

Pluralidade de Saberes

VOLUME V



Josiane Müller
Luciane Cortiano Liotti
Elaine Márcia Souza Rosa
organizadoras

PLURALIDADE DE SABERES
Volume V

Josiane Müller
Luciane Cortiano Liotti
Elaine Márcia Souza Rosa
(organizadoras)

Josiane Müller
Luciane Cortiano Liotti
Elaine Márcia Souza Rosa
(organizadoras)

PLURALIDADE DE SABERES
Volume V

Editora Livrologia
Chapecó-SC
2020

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).

EDITORA LIVROLOGIA

Rua São Lucas, 98E.
Bairro Centro - Chapecó-SC
CEP: 89.814-237
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo – Brasil
Thiago Ingrassia Pereira - Brasil

© 2020 - Editora Livrologia Ltda.
Coleção: Pluralidade de Saberes
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann
Imagem da capa: Freepik.com
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.
Diagramação: Jaqueline Farias
Impressão e acabamento: META

FICHA CATALOGRÁFICA

P737 Pluralidade de saberes: volume V / Josiane Müller, Luciane Cortiano
Liotti, Elaine Márcia Souza Rosa (organizadoras). 1. ed. –
Chapecó: Livrologia, 2020. (Pluralidade de saberes, v. 5)
ISBN: 978-65-86218-35-0

1. Educação. I. Müller, Josiane. II. Liotti, Luciane Cortiano.
III. Rosa, Elaine Márcia Souza. IV. Série.

2020_0062

CDD 370.1

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2020

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.

SUMÁRIO

OS JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	10
--	-----------

Sonia Paiva Bonetti

CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIO-HISTÓRICA DAS CORRENTES LINGUÍSTICAS: ESTRUTURALISMO, GERATIVISMO, SOCIOLINGUÍSTICA E FUNCIONALISMO	41
---	-----------

Victor Augusto de Lima Truccolo

Anna Carolyne Melo Ferrer Costa

COLÔNIA DE FÉRIAS NA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA	57
---	-----------

Amanda Vitoria de Souza Santos

Valdeneia Ferreira Henemann

Soraya Corrêa Domingues

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GINÁSTICA: UM MOVIMENTO PELA EMANCIPAÇÃO	76
--	-----------

Soraya Corrêa Domingues

Taylison Alves dos Santos

A CRIANÇA PAEE E A GARANTIA DO DIREITO A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INVISIBILIDADE ÀS SUTILEZAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	91
---	-----------

Claudovil Barroso de Almeida Júnior

Nelly Narcizo de Souza

RELAÇÕES RACIAIS: O NEGRO NA EDUCAÇÃO	107
--	------------

Roseli Adão

REPRESENTAÇÕES DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A MEDIAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO PROFISSIONAL E A DESVALORIZAÇÃO 120

Fernando Sabchuk Moreira

A IMPORTÂNCIA DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: SUGESTÕES PARA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SISTEMAS NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARANÁ 136

Claudinéia Maria Vischi Avanzini

Marcia Patricia Kuligovski

Mario Marcari Filho

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO CULTURAL E IDENTITÁRIA DA CRIANÇA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA 151

Ana Paula Sabchuk

João Fernando de Araújo

AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CULTURA DIGITAL ADVANCES AND CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION IN DIGITAL CULTURE 167

Aldemar Balbino da Costa

Cléber Lopes

Luciandro Tássio Ribeiro de Souza

AULA REMOTA E PANDEMIA: UM OLHAR POR MEIO DA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA 179

Thais Christovam Pamplona

OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA SOB AS LENTES DOS ESTUDOS CULTURAIS PÓS-ESTRUTURALISTA 197

Alberto Dias Valadão

**EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O ENSINO RELIGIOSO NOS
TERRITÓRIOS ESCOLARES: POSSIBILIDADES PARA O
DIÁLOGO E A APRENDIZAGEM COM
O(A) OUTRO(A)226**

Josiane Crusaro Simoni

Neuzair Cordeiro Peiter

**ENTRE A DOCÊNCIA E A PEDAGOGIA, ESCRIVIVÊNCIAS
DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA NA SEGUNDA
GRADUAÇÃO238**

Gílian Cristina Barros

**A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS DESIGUALDADES NA
CIDADE E NO CAMPO – UMA REVISÃO TEÓRICA250**

Josilane da Silva Lopes

Lucas Alves Barbosa e Silva

Juliano Milton Kruger

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RECORTES VARIADOS ACERCA
DO QUE PENSAM OS BRASILEIROS SOBRE O TEMA270**

Juliano Milton Kruger

Relem Cativo da Conceição

Michele Oliveira da Silva

**FORMAÇÃO DOCENTE E A COAPRENDIZAGEM EM REDE:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM O
USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS297**

Neusa Nogueira Fialho

Liane Maria Vargas Barboza

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICA DE
DOCÊNCIA EM QUÍMICA321**

Liane Maria Vargas Barboza

Neusa Nogueira Fialho

Sonia Maria Chaves Haracemiv

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE
DA QUESTÃO NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL339**

Lucas Alves Barbosa e Silva

Juliano Milton Kruger

Fernanda Welter Adams

Luis Fernando Tosta Barbato

**A IMPORTÂNCIA DA LIDERANÇA NA
GESTÃO ESCOLAR ATUAL355**

Maria do Socorro Gonçalves Leitão

**A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR E O
PAPEL DO PSICOPEDAGOGO COM OS DISCENTES.....370**

Nirly Kariny Rodrigues Aguiar

**AS TIC'S NA EDUCAÇÃO ATUAL: APRENDIZAGEM
GARANTIDA?.....385**

Simone Oliveira Carvalhais Moris

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS..... 405

ÍNDICE REMISSIVO410

OS JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Sonia Paiva Bonetti

Introdução

Entende-se por identidade racial ou étnica o sentimento de pertencimento a um determinado grupo, decorrente de construção social, cultural e política de cada região. No Brasil, é visível a mestiçagem biológica como resultado de trocas genéticas entre diferentes grupos populacionais que aqui se fizeram presentes e que se revelaram também na vida social, nos hábitos e nos costumes. Conhecer essa herança genética e cultural faz parte do processo educativo.

Nas aulas de Educação Física em escolas públicas o interesse quase único dos educandos durante essas aulas são as atividades que envolvem o jogo com bola. Contudo, há de se pensar em outras atividades que envolvem não apenas atividades motoras, como também conceitos e informações sobre suas origens e etnias. Com a implementação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9394/1996, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica.

O assunto etnia ou identidade racial desperta grande interesse em docentes e equipe escolar, no sentido de apoiar práticas antirracistas que auxiliem o trabalho de educadores, em específicos professores (as) de Educação Física, uma vez que, são poucas as produções que reconhecem, valorizam e, de que certa forma contribua para esta prática. Este trabalho se fortalece em pesquisa bibliográfica sobre a temática, envolvendo pesquisas com livros, revistas, materiais *on line*, entre outros. Este trabalho também se classifica como sendo uma pesquisa qualitativa, uma vez que possui como característica a obtenção de dados descritivos mediante contato vivencial e profissional com a situação objeto de estudo, busca percepção e entendimento sobre a natureza geral da questão pesquisada. Na abordagem qualitativa, “o pesquisador interpreta os fatos, procurando solução para o problema proposto” (SOARES, 2003, p. 95). Também se caracteriza por uma pesquisa de natureza descritiva, que analisa as características

de determinada população, fenômeno e relaciona suas variáveis. Segundo Vergara (2004, p. 47) “a pesquisa descritiva não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”. A pesquisa é descritiva por tentar descrever as características e comportamentos que os jogos afro-brasileiros podem despertar em âmbito escolar. Reconhecer os diferentes sujeitos que interage no ambiente escolar, seus costumes, suas etnias, combater o preconceito e a violência dele decorrente, bem como exercitar a reflexão, o reconhecimento e a convivência com a diversidade humana racial nas escolas da rede pública foram os tópicos de interesse e investigação teórica deste trabalho de conclusão de curso, que se apresenta também como importante material de consulta para outros profissionais da educação.

O problema proposto para pesquisa neste estudo diz respeito à seguinte questão: os jogos africanos em sua prática de Educação Física, promovem em alunos o despertar para uma civilização com igualdade social, sem discriminações raciais evitando assim comportamentos e atitudes discriminatórias? E ainda, estes jogos estão sendo contemplados no planejamento anual dos professores do Ensino Fundamental?

O presente trabalho buscou investigar, por meio de Referência, os jogos africanos em sua prática de Educação Física, com o objetivo principal de analisar se esses jogos contribuem para formação de identidade negra, de educandos negros e não negros e no respeito à diversidade étnico-cultural, bem como verificar a implementação da Lei 10.639/03 dentro da disciplina e Educação Física, apresentando alguns jogos de origem africana e afro-brasileira. Uma vez que, a educação objetiva promover o aluno para a vida, ou seja, formar um cidadão consciente de seus direitos, deveres e que respeita a diversidade.

Formação e a influência da etnia negra

A mestiçagem biológica e cultural encontrada no Brasil é o resultado das trocas genéticas entre diferentes grupos populacionais que se revelam em hábitos e costumes. Neste contexto, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que

tem a ancestralidade africana como origem (afrodescendente). Ou seja, ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra, afirma Oliveira (2004).

Assumir uma identidade racial, em especial a negra, em um país como o Brasil, pode ser um processo difícil e que por vezes até doloroso, uma vez que se considera que os modelos ditos bons e de sucesso de identidades negras são poucos, afirma Oliveira (2004). Diante de pesquisas realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) desde 1891 que regulamenta questões a ser respondido para se formar um senso, ou melhor, para classificar a população brasileira em dados estatísticos, apresentando como diretriz, o fato de a coleta de dados se basearem na autodeclaração, sendo que a pessoa escolhe, de um rol taxativo de cinco itens (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) em qual deles se aloca. Pelo fato dessa classificação racial ser arbitrária e aceita não sem reservas, a do IBGE não foge à regra, pois possui limitações desde 1940, quando coletou pela primeira vez o quesito cor.

Sabendo-se que raça não é uma categoria biológica, todas as classificações raciais, inevitavelmente, padecerão de limitações. Todavia, os dados coletados pelo IBGE, ao reunir informações em âmbito nacional, são extremamente úteis, por apresentarem grande unidade, o que permite o estabelecimento de um padrão confiável de comparação (OLIVEIRA, 2004, p. 58).

Este momento da realização do preenchimento desta autodeclaração pode acabar se tornando um processo doloroso de volta ao passado, pois durante todo o processo histórico de nossa sociedade, e no que tange ao setor comercial, ocorreram enormes discrepâncias, pois a burguesia decretou quem era considerado inferior ou superior de acordo com suas convicções sociais, e o negro foi convertido em categoria inferior, não sendo considerados cidadãos, criando assim desigualdades e conceitos de raça e cor presentes até os dias atuais.

Em decorrência dessa desigualdade histórica, com raízes em épocas de escravidão, percebe-se que os negros brasileiros estão expostos a um ciclo de desvantagens cumulativas na interação entre gerações, quando se analisa a apropriação econômica, direitos sociais, políticos e culturais que a população negra detém no Brasil, quando comparada com a população branca. Essas desvantagens sistemáticas se expressam na participação desigual no mercado de trabalho, nos

níveis de renda, no acesso ao sistema formal de educação e nas oportunidades de mobilidade social (CUNHA, 2003).

Segundo Maranhão e Júnior (2009) atualmente os negros representam 45% da população brasileira, e este índice torna o Brasil (país não africano) com a maior população negra do mundo. No entanto, a maior parte desses indivíduos permanece ocupando a base da pirâmide social, sobrevivendo nas condições mais adversas, com poucas chances de realizar seus projetos de ascensão social, escolarização, moradia e trabalho. Por outro lado, mesmo tendo tanta desigualdade, sofrimento e exclusão, a etnia negra é rica em costumes e tradições, muitas dela já incorporadas ao cotidiano brasileiro.

Segundo dados do IBGE, 2015, a contribuição cultural negra é significativa, está presente na religião (o candomblé e a umbanda), na música, nas lutas (capoeira, nos instrumentos (o atabaque, o agogô, o berimbau, o afoxé e a ganzá), na dança (samba), nos batuques, na alimentação (o vatapá, o caruru, a moqueca, o acarajé e a feijoada), entre tantas outras). É possível ver a influência negra, suas riquezas, conhecimentos e tradições apesar da repressão, pelo preconceito, que sofreram as suas manifestações, na cultura cotidiana.

De acordo com Abramowicz, Silvério e Oliveira (2006) a influência dos negros foi de intensa formação da cultura brasileira, por exemplo, com algumas canções conhecidas até os dias atuais, entre elas a “Escravos de Jó”, cujo objetivo é passar pedras de um participante a outro de uma roda no ritmo em que a música é cantada (também conhecida pelas crianças de Gana – África). Ainda com relação à música, o rap reaparece com forte manifestação afro-brasileira, denunciando a opressão e a marginalização sobre a população pobre, composta, em sua maioria, por negros. São inúmeros traços afros presente em nosso cotidiano que às vezes passa-se despercebido a sua origem.

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante da sociedade e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2001, p. 79).

Alguns historiadores como Reis (1983) chegaram a afirmar que essa cultura da diáspora negra, cultura dos africanos saídos do continente, caracterizada pelo forte e marcante otimismo, pela coragem, ousadia, estética, costumes próprios e política, foram incomparável no contexto da chamada civilização ocidental.

Educação antirracista

Segundo Romanini (2010) falar sobre educação envolve mencionar sobre a função social da escola com os seus membros, que deve se estender a toda a comunidade escolar em sua missão transformadora. Contudo, percebe-se que a instituição de ensino ainda caminha com passos lentos para a efetivação das mudanças sociais e culturais a que se propõe. A cada dia, torna-se imprescindível que a escola acompanhe as evoluções que a sociedade sofre e que ela esteja conectada a essas transformações.

A escola é uma instituição social com objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores), que deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos alunos a capacidade de tornarem-se cidadãos. Um dos desafios da escola é favorecer o aprendizado através de descobertas prazerosas e funcionais (ROMANINI, 2010, P. 5).

Segundo Mendonça (2011) nascida junto com as fábricas em plena Revolução Industrial, a escola tornou-se a instituição dominante no oferecimento de educação formal, tendo como tarefa principal a reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes. “Pensar a escola hoje nos impõe um desafio sociológico e, ao mesmo tempo, pedagógico” (MENDONÇA, 2011, p. 342).

De acordo com Libâneo (2005) a prática social considerada na perspectiva do pensamento dialético é muito mais ampla do que a prática social de um conteúdo específico, porque se refere a uma totalidade que abarca o modo com que a humanidade se organiza. É importante que se adote uma prática docente que esteja em sintonia

com o mundo, uma vez que visa à socialização do sujeito, oferecendo situações que favoreçam o aprendizado.

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove para todos os domínios dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. (LIBÂNEO, 2005 p. 117).

A nova materialidade das relações sociais da escola depende do planejamento do seu trabalho pedagógico, que apresente, na mediação, no diálogo entre o mundo material e as necessidades imediatas dos sujeitos, a base para a motivação de seus envolvidos à construção de novos sentidos e significados sociais, rompendo paradigmas e atendendo a suas demandas como sujeitos históricos concretos (MENDONÇA, 2011).

Silva, Hall e Woodward (2003), definem o processo educacional como sendo um processo de transformação social preocupado com o desenvolvimento da consciência crítica dos componentes da comunidade escolar. Apontam para a educação antirracista, que pode ser entendida como uma ideologia radical apoiada em uma análise de classes, haja vista que a discriminação racial tem sido promovida e reforçada na educação escolar de diversas formas. Porém, felizmente, são significativos os esforços realizados nas últimas duas décadas, em várias partes do mundo, visando construir um repertório de conhecimentos específicos ao ensino.

Para Silva (1999) a formação de indivíduos com uma mentalidade voltada para a construção de uma sociedade mais igualitária e menos pautada no preconceito perpassa pelos espaços educativos. Neste, elas podem enxergar possibilidades de superação de dilemas sociais e uma nova forma de gerenciar os recursos da humanidade, menos predatória e mais solidária. Mas para isso é preciso assumir o diferente, o desigual. Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade respeitando as diferenças, em uma perspectiva multicultural, e de valorização dos sujeitos envolvidos, para que todos (as) possam se sentir pertencentes neste contexto escolar e conseqüentemente na sociedade em que esteja inserido.

Diversidade racial nas escolas segundo as leis e suas diretrizes

As práticas discriminatórias e racistas têm repercussões diretas no fazer pedagógico do cotidiano escolar e no rendimento dos alunos. Diante disso o Ministério da Educação vem propondo e implementando um conjunto de medidas e ações objetivando corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2005).

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo brasileiro (BRASIL, 2004, p. 7).

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2005) ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, no Brasil, constataram-se a necessidade de políticas específicas que revertessem o atual quadro. Assim, o governo federal, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. Foi nesse contexto, que o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A lei nº 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. O conteúdo programático das diversas disciplinas passa a abordar o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. Essa decisão resgatou histori-

camente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de docentes envolvidos. Com esta medida, reconhece que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos à sua identidade e a seus direitos.

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 pela Lei n.º 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Com isso, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003 (BRASIL, 2008).

O Parecer CNE/CP n.º 003/2004, de 10/03/2004, homologado em 19 de maio de 2004, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e traz orientações de como a Lei n.º 10.639/2003 deve ser implementada. Este Parecer é pertinente às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e visa regulamentar a alteração ocasionada à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas

que compõem a nação brasileira além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Posteriormente, a edição da Lei n.º 11645/2008 veio corroborar este entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções.

Nesta perspectiva, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 03/2004, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2008).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos propostos no documento “Contribuições para a Implementação da Lei 10639/03”, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e Monitoramento e 6) Condições institucionais (BRASIL, 2008).

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

A proeminência do estudo de assuntos decorrentes da história e cultura afro-brasileira deve ser componente dos estudos do cotidiano escolar, uma vez que os alunos devem educar-se enquanto cidadãos participativos em uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma pátria democrática. Além disso, devem

ser incluídas no contexto dos estudos e ações escolares, as contribuições histórico-culturais de diferentes povos. É preciso ter clareza que a admissão de novos conteúdos repense relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas (BRASIL, 2004).

Neste sentido mesmo que a passos lentos, a lei depois de dezessete anos de sua implantação, foi inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino fundamental anos iniciais na unidade temática de Jogos e Brincadeiras, como objeto de conhecimento Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana. Na unidade temática Danças, como objeto de conhecimento Danças de matriz indígena e africana. Na unidade temática Lutas, como objeto de conhecimento Lutas de matriz indígena e africana, nas seguintes anos/séries: 3º, 4º e 5º ANO. (BNCC, 2018. Pg.225).

Seguindo as deliberações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro do Estado do Paraná foi criado e implantado no ano de 2020 o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que fornece subsídios para revisão de seus currículos. Este segue a mesma inserção dos anos/séries: 3º, 4º e 5º ANO, e acrescenta no Ensino Fundamental anos Finais ano/série: 6º, na unidade temática Lutas, com objetos de conhecimento Lutas no Brasil, na unidade temática Brincadeiras e Jogos, com objeto de conhecimento Jogos de tabuleiro. No ano/série: 7º, na unidade temática Dança, com objeto de conhecimento Danças urbano. No ano/série: 9º, na unidade temática Dança, com objetos de conhecimento Danças de salão. (CREP, 2020).

Educação física escolar e suas considerações

Segundo Nunes (2011) vivemos em uma sociedade que, marcada pela pluralidade de culturas e por formas diferenciadas de apreensão do mundo, caracteriza-se por processos de identificação grupal que se constituem muito além de uma única ideia de cultura e da consequente assimilação por parte de grupos diferenciados. A partir desse princípio, surgem várias discussões referentes ao multiculturalismo como conjunto de ideias e processos que visam o reconhecimento da diversidade cultural.

A expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas

diferentes no seio de sociedades "modernas". Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever diferenças culturais em um contexto transnacional e global (SOUZA SANTOS e NUNES, 2003, p. 26).

Com este conceito e somando a afirmação de Candau (2008, p.13) que diz.

"[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que situa [...]" não há possibilidade de se conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, ou seja, desvinculada das questões culturais da sociedade.

Nunes (2011) explica que este tem sido um grande desafio para os professores, que se veem diante da necessidade de conciliação dos diferentes significados e símbolos das culturas, e que ao mesmo tempo em que tentam impor-se perante as necessidades educacionais, seus objetivos e ações. A escola é vista como um espaço carregado de diferentes simbolismos culturais, marcados pelas diversas características individuais e costumes de pessoas que convivem neste espaço. Torna-se necessário então, refletir sobre as práticas educacionais desenvolvidas, de forma que estas busquem trabalhar com as diferenças existentes e com as relações de identificação e diferenciação que ocorrem tanto em seu interior, como as que se estendem externamente, refletindo diretamente nas práticas sociais em suas relações cotidianas (NUNES, 2011).

Maranhão (2009) concorda com esta ideia e acrescenta que no âmbito escolar, em especial da Educação Física e da cultura corporal, existem poucas produções que enaltecem, valorizam e contribuem para uma educação antirracista, exceção para a capoeira e dança afro apenas. E mesmo estas duas possibilidades de trabalhos, pouco são desenvolvidas como conteúdo disciplinar nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Brasil e conseqüentemente dificilmente são desenvolvidas de modo contextualizado no componente curricular Educação Física na Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008) define a Educação Física como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, nas perspectivas da prevenção de

problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo (PARANÁ, 2008 p. 20).

O compromisso com uma Educação Física voltada para a formação cidadã dos estudantes deve ser orientado, pelas seguintes diretrizes: o corpo concebido na sua totalidade, as práticas corporais como linguagem, a ludicidade como essência da vivência corporal, a escolarização como tempo de vivência de direitos, a democracia como fundamento do exercício da cidadania e a ética e a estética como princípios norteadores da formação humana (PARANÁ, 2008).

Compõem as diretrizes curriculares para a educação básica a articulação entre dimensão histórica de disciplinas, fundamentos teórico-metodológicos, conteúdos estruturantes, processos metodológicos, avaliação e bibliografia. Assim, entende-se por conteúdos estruturantes "os saberes - conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas - que identificam e organizam os diferentes campos de estudo das disciplinas escolares" (PARANÁ, 2006, p. 7).

Com isso Nunes (2011) questiona sobre o papel da escola na sociedade atual, e que sociedade é essa em que vivemos. Ele alerta que a escola, tal como se apresenta, é incompatível com as demandas da sociedade atual. Segundo seus estudos, o olhar do professor, o papel dos conhecimentos científicos e de uma cultura ocidental é questionado e devem ser repensados para a definição da escola e de seu papel na sociedade.

O paradoxo atual da educação e da escola como sua guardiã é que justamente uma instituição que objetivava, até há algum tempo, "construir uma cidadania universal" e homogênea, agora, se vê obrigada a reconhecer as diferenças religiosas, culturais, sexuais ou étnicas locais... Como pensar essa escola que formará cidadãos com uma identidade cultural histórica e local e que, ao mesmo tempo, proporcione a seus alunos a possibilidade de estabelecimento de contato e intercâmbio com outras culturas? Como iniciar

na escola um processo de reconhecimento mútuo? [...] (TEDESCHI, 2008, p. 16).

Dessa forma, um dos desdobramentos apontado por Nunes (2011) refere-se à relevância das propostas de uma educação intercultural. A educação multi e intercultural que tem por objetivo a promoção de práticas entre os alunos e os professores, visando à ruptura de processos de negação do outro e também de uma busca por direitos humanos iguais para todos os grupos sociais e culturais.

Maranhão (2009) por meio de seus estudos e pesquisas aponta para o desconhecimento sobre a África e os pensamentos racistas e discriminatórios, sendo oriundos de omissões seculares na história que ainda hoje, reflete no imaginário coletivo da sociedade brasileira. E que é preciso incorporar, desde cedo, o discurso da diferença não como um desvio, mas como algo que enriqueça as práticas e as relações entre os alunos no contexto escolar.

Com esses estudos e as reais necessidades de mudança para que a educação dentro de nossas escolas venha a fazer parte de um processo transformador e de efetiva formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, em continuidade com os referenciais que norteiam o trabalho dentro das escolas em 2018 foi implantada a Base Nacional Comum (BNCC) que normatiza o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo de sua vida escolar. Segundo este documento ao qual norteia a educação no presente momento, cita que:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 215).

Sendo assim através do movimento na qual a educação física tem por base sua prática, a partir da BNCC (2018) este deve ser abordado como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Sendo assim propiciar aos alunos a re(construção) de conhecimentos que permitem a ampliação de sua consciência ao seu movimento e em contrapartida aos cuidados pessoais em relação a si e ao outro, o desenvolvimento de sua autonomia

fazendo o uso da cultura corporal para a sua vida em seu cotidiano escolar e social.

Implantação da lei n.º 10.639/2003 na disciplina de Educação Física contemplando os jogos de origem Africana e Afro-brasileira

A Lei n.º 11.645/08 que altera a Lei no 9.394/96, modificada pela Lei n.º 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Com essa complementação, tornaram-se também obrigatórias aulas sobre as histórias e as culturas dos povos indígenas. Não se trata de mais uma disciplina no currículo escolar, mas de uma orientação para que todas as disciplinas que constituem o currículo escolar básico incorporem a discussão sobre a contribuição dos negros e dos índios à cultura brasileira (COSTA, 2009).

A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas, mas pirlampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na: aparecimentos e criações delineiam a chance de um outro dia (CERTEAU, 1994, p. 239 *apud* COSTA 2009).

Nessa perspectiva, Costa (2009) explica que as culturas dos povos podem ser estudadas segundo um ponto de vista histórico no qual as trocas culturais sejam analisadas a partir da ênfase entre algumas relações suas com a disciplina escolar. Esse posicionamento leva à assunção da postura de que ressaltar tais culturas não implica vê-las como fechadas, mas sim considerar que, ao tratar das histórias dos negros, e de outros povos, não é necessário estabelecer oposição frontal entre eles. Importa sim, evidenciar o silenciado, o invisível, os mecanismos de dominação e de exploração entre os grupos humanos e dissolver certezas para que, ao descobrir outros significados, desconstruam-se nossas percepções e categorizações. Ao brincar e jogar na rua ou na escola pode-se sentir em situações de acolhimento étnico-cultural: valorização, receptividade, conforto e alegria, afirmam os autores Pereira, Gonçalves Junior e Silva (2009), como também, em situações de desvalorização, constrangimento, desconforto e tristeza. De um modo ou de outro são momentos de aprendizagem que, no entanto, oscilam entre prazer e dor, devendo as primeiras ser encora-

jadas e as segundas banidas de nossa sociedade, ou pelo menos explicadas suas razões.

Os autores ainda ressaltam que a partir de experiências e contato com a Lei 10.639/03, se sentem, bem como tantos outros profissionais, estimulados e desafiados a desenvolver intervenção e estudo sobre o tema, relacionando-o ao contexto da Educação Física, especialmente por perceberem lacunas quanto ao cumprimento desta lei no citado componente curricular.

Especificamente na área de Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs indicam a importância de

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p.7).

Desta forma, entende-se que a cidadania deve ser compreendida como produto de várias histórias sociais protagonizadas por diferentes grupos sociais, caracterizando assim uma sociedade também democrática e respeitosa. (BRASIL, 1997).

De acordo com Maranhão e Júnior (2009) em face de tanta diferença imposta em nossa história, hoje ainda é difícil para sociedade brasileira admitir que seja uma sociedade racista. Assumir isto implicaria em criação de políticas afirmativas voltadas a esta população, mas, após o regime militar, na década de oitenta, houve grandes publicações e denúncias de diversos grupos identitários como, por exemplo, os homossexuais, as mulheres, os negros, entre outros.

Segundo Silva (1997) há pelo menos cinco contribuições importantes para um pensar negro na sociedade brasileira no processo de um novo pensar em educação, sendo elas: 1ª. Denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; 2ª. Contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro com ênfase no processo de resistência negra; 3ª. Centralidade da cultura; 4ª. Consideração de que existem diferentes identidades; 5ª. Repensar a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir o direito de acesso à educação e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e níveis socioeconômicos.

Mediante estes pensamentos, poderemos abrilhantar ainda mais as aulas de educação física no eixo inerente ao que concernem os jogos, incluindo em nas efetivas aulas os jogos de origem africanos, estes com uma cultura ímpar e desconhecida por muitos de nossos educandos.

Para Prista, Tembe e Edmundo (1992) *in* Maranhão e Júnior (2009) o jogo é uma manifestação tão antiga quanto o próprio ser humano. A humanidade sempre jogou e uma análise cuidadosa permite constatar que são muitas as funções do jogo, o que lhe atribuem um estatuto privilegiado nos aspectos de preparação para a vida. Ainda para os autores, o jogo apresenta múltiplas funções, podendo ser comunicação e interiorização de norma e conveniência, diversificação dialética de tensões e distensões comportamentais, podendo ser usado para libertação ou adestramento do corpo.

De acordo com Huizinga (2019, pg.2) o jogo não se apresenta somente em um contexto simplista do ser humano com suas funções fisiológicas e psicológicas naturais, mas ele pode transcender a uma necessidade real quando inserido nele, propiciando sentido às suas ações, vontades e ressignificações.

Por estas razões quando inserimos os jogos de origem africana e afro-brasileira poderemos propiciar o resgate desta cultura, pois estes apresentam aspectos específicos desta cultura que são representados na sua forma de jogar. Concomitantemente a educação física estaria ressignificando esta cultura, contribuindo com o processo educativo como um todo, envolvendo corpo, mente e sentimentos e não meramente cumprindo com a obrigatoriedade da inclusão da lei em sua prática.

Hora do jogo – conhecendo a cultura africana e afro-brasileira em sua prática

Na área de Educação Física, as publicações que contribuem para a educação étnico-racial, conseqüentemente ao que concerne para uma valorização desta cultura para uma educação de afirmação desta cultura ainda necessitam de uma maior amplitude de escritas e estudos. O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da

escola, afirma Cavalleiro (2000). Esta realidade contraria o proposto pelos PCNs que diz

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio cultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais (BRASIL, 1997, p.6).

Este trabalho buscou reunir idéias de alguns jogos de origem africana que contemplem o movimento corporal e área intelectual que podem ser usados em aulas de Educação Física, embora o assunto tenha escassa referência escrita, podem-se identificar alguns pelos trabalhos de Prista, Tembe e Edmundo (1992), Hernández (2000), MEC (2006) e de Zaslavsky (2000). Os jogos apresentados a seguir possuem origem africana, alguns deles exigem raciocínio e estratégia. Todos retratam, por via lúdica, atividades, costumes e tradições de tribos e regiões afros. Descobertas arqueológicas comprovam a existência de alguns jogos a milhares de anos, uns continuam sendo usados e praticados, como os de tabuleiros, muito praticado no Senegal. Todos os jogos apresentam-se como escolhas para a introdução do educando a cultura africana e serve de convite para despertar o raciocínio e o sentido de observação.

Jogo das argolas

O jogo é composto de um bastão, 25 argolas e 3 dados. Primeiramente, as argolas são distribuídas igualmente entre os participantes (2 a 5 pessoas). Se algumas argolas sobrarem, podem ser deixadas no bastão. As jogadas são feitas alternadamente. O jogador da vez lança os três dados de uma só vez. Os únicos números dos dados que podem ser considerados no jogo são 1 e 6; os demais não têm valor. Quando cai o número 1, coloca-se uma argola no bastão; se cai o número 6, o jogador é obrigado a dar uma argola a qualquer jogador de sua escolha. O jogador A lançou os dados e saíram os números 4, 1 e 6. Ele deve, então, colocar 1 argola no bastão e entregar 1 argola a um de seus adversários. O jogador B lançou os dados e saíram os números 6, 1 e 6. Ele deve, então, colocar 1 argola no bastão e entre-

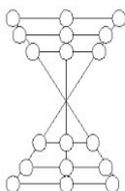
gar 2 argolas a um de seus adversários. O jogador C lançou os dados e saíram os números 1, 1 e 3. Ele deve, então, colocar 2 argolas no bastão. O jogador que primeiro ficar sem argolas vence o jogo.

Este jogo teve uma aceitação muito grande para os alunos que gostam de raciocínio matemático, pois eles tiveram que durante o jogo que calcular a quantidade de argolas que tinham em suas mãos e a de posse dos adversários para conseguirem ganhar o jogo.

Borboleta em Moçambique

O jogo é chamado Borboleta em Moçambique, provavelmente por causa da forma do tabuleiro. Na Índia e em Blangadesh, as crianças chamam o mesmo jogo de LauKataKati. Para este jogo são necessárias 9 tampinhas para cada jogador, de duas cores diferentes. Para começar, coloque as 18 peças no tabuleiro como mostra o diagrama, deixando vazio somente o ponto central. Um jogador de cada vez movimenta uma de suas peças em linha reta até o ponto vazio adjacente. O jogador também pode saltar por cima e capturar uma peça do adversário se o espaço seguinte, em linha reta, estiver livre. O jogador pode continuar saltando com a mesma peça, capturando outras enquanto for possível. O jogador que deixa de saltar perde a peça para o adversário. Se um jogador tiver a opção de mais de um salto, poderá escolher o salto a fazer. O jogador que capturar todas as peças do adversário é o vencedor.

FIGURA 1: TABULEIRO BORBOLETA EM MOÇAMBIQUE



FONTE: (ZASLAVSKY, 2000)

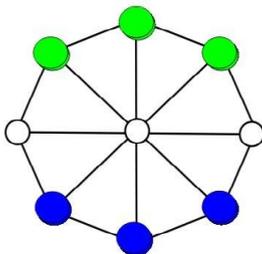
Este jogo conforme os relatos dos alunos eles acharam bem parecido com o jogo de dama, sendo diferenciado somente o formato do tabuleiro. Como eles já conheciam e tinham vivenciado o jogo de

dama a realização deste jogo foi bem tranquila e com boa aceitação. Fizemos o tabuleiro desenhado com giz no chão da quadra com tampinhas de refrigerante.

Shisima

Este jogo necessita de tesoura, emborrachado (Eva), canetinhas e tapinhas de garrafa pet, tem duração de 25 minutos e requer que seja realizado no pátio ou quadra desportiva. Para dar início às atividades, o(a) professor(a) poderá trabalhar com o jogo Shisima, um jogo de tabuleiro originário do Quênia. Para confeccionar o tabuleiro do jogo será preciso utilizar um retalho de emborrachado (EVA) de aproximadamente 20cm x 20cm e desenhar um octógono de 15 cm de diâmetro. As peças podem ser feitas de tampinhas de garrafa pet e cada jogador terá 3 peças de mesma cor. Para começar, os jogadores tiram par ou ímpar. O jogador que iniciar a partida poderá movimentar sua peça pelo tabuleiro até a aresta mais próxima que estiver vazia, sem pular qualquer outra peça. O objetivo do jogo é posicionar as três peças alinhadas.

FIGURA 2: IMAGEM ILUSTRATIVA DE SHISIMA



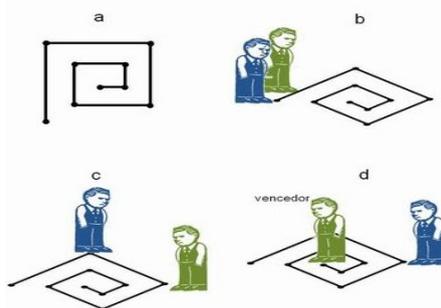
FONTE: PORTALDOPROFESSOR, 2020.

Como nos jogos anteriores este jogo os alunos tiveram que usar a concentração para poder ganhar. Confeccionamos os tabuleiros em E.V. A e começaram a jogar. Os alunos demoraram um pouco mais para encerrar a partida, porque neste jogo não tem captura e também aprenderam com os jogos anteriores a pensar antes de jogar, dificultando assim seu término.

Labirinto (Moçambique)

A brincadeira do Labirinto é originária de Moçambique e possui uma dinâmica simples e interessante. Para começar é preciso que se faça um desenho do labirinto no chão (a). Os jogadores iniciam o jogo na primeira extremidade do desenho (b). Para seguir em frente tira-se par ou ímpar repetida vez. Toda vez que um jogador ganhar ele segue para a extremidade à frente. O jogador que chegar na última extremidade primeiro (d), vence a partida.

FIGURA 3: IMAGEM ILUSTRATIVA DE LABIRINTO



FONTE: PORTALDOPROFESSOR, 2020.

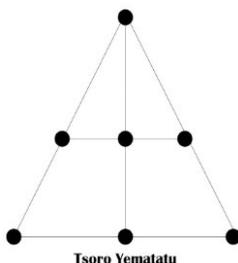
Começamos a realização do jogo desenhando o formato do labirinto no chão com giz. Formamos quartetos, pois combinamos que quando um ganhasse ficava para jogar com o outro, e depois entravam os dois que tinham perdido. Os alunos perceberam que este jogo não era de raciocínio e sim de sorte. E avaliaram como sendo dinâmico, pois não ficavam somente sentados.

Soro Yematatu

Um jogo simples e educativo, pronunciado por: tsoh-rohyeh-mah-tah-too. Composto por um tabuleiro do jogo, 03 peças pretas e 03 peças claras. O objetivo do jogo é ser o último jogador a fazer uma linha com três peças seu. Cada jogador pega 03 peças da mesma cor; Na sua vez, cada jogador coloca uma peça sua no círculo do tabuleiro que ainda não foi ocupado; Quando todas as 06 peças (três de cada

jogador) estiveram nos seus devidos lugares, move-se uma peça por vez, de um círculo a outro que esteja vazio, em linha reta. Cada jogador só pode ocupar um único círculo por uma de suas peças. Ganha quem primeiro alinha as suas três peças em linha reta, de acordo com as retas que ligam os círculos.

FIGURA 4: IMAGEM ILUSTRATIVA DESORO YEMATATU



FONTE: TICAS DE MATENA, 2009.

Primeiramente desenhamos o tabuleiro no chão do pátio, e jogamos um contra o outro. Quem ganhava, trocava com outro aluno que ganhava. Depois fizemos uma roda de conversa para compararmos o jogo com algum jogo que eles já conheciam. E na aula posterior foi confeccionado o jogo com material alternativo, papelão e fomos procurar pedrinhas para o aluno levar para casa e mostrar para os pais o jogo que aprendeu sobre a cultura africana.

Dara

Jogo composto por tabuleiro de origem nigeriana. Confeccione um tabuleiro em E.V.A. ou cartolina. Jogam 2 participantes em cada tabuleiro, cada um com 24 peças. As peças de um e de outro jogador devem ser de cores diferentes. Podem ser usadas como peças tampinhas de garrafa. Alternadamente, cada jogador posiciona uma peça de cada vez no tabuleiro até completar o total das 24 peças. O jogador da vez movimenta suas peças para um espaço vazio nos sentidos para cima, para baixo ou para os lados, mas não nas diagonais. Quando um jogador consegue posicionar três peças em uma linha, ele elimina uma peça de seu adversário. Isso é conhecido como “comer”

o inimigo. Regras especiais: os jogadores não podem ter mais de três peças em uma linha a qualquer momento. Uma linha feita no início do jogo, quando as peças estão sendo posicionadas, não vale. Somente uma peça por vez pode ser removida do jogo, mesmo que tenham sido feitas mais de uma linha com apenas um movimento.

Usamos o tabuleiro e as peças do jogo da dama, depois de explicado as regras os alunos começaram a jogar em quartetos para cada um fazer o movimento. Depois separaram em duplas para colocar o raciocínio individual em prática. Neste jogo fizemos um mini campeonato em sala com chaves de eliminatória simples.

Mancala

Número de participantes: 02

Objetivo do jogo: capturar o maior número de sementes

Preparação do Jogo: distribuir 4 sementes em cada casa e sortear quem iniciará a partida. Cada jogador fica com uma fileira de 6 casas, que será considerada seu “campo” e um oásis a sua direita, onde deposita as sementes capturadas.

Movimentação do jogo: os jogadores se alternam fazendo um lance cada vez. Em cada jogada ele deve escolher uma casa de seu campo e pegar todas as sementes desta casa, semeando-as pelas casas seguintes, uma semente em cada casa de seu campo e/ou do campo do seu adversário. As 12 casas do tabuleiro são consideradas como se fosse um circuito que deve ser percorrido no sentido anti-horário. Se o número de sementes a ser semeado for maior que onze, dá-se uma volta completa pelo tabuleiro sem deixar no oásis do adversário nenhuma semente e prosseguem-se repartindo as restantes pelas casas seguintes. Como capturar sementes: é preciso que a última casa onde o jogador semeou satisfaça duas condições:

- pertença ao campo adversário;
- contenha 2 ou 3 sementes, já contado com aquela recém-semeada.

Neste caso, o jogador pega para si as sementes dessa casa e as da casa precedente, desde que ela também satisfaça as condições. E também as da segunda precedente e assim por diante, até chegar a uma casa que não mais satisfaça às condições, quando então se encerra a jogada. As sementes capturadas ficam com o jogador que as capturou.

Regra importante: O jogador não pode deixar o campo do adversário sem sementes. Se isso ocorrer ele deve fazer uma jogada que recolha sementes no campo do adversário sem sementes, desde que isso seja possível num único lance (essa é uma regra única dentre os jogos conhecidos).

Finalização da partida: a partida se encerra quando ocorrerem uma das situações:

- Não ser possível colocar sementes no campo vazio do adversário, em um único lance. Neste caso, o jogador pega para si todas as sementes que restarem em seu campo.
- Restarem tão poucas sementes sobre o tabuleiro que nenhuma captura seja mais possível. Neste caso estas sementes não ficam com ninguém. O jogador que tiver capturado mais sementes será o vencedor da partida.

Foi confeccionado o tabuleiro com os alunos e os mesmos ao final da atividade, levaram alguns exemplares do jogo construído para casa e relataram para os pais tudo que foi aprendido na aula sobre o jogo Mancala. Os pais, por sua vez, escreveram um breve comentário sobre o relato de seus filhos e suas impressões que tiveram sobre este jogo africano.

Terra-mar

Esta é uma brincadeira, originária do Moçambique que lembra a brincadeira do morto/vivo. Trace no chão, com giz, uma linha que separe a turma em dois espaços: a terra e o mar. Peça para que todos se posicionem de um lado só. Comece o jogo e escolha uma das duas áreas, terra, por exemplo. Nesse momento, todos os alunos devem pular para o lado da terra. Quando se falar mar, todos devem pular para o lado do mar. Fale várias vezes e em diferentes sequências, a fim de perceber se os alunos estão bem atentos aos comandos que você dá. Conforme os alunos vão errando, devem sair da brincadeira. Ganha o jogador que permanecer sozinho na terra ou no mar.

Este foi um dos jogos que os alunos mais gostaram por ele ser mais dinâmico e também por todos estarem envolvidos ao mesmo tempo em uma mesma ação.

Considerações finais

A realidade educacional é permeada por necessidades e perspectivas que conotam um contexto diferenciado e emergencial. As práticas educacionais podem contribuir para o processo da inclusão social e transformar a sala de aula em um espaço de desenvolvimento integral e de atenção à diversidade.

A educação objetiva promover o aluno para a vida, ou seja, formar um cidadão consciente de seus direitos, deveres e que respeita a diversidade. Baseado nisto, a escola pode contribuir na construção da identidade do aluno, no sentido de sensibilizá-lo que vivemos em um mundo de diversas culturas, inclusive a africana.

Atuar com políticas sobre a diversidade cultural no sistema educacional é oportunizar a construção da unidade respeitando a diversidade que constitui seu contexto e fonte da riqueza coletiva e individual. Não deve sugerir uma diversidade hierarquizada em culturas superiores e inferiores. É importante que as escolas e seus professores busquem promover o conhecimento sobre a África: berço da humanidade, continente onde surgiram os primeiros ancestrais; e a vinda de seu povo escravizado para dar início à nação brasileira. São hábitos, crenças, costumes, tradições e valores que devem ser repassados no contexto escolar.

O reconhecimento e aceitação das diferenças são muito importantes. Infelizmente há escolas e professores que reproduzem a discriminação racial ou simplesmente equiparam a todos em uma igualdade, sem mencionar as características próprias de cada etnia. São raros os exemplos de professores que apresentam propostas pedagógicas para se contrapuser a essas situações de preconceito ou mesmo de desdém.

O uso dos jogos nas práticas educativas assume grande relevância quando a proposta pedagógica considera a necessidade de primar pelo desenvolvimento integral e pela pertinência no ensino (Grando, 2000). Essa perspectiva pode assegurar que se utilize em sala de aula o conhecimento que está além dos limites da escola e que é levado espontaneamente pelo aluno à vida afora.

Visando esta articulação entre o uso de jogos utilizados em espaços escolares e as políticas de inclusão, atentou-se ao fato da in-

rodução de jogos africanos em aulas de Educação Física e concluiu-se que, considerando que a lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar de ensino fundamental e médio e do parecer 003/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tais jogos são de grande importância e precisam fazer parte dos planos e projetos escolares. No entanto, percebe-se que ainda há uma lacuna quanto ao cumprimento desta lei dentro das instituições educacionais, particularmente no componente curricular Educação Física. Dessa forma, pretende-se que esta pesquisa sirva de material de leitura e reflexão para profissionais da educação, no que diz respeito à lei imposta e o respeito à diversidade cultural e também metodológica.

Fica claro que os jogos de origem africana contribuem na formação de identidade negra positiva, de educandos negros e não negros e no respeito à diversidade étnico-cultural. Contudo, é possível discutir sobre a implementação do uso de jogos em aulas de Educação Física e a necessidade dos professores da área se preparar para atuar num ambiente de respeito à pluralidade cultural. Desta forma, acredita-se que a continuidade desta pesquisa e sua exposição possam contribuir para difundir estratégias para que o ensino de Educação Física torne-se cada vez mais contextualizado, interessante e capaz de responder à necessidade de respeitar e divulgar as diversas culturas, em especial, a africana.

A educação Brasileira necessita programar dentro das escolas a cultura, se posso assim dizer de cultura mãe, pois temos uma influência européia, visando neste contexto a implantação destes jogos, como também em outros âmbitos possíveis experimentos da cultura afro como a dança, alimentação, vestuário e outros.

Sendo assim estes jogos citados neste trabalho como tantos outros que não estão elencados que possam ser pesquisados pelos profissionais de educação física para incrementar e diversificar as aulas práticas desta disciplina que está muitas vezes presa somente aos esportes vinculados à bola, e ainda contribuindo para implantação da Lei n.º 10.639/02 dentro das entidades educacionais deste Brasil.

Referência

ABRAMOWICZ, Anete et al. **Trabalhando a diferença na educação infantil: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Versão final, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 22/10/2020.

_____. **Contribuições para a Implementação da Lei n.º 10639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008.

_____. **Contribuições para a Implementação da Lei n.º 10639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>. Acesso em 21 Fev. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF. Out, 2004.

_____. **Lei nº10639, de 9 de janeiro de 2003.** Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005.

_____. **Lei Nº11.645, de 10 Marco de 2008.** Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2> > **acesso em 20/10/20.**

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br.>> Acesso em 21 Fev. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAUI, Vera Maria, **Multiculturalismo e educação:** desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAUI, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo: contexto, 2000. .

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. As histórias e culturas indígenas e as afro-brasileiras nas aulas de matemática. **Educ. rev. vol.25 no.2 Belo Horizonte, Ago. 2009.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000200008&script=sci_arttext.> Acesso em: 22 fev. 2015.

CUNHA, Estela Maria Garcia de Pinto da. **Desigualdades, diferença em saúde Especificidades da raça/etnia nas questões de saúde.** In: GOLDENBERG, MARSIGLIA, e GOMES. O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. 444 p. ISBN 85-7541-025-3. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510-16.pdf.>> Acesso em: 20 fev. 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Revista brasileira de educação. N. 23. P. 75-85. São Paulo, 2001.

GRANDO, Regina Célio. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese doutorado, UNICAMP, Campinas, 2000.
HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução Joao Paulo Monteiro, revisão de tradução Newton Cunha, 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IANNI, Octávio. **A questão racial no Brasil**. In: Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte: Cedeplar/Face/UFMG, 1991.

IBGE, Instituto de Geografia e Estatística. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/populacao-negra-no-brasil>> Acesso em 21 Fev 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira; TOSCHI Mirza Seabra; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARANHÃO, Fabiano; JUNIOR, Luiz Gonçalves. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos nas relações étnico-raciais**. Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFScar, 2009.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, Set/Dez, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>> Acesso em 21 Fev 2015.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. ProPosições vol.22 no.3 Campinas Set./Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000300009> Acesso em 22 Fev 2015.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. Estud. av. vol.18 n. 50 São Paulo Jan./Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100006> Acesso em 20 fev. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense- CREP**. Parana, 2020. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/crep_2020/educacao_fisica_curriculo_rede_estadual_paranaense_diagramado.pdf>. Acesso em: 22/10/2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de educação física para a educação básica**. Paraná: SEED, 2006.

PEREIRA, Alesandro Anselmo; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física**. In: XII Congresso da AssociationInternationalepourlaRechercheInterculturelle (ARIC): diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder, 2009, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2009. p.1-18.

PORTAL DO PROFESSOR. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000000811/0000008192.jpg>> Acesso em: 06 out. 2020.

PRISTA, Antonio; TEMBE, Mussa; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Maputo: INEF, Lisboa: CIDAC, 1992.

REIS, João José Reis. **Resistência Escrava na Bahia**. Poderemos brincar folgar e cantar...: o protesto escravo na América. Revista Afro-Ásia, nº 14, p. 107-108, 1983.

ROMANINI, Maria Elisabete dos Anjos; LÜDERS Valeria. **Bullying na formação continuada de Professores de 5ª séries**. Cadernos PDE 2010. Vol. 1. O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. SEED, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.). Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-59.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. **O pensamento negro em educação** – São Carlos: EdUFS-Car, 1997. 104p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Quem escondeu o currículo oculto**. In: Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

_____, Tomas Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade diferença**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOARES, Edvaldo. **Metodologia científica**: lógica epistemológica e normas. São Paulo: Atlas, 2003.

TEDESCHI, Antônio Losandro. **Interculturalidade**: igualdade e diferença em debate. In: TEDESCHI, Antônio Losandro, et al. (Org.) **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008. p. 11-21.

TICAS DE MATEMA. **Jogos para download**. Disponível em: <<http://ticasdematema.blogspot.com.br/2009/01/este-veio-do-qunia.html> > Acesso em: 05 out. 2020.

TICAS DE MATEMA. **Jogos para download**. Disponível em: <<http://ticasdematema.blogspot.com.br/2009/01/tsoro-yematatu-um-jogo-do-zimbbue.html> > Acesso em: 06 out. 2020.

VERGARA Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ZALAVSKY, Cláudia. **Jogos e atividades Matemáticas do Mundo Inteiro**. São Paulo: Artmed, 2000.

CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIO-HISTÓRICA DAS CORRENTES LINGUÍSTICAS: ESTRUTURALISMO, GERATIVISMO, SOCIOLINGUÍSTICA E FUNCIONALISMO.

*Victor Augusto de Lima Truccolo
Anna Carolyna Melo Ferrer Costa*

Introdução

Ao cursar a graduação de Letras Português e Inglês na FAE Business School, tive dois grandes aprendizados: 1º) a linguística é a ciência que estuda as línguas naturais; 2º) o cientista da língua nunca deve apresentar juízo de valor perante o seu objeto de estudo. Àqueles que buscam aprender um pouco sobre a linguística, indico os livros *Manual de Linguística* e *Introdução à Linguística*. Essas obras foram norte e base para a construção do presente artigo.

A linguística é uma ciência relativamente nova quando comparada às demais. Ela tem por objeto de estudo as línguas naturais, e ao estabelecer-se como ciência autônoma, ou seja, não vinculada mais a outras áreas do conhecimento, como Psicologia, História, Sociologia etc., passa a esmiuçar o seu objeto de estudo e a explicar o seu funcionamento.

Ao longo dos anos, diferentes vertentes linguísticas desenvolveram um modelo teórico do funcionamento da linguagem específico dentro da vertente a que se vincula. A vertente estruturalista analisa a linguagem por uma perspectiva diferente da perspectiva do gerativismo, que difere do recorte adotado pela sociolinguística, que difere da corrente funcionalista. Este trabalho não apresenta os modelos teóricos por um viés de confronto, mas sim de caráter histórico a fim de ajudar o leitor a entender os diferentes recortes linguísticos para o seu objeto. Além disso, serão apresentados os principais cientistas que contribuíram para o estabelecimento do respectivo modelo teórico.

Contextualização sócio histórica das correntes linguísticas estruturalismo

Por meio dos estudos sobre a linguagem de Ferdinand Saussure (1916), a linguística se estabelece como uma ciência autônoma. Para caracterizar-se como ciência autônoma, é necessário ter um objeto de estudo para ser analisado. Antes de a linguística ser autônoma, ela era associada a diferentes áreas do conhecimento, como Psicologia, Sociologia, Filologia etc., não podendo ser estudada por si só.

O modelo teórico estruturalista de Saussure foi publicado postumamente por dois de seus discípulos, Charles Bally e Albert Sechehaye. Saussure lecionava no Curso de Linguística Geral na Universidade de Genebra entre 1907 a 1911. Segundo Marcos Antônio Costa (2015, p. 114), foi nesse curso que Saussure relacionou língua a sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo, assim, um todo coerente.

Ao longo do estudo do modelo teórico estruturalista, Saussure apresenta conceitos relativos às dicotomias entre *langue* e *parole*, sincronia e diacronia, signos (significante e significado) e sintagma e paradigma. A crítica ao modelo teórico de Saussure é o fato de o recorte realizado não contemplar aspectos extralinguísticos em sua análise.

Essa concepção de linguagem tem como consequência um outro princípio do estruturalismo: o de que a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma. É o que chamamos estudo imanente da língua, o que significa dizer que toda preocupação extralinguística precisa ser abandonada, uma vez que a estrutura da língua deve ser descrita apenas a partir de suas relações internas. Nessa perspectiva, ficam excluídas as relações entre língua e sociedade, língua e cultura, língua e distribuição geográfica, língua e literatura ou qualquer outra relação que não seja absolutamente relacionada com a organização interna dos elementos que constituem o sistema linguístico (COSTA, 2015, p. 155).

O estruturalismo europeu limita-se a unidade enunciativa, ou seja, não se leva em conta o falante nativo e o contexto. As dicotomias saussurianas esclarecem os conceitos do objeto de estudo do respectivo modelo teórico. A linguagem deve ser tomada como um objeto duplo, ou seja, a linguagem apresenta duas faces, sendo a pri-

meira face do social a língua (*langue*) e a segunda face o lado individual, ou seja, a fala (*parole*).

Para Saussure, a língua é um “sistema supraindividual utilizado como meio de comunicação entre os membros de uma comunidade”, enquanto a fala “constitui o uso individual do sistema que caracteriza a língua” (COSTA, M.A, 2015, p.116). O objeto de estudo da corrente estruturalista é a *langue*, pois é nela que, por ser de conhecimento comum, encontra-se a essência da atividade comunicativa.

Outra dicotomia presente em seu modelo teórico é a relação de sincronia e diacronia com a linguagem. O recorte sincrônico busca entender a linguagem como um sistema em funcionamento em um determinado tempo, enquanto o recorte diacrônico não se atém ao eixo histórico da língua.

Como já mencionando anteriormente, Saussure defende que a língua é um sistema de signos: significante e significado. O significante é a imagem acústica – como apresentam os teóricos – residindo no plano da forma, enquanto o significado reside no plano do conteúdo.

Além disso, o autor reflete sobre a distinção entre sintagma e paradigma. O sintagma caracteriza-se por combinações de vocábulos dentro do eixo da sentença, e que exclui a possibilidade de enunciar dois elementos ao mesmo tempo. Observe esta frase: Pedro é bonito. A escolha do adjetivo *bonito* exclui a possibilidade do adjetivo feio. Todavia, o eixo paradigmático é “um banco de reservas da língua” (COSTA, M. A, 2015, p.121), fazendo com que duas unidades se oponham, pois uma exclui a outra.

Retomando o exemplo apresentado, quando o falante opta por escolher um adjetivo para formar o enunciado, a escolha pode ser ou um adjetivo que caracterize o sujeito da oração positivamente ou negativamente, nunca os dois dentro dessa abordagem linguística.

Linguística Gerativista

A Linguística Gerativista – Gerativismo ou Gramática Gerativista – teve como precursor o linguista norte-americano Noam Chomsky (1960). O modelo teórico gerativista tem grande influência nos estudos sobre a linguagem até os dias de hoje.

Chomsky apresentou em seu modelo teórico outro recorte sobre a linguagem tendo como objetivo “constituir um modelo teórico capaz de descrever e explicar a natureza e o funcionamento dessa faculdade humana” (KENEDY; E, 2015, p.129).

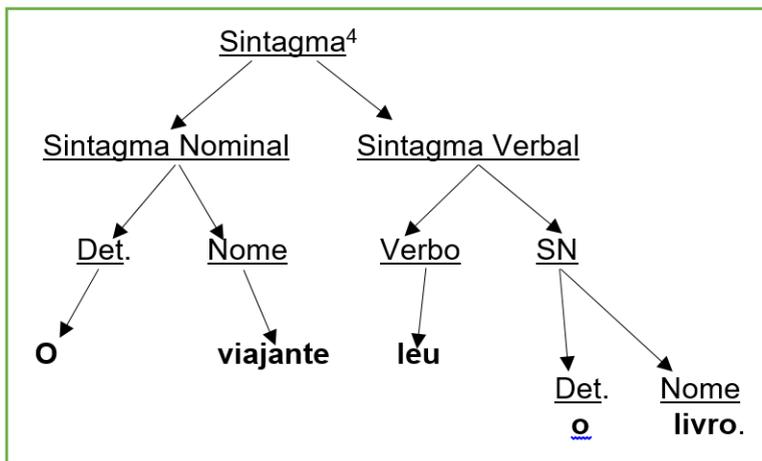
A proposta do gerativismo é explicar a linguagem “matematicamente”, ou seja, analisar o enunciado no eixo sintagmático para assim classificar seu processo de estruturação. “As línguas deixam de ser interpretadas como comportamento socialmente condicionado e passam a ser analisados como uma faculdade mental natural. A morada da linguagem passa a ser a mente humana.” (KENEDY; E, 2015, p.129)

Esse modelo teórico defende que o ser humano possui o dispositivo inato da linguagem que, conseqüentemente, proporciona o desenvolvimento da competência linguística. Para embasar e sustentar essa teoria linguística são levantados alguns questionamentos para o processo de análise, conforme cita Eduardo Kenedy (2015, p.130) no artigo *Estruturalismo* publicado no livro *Manual de linguística*:

- a) O que há em comum entre todas as línguas humanas e de que maneira elas diferem entre si?
- b) Em que consiste o conhecimento que um indivíduo possui quando é capaz de falar e compreender uma língua?
- c) Como o indivíduo adquire esse conhecimento?
- d) De que maneira esse conhecimento é posto em uso pelo indivíduo?
- e) Quais são as sustentações físicas presentes no cérebro/mente que esse conhecimento recebe?

Chomsky propõe a análise da língua baseada em um sistema de regras gramaticais. Observe esta frase: O viajante leu o livro. No recorte gerativista, essa estrutura sintática, na ordem direta, é considerada uma estrutura profunda. A seguir, a representação arbórea da frase apresentada.

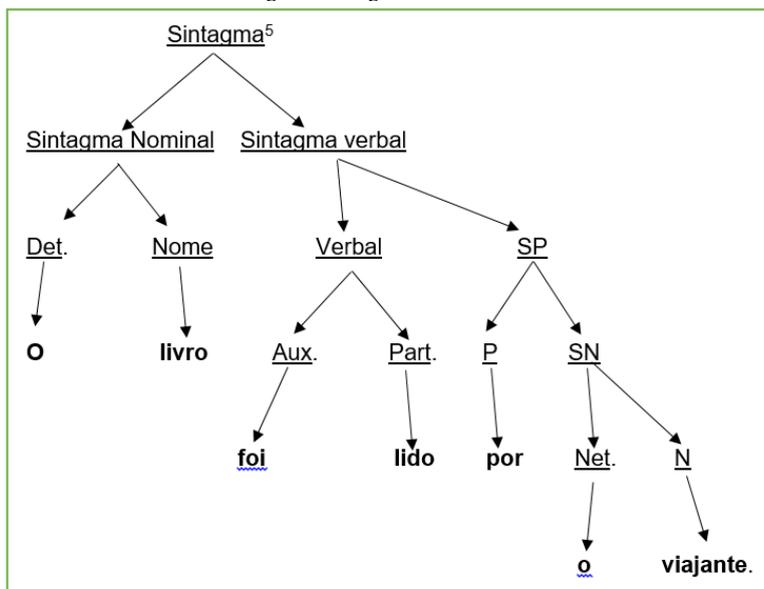
Figura 1: Diagrama Arbóreo -1



Fonte: Autores, 2020.

Agora, leia esta frase na voz passiva: O livro foi lido pelo viajante. Essa frase é caracterizada como estrutura superficial, pois é derivada de uma já existente.

Figura 1: Diagrama Arbóreo - 2



Fonte: Autores, 2020.

Outro ponto também contemplado em seu modelo teórico é a explicação da Gramática Universal – *Princípios e Parâmetros*. Princípios são propriedades válidas para todas as línguas, por exemplo, a necessidade do sujeito na oração para a formação do enunciado.

Parâmetros são propriedades linguísticas que não são iguais para todas as línguas. Por exemplo, é possível formar na Língua Portuguesa enunciada sem sujeito ou ocultando o sujeito (sujeito oculto, sujeito indeterminado ou sujeito inexistente). Observe esta sentença: João vai se casar. O enunciado apresenta sujeito simples, *João*, e predicado, *vai se casar*.

Agora, observe esta sentença: Disseram que João vai se casar. O sujeito da oração é indeterminado, pois apresenta o verbo *dizer* na 3ª pessoa do plural e, conseqüentemente, não se é possível identificar o sujeito pelo contexto (BECHARA, 2014, p.37).

É possível, ainda, dentro de um contexto em que amigos conversem sobre o casamento de João, classificar o sujeito da seguinte frase “Casou-se ontem” como sujeito oculto. No entanto, conforme mencionado, sabe-se pelo contexto que se trata do casamento de João.

Já na Língua Inglesa é obrigatório o sujeito aparecer na oração, sendo agramatical construir sentenças sem sujeito, por exemplo: “raining today”. É necessário inserir o sujeito *it* e o verbo *to be*, formando, assim, uma oração adequada “It’s raining today”.

A contribuição dos estudos da sociolinguística

A sociolinguística contribuiu muito para a linguística, contemplando em seu modelo teórico, além das variantes, o falante. As abordagens estruturalista e gerativista, apesar de apresentarem modelos teóricos diferentes, analisam a linguagem isolada de seu contexto e sem contemplar o falante. Já a sociolinguística compreende o objeto de estudo da linguística levando em conta os atores sociais, os papéis sociais, a variante (se é estigmatizada ou não) e o contexto. Assim, essa vertente possibilitou compreender a relação entre sociedade e língua.

Como já mencionando anteriormente, a sociolinguística contempla as questões consideradas extralinguísticas no processo de análise da linguagem (como a cultura e o contexto), além das questões

consideradas naturais relativas à linguagem que influenciam diretamente a comunicação.

Todavia, seu o recorte de estudo são as comunidades de fala, buscando entender as variações apresentadas no processo de enunciação.

A sociolinguística é uma área que estuda a língua em seu uso oral, levando em considerações as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social, e, portanto, não pode ser estruturada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (CEZARIO, M. M, VOTRE, S. 2015, p.141).

No caso, a sociolinguística busca entender como ocorrem essas diferentes variações tanto no processo de comunicação oral. Em sua análise linguística “a sociolinguística parte do princípio de que a variação e a mudança são inerentes às línguas e que, por isso, devem sempre ser levadas em conta na análise linguística” (CEZARIO; M. M, VOTRE, S. 2015, p.141). Além disso, busca entender quais fatores motivam determinada variação linguística.

Ao entrar na questão de variação linguística, tem-se um ponto de atenção: a relação da sociedade com a língua. Por exemplo, pessoas com letramento escolar em nível superior apresentam maior domínio das normas gramaticais da língua; enquanto pessoas com grau de letramento escolar menor tendem a apresentar desvios gramaticais tanto na oralidade quanto na escrita.

É importante ressaltar que a sociolinguística contempla em seu modelo teórico o conceito de classes sociais embasada no pensamento do filósofo Karl Marx (1967).

Um dos tópicos contemplados em seu modelo teórico é a relação entre língua e poder, ou seja, quando um falante usa uma variante de prestígio, a ele é relacionado poder, credibilidade etc., permitindo-nos até inferir seu grau de letramento. Assim também ocorre com um falante que utiliza de uma variante estigmatizada, ou uma variante que apresenta desvios à norma-padrão, a ele é relacionado o desprestígio.

Nos Estados Unidos da América, o linguista William Labov (1960) desenvolveu a sociolinguística variacionista, chamada também de teoria da variação, que “se baseia em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos

da comunicação do dia a dia” (CEZARIO; M.M, VOTRE, S, 2015, p.142).

Observe estas duas sentenças:

- 1.^a) A gente fala.
- 2.^a) Nós falamos.

A primeira sentença, “A gente fala”, é uma variante muito usada pelos falantes nativos de Língua Portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita. No entanto, essa variante é considerada informal, sendo o uso adequado à norma-padrão o pronome *nós*. *A gente*, pela gramática normativa, está na 3.^a pessoa do singular, mas em seu uso assume a lugar de 1.^a pessoal do plural dando o sentido de coletividade.

A segunda sentença, “Nós falamos”, é considerada adequada à norma-padrão. O pronome *nós* está na 1.^a pessoa do plural e, ao partir de um contexto real linguístico, infere-se que o falante esteja em um contexto formal. Independente da escolha linguística do falante, ambas sentenças são perfeitamente entendidas.

Funcionalismo

O funcionalismo busca entender o seu objeto de estudo tanto no campo linguístico quanto no extralinguístico, ou seja, “preocupa-se em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas” (CUNHA, A. F, 2015, p 157). Por exemplo, na produção de um texto, essa corrente linguística engloba em seu estudo o veículo que publicou esse texto, qual o objetivo dele, o público-alvo, o contexto, a estrutura utilizada etc.

Os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa – que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo – a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. (CUNHA, 2015, p 157).

Partindo do pressuposto de que a linguagem é um meio de interação social, entende-se que ela não é homogênea, ou seja, muda conforme a necessidade do falante de se adequar ao contexto. Em situações em que o contexto exigir certa formalidade quanto a escolha dos vocábulos, o falante buscará se adequar.

Chamo a atenção para um ponto importante: a relação entre língua e sociedade. Esse recorte linguístico parte do pressuposto de que o ser humano necessita se comunicar, e é por meio da comunicação que ocorre a interação entre um indivíduo e outro.

Para os funcionalistas, a língua está atrelada diretamente à intenção do emissor e à noção de poder, de identidade e de coletividade. A sociedade é guiada pela linguagem, e limitar o estudo da linguagem apenas ao nível da sentença, perde-se o principal: o emissor.

O emissor tem o objetivo de comunicar algo a alguém. No entanto, é importante entender o que o levou a se comunicar. Por exemplo, quando o emissor se encontra insatisfeito com determinado produto ou determinada situação, será possível perceber que, ao verbalizar sua insatisfação, na oralidade o seu tom de voz, os vocábulos escolhidos e a expressão corporal servirão para o receptor da mensagem compreender a urgência da situação.

Já na produção textual, a intenção do emissor é captada pela forma que o texto é articulado. Geralmente, em sites de vendas há o espaço para que o consumidor registre sua reclamação. Então, durante o registro, será possível perceber o descontentamento do emissor por meio dos advérbios, dos adjetivos e da pontuação.

Observe os exemplos a seguir para entender melhor essa relação entre gramática e contexto.

A: — Você é chato.

B: — Chato é você.

Os recortes estruturalista e gerativista, por não contemplarem a questão extralinguística, entendem que as duas sentenças são iguais. Ambas apresentam sujeito e predicado, além dos mesmos vocábulos escolhidos para formar a sentença.

Já o recorte funcionalista entende que as frases apresentadas são diferentes. Na frase emitida por A, há uma afirmativa de que o receptor é chato, ou seja, ocorre uma **acusação**. Enquanto na frase emita por B, há uma situação de **réplica**.

Com base nos exemplos apresentados, percebe-se que, por mais que as escolhas das palavras sejam iguais, a ordem em que elas são dispostas na sentença e o contexto dos enunciados nos permite inferir situações além do nível da sentença. Então, para o funcionalismo as frases apresentadas são diferentes, pois apresentam possibilidades de interpretação, sendo uma afirmativa/acusativa e a outra de réplica.

Nesse recorte, o contexto tem papel fundamental durante a análise.

[...] na análise de cunho funcionalista, os enunciados e os textos são relacionados às funções que eles desempenham na comunicação interpessoal. Ou seja, o funcionalismo procura essencialmente trabalhar com dados reais de fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da comunicação. (CUNHA, 2015, p 158).

O contexto real de comunicação nos permite, enquanto linguistas, entender o enunciado profundamente. É essencial englobar em sua análise o falante, a língua e o contexto para entender efetivamente e eficientemente a linguagem.

Em suma, a visão funcionalista entende que o estudo da linguagem desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si, e essas funções externas influenciam a organização interna desse sistema linguístico (CUNHA, A. F, 2015, p 157). A língua deixa de ser estudada como um sistema autônomo e isolado, e passa a ser estudada levando em consideração os atores sociais, os papéis sociais e o contexto.

Apesar de o funcionalismo europeu ser comparado com a corrente estruturalista, visto que surgiu como um movimento peculiar dentro do estruturalismo, essa abordagem linguística centrava seus estudos na fonologia e na sintaxe. A contribuição dessa vertente apresentada pelos membros da Escola de Praga – início no Círculo Linguístico de Praga em 1926 – dá-se pelo foco na *função* e na *forma* (CUNHA, A. F, 2015, p. 159). Ao realizar esse recorte em seu estudo

sobre o objeto de estudo da linguística, há uma oposição a dicotomia saussuriana em relação à diacronia e à sincronia e que o sistema linguístico é homogêneo.

Apesar do grande avanço e do êxito com os estudos da fonologia, outros linguistas perceberam que a corrente funcionalista se aplicava para além da fonologia, perceberam que se aplicava às questões gramaticais. Linguistas como Matheusis e Halliday, contribuíram para o estudo relacionando estrutura gramatical (a sintaxe) e contexto.

Divergências entre o recorte formalista e funcionalista

Para o gerativismo, o objeto de estudo é entendido como uma faculdade mental (dispositivo inato), ou seja, a linguagem não ocorre por meio social. No entanto, para o funcionalismo, o objeto de estudo é entendido como um fenômeno *societal*. Enquanto a primeira vertente entende que a linguagem é uma herança comum à espécie humana independente da sociedade, a segunda entende a linguagem como “[...] universalidade dos usos pelos quais a linguagem funciona na sociedade” (MARCHUSCHI, 2008, p. 44).

O ponto em que ambas as teorias entram em conflito em relação ao objeto de estudo é que para os gerativistas a linguagem é um sistema autônomo e para os funcionalistas a linguagem é social, ou seja, em suas diversas funções sociais. Entende-se por sistema autônomo o estudo da linguagem (capacidade inata do ser humano) sem contemplar questões externas à língua.

Enquanto para os estudos de cunho funcionalista, a linguagem é entendida em suas diferentes situações de uso, ou seja, o extralinguístico faz parte do processo de análise da língua.

Teoria sistêmico-funcional

A teoria sistêmico-funcional foi desenvolvida por Michael A. K. Halliday; ele apresenta no estudo da linguagem a concepção de “função, que inclui tanto as funções de enunciados e textos quanto às funções de unidades dentro de uma estrutura” (NEVES, M.H, 1994, p.117). Um dos pontos interessantes contemplado em seu modelo teórico é a relação entre contexto e papéis sociais.

Tanto à mulher quanto ao homem são associados certos padrões comportamentais. Os papéis sociais que ambos desempe-

nam na sociedade estão ligados diretamente ao discurso que produzem ou reproduzem. Outro exemplo é a relação entre contratante e contratado, visto que há uma relação de poder entre eles. Ainda que inconscientemente, o usuário da língua irá adaptar ou mesmo manipular seu discurso à situação ou à pessoa que se dirige.

Halliday defende a tese de que a natureza da linguagem, enquanto sistema semiótico, e seu desenvolvimento em cada indivíduo devem ser estudados no contexto dos papéis sociais que os indivíduos desempenham. A postura de Halliday reflete também a influência do linguista John Firth, para quem a linguagem deve ser considerada parte de um processo social. (CUNHA, 2015, p.158)

É importante refletir sobre a afirmação de que a linguagem sempre está atrelada ao social. Entende-se por *social* – dentro dessa perspectiva sistêmico-funcional – a influência dos diferentes papéis sociais, que são determinados por meios externos, no modo de comunicação do usuário da língua.

Por exemplo, o homem hétero cis que utiliza de certos vocábulos e certas expressões pejorativas, a ele é atrelado à virilidade, à masculinidade; enquanto a mulher hétero cis que utiliza dos mesmos vocábulos não tem aceitação pela sociedade, visto que foge do papel a que foi imposta.

Com papéis sociais diferentes, a relação com a linguagem consequentemente também se dará de maneira diferente. Nesse modelo teórico, para analisar o objeto de estudo (as línguas naturais), devem-se levar em conta vários fatores que influenciam diretamente a sua construção.

Como aponta Maria Helena de Moura Neves (1994, p.117), Halliday analisa “a língua como um sistema – ‘sistema é usado no sentido firthiano de paradigma funcional, mas é desenvolvido no construto formal de uma rede sistêmica, o que configura uma teoria da língua enquanto escolha’”.

Quando se apresenta a palavra paradigma, automaticamente a língua é associada a escolha do falante. Por exemplo, os falantes A e B emitem um mesmo enunciado, com os mesmos vocábulos e ordenados igualmente no sintagma; porém, apesar de apresentarem a mesma construção, os enunciados são diferentes, pois deve-se analisar a intenção e o contexto situacional ao qual os enunciados foram expostos.

O modelo de Halliday integra-se a uma gramática sistêmica que se interpreta metafuncionalmente. Em 1963, Halliday diz que essa teoria proposta se enquadra em duas vertentes: cadeia (sintagma) e escolha (paradigma). (NEVES, 1994, p.117).

Uma gramática sistêmica é paradigmática, ou seja, atém-se ao nível da escolha de vocábulos semelhantes (da mesma classe gramatical ou que exerçam a mesma função gramatical dentro do sintagma), produzindo, assim, significado.

É por meio do sistema de transitividade que há a especificação dos papéis dentro de um enunciado linguístico, por exemplo: cantor, morrer etc., sistematizando, assim, a experiência de mundo e unindo-se com a função ideacional, que especifica às funções dentro do enunciado, por exemplo: sujeito, predicado, complemento. (NEVES, 1964, p117).

Sobre esse sistema:

- Sistema de modo se atém à correlação entre fala e à função interpessoal.
- Sistemas de tema e de informação se atém à função linguística intrínseca (a função textual).

Em cada um dos sistemas apresentados, há escolhas que são feitas conforme um determinado nível gramatical. No caso, ao nível da frase, a escolha obrigatória é referente ao sistema de modo, pois toda frase será afirmativa, negativa ou interrogativa.

Halliday apresenta em sua obra *An introduction to functional Grammar* (Introdução à gramática funcional) uma visão geral sobre o conceito de gramática funcional, esclarecendo que se atém a questão funcional, deixando de lado o aspecto sistêmico da língua. (NEVES, 1994, p.118).

Em suma, a ideia apresentada por Halliday é que gramática funcional é natural, atendo-se aos usos reais da língua, pois é por meio desses usos que se dá forma ao sistema.

As línguas são organizadas em componente ideacional e interpessoal, e é por meio deles que é possível entender o ambiente (ideacional) e influir sobre os outros (interpessoal) (NEVES, 1994, p.118).

Em outras palavras, em cada parte linguística é explicada a referência à função exercida dentro da totalidade do sistema linguístico. A gramática funcional se atém à semântica – não se restringindo,

porém, apenas aos significados que cada vocábulo formal possui, mas sim ao todo linguístico. O ponto de partida principal é o modo como os significados são apresentados.

Por exemplo, a forma que um adulto e uma criança pensam e elaboram a linguagem é diferente, visto que o adulto, biológica e socialmente, já passou pelo processo de aquisição de linguagem, enquanto a criança ainda está no processo de aquisição da linguagem.

A teoria sistêmico-funcional contribuiu muito para o estudo do texto. Em seu recorte, são contemplados durante a análise a disposição dos vocábulos, a sintaxe, o veículo ao qual o texto é submetido, o autor, o contexto histórico etc.

A proposta apresentada por Halliday é que há uma relação entre *função* e *gramática*, e é pela junção entre os dois que o estudo sobre a linguagem é possível. Além disso, relaciona a linguagem, a situação e a cultura de forma sistemática. Essa teoria apresenta três variáveis situacionais associadas aos componentes metafuncionais do sistema linguístico: **o campo do discurso**, atividade social; **o teor do discurso**, atores sociais; **o modo do discurso**, veículo de comunicação. (NEVES, 1994, p.119).

Conclusão

O presente artigo discorreu sobre como o estruturalismo, o gerativismo, a sociolinguística e o funcionalismo entendem o objeto de estudo: as línguas naturais. É possível identificar que as vertentes estruturalista e gerativista delimitam o recorte linguístico à estrutura, não contemplando em seu recorte linguístico o extralinguístico. Em contrapartida, as correntes sociolinguística e funcionalista abarcam em modelo teórico questões extralinguísticas. Além disso, é apresentada a teoria sistêmico-funcional de desenvolvida por Michael A. K. Halliday e a contribuição não só para a oralidade, mas a escrita.

É possível entender a linguagem por diferentes perspectivas, cabendo ao cientista da língua realizar o respectivo recorte e definir a fundamentação teórica. É importante mencionar que o olhar contemporâneo perante o objeto de estudo privilegia o cientista sobre as possibilidades de entendimento da linguagem.

Este artigo é o recorte da monografia apresentada no curso de Letras Português e Inglês da faculdade FAE Business School, sen-

do escolhido o primeiro capítulo. No entanto, visto que o objeto de análise da monografia foi o texto, foram necessárias adaptações. Diante disso, cumpre-se o propósito de instruir estudantes do curso de Letras e demais profissionais que contemplam em sua pesquisa o estudo das línguas naturais.

Referência

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTONIO COSTA, Marcos, Estruturalismo. MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* **Manual de linguística**. Ed. Contexto, 2012 – 2 ed.

BECHARA, Evanildo. **Lições de Português pela Análise Sintática**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Participações S.A. 2014 – 19ª Ed.

CEZARIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* **Manual de linguística**. Ed Contexto, 2012 – 2 ed.

CUNHA, Angélica Furtado. Funcionalismo. MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* **Manual de linguística**. Ed Contexto, 2012 – 2 ed.

FIORIN, João Luiz *et al.* **Introdução À Linguística II – Princípios de Análise**. Ed Contexto. 2003.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* **Manual de linguística**. Ed Contexto, 2012 – 2 ed.

LIMA, ROCHA. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. Ed. José Olympio, 2013 – 5ª ed.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário Prático de Regência Verbal – Nova Ortografia**. Ed Ática. 2010. Ed.

LUIZ FIORIN, José. (Org.) **Introdução à linguística**. I. Objetos teóricos. Editor Contexto, 6ª ed., 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. Ed Parábola, 2014 – 1 ed.

MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* **Manual de linguística**. Ed Contexto, 2012 – 2 ed.

MOURA NEVES, Maria Helena de. **Uma visão geral da Gramática Funcional**. São Paulo. Alfa, 38:109-127, 1994.

COLÔNIA DE FÉRIAS NA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

*Amanda Vitoria De Souza Santos
Valdeneia Ferreira Henemann
Soraya Corrêa Domingues*

Introdução

A colônia de férias é uma atividade extracurricular, aparentemente desinteressada, que pode ser um espaço relevante para atuação e formação dos professores de Educação Física quando trabalhada na dimensão da Educação Ambiental. Para fazer essa relação, buscou-se identificar algumas características próprias da Colônia de férias na sua história e conceituação, que permitem aproximações com a Educação Ambiental, refletindo sobre as possibilidades deste espaço ser fundamental para a Educação Física participar desenvolvendo atividades, planejando, avaliando e construindo um ambiente de aprendizagem para valorização da vida.

Refletir sobre a Educação Ambiental e suas relações com a colônia de férias e educação física não é tarefa fácil, já que historicamente a Colônia de férias tem característica higienista e tecnicista. Quando se fala em Educação Ambiental é preciso pensar também em outros aspectos para além das determinações históricas da colônia, revisando os aspectos que compreendam o ser humano em outra dimensão, compreendendo-o como um corpo integral, um fenômeno que acontece na vida como um todo, sob abordagem teórica e prática de modo indissociável, privilegiando ambientes de aprendizagem para além do domínio de técnicas de jogos e brincadeiras ou simplesmente uma distração para o período de férias. Nesta perspectiva, a Colônia deve ser pensada a partir de uma abordagem que considera o corpo na sua dimensão integral, compreendendo-o como um fenômeno que existe na experiência, aprende e se transforma no entrelaçamento entre movimento, corpo e mundo, inventando próprias técnicas, métodos e vivências únicas. É uma compreensão holística de corpo, na

qual tudo se relaciona com tudo, todas as áreas tem lugar para interagir e participar no ambiente da colônia de férias como um projeto único e interdisciplinar na Dimensão da Educação Ambiental, sendo neste contexto um espaço relevante para atuação e formação do professor de Educação Física.

Neste artigo compreende-se Educação Ambiental como uma proposta que pode contribuir com o planejamento, organização e realização da colônia de férias em uma dimensão que aborda através de vivências e experiências, a atual relação entre o ser humano e natureza, tornando-a um ambiente de aprendizagem de atividades lúdicas recreativas que reflete atuais problemas ambientais, desequilíbrio ambiental, consumismo e industrialização, é uma educação voltada para indicar possibilidades de superação a partir da sensibilização ambiental e mudança de conduta em relação a natureza.

O espaço da colônia de férias possibilita a realização de vivências em espaços diferenciados, verdes, naturais, como florestas, bosques, parques, praças etc. proporcionando um ambiente com uma diversidade de elementos naturais, desafios e atividades “descontroladas” que incentivam a descoberta de si, do outro e do mundo na própria relação com ambiente. É um espaço que possibilita ampla integral e criativa experimentação de movimentos corporais, instintivos, naturais e espontâneos, próprios do ser humano como correr, saltar, girar, rolar, cair, escalar e se equilibrar, o que estabelece conexão direta da Educação Ambiental com os fundamentos da área da Educação física.

Metodologia

O artigo é uma análise teórica e foi desenvolvido com base na metodologia da pesquisa qualitativa social (CRESWELL, 2007). Foi construído com base nos seguintes passos: primeiramente buscou-se compreender a colônia de férias, sua conceituação, a história e suas possibilidades para atuação e formação de professores em educação física; posteriormente analisou-se a Educação Ambiental como abordagem fundamental para pensar princípios na organização e planejamento de atividades na colônia de férias. Para compreender esses conceitos e suas possíveis relações, partiu-se de fundamentos da fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 2000) sobre corpo, movimento,

educação física, e mundo. Fundamento teórico que subsidiou a pesquisa em trabalhos científicos no google acadêmico, na busca por palavras chaves relevantes para a temática central do artigo: Colônia de férias e educação física; Educação Ambiental e Educação Física; Educação Ambiental meio ambiente e natureza; Colônia de férias e natureza; Colônia de férias e Educação Ambiental; e Colônia de férias e meio ambiente. Os resultados dessa busca foi indicação de artigos e livros que abrem uma boa argumentação teórica para pensar a relação entre Educação Ambiental, Educação Física e Colônia de Férias.

Contextualizando a Colônia de Férias e a Educação Física

As primeiras Colônias de Férias originaram-se no início do século 20, onde se tinha como foco as recreações, e servia como uma forma de “recuperação da capacidade de produção dos trabalhadores” após a jornada de trabalho. Condição conquistada pelos trabalhadores a partir de suas manifestações de luta, dentro do contexto da Revolução Industrial, em prol de condições melhores de vida, e contrapondo-se a escravização e explorações trabalhistas. No Brasil, na década de 30, em um contexto higienista e militar, surgiu a primeira colônia de férias, tendo como finalidade manter os filhos dos militares em ordem e ocupados. A Educação Física passa a ter visibilidade ao ter como objetivo a formação de corpos fortes e saudáveis, e neste contexto, as colônias de férias em parceria com os Centro Militar de Educação Física, formavam professores de Educação Física, e também serviam para “educar as crianças”, influenciando tendências e abordagens metodológicas na atuação docente do professor de Educação Física, assim como afirma Bonorino (apud BERTO; NETO E SCHNEIDER, 1933).

Hoje em dia, a colônia de férias oferece a comunidade um ambiente para manter as crianças ocupadas nos períodos de férias escolares, com atividades voltadas para a ampliação da socialização, cooperação e liderança, por meio da educação (FERREIRA; MOREIRA, 2014). No espaço educacional ela representa um espaço de lazer, mudando a rotina cotidiana curricular, e simbolizando um resultado social relevante para continuar sendo espaço de formação e atuação do professor de Educação Física. São outros contextos que circundam e podem influenciar a organização, planejamento e objeti-

vos da colônia. Por exemplo, atualmente, nos ambientes de vulnerabilidade social, ela cumpre papel fundamental atendendo as crianças, idosos, pessoas com deficiências, pois geralmente estas pessoas precisam ser atendidas por terceiros, durante o período de horas de trabalho dos seus responsáveis. Nestes casos, a colônia de férias deve ser pensada com responsabilidade e compromisso profissional, cumprindo papel fundamental como único meio para sentir os prazeres do lazer, do lúdico e das férias (BONFIM, VACAS, MARTINS; 1996).

Outro fator que a caracteriza atualmente e altera influências históricas tecnicistas e higienistas, está relacionado aos espaços para sua realização. Hoje em dia são escolas, Organizações não Governamentais (ONG's), Igrejas, associações dos mais diversos setores, que buscam desenvolver a colônia de férias no tempo de lazer, configurando um campo de atuação que se fundamenta nas áreas do lazer e recreação.

Por outro lado, hoje a Colônia é uma atividade, que geralmente acontece em curtos períodos de tempo, contando com trabalho temporário e esporádico, provocando desinteresse dos profissionais na busca por uma boa atuação, e qualificação, caracterizando as atividades da colônia, em geral, como superficiais e sem fundamentação, o que, muitas vezes, leva a sua desvalorização e ao seu fracasso.

Com isso, equivocadamente, há uma concepção geral de não ser necessário uma formação especializada para atuação nas colônias (SILVA; MACHADO, 2004). Hoje, a partir de estudos e pesquisas, percebe-se que a colônia influencia diretamente na formação das crianças, em relação ao seu caráter, desenvolvimento corporal afetivo, cognitivo emocional e social, sendo, portanto, um espaço fundamental de reflexões críticas para a atuação dos professores de Educação Física.

Neste sentido, Contursi (1993) alega que algumas colônias de férias tiveram para além de atividades recreativas e de lazer, a finalidade de proporcionar aos participantes, uma vivência ambiental, se aproximando e tendo um contato com a natureza. Citou como exemplo a Colônia de Férias da Associação Cristão de Moços, que proporcionava aos participantes momentos para refletir sobre a relação entre criança e ambiente, analisando o rompimento e distanciamento da natureza e espaços verdes, associado ao uso abusivo de tecnologias,

brinquedos industrializados, e valorização do lazer em espaços tipicamente urbanos, e trazendo a possibilidade para resgatar e valorizar a relação entre a criança e a natureza.

Bonfim, Vacas e Martins (1996) dialogam com Contursi (1993) quando pensam que as férias é um momento no qual as pessoas e famílias se aproximam de si mesmas, se aproximam com os outros e com a natureza. “Significam um tempo para recuperar forças, um tempo de crescimento e de descoberta de novos valores”. Deixando para a responsabilidade do professor de Educação Física pensar nas colônias como um ambiente que se possa aprender e ensinar sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a vida no planeta terra, a partir de experiências simples no contato com a natureza.

A Colônia de Férias como Espaço para Sensibilização da Educação Ambiental

Segundo Dias (1998, apud HENEMANN, 2018), Rachel Carson publicou um livro denominado “Primavera Silenciosa” em 1962 no qual tratava-se de uma preocupação com os impactos das atitudes humanas sobre o meio ambiente e a saúde. Entre outras coisas, esta publicação criticava a atitude das pessoas ao usar insumos químicos e a concepção de espaços verdes e naturais, como depósito de detritos industriais. A autora foi bastante criticada, porém este ocorrido abriu um leque para se começar a discutir Educação Ambiental, que a partir principalmente de 1968, ano que foi criado Conselho para pensar sobre a temática da Educação Ambiental no Reino Unido.

Dez anos depois da publicação do livro (1972) o governo sueco propôs uma Conferência Mundial a respeito do Meio Ambiente Humano, para falar sobre os grandes problemas ambientais e possibilidades de soluções em Estocolmo, sendo esta, a primeira vez em que, em uma conferência oficial, políticos, sociedade e a ONU, se reúnem em prol de discussões, com Meio Ambiente como pauta principal. A partir dessa conferência surgiu a Declaração sobre o Ambiente Humano, na qual se deu origem, na ONU, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (RAMOS, 2001).

Este documento define os objetivos e princípios da Educação Ambiental, e logo em 1977, houve uma conferência na qual esta-

beleceram diretrizes, e estratégias sobre a educação ambiental que estão valendo até os dias de hoje. Passados dez anos depois, em 1987, é realizado pela ONU o Congresso Internacional em prol da Educação e Formação a respeito do Meio Ambiente, encontro este de caráter não governamental, este ocorrido reafirmou as regras e princípios da Educação Ambiental, e realçou a necessidade e importância de estudos e formação na área da Educação Ambiental (PIRES; et al, 2014).

Em 1988, muitos professores se consideravam ambientalistas, e passaram a germinar espaços para que pudessem discutir aspectos de práticas pedagógicas com a educação ambiental como tema. Em 1992 foi criada a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), e dois anos depois, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental ProNEA). Logo em seguida, no ano, em 1997 o meio ambiente ganha espaço dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para que seja um conteúdo “articulado e transversal”. Já no século atual, o Ministério do Meio Ambiente e o da Educação começam a atuar juntos. Este ocorrido, influência no aumento de Centros de Educação Ambiental (CEAs), e em realizações de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs) no estado, influenciando também no avanço de fóruns contendo a educação e meio ambiente como pauta de discussão (PIRES; et al, 2014).

Somente em 2004 em Goiânia que foi ocorrer o primeiro encontro com caráter governamental nacional em prol de Políticas Públicas de Educação Ambiental. Isto fez com que fosse montado um documento alegando uma parceria entre as ONGS e governo para o desenvolvimento de políticas e programas estaduais e municipais voltados à Educação Ambiental (PNEA, 2014).

Entretanto, um aspecto relevante de ser ressaltado é que voltando lá na década de 80, houve o nascimento da Lei Federal nº6. 983/81 (criação da Política Nacional do Meio Ambiente), foi uma das conquistas mais importantes da história ambientalista no Brasil, pois evidencia a Educação Ambiental como fundamental para o cuidado com a natureza, cuidado com o meio ambiente, enfatizando a eficácia na recuperação de qualidade nas condições ambientais, e realçando, o dever para educar pela conscientização a respeito da preservação e cuidados com o meio ambiente (PIRES; et al, 2014), levando em con-

sideração a insustentabilidade acentuada, por conta da ampliação de tecnologias novas e interesses da população (SEABRA, 2009). Salienta ainda que a Educação ambiental deve ser conteúdo pedagógico de ensino para todos os níveis de ensino, e “em programas específicos direcionados às comunidades” (PIRES; et al, 2014). Neste contexto, diversos trabalhos podem ser pensados em diferentes espaços, e as colônias de férias, pode ser um ambiente de aprendizagem para trabalhar essa proposta de Educação Ambiental.

O contato com a natureza na colônia pode proporcionar uma educação integral entre o ser humano e natureza, possibilitando outras relações com seu ambiente. Além de influenciar diretamente na relação com a natureza da sua própria vida, como cuidados com a saúde, como, por exemplo, a melhoria do sono, capacidade de aquisição, aumenta a imunidade, melhora a memória, trabalha a sociabilidade, e capacidades física, podendo também influenciar significativamente na melhoria e redução de sintomas de TODA (Transtorno de Déficit de Atenção) e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) (TAYLOR; KUO, 2009), redução de sintomas de estresse (WELLS; EVANS; 2003), e caráter sedentários que na maioria das vezes causa a obesidade, entre outras. O contato com a natureza cuida do ser humano como um corpo existencialmente biológico e animal, e social.

O brincar na natureza proporciona a experimentação com o mundo, de forma evidente, articulando de modo complexo todos sentidos (MERLEAU-PONTY, 2007). Possibilita um aprendizado ativo, estimulando o aspecto explorador da criança, enriquecendo e aprimorando vínculos sociais, favorecendo momentos de concentração, despertando o interesse e vontade de fazer atividades físicas, conhecimentos a respeito da nutrição, conscientização quanto a prevenção da vida e da natureza, despertando em si a competência e resiliência, o que possibilita também o desenvolvimento integral da criança (ARAÚJO, et al., 2019).

Este contato com a natureza, desenvolve a criatividade, como, por exemplo, inventando e reinventando brinquedos, a partir de elementos encontrados na natureza, como um galho que de repente se torna uma varinha mágica, ou uma espada, a folha que acaba virando um barquinho ou um pratinho de fazer comidas. Há pesquisas

que falam sobre as instituições de ensino com áreas verdes bem explorada, influencia significativamente diferentes áreas de conhecimentos de modo transversal e interdisciplinar, inclusive em uma criatividade e atitudes de cooperação maiores (DYMENT; BELL, 2008).

Áreas verdes e favorecidas de elementos da natureza em ambientes escolares influencia a prática de atividades físicas através de jogos e brincadeiras, possibilitando atender aos desejos e necessidades da maioria dos envolvidos. Pois o ambiente “não controlado” do lado de fora da sala de aula, nos espaços verdes e naturais são caracterizados por sua complexidade de informações nas texturas, formas, e diversas sensações diferenciadas, o que facilita a participação diferenciada de pessoas com distintas habilidades, gostos, gêneros e idades (BARROS, TIRIBA, 2018). Isso ocorre também quando as instituições de ensino contêm espaços naturais associados aos famosos parquinhos, onde pode-se encontrar balanços, trepa-trepa, escorregador, favorecendo o diálogo entre os espaços naturais e estruturas tradicionais de parquinhos e praças, por exemplo, englobando as mais diversas expressões de complexidade do corpo e movimento (LUCHS; FIKUS, 2016).

Segundo Barros e Tiriba (2018) ter diferentes espaços verdes com uma ampla diversidade de elementos naturais, além de possibilitar o oferecimento de mais atividade física, traz diferentes desafios, possibilitando uma ampla experimentação de movimentos corporais, como, por exemplo, as pedras, degraus, árvores e troncos como elementos que estimulam o indivíduo a correr, despertando a vontade de pular ou saltar, por vez, cair e aprender a lidar com quedas, escalar e se equilibrar. Esses aspectos, irão favorecer a vida do tempo presente da criança, tornando-a mais confiante e resiliente, capaz de lidar com os desafios da vida. Essas vivências trazem um conhecimento a respeito sobre a diversidade natural de cada ser dispostas na natureza, despertando a curiosidade sobre cada uma dessas vidas e suas particularidades. A criança, assim, aprende a pensar de forma sistêmica e holística, envolvendo a compreensão das relações, de diferentes contextos e sua interdependência. (DOMINGUES, 2011)

Maynard (2013) acredita que o desenvolvimento das crianças que passam por instituições de ensino com uma boa área verde, rica em elementos da natureza, pode favorecer o desenvolvimento

afetivo e cognitivo, incentivando a exploração e pesquisa como ponto de partida para a construção do conhecimento. Já Pereira (2013), relata que as crianças precisam de paz ao brincar na natureza para uma integração com o seu interior e com a natureza externa a si mesmo, fortalecendo o equilíbrio com a vida.

Entretanto, Acar (2015) dialoga com Pereira (2013) e com Barro e Tiriba (2018) quando alega que o contato com a natureza oportuniza também um contato consigo mesmo, satisfazendo seus interesses e desejos, e com o que está á fora, experimentando diferentes linguagens expressivas e se desenvolvendo no mundo do movimento, influenciando a criança a ter Referência do que é essencial entre o fenômeno de vida e o ser humano, favorecendo o autoconhecimento, a integração social, e as relações de empatia, cooperação, trabalho de escuta, e aprendizagem com os conflitos da vida. Entre outras vias, Oliveira e Vargas (2009), consideram que a percepção ambiental está ligada ocultamente com as diferentes vivências do cotidiano do ser humano, em se tratando da aspectos sensoriais.

Porém, não é somente através das percepções sensoriais que se percebe a natureza. Segundo Melazo (2005), há outras maneiras de se perceber e criar conclusões a respeito do ambiente vivenciado. Entende-se que há uma necessidade de buscar novas formas de despertar diferentes sentidos para se interpretar o meio ambiente, juntamente com uma integração do ser humano com o meio. Sendo este aspecto, um elemento importante para a educação ambiental, favorecer ambientes em que se possa pensar sobre a sua responsabilidade com a vida de si mesmo e dos outros. Essa integração ser humano e natureza, pode ser realizada a partir de um trabalho de sensibilização, reflexão e planejamento de ações que busque “reaprender” a sentir a natureza, quebrando com as linhas de pensamento imposta pela “racionalidade moderna” (OLIVEIRA; VARGAS, 2009).

Seabra (2009), realça a importância da Educação Ambiental em Redes, contendo a comunicação como fundamental, pois ela é considerada um direito intransferível da população, e que não favoreça apenas uma classe social política já favorecida, para então alcançar uma sociedade ecologicamente correta e efetiva, mais justa. Desse modo, Souza (2003) alega que a Educação Ambiental deve levar em

consideração todo o contexto socioeconômico e ecológico, de acordo com as instituições de ensino, para ser aplicada.

Com isso, considera-se que a colônia de férias é um espaço privilegiado para ser organizado e planejado em torno da Educação Ambiental, construindo um ambiente de aprendizagem para oportunizar o acesso ao atual contexto da relação ser humano e natureza, e suas possibilidades de transformações. Através da criatividade na participação de brincadeiras, jogos e outras atividades pode-se pensar em aflorar suas ideias individuais e coletivas para estabelecer o contato consigo mesma com o outro e com o mundo, descobrindo novas formas de respeitar o meio ambiente em que se vive.

Já foi falado anteriormente, que uma estrutura educacional com ambiente natural, resulta em aspectos positivos, que influencia desejos e estímulos de criatividade, desde a forma como são dispostos os suportes naturais que podem ser usados para o brincar, a iluminação, cores, o tempo (clima), diferentes sons, som do pássaro, do vento, diversas texturas, cheiros e até mesmo sabores, como frutas por exemplo (CEPPI; ZINI, 2013).Essas riquezas sensoriais devem estar presente nos ambientes das colônias, por conter ampla diversidade de elementos que trabalham a percepção sensorial de diversas formas, e na colônia de férias esses elementos estão na sua própria estrutura e organização

Barros e Tiriba (2018) levantam questionamentos sobre a ausência de espaços e elementos da natureza nos ambientes escolares, e realçam ainda que os brinquedos fixos e de plásticos são só os que prevalecem, sendo os elementos da natureza evitados, por serem considerados como muito perigosos. Para essas autoras os brinquedos podem ser construídos com os seguintes materiais: Brinquedos de madeira, com peso, durabilidade e cheiro diferente daqueles brinquedos tradicionais de plástico; Coisa da cozinha, sendo as louças ou talheres, de metal ou mesmo a própria madeira, pois estes materiais colaboram no reconhecimento e diferença de material, observando a originalidade do mesmo, proporcionando a experimentação através da imitação, da vida adulta; Materiais sem estrutura também conta, são estes os toquinhos de madeiras, as tábuas, pedaços de tecido, as próprias pedras, como relatado anteriormente, conchas, palhas, cascas e sementes entre outras várias opções, materiais estes que acendem a

criatividade. O brincar livremente é um mar de aprendizagens, possibilitando um enorme repertório de movimentos e conhecimentos; e os Elementos da Natureza, nos quais pode-se utilizar terra, as areias, água, fogo, barro, e até mesmo com o próprio ar.

Cada um desses materiais contém suas especificidades, e algo a transmitir para os sujeitos com caráter significativo. As autoras ressaltam que é preciso esquecer o pensamento de que alguns desses materiais citados são extremamente perigosos ou incapazes de serem trabalhados, e indica trazer essas vivências, muitas vezes discriminadas, por comodismo ou medo, nas instituições de ensino, e chama atenção que é preciso insistir em legalizar normas e diretrizes juntamente com os poderes populares para garantir esses espaços.

Na colônia de férias, por ser uma atividade extracurricular, existe uma possibilidade de planejamento e organização de experiências e vivências com os elementos naturais, favorecendo assim, aproximações com a proposta da Educação Ambiental. São atividades simples como, por exemplo, “assar alimentos em uma fogueira, queimar objetos de barro feitos pelas crianças em forno, plantar, construir cabanas, brincar com mangueira e baldes, cavar túneis em um tanque de areia, empinar pipa etc” (BARROS; TIRIBA, 2018), que podem favorecer a criatividade, envolvendo o corpo movimento em situações que requer um entrelaçamento com o ambiente, com os outros e com o mundo, para soluções de problemas e vivências das atividades.

Porém para organizar tais atividades, deve-se buscar a relação entre os fundamentos teóricos e a proposição prática. Essa relação deve ser estabelecida já na formação inicial do professor, sendo imprescindível entender os mais variados espaços que se estabelecem as atuais relações sociais e institucionais e a vida humana. A colônia de férias é um espaço educacional, e, portanto, deve estar presente como campo de atuação na formação da Educação Física, entendendo que através do contato com a experiência na colônia, o futuro docente se apropria deste conhecimento específico e passa a ter subsídios para elaborar bons planos de trabalho nesta área.

No mesmo sentido, indicamos que para elaborar colônia de férias como um espaço de Educação Ambiental, os professores devem estar minimamente preparados, o que significa que na formação inici-

al os currículos devem dispor de conhecimentos sobre esta temática, preferencialmente com abordagem transversal e interdisciplinar.

De acordo com Domingues, Kunz, Araújo (2011) diante da atual situação de desequilíbrio ambiental no planeta, é necessário abordar tal temática no nível superior com intuito de formar profissionais preparados para solucionar problemas ambientais dentro das suas especificidades, porém o quadro atual dos cursos é um currículo com conhecimento fragmentado, e com poucas disciplinas relacionadas a educação ambiental, formando professores, em sua maioria, despreparados para planejar aulas com conhecimentos significativos nesta área (INÁCIO; MORAES; SILVEIRA, 2013). Na Educação Física, tal como na história da colônia de férias, segundo Domingues, Kunz, Araújo (2011), a formação dos professores está voltada eminentemente para a formação tecnicista do esporte, não contempla a educação ambiental de modo interdisciplinar, limita a fundamentação pedagógica, quanto a elaboração de projetos, articulando diferentes áreas em torno da relação corpo, movimento e mundo.

Na Dimensão da Educação Ambiental o conhecimento da Educação Física está relacionado a valorização da diversidade cultural, buscando experiência e vivências que valorizem espaços para criar a relação entre movimento, corpo e mundo, possibilitando a manifestação dos diferentes modos de ser e estar no mundo, deixando de lado a simples padronização dos corpos em técnicas pré-estabelecidas, regras e normas como padrão para todos, em todo tempo e lugar. Nesta perspectiva a Educação Física é fundamental para compor equipes interdisciplinares, pensando na colônia de férias como ambiente para reflexão de valores e atitudes pela vida de todos (DARIDO; et al, 2001; e INÁCIO; MORAES; SILVEIRA, 2013).

Nesta valorização da diversidade de expressões culturais do movimento humano, é importante que os professores tenham fundamentos para elaborar atividades que resgatem brincadeiras ricas de valores e significados tradicionais ressignificando com a reais situações do mundo atual, estabelecidas entre o ser humano e natureza. Pois é inegável que as novas gerações estão perdendo o contato com o brincar livremente e principalmente o brincar com e na natureza, as novas tecnologias estão tomando espaço, e influenciando fortemente as atuais relações sociais. As experiências de infância que os professo-

res tiveram, implicam em uma forte influência na didática metodológica de suas próprias aulas (RIBEIRO, 2019). Por isso, deve-se pensar em trazer para a formação de professores debates sobre a perspectiva de diferentes espaços como lugar de experiências pedagógicas, como exemplo as brincadeiras como subir nos muros, subir em árvores, pular tábuas, fazer fogueiras, brincadeiras estas consideradas de risco, que mesmo assim, é rica de desenvolvimento e conhecimento para as crianças.

Uma colônia de férias é o ambiente ideal para descansar, renovar, usufruindo de seu tempo livre e do seu tempo de lazer, com atividades que vão proporcionar experiências e vivências elaboradas pelo grupo interdisciplinar de professores, incluindo a Educação Física, sobre Educação Ambiental. São os mais diversos jogos e brincadeiras de diferentes formas recreativas nos mais variados espaços verdes que vão proporcionar o lazer que condiz com a criação livre, a ludicidade e o prazer.

Considerações finais

Através deste estudo, conclui-se então que apesar da colônia de férias ter uma história que a caracteriza como um campo higienista e tecnicista, buscou-se refletir sobre o diálogo com diferentes teóricos para repensá-la como um espaço privilegiado para vivenciar a Educação Ambiental. Trazendo o professor de Educação Física para ressignificar de modo interdisciplinar, os espaços, como ambiente de aprendizagem, alterando, com isso, as determinações históricas que caracterizaram a colônia de férias para outras dimensões da educação, no atual contexto que se caracteriza, eminentemente, pela necessidade de pensar formas de relações que valorizem e preservem a vida no planeta terra.

Neste sentido, a Colônia de férias é um espaço privilegiado, pois se aproxima da proposta da Educação Ambiental, quando ela é oferecida no período extracurricular, ou seja, não está vinculada aos currículos fechados e fragmentados em conhecimentos específico da escola básica; por ser vivenciada em espaços diferenciados, como bosques, parques, ou outras áreas fora das paredes da sala de aula, o que abre possibilidade para experimentar o mundo pela sensibilização do corpo como um todo, de modo integral, trazendo a relação ser

humano e ambiente, como base para construir o movimento livre e criativo, com a possibilidade de ser planejado e realizado com a participação de professores de diferentes áreas, abrindo diálogo qualificado e interdisciplinar de diferentes experiências e vivências.

O ambiente de aprendizagem da colônia de férias na Dimensão da Educação Ambiental é um espaço fundamental para formação e atuação do professor de educação física, pois seus conhecimentos básicos e específicos são necessários para planejar, elaborar e realizar a colônia de férias, envolvendo a área de fundamentos da recreação e do lazer, sobre o desenvolvimento do ser humano, e os conteúdos específicos de jogos e brincadeiras, esportes etc. Além disso, destaca-se que pensar a colônia de férias como ambiente de aprendizagem na Dimensão da Educação Ambiental é uma oportunidade para vivenciar e experimentar mundo ao seu redor como o meio em que vivemos, identificando nele mesmo, seus limites e suas possibilidades de relação entre o ser humano e natureza, buscando valorizar novas relações culturais de preservação da vida, pela valorização da diversidade de expressões do movimento humano.

Referência

ACAR, I.; TORQUATI, J. **The power of nature: Developing pro-social behavior towards nature and peers through nature-based activities.** Young Children, v. 70, n.5, p. 62-71, 2015.

ARAÚJO, J. F. et al. **Os Benefícios de brincar ao ar livre, Criança e Natureza. Educação Ambiental em Ação**, n. 67, v. 18, série 1. Disponível em: www.criancaenatureza.org.br/para-que-existimos/os-beneficios-de-brincar-ao-ar-livre/, Acesso em: 03 dez. 2019.

BARROS. M. E. A TIRIBA. L, **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**, Alana, jul de 2018.

BERTO. R. C, NETO. A. F, SCHNEIDER. O, **Parques infantis e colônias de férias como espaços/tempos de educação da infância**, UFG v. 12, 2009.

BONFIM. C. J, VACAS. M. C. M, MARTINS. M. G, **Colônia de Férias** (Condições de localização, instalação e funcionamento), Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação, Lisboa, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 14 de agosto de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1999.

CEPPI. G, ZINI. M, **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**, Porto Alegre: Penso, 2013.

CONTURSI. E. B, Curso de Colônia de Férias, Revista Sprint, 1983.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

DARIDO. S. C. et al, A Educação Física, **a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais**, Rev. Paul. Educ. Fís. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan./jun, 2001.

DOMINGUES. S. C, KUNZ. E, ARAÚJO. L. C. G, **Educação ambiental e educação física**: Possibilidades para a formação de professores, Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 559-571, jul./set. 2011.

DMENT.J.E,BELL.A.C, **Grounds for movement: green school grounds assites for promoting physical activity**,Education Research,Vol.2 3. 2008.

FERREIRA. T, MOREIRA. E. C, **A Historicidade das colônias de férias da universidade federal de mato grosso entre 1979 e 1989**, UFMG, 2014.

HENEMANN. V. F, **Educação ambiental pela temática dos agrotóxicos: Uma análise dos documentos oficiais**, Dissertação de mestrado, Curitiba UTFPR, 2018.

INÁCIO. H. L. D, MORAES, T. M, SILVEIRA. A. B, **Educação Física e Educação Ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente**, Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Campinas. SP. v. 11, n. 4, 2013.

LUCHS.AFIKUS. **Differently designed playgrounds and preschoole r's physical activity play**, Early Child Development and Care, 2016.

LÜDKE. M, ANDRÉ. M. E. D. A, **Pesquisa Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAYNARD.T,et.al, **Childinitiated learning, the outdoor environm ent and the 'underachieving child**, Early Years. v. 33, p. 212-225, 2013.

MELAZO. G. C, **Percepção ambiental e educação ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano**, Olhares & Trilhas. Ano VI, n. 6, p. 75-51. Uberlândia: 2005.

MERLEAU-PONTY, M. *A Natureza*. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, **M. Psicologia e pedagogia da criança**. Tradução Ivone C, Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

OLIVEIRA. T. L. F, VARGAS. I. **As Vivências integradas à natureza: Por uma Educação Ambiental que estimule os sentidos**, UFRJ. Revista do PPGEA/FURG-RS, 2009.

PEREIRA. M. A. P, **Casa Redonda: uma experiência em educação**, São Paulo: Editora Livre, 2013.

PIORSKI. G, **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**, São Paulo: Peirópolis, 2016.

PIRES. B. S, et al, **Educação Ambiental: Conceitos e práticas na gestão ambiental pública**, Secretaria de Estado do Ambiente, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS. E. C, **Educação ambiental: origem e perspectivas**, Educar, Curitiba, n.18. 2001. Editora da UFPR.

RIBEIRO. F. A, **A importância da educação ambiental como prática de ensino no contexto da educação física escolar**. 8º Congresso norte paranaense de educação física escolar - CONPEF, 2019.

SEABRA. G, **Educação ambiental na sociedade de consumo e riscos**, Educação Ambiental, João Pessoa: UFPB, 2009.

SILVA. M. R, MACHADO. H. S, **Pesquisa e ação profissional em colônia de férias**, Encontro Nacional de Recreação e Lazer, Salvador, 2004.

SILVA. S. R, BRETAS. P, CALDAS. C.D.P. C, **Colônia de Férias: Uma experiência de formação**, Revista Kinesis, v. 30, n.2, 2012.

SOARES. E. S, SOUSA, F. M. S, **Colônia de férias: uma experiência para a conscientização ambiental na Vila da Paz Teresina – PI**, Revista Práxis: saberes da extensão, v. 3, n. 4, 2015.

SOARES. E. X, **Colônia De Férias: Uma experiência de educação ambiental na comunidade Monte Horebe**, Revista FSA, Teresina, v.7, n.1, 2010.

SOUZA. R. F, **Uma experiência em educação ambiental: formação de valores socioambientais**, Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

TAYLOR. A. F, KUO. F. E, **Crianças com déficit de atenção se concentram melhor depois de passear no parque**, Research artigo, 2009.

WELLS. M. N, EVANS. W. G, **Nearby Nature: A Buffer of Life Stress among Rural Children**, Other, 2003.

ANEXO 1 – CRONOGRAMA.

HORÁRIO	SÁBADO	HORÁRIO	DOMINGO
07:00	Chegada das crianças	07:30	Café da manhã
07:30	Café da manhã	09:00	Atividades 9 Ex: <i>Encontre este lugar.</i>
09:00	Atividade 1 Ex: <i>O caçador na floresta</i>	10:05	Atividade 10 Ex: <i>Rabiscando a natureza.</i>
09:25	Atividade 2 Ex: <i>Pincel com folhas secas.</i>	10:50	Atividade 11 Ex: <i>Guiando o lixo para o Lixo.</i>
10:05	Atividade 3 Ex: <i>Trilha na floresta.</i>	11:35	Atividade 12 Ex: <i>Futebol a dois.</i>
12:10	Almoço/ Tempo Livre	12:10	Almoço/ Tempo Livre
13h35	Atividade 4 Ex: <i>Voleiteca (Voleibol com Peteca).</i>	14:00	Atividade 13 Ex: <i>Gincana/ Circuito legal.</i>
15:35	Atividade 5 Ex: <i>Guerra Fria.</i>	15:05	Atividade 14 Ex: <i>Trilha às cegas.</i>
16:40	Atividade 6 Ex: <i>Batata quente fria.</i>	16:10	Atividade 15 Ex: <i>Tibum.</i>
17:00	Atividade 7 Ex: <i>Enchendo o balde.</i>	17:00	Banho/ Organização das coisas
17:30	Atividade 8 Ex: <i>Just dance.</i>	18:30	Jantar
18:10	Banho	20:00	Volta para casa
19:15	Jantar		
21:40	Dormir		

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GINÁSTICA: UM MOVIMENTO PELA EMANCIPAÇÃO

*Soraya Corrêa Domingues
Taylison Alves dos Santos*

Introdução

Este artigo aborda a ginástica como uma possibilidade de movimento para e pela emancipação humana. Ele busca, como objetivo, relacionar conceitualmente a ginástica, movimento, *mimesis*¹, Educação Ambiental e emancipação. Considerando o movimento como a presença do ser no mundo, uma presença humana, que representa o comportamento físico, de existência corporal, substância, e também política.

A abordagem teórica e metodológica tem fundamentos na fenomenologia e se situa, enquanto pesquisa, na área das ciências humanas e filosofia. Foi realizado estudo de revisão bibliográfica, a partir dos seguintes procedimentos de estudo: leituras, análise e aprofundamento de conceitos relacionados a temática, em bibliografia referenciada e em documento legal (CRESWELL, 2007).

O texto foi organizado da seguinte forma: primeiramente foi abordada a questão da mimesis como possibilidade de vivência e experiência do movimento expressivo da ginástica, posteriormente, buscou-se redimensionar a conceituação de movimento para o campo dos movimentos sociais e da política, compreendendo os princípios do movimento político da Educação Ambiental para organizar o ambiente de aprendizagem da ginástica na perspectiva emancipatória. Por fim, foram analisados os fundamentos do esporte ginásticos para todos e suas relações com os princípios da Educação Ambiental como possibilidade de transcendência das atuais relações entre ser humano e natureza.

¹ Foi utilizado o termo *mimesis* em grego (μίμησις, *mimesis*), pois estamos nos referenciando a mimese a partir do conceito filosófico da Antiguidade Clássica.

1. A *mimesis* como linguagem do movimento da ginástica

Aristóteles considera que a tragédia é *mimesis* de uma ação, e que o objeto da *mimesis* não é exatamente o personagem que está sendo imitado ou que o personagem pode ser bom ou ruim. Para ele, quando se imita uma ação para apresentar a um público, você faz com que eles se engajem emocionalmente com o destino do personagem, e com o funcionamento da representação dramática na alma do espectador, contemplando de maneira positiva, na medida que você sofre e padece com o destino final do personagem.

TABELA 1 - Elementos segundo Aristóteles para uma *mimesis* bem-sucedida

1	Ação
2	Caráter (moral e psicológico de cada personagem)
3	Pensamento (como cada personagem se expressa)
4	Elocução (linguagem metrificada/artificial com algumas partes cantadas)
5	Música
6	Espetáculo (parte cênica, indumentária e maquiagem)

FONTE: Adaptado, SUSIN, André Luís. *Mimesis* e tragédia em Platão e Aristóteles. 2010

Aristóteles insiste muito na prevalência da ação, ele diz que você pode ter um drama que careça dos outros elementos, mas jamais um que falte ação. Portanto, ação é o que dá unidade à representação. Quando ele faz essa formulação, ele vai além, ele busca demonstrar como essas partes têm nexos de causalidade, demonstrando que elas estão interligadas entre si para criar “um corpo orgânico” da representação. Sem isso não há chances de beleza na tragédia. Via a *mimesis* como representação da natureza e do universo perceptível, Aristóteles vislumbrava a *mimesis* na capacidade mimética do ser humano, não sendo apenas uma representação, mas sim o entendimento da criação e sua relação com o seu leitor, um processo compartilhado pela natureza e pela arte.

Muitos autores de diversas áreas traçaram uma trajetória que pode dar a noção da representação que a *mimesis* assume de acordo com o contexto em que ela é empregada, desde a sua origem na mitologia

grega. Para além da imitação ou reprodução de um movimento, a mimesis representa a ação humana na sua forma natural em quase todas as áreas humanas (GEBAUER; WULF, 2004, p. 21).

De acordo com Walter Benjamin, a mimesis é compreendida como o dom de reproduzir as semelhanças, e a natureza também produz as semelhanças existentes, o papel que se assume é o de transformador de tudo em linguagens que possam demonstrar a conexão entre o mundo e o ser humano (Benjamin, 1970 p. 48-51). Atualmente é definido como linguagem: qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc. No livro “Sapiens” de Yuval Noah Harari (2004), propõe (aliado aos dados da ciência), que: a linguagem humana é incrivelmente versátil e diferente dos demais seres vivos, os humanos podem consumir armazenar e organizar uma quantidade extraordinária de informações a sua volta. E ainda, que a linguagem evoluiu como um meio de partilhar informações sobre o mundo.

Ao tentar significar mimesis, além de existir um processo reflexivo sobre a concepção da linguagem humana, é possível observar na obra de Benjamin aspectos que demonstram que a linguagem corporal é tão importante quanto a escrita, e isso dá-se por meio de aspectos sensíveis, corporais, gestuais e também nas artes, como a dança; ou seja, trazer a representação (mimesis) através da arte, principalmente pela dança, mas não somente por ela (BENJAMIN, 1985, p. 212).

A ginástica historicamente tem suas raízes em movimentos que envolvem a dança, música e a representação, é a expressão rítmica do movimento corporal despido na natureza. A dança e a ginástica como reprodução mimética exploram o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2017). A ginástica é o movimento, desenvolvimento, e comportamento do ser humano no mundo. Seus movimentos fundamentais de girar, saltar, andar, correr, subir, deslizar e trepar fazem parte da estrutura do comportamento corporal e seu desdobramento no mundo. Esses movimentos estão

presentes na história humana. Já em período Antigos², foram pensados, sistematizados e organizados com fundamentos e princípios que a caracterizam até hoje.

Na modernidade ela passa a ser fundamental para a formação dos corpos, quanto a higiene, preparação militar e o fortalecimento para o trabalho. Atualmente é considerada um esporte, assumindo valores deste contexto esportivo, tais como a competição, estética, regras, técnicas, ciência e tecnologia que passam a fazer parte da ginástica e podem ser percebidos no corpo feminino e masculino que treina em busca de um melhor e mais eficaz rendimento (SOARES, 1994; GOELLNER, 2003).

A ginástica é um movimento humano e expressa sua cultura e história. Suas transformações ao longo dos tempos estão nas marcas do corpo em movimento, como uma *mimesis* que expressa nos gestos cada valor que constitui o ser humano. É o movimento que expressa a criação, produção e reprodução cultural, como uma experiência que o ser humano imita intuitivamente o mundo, o outro e a si mesmo pelos movimentos corporais fundamentais. É a *mimesis* da ginástica que imita, cria o mundo e o representa no corpo.

Portanto, a *mimesis* como representação/imitação é uma possibilidade de aprendizagem corporal, existencial e humana. Considerando que a aprendizagem humana começa pela *mimesis* desde o nascimento, quando os seus primeiros movimentos é um entrelaçamento entre sua existência, forma, o que aprende, e comportamento, no mundo (MERLEAU-PONTY, 2006). Aprendendo e ensinando movimentos corporais com o ambiente, em uma troca e que se desdobra em estrutura do agir, pensar e sentir, o corpo (MERLEAU-PONTY, 1975; 2000).

A *mimesis* é parte do ser humano, ela é a imitação ou a reprodução criativa do mundo. Cada indivíduo da sociedade tem uma realidade própria e conseqüentemente um novo olhar sobre o que lhes é apresentado que resulta em diversas expressões. Expressões que são representações miméticas presente em vários movimentos do ser humano no mundo, tais como as artes, o trabalho, a ginástica, e etc. Eles são a expressão da intuição, da cultura e da história humana. É essen-

² Yoga na Índia e Kung Fu e suas vertentes na China

cial a experiência e vivência na ginástica como um processo consciente que expressa e manifesta corporalmente representações miméticas, tais como: Movimento de caminhar; correr; equilibrar; embalar; escalar; girar; pular; rolar.

O ato que dá início à expressividade está inicialmente na reprodução mimética dos movimentos, através dos quais é possível atribuir significados, enredados no imaginário e no real. Observando a diversidade de movimentos, a ginástica é uma experiência dinâmica expressiva da cultura (AYOUB, 2007; SOARES, 1994; BREGOLATO, 2006).

Compreender a ginástica como expressão da cultura do movimento humano é uma possibilidade de experimentação em uma nova linguagem no mundo pelo corpo. Observe a definição de Domingues (2011, p.95):

O corpo humano é, portanto, corpo que se move, ou seja, corpo que percebe. Ele é capaz de relacionar-se com a outra coisa e não sua própria massa, ele estabelece vínculos com o visível com o mundo exterior. Neste ponto, a sensação e as coisas implicadas nele alteram todo o organismo. Na Educação Física a concepção do “Se movimentar” estudada por Kunz (2004) traz a compreensão de um corpo interposto, no antes e no depois, diante das coisas dispostas no mundo. Sintonia com o ambiente. Ampliando a abordagem histórica biologicista da Educação Física, e abrindo para outras perspectivas com aproximações a dimensão da Educação Ambiental.

O movimento da ginástica, ou movimento gímnico é uma expressão de signos e significados, ele reflete valores, sociais, culturais, afetivos, emocionais e intuitivos, experimentados pela existência. São expressões de cada gesto que traz as marcas da cultura corporal do movimento. Sendo discernível e indissociável o que é existência e o que é comportamento, experiência no mundo. Aquilo que experimentamos, aprendemos no corpo, são aprendizagens constituídas de valores morais e éticos sociais, determinando e sendo determinado pela sociedade, pela relação existencial entre ser humano natureza, na qual o simples movimento da ginástica é também um movimento político no mundo.

O movimento *gymnico*³ mimético, livre e expressivo pode ser uma experimentação do estado emancipado do ser no mundo, dialeticamente, ele está caracterizado por valores socialmente aprendidos e, ao mesmo tempo, busca transcender esses valores pelo processo criativo da ginástica.

2. Do movimento mimético ao movimento gímnico na Dimensão da Educação Ambiental

A ginástica é uma produção da cultura e está carregada de significados que a caracterizam como um esporte na atual sociedade moderna.

O contexto da atual sociedade moderna, é caracterizado por relações desequilibradas entre ser humano e natureza. Os problemas ambientais decorrentes deste desequilíbrio estão em diversos setores da sociedade, que se estrutura em uma economia de livre concorrência, da propriedade privada, e do lucro, baseada na exploração da matéria prima, dos recursos energéticos e do trabalho humano. É uma relação desigual, de exploração e domínio entre pessoas, entre classes sociais, e entre relações do ser humano e a natureza, na qual o ser humano se apropria da natureza como um objeto a ser manipulado para o seu conforto, consumo e para acumulação de bens, constituindo uma sociedade insustentável (LEIS, 1999).

Uma crítica a essa relação do ser humano e natureza é pauta de reivindicação dos Movimentos políticos organizados em torno da temática ambiental, que buscam estabelecer outras relações humanas em uma sociedade equilibrada e sustentável. Eles são movimentos sociais transclassistas, por apresentarem objetivos em defesa da humanidade, e não apenas de uma classe, e constroem pauta de reivindicação que envolvem diversos setores da sociedade de modo interligado para buscar solucionar a complexidade de problemas ambientais (GOHN, 1996).

³ Termo relacionado a ginástica. No grego antigo *gymnikós*, no latim *gymnicu*. Neste artigo, utilizamos o termo *gymnico* como um entrelaçamento entre ser humano, comportamento e mundo que expressa signos e significados nos movimentos de andar, deslizar, correr, rolar, saltar, trepar, subir, girar entre outros, os quais o corpo pode experimentar no ambiente em que vive.

A questão ambiental passa necessariamente pela questão econômica, para alguns pesquisadores. De acordo com Foster (2015) existem possibilidades para construir uma sociedade emancipada como alternativa, na qual “o consumismo, o individualismo e a dominação da natureza” sejam substituídos por “uma nova tríade: qualidade de vida, solidariedade humana e sensibilidade ecológica” (RASKIN, 2006; FOSTER, 2015).

É uma outra perspectiva de se relacionar com a natureza, que requer um processo de conscientização e mudança de conduta, um processo de Educação Ambiental para formação emancipatória. Uma educação que tenha como objetivo formar para consolidação de uma sociedade harmônica e equilibrada, na qual o ser humano tenha meios para transcender a sua ação alienante em uma ação crítica e reflexiva, ou seja, emancipatória nas diversas esferas sociais e culturais (TORRES, 2017).

Nesta harmonização com a natureza e respeito a vida, a Educação Ambiental e o esporte, a ginástica, podem se relacionar quando transformados didaticamente (KUNZ, 1994; 2006). De acordo com Domingues (2011) é imprescindível compreender o esporte para trabalhar com ambiente de aprendizagem em busca da emancipação humana.

A cultura do fenômeno esportivo pode ser alterada, e pelo exposto, podemos reconhecer que a problemática entre esporte e destruição ambiental, passa pela perspectiva socioeconômica trazida, também, como pauta de discussões e ações dos Movimentos Sociais Ambientais, objetivando um projeto de emancipação humana, o que implica envolver três dimensões: educação crítica a favor da emancipação, a conscientização política, e a participação em organizações sociais (DOMINGUES, 2011, p.112).

Sendo assim, o esporte, na perspectiva dos movimentos ambientalistas, pode ser um ambiente da educação pela emancipação, que possibilita a formação crítica, a conscientização política e incentiva a participação social. A ginástica, neste sentido, pode ser uma forma de se movimentar no mundo, o representando como uma *mimesis*, transcendendo atuais relações de desigualdade, alienação e exploração entre ser humano e natureza num processo criativo e livre do gesto gímnico. O movimento da ginástica passa a ser a expressão de um engajamento coletivo entrelaçando indivíduo, e coletivo, mobili-

zando os valores, metas e objetivos das organizações e de movimentos sociais e políticos ambientais na simples criação de um gesto.

Segundo Domingues (2011) há necessidade de desenvolver atividades esportivas que proporcionem o aprofundamento teórico-metodológico entre Educação e os Movimentos Sociais, em especial os ambientalistas, por ser uma organização a favor da vida de todos no planeta, elaborando planos de ações em diversos setores da sociedade. Transformando o esporte em um movimento emancipatório entre o ser humano e a natureza.

Desta forma, a experiência esportiva do movimento gímnico pode proporcionar a emancipação, pois ela expressa a cultura em cada um dos seus gestos, e é um processo individual, e ao mesmo tempo coletivo, caracterizado por influências sociais e econômicas de modo complexo. A vivência na ginástica proporciona ambientes de aprendizagens planejados com base nos princípios da Educação Ambiental:

“I – O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da Inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - A garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI - A permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.”

(BRASIL, 1999).

Com base nesses princípios, a ginástica pode se engajar no movimento ambientalista pela vida. Buscar a experiência do movimento pela transformação e transcendência dos atuais problemas ambientais consequências da relação entre ser humano e natureza, como: desequilíbrio climáticos, exploração dos recursos naturais para forneci-

mento de matéria prima e de fonte de energia, e exploração do trabalho humano, pobreza, desigualdade, exclusão social, que estruturam nossa forma de ser e de perceber o mundo e a si mesmo.

Atualmente, as mudanças climáticas, que desequilibram as estações nas mais diversas regiões no mundo, a pandemia que abalou o sistema de saúde e a economia planetária, são problemas ambientais que assolam de modo global e integrado os diferentes continentes e países do mundo, e por isso também requerem reflexão sobre soluções integradas, sem distinção de classes ou de nacionalidades, eles são problemas planetários pela qual movimentos ambientalistas buscam soluções e uma educação voltada para a condutas éticas e de responsabilidade com a vida e as gerações futuras. É um movimento de educação pela vida, e para vida de todos, sem distinção.

Na ginástica, o ambiente de aprendizagem, com base nos princípios da Educação Ambiental, pode oferecer experimentação e a vivência do corpo próprio, do movimento e da mimesis, entendendo o ser humano como um ser sujeito que existe na relação equilibrada e respeitosa com ambiente em que vive e se percebe como parte do ambiente, ele se desdobra em formas miméticas, uma reprodução das relações equilibradas e sustentáveis de ser e de se movimentar no mundo (MERLEAU-PONTY, 1975; 2000).

3. A Ginástica para todos como um movimento político emancipatório

Refletindo nas possibilidades e propostas para boas práticas pedagógicas na Educação Física, identificou-se a Ginástica Para Todos como indicativos para possibilidade na relação entre esporte, ginástica, mimesis e Educação Ambiental. Ela é uma prática integrativa por meio de movimentos ginásticos e não ginásticos, uma modalidade inclusiva e extremamente abrangente, com o objetivo de promover o bem-estar, o lazer, a interação social e o trabalho coletivo, observamos então, as conexões entre os objetivos conforme relacionamos os fundamentos⁴ da ginástica para todos e os princípios da Educação Ambiental (MIRANDA *et al*, 2016; BORTOLETO *et al.*, 2012).

⁴ Esses fundamentos estão listados na página da internet da Confederação Brasileira de Ginástica, acesso em < <https://www.cbginastica.com.br/ginastica-para-todos> > em 25 de maio de 2020..

TABELA 2 - Correlação dos princípios da educação ambiental e fundamentos da ginástica

Fundamentos da ginástica para todos	Princípios da Educação Ambiental
Apresentação dos movimentos deve ter sua base na ginástica, lembre aqui os movimentos que elencamos anteriormente.	Princípio V da Educação Ambiental - A garantia de continuidade e permanência do processo educativo
Composição coreográfica, com processo criativo de elaboração, importante para apresentação. Compreendendo a apresentação coreográfica como expressão das relações culturais e como parte do processo de formação humana, envolvendo a satisfação, criação e participação de todos.	Princípio II - A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.
	Princípio VII - A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais.
Processo consciente, criativo e original dos movimentos permitindo a harmonia entre os participantes.	Princípio III - O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da Inter, multi e transdisciplinaridade.
Liberdade de escolha e da construção do figurino, garantindo a relação de expressão linguística entre o figurino e a proposta significativa dos movimentos como parte da coreografia.	Princípio I - O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo.
	Princípio III - O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da Inter, multi e transdisciplinaridade.
Uso facultativo de materiais para desenvolver e apresentar a GPT.	Princípio VIII - O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.
Música é facultativa e deve representar uma diversidade de expressões culturais, podendo estabelecer regras de tempo de duração.	Princípio VIII - O reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Expressões culturais são importantes como fundamento dos demais fundamentos já mencionados.	Princípio III - O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da Inter, multi e transdisciplinaridade
	Princípio VII - A abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais.
Não competitividade se torna um dos fundamentos mais importantes, embora possa existir evento as premiações são diferenciadas das competitivas.	Princípio IV - A vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais.
	Princípio V da Educação Ambiental - A garantia de continuidade e permanência do processo educativo
Prazer de fazer parte da experimentação desses movimentos garantindo união e troca cultural entre todos de forma inclusiva, destacando as características individuais democraticamente e valorizando as práticas sociais.	Todos os princípios da Educação Ambiental.

FONTE: Autores, 2020.

Na ginástica para todos há forte valorização das diferentes expressões culturais e artísticas, entendendo cultura como aprimoramento das crianças pela educação em seu sentido mais amplo, ou seja, não somente pela alfabetização, mas também pela iniciação a vida coletiva, por meio da aprendizagem de manifestações como a dança, ginástica, gramática, poesia, retórica, história, filosofia, matemática. A cultura enquanto política consciente e participativa representa a virtuosidade, informa o indivíduo intelectualmente desenvolvido pelo conhecimento das ciências (DOMINGUES, 2011). Nesse sentido, a natureza e a cultura não se opõem, pois os seres humanos são considerados seres vivos e naturais com capacidade de desenvolver cultura.

Por tanto, a ginástica para todos pode ser um ambiente que intencione a experimentação e a vivência dos movimentos miméticos possibilitando um ambiente de experiências para, e pela formação

emancipatória. Uma formação crítica e reflexiva sobre as condições de vida no planeta, que dê possibilidades ao ser humano para reproduzir mimeticamente sua forma de ser no mundo, e assim através de movimentos da ginástica se reconhecer enquanto um sujeito histórico que transforma a realidade em que vive, buscando novas formas transcendentais de se relacionar com a natureza, com o outro e com o mundo.

É a ginástica do corpo nu, é a ginástica no seu sentido mais originário, é o corpo despido na natureza que se movimenta. Nesse movimento, pelo gesto, pela *mimesis*, valoriza a relação ambiental da vida em equilíbrio, é uma “eco-ginastica” na qual o ser humano experimenta a si mesmo e o mundo, se percebe e percebe o ambiente, enquanto um ser no mundo, que age e transforma a natureza e que ao transformar o seu ambiente, seu habitat, ele também se transforma, em um movimento dialético e interligado como uma teia da vida (MARX, 2000; CAPRA, 1993).

Considerações finais

A ginástica é uma possibilidade para pensar um ambiente de formação para emancipação humana. O ser humano experimenta o movimento pela *mimesis* corporal que reproduz, de forma criativa, a ginástica como uma forma de expressão cultural da atual sociedade. Uma sociedade marcada pelo desequilíbrio entre ser humano e natureza, que produz e reproduz diversos problemas ambientais. Problemas que a Educação Ambiental busca superar e transcender através de ações em diversos ambientes de aprendizagem, dentro e fora da escola, na educação formal e informal, apresentando princípios que auxiliam a organizar o desenvolvimento pedagógico da formação humana, na perspectiva da conscientização, da ação política, da reflexão e da superação de problemas de desequilíbrio ambiental, que explora a natureza e o ao mesmo tempo o ser humano.

Os fundamentos da ginástica para todos pensada na perspectiva dos princípios da Educação Ambiental pode ser um ambiente de aprendizagem para a formação pela emancipação humana. Oportunizando a experiência e a vivência de movimentos da ginástica que transcende o atual estado do ser humano e sua relação de domínio e exploração da natureza, para outras relações de entrelaçamento entre

o ser humano, o movimento, a percepção, que realiza, ao mesmo tempo, de forma dialética, a *mimesis* do mundo no movimento da ginástica.

REFERÊNCIA

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Antônio Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1959.

AYOUB, E. *Ginástica geral e educação física escolar*. 2ª Ed. São Paulo: Unicamp, 2007.

BENJAMIN, W. 1985. **Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo, Brasiliense, 212.

BORTOLETO, M. A. C.; Paoliello, E.; Toledo, E.; Ayoub, E. Ginástica geral – ginástica para todos **Conexões: Educação Física Esporte e Saúde**, 2012, 10: 1-1. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637657/5348>.

BRASIL, Comissão de Políticas de Desenvolvimento. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999: **Dispõe sobre a Educação Ambiental**, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999, 28.

BREGOLATO, R. A. *Cultura corporal da ginástica*: livro do professor e aluno. 2ª Edição. São Paulo: Icone, 2006.

CAPRA, F. *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOMINGUES, S. C. *A dimensão da Educação Ambiental na teoria e prática pedagógica da formação de professores em Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação Física) - UFSC, 2011.

FOSTER, J. B. Marxismo e Ecologia: fontes comuns de uma Grande Transição. *Lutas Sociais*, 2015, 19.35: 81-97. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/26680>.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens*. A Brief History of Humankind/Yuval Noah Harari. 2014.

GEBAUER, G.; WULF, C. 2004. *Mimese na Cultura*. São Paulo, Annablume, 208 p.

GOELLNER, S. V. *A produção cultural do corpo. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOHN, M. da G. *Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigma Clássico e Contemporâneo*. 5ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 2006.

KUNZ, E. *Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Editora Unijuí, 2006.

_____. *E. Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEIS, H. R. *A modernidade insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea*. Petrópolis/Florianópolis, Vozes/UFSC, 1999.

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento** (J. Corrêa, Trad.) (1975). Belo Horizonte: Interlivros.

_____, M. **A Natureza**. Trad.: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, M. **Psicologia e pedagogia da criança**. Tradução Ivone C, Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIRANDA, R. DE C. F; EHRENBERG, M. C.; BRATIFISCHE, S. A. **Temas emergentes em ginástica para todos**. 2016.

NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C. **Fundamentos das ginásticas**. 2009.

RASKIN, P. D. **The Great Transition Today: a Report from the Future**. (2006). Boston: Tellus Institute.

SOARES, C. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 2ª Edição. São Paulo: Autores Associado, 1998.

SOARES. C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. São Paulo: Autores Associado, 1994.

SUSIN, A. L. **Mimesis e tragédia em Platão e Aristóteles**. Tese (Mestrado em Filosofia) – UFRGS, 2010.

TORRES, C. M. R. **Educação e emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno**. *Revista HISTEDBR On-Line*, 2017, 17.4: 1266-1282. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i4.8645854>

A CRIANÇA PAEE E A GARANTIA DO DIREITO A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INVISIBILIDADE ÀS SUTILEZAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Claudovil Barroso de Almeida Júnior
Nelly Narcizo de Souza

Introdução

Este texto apresenta como uma de suas premissas o entendimento de que a escola é um espaço privilegiado para a construção de práticas que favoreçam a integridade e a sociabilidade de todos os seres, que respeitem diferenças de classe, raça, gênero, credo, propiciando a construção de relações fraternas entre seus sujeitos. (TIRIBA, 2018). Por consequência, acredita-se que a escola é, desde a primeira infância, um importante *locus* de humanização. Sendo as ações ali desenvolvidas baseadas em um determinado projeto de sociedade, de sujeito e de educação, os desafios que se colocam no cotidiano escolar são de diferentes naturezas e nem sempre, fáceis de serem resolvidos e superados.

Com trajetórias históricas marcadas pela segregação e busca incessante por qualidade e pelo reconhecimento dos direitos de seus públicos, a educação especial e a educação infantil têm aspectos que se assemelham e que na atualidade se inter-relacionam devido à perspectiva da educação inclusiva.

Deste modo, o paradigma da inclusão escolar ao abarcar também a educação da infância provoca novas formas de se entender os primeiros anos de vida e convida a se construir diferentes modos de atender a diversidade humana. Segundo Mantoan (2008) a ressignificação necessária no sistema educacional começa a partir do reconhecimento das diferenças e a sua valorização, com a superação da necessidade enraizada em nosso sistema de ensino de nivelar os estudantes, separando-os para atender as necessidades do Estado, dos professores ou da escola. Assim, a proposta de uma *escola para todos* vem provo-

cando, desde a educação infantil, uma grande revolução no modo como o público-alvo⁵ da educação especial vem sendo atendido.

Especificamente sobre a educação infantil, vale resgatar que ao longo das últimas décadas o conhecimento acerca da infância como categoria social e da criança enquanto sujeito de direitos vem provocando os profissionais da educação a um olhar diferente, o que segundo Hoffmann (2017) é também um convite ao desafio de abandonar a visão adultocêntrica da infância, buscando uma proposta pedagógica feita com as crianças e para as crianças.

Contudo, nem a conquista de um aporte legal, político e teórico que reconheça a infância e a educação infantil como contexto privilegiado, nem o avanço na proposição inclusiva vem sendo suficientes para consolidar o atendimento na educação infantil como plenamente inclusivo.

Estudos como os de Giroto e Castro (2011), Souza (2013), Pereira e Matsukura (2013), David e Capellini (2014), Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), Souza e Ramella (2018) entre outros apontam para a escassez de um repertório teórico-prático sobre a educação infantil na perspectiva da inclusão, o que parece refletir na precária formação dos profissionais desta etapa, aspecto indicado nas pesquisas citadas, por exemplo. Sem formação adequada infere-se que as chances da infância da **criança pae**⁶ ser negligenciada tornam-se maiores, visto que sem conhecimento específico a qualidade do atendimento pode vir a ser frágil. E é nesta perspectiva de reflexão que o presente capítulo pretende inserir-se. Portanto, nele há a busca por contribuir com a produção de reflexões, discussões e conhecimento na área da educação infantil na perspectiva da inclusão, com ênfase sobre o direito da criança pae de viver sua infância com plenitude e qualidade dentro do contexto da escolarização infantil.

⁵ Neste texto optou-se pelo uso do termo público-alvo da educação especial (PAEE) ao se designar aqueles estudantes que apresentam: deficiência sensorial, intelectual, física/neuromotora, múltipla, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

⁶ Neste texto optou-se por manter a sigla PAEE para designar as crianças que compõem o público-alvo da educação especial e que estão inseridas na educação infantil, no ensino regular.

Da exclusão sumária ao paradigma inclusivo: uma trajetória de lutas para não se esquecer

Resgatar o histórico de entendimento e atendimento a pessoa com deficiência permite que se vislumbre o quanto se avançou neste âmbito, mas também serve para apontar para o quanto ainda se faz necessário persistir na consolidação de direitos já adquiridos e na luta por outros ainda a serem alcançados e concretizados.

Desde os primórdios históricos a sociedade sempre foi formada por pessoas com e sem deficiência, porém, poucos são os relatos documentais que fazem menção a esses sujeitos. Na Antiguidade, a maneira como as pessoas com deficiência, idosas ou enfermas eram tratadas se diferenciavam; uma era por meio da tolerância, mas com restrições e a outra era representada pelo abandono, exclusão ou eliminação. Esse período ficou reconhecido pelas concepções ignorantes, em razão da pessoa com deficiência não ser aceita socialmente.

Em algumas comunidades tribais a concepção metafísica sobressaía, pois se acreditava que maus espíritos habitavam o corpo de um de seus membros – criança ou adulto que possuísse algum tipo de deficiência, para que os demais permanecessem normais. Porém, em outras se julgava ser castigo divino, fazendo com que crianças com deficiência fossem abandonadas ou exterminadas, pois eram indesejadas. Já para os povos hebreus, as doenças crônicas ou deficiência representavam a impureza ou o pecado do corpo (JIMENEZ, 1997).

Com a Idade Média, a igreja católica passou a deter o poder sobre todos, mediante o saber teológico, condenando o infanticídio. Mas, a concepção de castigo divino reaparece, através das pessoas que nasciam com deficiência ou algum tipo de anormalidade, acreditava-se que possuíam poderes sobrenaturais. No entanto, Bianchetti (2001) expõe que as pessoas que detinham esses poderes, eram curadas, exorcizada ou queimadas em praça pública. Segundo Mantoan (1997, p. 215):

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

O descaso com as pessoas que possuíam deficiência mental (termo utilizado naquela época) entre os séculos XVII e XVIII era total, não havia políticas de educação, assistência social ou de saúde para elas, restando-lhes serem internados em orfanatos, manicômios, e até mesmo em prisões, ficando misturados com outros excluídos (doentes mentais, pobres, delinquentes). Fernandes (2011) considera que esse período ficou marcado como fase de exclusão, as pessoas com deficiência não recebiam atenção educacional e nem de assistência social. Sua identidade de pessoa com essa condição era ignorada, rejeitada e/ou marginalizada socialmente.

Com o surgimento do Renascimento, o homem passou a ser valorizado, ocorrendo certa mudança da fase da ignorância e exclusão social, para a aquisição de uma fala em direitos e deveres das pessoas com deficiência, assim estes sujeitos começaram a ter uma atenção, ainda que mínima, diante do contexto que viviam. No entanto, entre o final do século XVIII e a entrada no século XIX, a história da educação especial teve início, ficando marcada pela institucionalização ou segregação institucional. Segundo Carmo (1991), nesse período as pessoas com algum tipo de deficiência continuavam sendo discriminadas pela sociedade, porém começaram a ser atendidas por instituições assistenciais, filantrópicas e/ou segregacionista, sem nenhuma finalidade pedagógica.

No século XX, ainda que a segregação marcasse fortemente este período, as concepções foram se modificando com a promoção de vários debates sobre a educação especial, representado por movimentos sociais em defesa de condições e igualdades na educação (MANTOAN, 2004).

Em 1994, a educação especial direcionada por ideários democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade (BRASIL, 1994), o que compõe o início de futuras e importantes transformações. Nesse período a fase da integração da pessoa com deficiência no ambiente educacional permaneceu em evidência. Além disso, o Brasil ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca (1994) passa a favorecer as diferenças individuais, valorizando-as e respeitando-as, com a constituição de uma educação que iria priorizar a individualidade do aluno com necessidades educacionais especiais, levando em consideração seu ritmo e suas características pessoais.

Ainda e, segundo a Declaração de Salamanca (1994), vale destacar o conceito de inclusão como:

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

Esse princípio reconhece e enaltece as diferenças, por meio da subjetividade de cada aluno com ou sem necessidades educacionais específicas, oportunizando-os de aprender juntos, mediante a constituição de uma escola na perspectiva inclusiva. A concepção de uma escola com características inclusivas foi estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº. 9.394/96, com o Capítulo V, destinado à Educação Especial, uma modalidade de ensino transversal, que perpassa por todos os níveis, ciclos e modalidades de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, resguardando o direito dos educandos com necessidades educacionais especiais – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de estarem matriculados preferencialmente na rede regular de ensino e no atendimento educacional especializado – AEE (BRASIL, 1996).

A partir da LDBEN (BRASIL, 1996), observa-se que houve a ampliação no número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na rede de ensino regular, todavia, a discussão que surge desta realidade é a de que não basta garantir somente o acesso (matrícula), mas principalmente, sua permanência, por meio do direito à educação de qualidade. Logo, Fernandes (2011, p. 124) colabora expondo que “não se pode conceber os serviços educacionais especializados e regulares de forma dissociada e desarticulada da estrutura político-pedagógica geral”. Nesse sentido, o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.1), veio reafirmar os debates realizados e o compromisso de um processo educativo justo e igualitário, assegurando que a educação inclusiva:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de

equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Além disso, a partir da publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com a ampliação das matrículas dos alunos com alguma necessidade educacional específica, ocorre um grande movimento de transformação, no qual as instituições passam a ter que incorporar a concepção da educação inclusiva de fato. O que implica que as instituições educativas fizessem mudanças em suas propostas pedagógicas, mas também e, principalmente, na construção de um novo olhar para as pessoas com deficiência, tendo-as como interlocutoras de seus próprios discursos, ao desafiar às inovações de suas práticas pedagógicas, sobre o processo de ensino e aprendizagem que contemplem as diferenças estudantis.

Desse modo e como evidenciado anteriormente, o paradigma da educação inclusiva abrange desde o início da escolarização, portanto, contextos de educação infantil igualmente devem rever suas propostas pedagógicas neste sentido. Contudo, no que compete a educação da infância há mais aspectos a serem observados. Entre eles há que se relembra que a história da infância e sua escolarização tem uma trajetória de marginalização, tal como a educação especial, que é igualmente relevante e que se inter-relaciona com a busca por uma pedagogia que valorize a infância, em uma concepção de criança enquanto ser de direitos.

A infância enquanto etapa de direitos: concepções e construções históricas

As concepções de infância são construções históricas, que ao orientarem ações, escolhas e modos de atender crianças e suas demandas, marcam também as relações entre crianças e, delas com a sociedade como um todo. Tais concepções também vêm influenciando a compreensão e a organização da escolarização infantil. Do entendimento da criança enquanto um ser inapto ou mini adulto ao ideário de que são seres de direito há uma trajetória importante de reflexões, discussões e conquistas que não se encontram concluídas e que se relacionam com a luta por uma sociedade mais democrática, justa, acolhedora e inclusiva.

A discussão acerca dos Direitos da Criança teve início entre os séculos XVII e XVIII, tendo como culminância a constituição dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão, resultando posteriormente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, editada em 1948 (MARCÍLIO, 1998).

Com a chegada do século XIX, os estudos nas áreas da Pedagogia, Psicologia e Medicina, tiveram grande colaboração para que a criança começasse a ser reconhecida, como um ser que merece atenção e proteção. Mas somente no século XX, os novos significados sobre a infância foram lhes atribuídos. De acordo com Soares (1997), com os estudos mais direcionados à infância, se descobriu que elas são e viriam a ser fontes essenciais, para o futuro social.

Segundo Soares (1997) os primeiros trabalhos a defenderem e reconhecerem os direitos da infância são do ano de 1914, com Eglantine Jebb, fundadora do movimento internacional de discussão das repercussões das guerras na vida das crianças, tonando-se mais tarde fundamento para a elaboração da Primeira Declaração dos Direitos da Criança, ficando conhecida como Declaração de Genebra, em 1923. Essa Declaração conclama a proteção e auxílio na infância, ressaltando o atendimento às necessidades de sobrevivência das crianças.

Diante de oferecer assistência às crianças órfãs da Segunda Guerra Mundial, em 1946 a Organização das Nações Unidas - ONU, cria o United Nations International Child Emergency Fund - Unicef. Em 1953, o Unicef passa a ser órgão permanente da ONU, com a incorporação de serviços sociais e educacionais destinados a crianças e suas famílias.

Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), sua condição passa a ser prioridade fundamental, ficando a constituir de direitos.

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. [...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades

des públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.
[...]

Na década de 1970, as discussões sobre os direitos das crianças foram reforçadas, fundamentados em legislações internacionais, com a determinação de os Estados elaborarem um conjunto de obrigações diretamente relacionadas à proteção da infância, resultando na produção da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, sendo promulgada em 1989.

É imperioso ressaltar que a efetivação dos direitos direcionados à infância é essencial para que as crianças possam se envolver e se tornar sujeitos ativos nas instituições educativas, com poder de decisão. Sua formação educacional deve colaborar para que sua identidade seja construída e alicerçada em princípios que lhes permitem sentir-se pertencente da realidade que esteja inserida. Todavia, se faz necessário oferecer a criança oportunidades para modificá-la, no sentido de adquirir uma percepção crítica sobre seu papel diante das problemáticas sociais.

É inevitável que legislações sejam criadas, mas acima de tudo, sejam cumpridos os direitos das crianças estabelecidos nessas diretrizes. Assim, o Brasil foi signatário da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, com o dever de seguir algumas exigências, como: a elaboração de dispositivos legais que estejam em consonância com a Convenção, além de elaborar políticas públicas que possam defender os direitos da infância.

De acordo com Marcílio (1998), os regulamentos previstos na Convenção que reconhecem a criança como um sujeito de direito, já tinha sido anunciada na Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, segundo o Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e aos adolescentes 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 e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

No entanto, observa-se apesar do Brasil reafirmar e assegurar em sua Constituição o direito da criança, no período em que o país foi Império esse direito foi negligenciado, já que as crianças não tinham espaço privilegiado, o tratamento dado a elas era desprovido de

afeto, cuidado e proteção. Segundo Faria (2005), as crianças escravas, não possuíam nenhum direito, inclusive era negado o direito de ser amamentada.

Com o final do século XIX e início do século XX, o país perpassou por um período de transição, do Império para a República, resultando em uma grande expansão urbano-industrial, fazendo com que houvesse mão-de-obra qualificada, porém, essa realidade estava distante do Brasil, devido à educação ser direcionada à sociedade aristocrata.

Diante desse momento, as discussões sobre a educação tornaram-se mais frequentes no cenário político brasileiro, sob o princípio de se conquistar uma educação pública, gratuita e laica. Todavia, a educação continuava a ser destinada à elite e a educação infantil permaneceu abandonada (KUHLMANN JÚNIOR, 2001), isto é, nesse período pouco se fez à educação das crianças.

Somente no Governo Vargas, a infância foi reconhecida como o *futuro* do Brasil. Contudo, esse reconhecimento possui uma ressalva, pois o país conquistou prestígio à frente ao Estado que passou a ter preocupação com a criança, oferecendo “proteção e educação”, mas não como sinônimo de emancipação, mas para dever obediência e trabalho, mediante os fundamentos autoritários impostos pelo governo.

Nesse cenário, a visão desse governo sobre a criança, era de um ser trabalhador e colaborador para o progresso da pátria, ao contrário de propor e estabelecer uma criança cidadã que possui e sabe desfrutar de direitos sociais e educacionais.

O direito da criança conquistado diante a Constituição de 1988, passa a se efetivar a partir da publicação da LDBEN (1996) que, incorporou a Educação Infantil à Educação Básica, deliberando no Art. 29 que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A partir desse momento, as creches e pré-escolas passam a escrever uma nova história nas páginas da educação brasileira, tendo como princípio e finalidade pedagógica de cuidar e educar de crianças

de zero a seis anos de idade. Nesse sentido, observa-se que as discussões sobre a Educação Infantil, mas especificamente sobre o direito à infância foram sendo mais enfáticas no cenário político educacional brasileiro, em razão de normatizações e/ou legislações, no tocante em assegurar o direito à Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade.

Na atualidade brasileira esta percepção é reforçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL 2009), no Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, percebe-se que apesar dos constantes avanços das legislações brasileiras nas últimas décadas, a atual organização da educação infantil e a percepção da infância como etapa fundamental para o desenvolvimento humano e da criança como ser de direitos é algo relativamente recente. Diante disto, é de se esperar que haja ainda uma longa trajetória para que o paradigma inclusivo faça parte plenamente de uma educação infantil de qualidade. Há muito que estudar, pesquisar, divulgar, mas sobretudo há muitos detalhes a serem considerados. Entre os quais, aspectos sutis que serão indicados a seguir.

A criança PAEE e a garantia do direito a infância na educação infantil: da invisibilidade às sutilezas da educação inclusiva

Em conformidade com o pensamento de Tiriba (2018) as instituições educacionais são contextos que provocam a desconstrução e a reinvenção de estilos de vida. A insistência pela consolidação do paradigma da educação inclusiva leva em conta este potencial transformador dos contextos educacionais. Lembrando que a educação na infância tem também o compromisso com a constituição de sujeitos, conjugando educar e cuidado, atenção e afeto, aprendizagem e desenvolvimento.

De uma concepção de infância inapta à percepção de que a criança pae tem direitos, sendo protagonista de sua aprendizagem e desenvolvimento e a realização de uma educação infantil inclusiva, ofertada com qualidade e compromisso, há imensos desafios a serem superados e múltiplas sutilezas a serem consideradas.

Entre os quais há que se assumir que se mostra necessário constituir uma ética de trabalho na educação infantil voltada conscientemente para o paradigma inclusivo. Ou seja, entendemos ética como normas ou regras de convivência, que visam ao bem comum, é imperioso constituir formas de relação entre adultos e crianças que acolham as individualidades e os potenciais infantis, formas de agir e interagir que promovam o acolhimento, a aceitação das singularidades e que permitam liberdade de expressão e promovam escutas ativas e afetivas.

Os espaços, tempos, materiais e relações ali estabelecidas devem concretizar uma ética docente que assuma a existência de diferentes infâncias, cuja singularidade de seus sujeitos é validada como parte da condição humana. Onde diferenças não sejam tratadas como limitações, mas como potenciais de manifestação, de expressão subjetiva, criativa, como riqueza de repertório e de possibilidades. Pois do contrário, como mencionado por Carvalho (2009):

quando a diversidade humana é desconsiderada ou banalizada, as condições ambientais colocam as pessoas em situação de deficiência como incapacitadas, muito menos por suas características pessoais e muito mais pelas barreiras de toda ordem com que elas se deparam. (CARVALHO, 2009, p. 35).

Nesta direção, reforça-se que a criança paae deve ser compreendida como sujeito potente, capaz. Sendo que o espaço como ente educativo e as relações como elementos de aprendizagem e desenvolvimento, devem refletir a aceitação e a valorização da diversidade humana.

Ainda nesta perspectiva, chama-se a atenção para o apontamento realizado por Carvalho (2009), no qual destaca que ao valorizar a deficiência, enquanto aspecto negativo, perde-se a pessoa em sua dimensão de integralidade. Assim, na perspectiva de uma ética docente voltada para a inclusão na educação infantil, torna-se fundamental, assumir que o modo como os docentes agem diante dos desafios do cotidiano pode tornar-se parâmetro para o agir das demais crianças e profissionais. Há que ter responsabilidade e compromisso social nas relações estabelecidas entre adultos e crianças. Esta premissa encontra-se em conformidade com a constatação de Weber e Corso (2015)

que após a realização de pesquisa sobre inclusão na educação infantil, perceberam que há uma grande tendência de as crianças pequenas agirem em conformidade com o modelo ofertado pelo docente da turma no que concerne ao manejo cotidiano dos desafios educativos.

Outro aspecto que se destaca é a percepção de que há uma dimensão estética na perspectiva da inclusão relacionada a educação da infância que deve ser resgatada. Aquilo que Ostetto (2011) chama de olhar a infância e celebrá-la. Ao celebrar a potência e a beleza da infância, se propõe que o docente perceba competências, potencialidades, formas diferenciadas de brincadeiras, de participação, de comunicação, interação e expressão. Que este profissional assuma que é possível aprender e se desenvolver para além daquilo que é posto como normativo, comum a todos os sujeitos. A proposição, portanto, é que as discussões e as práticas voltadas para a educação infantil na perspectiva da inclusão sejam na direção de também reconhecer, valorizar e promover o protagonismo das crianças que são público-alvo da educação especial. Ou seja, há uma beleza sutil na aprendizagem que ocorre no encontro das diferentes potencialidades humanas. Entendendo que “o que se espera não é o reforço da deficiência, mas sim, uma proposta de educação que esteja centrada nas competências apresentadas por esse sujeito”. (ALMEIDA JÚNIOR, 2019). O convite é celebrar conquistas, avanços, possibilidades, a partir de ações centradas no sujeito.

Lembra-se que uma pedagogia da infância, conceito muito comum na atualidade, se faz quando se tem a criança e sua infância como centro de todo o trabalho. Celebrar as possibilidades destas crianças paae, entendendo-as como competentes capazes e potentes é urgente, de modo que não lhes sejam negadas oportunidades de construir sua subjetividade de maneira positiva. Afinal, a negação de seu protagonismo, a não celebração de sua infância poderá cunhar marcas em sua identidade e em sua constituição enquanto pessoa.

Ainda a partir desta pedagogia da infância, concorda-se com Bersch e Machado (2007) quando sugerem que a educação infantil permite que a criança paae vivencie experiências em acordo com os desafios relativos a sua idade, tais como brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, histórias, cores, tempo e espaço, formas e afeto. O que corrobora com Drago e Dias (2017) que salientam que a experiência

da educação infantil inclusiva pode ser um modo de se fazer reconhecer que todos os sujeitos, independente da idade ou condição biológica, são capazes de aprender, produzir, reproduzir e deixar suas marcas culturais.

Portanto, uma pedagogia da infância é também feita na escuta de crianças concretas e suas demandas reais. O implica compreender que a escuta das crianças é elemento constituinte da profissionalidade docente. Diante deste aspecto, Agostinho (2014) indica que a participação das crianças permanece em larga medida por se concretizar, sendo um desafio que precisa ser enfrentado, nas suas contradições, impasses e paradoxos teóricos, sociais e políticos. As crianças tem o que mostrar, tem opiniões, ideias, vivências, sentimentos a nos comunicar. (AGOSTINHO, 2014). Ouvi-las é acatar seu protagonismo. A possibilidade de se expressar e de ser ouvido desempenha um papel muito importante para as crianças segundo Agostinho (2014). A proposta em acordo com esta pesquisadora é que se estabeleça o diálogo, o qual solicita que haja sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento, de tal maneira que o adulto seja capaz não só de acolher e compreender as diferentes formas de comunicar da criança, mas também estabelecendo um clima de receptividade e de compartilhamento de percepções e de decisões, como exercício pleno de democracia, participação e cidadania. (Agostinho, 2014). Este aspecto político da educação infantil é algo que se deve por em prática com constância.

Desta proposição decorre uma questão crucial a respeito da criança pae neste contexto: quem a escuta? Não se trata de apelar para “sentimentalismos ou moralismos abstratos” como já preveniu Carvalho (2009). Mas de dar vez para sua expressão, para suas escolhas, para sua visão, enquanto exercício de cidadania e respeito pelo seu lugar, sua percepção e experiência de mundo. Trata-se de fazer valer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são preconizados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Neste sentido, concorda-se com Oliveira *et al* (2016) quando indicam que o profissional da educação infantil deve conhecer os alicerces legais e políticos desta etapa, de maneira a embasar teoria e prática com uma explícita intencionalidade pedagógica em seu fazer

cotidiano. Do mesmo modo que deve conhecer aspectos específicos da educação especial e do paradigma inclusivo. Todavia, sem reconhecer que a educação inclusiva também é feita de detalhes, teorias e formações esvaziam-se de sentido.

Outrossim, refletir acerca destas três sutilezas pede que se dê novo e ampliado significado aos princípios norteadores da educação infantil, já previstos em legislação própria, a saber princípios: ético, estético e político (BRASIL, 2009). O convite que se faz é transpor tais princípios em ações que marquem o cotidiano da escola enquanto dinâmicas verdadeiramente inclusivas.

Educação Infantil na perspectiva da inclusão e o direito a infância: como finalizar esta discussão?

Como enunciado por Martins, Albres e Souza (2015) a finalização de um texto traz a abertura para novos diálogos. E é diante deste pensamento que apontamos para a importância de mais estudos e produções acerca da educação infantil e das especificidades da inclusão nesta etapa. Longe de alcançar o esgotamento do tema, este capítulo convida a se pensar na inclusão educacional como um percurso, cujo início deve ser planejado com cuidado e profundidade, a partir da premissa de que a criança padece direito a vivenciar sua infância enquanto uma experiência transformadora, positiva e afetiva, como qualquer outra criança. Experiência na qual tenha espaço de escuta, de construção de seus saberes e compartilhamento destes saberes. Que possa brincar do seu jeito, comunicando e expressando a seu modo a sua visão de mundo. O convite que se faz é para que os profissionais envolvidos nesta etapa de escolarização estejam conscientes de que é preciso constituir uma ética de trabalho. Está baseada fundamentalmente na celebração da infância e na realização de uma escola mais inclusiva.

Referência

BIANCHETTI, L. Os trabalhos e os dias dos deuses e dos homens: a mitologia como fonte para refletir sobre normalidade e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, p. 61-75, 2001.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF: MEC, 1994.

CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina**. Brasília, DF: MEC, 1991.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade (Campinas)**, v. 26, n. 92, p. 13-38, out. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>>. Acesso em 29 jan. 2020.

FERNANDES, S. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2011.

JIMENEZ, R. B. (Org.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Porto Alegre: Ciências e Letras, 2004.

MARCÍLIO, M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira no século XX. **Revista USP (São Paulo)**, n. 37, p. 46-57, mai. 1998.

SOARES, N. F. Direitos da criança: utopia ou realidade. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959)**. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm. Acesso em 27 out. 2017.

RELAÇÕES RACIAIS: O NEGRO NA EDUCAÇÃO

Roseli Adão

Introdução

Os dados mais recentes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2000) sobre a Educação apontaram que os negros no Brasil têm em média 6,1 anos de estudo para 8,4 das populações brancas, ambos com uma média de 25 anos população, que soma 45% do total dos brasileiros. Segundo os dados, os estudantes negros ficam mais tempo – em número de anos – nas escolas que os estudantes não negros. Ao mesmo tempo os estudantes brancos acabam tendo em média 2,3 anos de estudo a mais do que os estudantes negros.

Por meio de pesquisa e estudo mais aprofundado há possibilidades de conhecer as dificuldades de estudantes, mais especificamente dos negros, objetivando analisar a reorganização de inclusão, independentemente de etnia, credo ou religião.

No caso paranaense, identificamos uma “singularidade e especificidade” local no acesso e permanência dos estudantes negros na escola. Tendo em vista a construção de um ideário europeu do estado do Paraná e, em especial, a cidade de Curitiba e Região Metropolitana, que têm uma população percentual de 23,5% de negros. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE) Ao identificar uma especificidade na formação educacional pública, municipal e estadual no Paraná, que tem a construção de um estado que se consagra “Europeu”, as crianças e jovens negros estão excluídos do estado quando se considera as formas singulares de “preconceito”, “discriminação racial” e “racismo” no cotidiano das crianças e jovens negros no interior das escolas.

Dessa forma, identificar o racismo no cotidiano escolar é perceber se existe uma especificidade local como assinalado, em função do ideário de capital europeia e do processo de invisibilização da população negra na história e formação da cidade de Curitiba, que apresenta como “cidade teste” do modelo de Estado Europeu, conforme detectou de Souza (1999).

Em função do fenótipo diferenciado do “modelo caucasóide”, muitas cenas no cotidiano escolar evidenciam o processo de “desumanização” do “ser negro (a)” vivenciados pelas crianças não brancas, as quais são, muitas vezes, identificadas pelos “colegas de sala de aula”, em horário de recreio, no trajeto para escola ou vice-versa, como: “cabelo de bombрил”, “nariz de batata”, “olha cor da pele”, “cor de carvão”, “resto de incêndio”, etc.

Além da representação cultural estigmatizada, todo esse discurso só pode ser visto como pejorativo, preconceituoso, discriminatório, entre outros. A Legislação do Direito Penal e a Constituição Brasileira de 1988 asseguram ser crime de racismo. Porém, mesmo assim ainda existe discriminação racial e preconceito contra o negro, pobre.

O racismo estrutural no ambiente educacional e na sociedade brasileira em pleno séc. XXI

As desigualdades acumuladas na experiência social da população negra, nos processos de escolarização têm sido debatidas há muitos anos pelo movimento social negro, por estudiosos das relações raciais, mais recentemente pelas análises no âmbito de órgãos governamentais no Brasil. São desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos.

Indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar desenvolvido, o desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros, são divulgados e apontam as diferenças e desigualdades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares. Diante disso, percebemos que as variáveis utilizadas nas análises dessas desvantagens escolares se ampliaram e com elas a possibilidade de melhor compreender o fenômeno das desigualdades raciais na educação e os mecanismos escolares de discriminação existentes.

a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma con-

tínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (HENRIQUES, 2001, p. 26).

Os dados indicam que o racismo é estruturante das desigualdades a que está submetida à população negra, porque sobre ela incide as condições sociais e determina por gerações. Como elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros.

O racismo, desde os tempos antigos, é basicamente uma rejeição daquela pessoa que é diferente de nós. Segundo o historiador Heródoto, os antigos egípcios evitavam a companhia de pessoas de rosto claro e cabelos ruivos, como alguns gregos, por considerá-las maléficas; os persas por sua vez, consideravam-se absolutamente superiores ao resto da humanidade; [...] (LOPES, 2007, p. 18).

Para tentar compreender essa estratificação da culturalização da invisibilidade negra, é necessário compreender o pertencimento, a ancestralidade da história dos negros brasileiros de hoje, que são descendentes de africanos que foram trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro. Muitos deles são mestiços resultantes da miscigenação entre negros e brancos, negros e índios. No censo brasileiro, os mestiços são classificados como pardos, mas alguns deles, por decisão política ou ideológica, se consideram negros ou afrodescendentes. (MUNANGA, GOMES, 2006).

Outro fator que tenta silenciar as diferenças culturais existentes na escola é o mito da democracia racial, em que são apresentados alunos de culturas diferentes como se fossem iguais o que acaba contribuindo negativamente para a preservação da riqueza cultural brasileira.

Então se conclui que há uma ideia de superioridade quando, por meio de práticas racistas, existe a intenção de tornar menor o outro, seja ele de outra classe, cor, nacionalidade, etnia.

[...] o racismo é uma ilusão de superioridade. O racista se acha superior àquele a quem se compara: ele nasceu pra mandar e o outro,

visto como inferior a ele, para obedecer. O racismo, então, é antes de tudo é uma expressão de desprezo por uma pessoa. Às vezes não por causa de suas características, mas por aquela pessoa pertencer a outro grupo (LOPES, 2007, pp. 19-20).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais introduziram a temática sobre Pluralidade Cultural para abordar entre outros aspectos, uma crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, provendo assim, uma discussão as práticas racistas dentro da sala de aula.

Tendo em vista o estudo desta temática, isso tem como responsabilidade apresentar aos alunos a caracterização do Brasil em toda sua diversidade, as relações possíveis nesta sociedade, bem como os problemas sociais vividos e as transformações cabíveis para uma vida melhor para todos que aqui vivem.

A invisibilidade do estudante negro (a) na educação

O Brasil é a segunda nação negra do mundo, perdendo apenas para a Nigéria na quantidade de Afrodescendentes. Entretanto, no que diz respeito à sua condição de vida, a cada 10 pobres no Brasil, 08 são negros. Os poucos pobres brancos do Brasil têm renda 2,5 a mais quando comparado aos negros pobres. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com base na Organização das Unidas – ONU (2000), aponta que as populações negras no Brasil, independentemente da cidade, vivem em condições sociais e econômicas tão precárias quanto à população negra de alguns países africanos que representam a pobreza da forma mais baixa de sobrevivência.

A média salarial mensal de uma família negra no Brasil é de 1,32 salários mínimos. A média salarial da família branca é de 3,12 salários mínimos. A expectativa de vida de um negro é de 64 anos para 70 anos de uma pessoa branca. Segundo o IPEA (2000), a possibilidade de um negro entrar na escola brasileira é de 65% para 85% de uma pessoa branca. Dos analfabetos jovens com uma média de 15 anos, 19,8% são negros e apenas 8,3% são brancos. Já com relação aos analfabetos funcionais (menos de quatro anos de estudo), 46,9% são negros e 26,4% são brancos.

Estas disparidades sociais e econômicas acabam refletindo diretamente em outras situações, como a baixa escolaridade, a evasão

escolar, o desemprego, o trabalho informal. Isso tudo gera outras consequências graves, para a sociedade brasileira como um todo.

Nos últimos anos, conforme Cavalleiro (2001), alguns estudos têm mostrado que o acesso e permanência bem-sucedida na escola variam de acordo com raça/etnia da população. Ao analisar as trajetórias dos/as estudantes/negros/as, as pesquisas revelam que estas se apresentam bem mais acidentadas do que as percorridas pelos/estudantes brancos/as. O índice de reprovação nas instituições públicas também demonstra que há uma estreita relação entre a educação escolar e as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Diria que enquanto autora deste artigo, mulher negra, filha, mãe, professora, pedagoga, bacharel em direito, especialista e mestre em educação, sou a exceção à regra da estatística brasileira. Mas gostaria de ter pares, mais pessoas engajadas nesta luta, nesta batalha.

E de acordo com esta baixa representatividade, quantos professores/as negros (as) você teve ou tem em toda a sua trajetória da vida acadêmica? Onde está a representatividade negra na educação, a pesquisa de Cavaleiro (2001) aponta algo muito mais sério do se imagina. Como os estudantes poderão se vir representados já que são poucos.

Sendo assim, porque a maioria dos negros/as constam na limpeza, como empregada doméstica, faxineira (o)? Pela falta de oportunidade? Ou pela própria exclusão social, gerando assim a discriminação racial.

O aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares, formação de professores/as e, sobretudo, do currículo escolar. Em se tratando do currículo escolar, este não apresenta uma abordagem clara e objetiva, que trata da história do negro/a como meio de resgate histórico, nem mesmo os personagens que representaram a história nos livros didáticos.

Personagens como Carolina Maria de Jesus, Laudelina de Campos Melo, Tereza de Benguela, Enedina Marques de Souza e tantas outras deveriam constar na história do Paraná e no Brasil, principalmente nos livros didáticos, para conhecimento e discussão com os estudantes. Assim, ir além dos muros das escolas, apresentar de fato a diversidade de quem são estas personagens, o que estas mulhe-

res representaram para estado do Paraná e para a sociedade brasileira. Afinal, são histórias que resgatam a cidadania por meio de memórias vivas.

A escravidão existiu e faz parte da história. Porém, o que é inadmissível e inaceitável é a história real, a história fragmentada do negro/a, violada tanto na educação como na história, na mídia, como na sociedade. É por meio da educação que se existe conquista de uma cultura, de uma sociedade, de uma nação brasileira, a educação é o alicerce, é a base de tudo na vida humana.

Além do aprofundamento dessas questões, é preciso lembrar que, apesar de aspectos culturais e uma descendência comum, o povo negro não se constitui um bloco homogêneo. Ainda que o racismo e a discriminação racial marquem de forma contundente a vida de todos/as os/as brasileiras/as, esse grupo possui interesses, necessidades e desejos diferentes de acordo com a localização geográfica, o nível socioeconômico, a geração e as crenças religiosas, entre outros.

A escola, a educação, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade. Não adianta apresentar alguns casos como fato isolado, descontextualizado. Pois se torna comum dizer que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todo/as. Essa crença acaba se tornando um grande equívoco.

Uma vez que não há representatividade, nem nos livros didáticos, nem mesmo no corpo docente, na equipe pedagógica, na coordenação, direção, o racismo estrutural continua acontecendo em pleno século XXI. Isto é, a formalização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro da sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso e ao mesmo tempo prejudica outros grupos de modo consistente e constante, causando disparidades que se desenvolvem entre os grupos ao longo de um período de tempo. Um país com tanta diversidade, cultura, riqueza de detalhes, não consegue superar este estigma, estas mazelas que foram construídas ao longo da história.

Todavia, temos assistido atualmente que a educação tem merecido atenção especial das entidades negras como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como

uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES, 2012. p. 735).

Mais de meio século passou-se com mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no conjunto da sociedade e, apesar das inúmeras mudanças ocorridas na educação, tais como a modernização do material didático, relação professor-aluno, responsabilidade social do estado pela educação, etc., o problema do racismo étnico está quase intocado, reforçado pelo pensamento de base universalista (eurocêntrica) introduzido no Brasil. Esse pensamento eurocêntrico vem a ser um dos principais entraves para a solução dos problemas étnico-raciais na educação brasileira.

A educação é um mecanismo de ascensão social, da qual possibilita a apreciação, valorização e enriquecimento da cultura, da vida e da comunidade da qual este aluno faz parte. Cavalleiro (1991, p. 49) afirma que:

Para a promoção de uma educação igualitária, comprometida com o desenvolvimento de todos os cidadãos, as relações étnicas em território brasileiro devem ser questionadas. Esta é uma discussão impreterível na medida em que o sistema de ensino se mostra inadequado para o seguimento negro da população.

No campo da educação, a questão da especificidade étnica parece resolvida dentro dos avanços conceituais e legais. Segundo Cury (2002, p. 225):

Hoje, em uma boa parte dos países europeus e mesmo latino-americanos, a discussão do direito à educação escolar já se coloca do ponto de vista do que Bobbio (1992), citado por ele, chama de especificação. Na verdade, trata-se do direito à diferença, em que se mesclam as questões de gênero e credo, entre outras.

Muito embora, segundo o autor, a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. O problema está na execução prática desse direito. Para tanto, não basta somente ter direito à educação, dentro do campo do direito instituído legal-

mente e alicerçado pela pseudo frase “A Educação é um Direito de Todos”. O problema não está na consignação do “Direito à Educação”, o direito à especificidade, à diferença, está dentro da concepção maior do direito à igualdade. Resta o problema da prática da sua efetivação.

A mobilização dos movimentos negros com relação à educação gira, em parte, em torno dessa argumentação: termos um direito real (aqui está a efetivação do direito), praticado e pautado no reconhecimento das especificidades e diversidades étnicas sociais, econômicas, culturais e religiosas da sociedade brasileira. Queremos, de fato e de direito, ter direito às especificidades. Pensamos ser esse um grande passo para a solução do problema do racismo contra a etnia negra na escola e no sistema educacional.

O poder interventor do estado e as instituições educacionais formais de ensino têm-se mostrado omissos quanto ao dever de reconhecer positivamente o estudante negro no cotidiano escolar, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional. Muito embora saibamos que, na letra da lei, há a “garantia” da educação como direito de todos. Mesmo reconhecendo sua relevância.

A população negra, primeiro não tinha acesso à educação, isso mudou, mas ainda não havia representatividade nos materiais didáticos, não se era trabalhado sobre sua cultura, deste modo os afrodescendentes não se reconheciam dentro desta educação que lhes eram oferecidas, somente depois de 115 anos que a população negra se libertou da escravidão se mudou algo nesse sentido. A Lei 10.639/03 foi sancionada pela presidência da república, ficando assim evidente o quanto lenta foram às conquistas educacionais para a população negra.

A identidade do homem negro, morador do subúrbio sempre foi negada nos livros didáticos. Sabendo que a educação é um produto social, a classe dominante branca e o racismo não queriam que negros e negras se sentissem partes construtoras da sociedade e nem ocupassem os mesmos espaços, querendo apagá-los impondo inúmeras restrições, inclusive educacionais.

Apesar da tentativa de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre

nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudicou o reconhecimento da identidade negra, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superiores. (MUNANGA, 2006, p.16).

É clara a intenção de um projeto de sociedade que impossibilitou a formação da identidade negra criando tantos muros e barreira existentes. Os negros foram subalternizados, silenciados, sofreram e sofrem racismo, se tornando cada vez mais difícil se reconhecer na identidade negra. Daí a importância da Lei 10.639/03, pois colocou em pauta a valorização da cultura e história do povo negro possibilitando o reconhecimento e o fortalecimento da identidade negra com as relações positivas.

Para que avanços legais pudessem acontecer foi necessária muita luta da população negra, na busca de ser reconhecidos como protagonistas de sua história, e respeitados quanto seres humanos iguais. No entanto é evidente que tais políticas ainda ocorrem em caráter reparativo, sendo a sociedade brasileira por séculos manteve os negros em condição exclusão.

Considerações finais

Em se tratando de educação brasileira, podemos dizer que os avanços legais são importantes e servem para equiparar a população negra, que por muito tempo esteve excluída e sem direitos educacionais. Vemos que o acesso à educação foi historicamente negado população negra, e quando a partir de lutas se conquistou esse direito, uma outra batalha se intensificou: trazer ao cenário educacional a representatividade negra na valorização da cultura e história africana e afro-brasileira.

A liberdade garantida através da Lei Áurea não trazia medidas de equidade social entre negros e brancos, os negros foram “jogados” dentro de uma sociedade desenvolvida, sendo obrigados a buscar sua subsistência de maneira totalmente precária.

Décadas, séculos se passaram, leis foram criadas, e o assunto ainda tem necessidade de ser rediscutido. É um paradoxo se pensar que em um país onde sua população é multicolorida, composta por descendentes de vários povos e de culturas diferentes, a educação se man-

teve destinada a uma única cor, excluía as demais culturas que não estivessem de acordo com padrão branco/europeu.

Mesmo que desejemos a construção, pela via da educação, de uma sociedade justa, igualitária e democrática, ainda divergem as especificidades étnicas. A especificidade étnica não é vista como legítima por uma parcela da sociedade brasileira. A república no Brasil trabalha a ideia da uniformidade da nação contra a existência de identidades étnicas e transformou essa identidade numa espécie de perigo e traição à causa nacional, a causa do povo brasileiro (MUNANGA, 1999). Isso se reflete na forma tardia e tímida com que a legislação da educação trata as posturas da etnia afrodescendente.

Para reverter à situação de desigualdade de tratamento na educação e os sofrimentos e injustiças a que os estudantes negros são submetidos nas escolas, faz-se necessária a transformação de velhas práticas em novas alternativas que concorram para a inclusão positiva desses alunos no sistema de ensino, garantindo o direito constitucional à educação pública de qualidade e à especificidade. (CURY, 2002).

Não há como negar que o preconceito, a discriminação e o racismo constituem um problema que afeta, em maior grau, os negros. O(a) aluno(a) negro (a) sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças que afetam a sua infância, adolescência, refletem na vida adulta e comprometem todo o seu desenvolvimento.

A escola tem-se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer, positivamente, o estudante negro no cotidiano escolar, o que converge para o afastamento dele do quadro educacional. Se o acesso à educação representa um direito de todos os cidadãos, é contraditório o espaço escolar não estar preparado para receber os negros, em um país de expressiva população negra.

O problema étnico, no cotidiano escolar, não pode continuar, constantemente, silenciado e sem solução. A esperança é que a aplicação das emendas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB venha alterar a situação presente, dando força às ações dos movimentos negros.

Referência

ADUAN, Wanda Engel. **Da Senzala à Unidade Racial: Uma nova abordagem da realidade racial no Brasil**. Educação e Exclusão o caso Brasil. São Paulo, 1994.

CAVALLIRO, Eliane (org) **Racismo e antirracismo a educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus. 2001

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, E. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. *In*: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse SILVEIRA, Sônia M. (Org.) **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999.

COMAS, Juan *in* **Raça e Ciência I** Editora Perspectiva: São Paulo, 1970.

CUNHA Júnior, Henrique. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: Edicon, 1992.

DE SOUZA, Marcilene Garcia – **A invisibilidade do negro em Curitiba: imagem do negro nas “Lições Curitibanas”**. Monografia de Conclusão do Bacharelado em Ciências Sociais no Departamento de Ciências Sociais, do Setor de Humanas Letras e Artes da UFPR, 1999.

HENRIQUES, R. M. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 12/10/2020

LEIRIS, Michel in **Raça e Ciência I**. Editora Perspectiva: São Paulo, 1970.

LOPES, N; **O RACISMO explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro; Agir, 2007.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania**: um estudo da criança negra numa escola pública em São Carlos. São Carlos, 1994. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, 1994.

MORAES, Pedro R. Bodê& DE SOUZA, Marcilene Garcia – Invisibilidade, Preconceito e Violência Racial em Curitiba. **Revista de Sociologia e Política: Cidadania e Violência**. Nº. 13, UFPR, 1999.

MUNANGA, Kebengele (org). **Estratégias e Políticas de Combate à discriminação racial** – EDUSP, pp. 141-145, São Paulo, 1996.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude**: uso e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

RIBEIRO, Djamila, **Pequeno Manual Antirracista**, 1ª edição, São Paulo, p. 37-38, 2019.

ROSE, Arnold M – **Raça e Ciência II**. Editora Perspectiva: São Paulo, 1970.

SILVA, Selma Maria da. **Imagens de africanidade**: uma leitura de mundo anti-racista. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

REPRESENTAÇÕES DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A MEDIAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO PROFISSIONAL E A DESVALORIZAÇÃO.

Fernando Sabchuk Moreira

Introdução

Este estudo tem como ponto inicial a constatação de que muitas professoras de Educação Infantil se permitem serem chamadas de “tias” pelas crianças as quais trabalham. Deste modo, iniciou-se um estudo teórico para demonstrar quão errôneo isto pode ser.

Mesmo com a literatura educacional apontando para a confirmação do combate ao chamamento de “tia”, surgiu a necessidade de realização de uma entrevista com algumas professoras para saber suas impressões sobre a carreira docente e se percebiam o impacto que ser chamada de “tia” poderia ocorrer.

Assim, o problema central da pesquisa se relaciona em responder se o chamamento de “tia” implica na desvalorização da professora de Educação Infantil e de que modo pode-se combater este mal no ambiente de trabalho, bem como a percepção de uma estreita relação entre as funções de cuidados maternos exercidos com os filhos e o trabalho pedagógico na educação infantil.

Desse modo, organizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, através de um roteiro semiestruturado, com respostas abertas e na sequencia analisadas integralmente. Este estudo está organizado para apresentar primeiramente o método e a tipologia da pesquisa realizada, bem como uma breve descrição do contexto de realização das entrevistas e por fim uma análise detalhadas das respostas feitas pelas professoras aos questionamentos levantados.

Tipologia e Método da Pesquisa.

A presente pesquisa tem como forma de abordagem do problema, a pesquisa qualitativa. É através deste tipo de abordagem que buscamos solucionar e observar as abordagens aqui colocadas, mencionadas e também interpretar dados, fatos e teorias. “A pesquisa quali-

tativa busca identificar a presença ou não de certo atributo ou objeto no fenômeno sendo observado (QUADROS 2010, p.65)”.

Para a realização desta pesquisa viu-se a necessidade de optar pela forma qualitativa, para agregar significados às ideias pré-estabelecidas pelo objeto a ser observado. Quanto aos objetivos, foi utilizada a pesquisa exploratória, No qual foram realizados levantamentos de dados, através de entrevistas com profissionais da área de Educação Infantil, como também dados bibliográficos, logo, a tipologia utilizada têm como “objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. GIL, 2002, p. 41).

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa norteou-se através da pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica teve como base os livros, artigos, publicações científicas e outros que facilitam a compreensão de determinado assunto a ser pesquisado dando um conhecimento prévio sobre o tema. A pesquisa bibliográfica tem “finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e proporcionar a produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações para o desempenho da pesquisa” (FACHIN, 2003, p.125).

Com base nos resultados obtidos, necessitou-se a realização da pesquisa de campo, comparando os supostos resultados da teoria com a prática, através de observações e entrevistas. Logo “A principal finalidade deste tipo de pesquisa é recolher, registrar, ordenar e comparar dados coletados em campo [...] de acordo com os objetivos do assunto escolhido como objeto de estudo” (DIEZ, HORN, 2004, p.26).

A pesquisa teve como instrumento da coleta de dados da pesquisa, entrevista semiestruturada elaborada em categorias e analisadas integralmente. Portanto uma entrevista não com a obrigatoriedade de seguir à risca tudo o que foi planejado antes, mas sim uma entrevista construída através do desenvolvimento das respostas apresentadas pelos participantes.

Essa entrevista abrange certa liberdade ao entrevistado, uma conversa amigável onde o roteiro de perguntas pode ser alterado e também se surgir a necessidade de incluir outras perguntas. Portanto,

“A entrevista é uma técnica que permite o relacionamento entre entrevistado e entrevistador” (BARROS, 1990, p. 81).

O relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado é a grande configuração deste tipo de entrevista, no qual o direcionamento da entrevista se dá pelo diálogo e contato entre ambos, não por um roteiro rígido e sistemático.

O método de precisão que a presente pesquisa abordou é o dedutivo. É o método que parte do geral e vai até o particular, parte da teoria para a prática. Quadros (2010) afirma que o método dedutivo pode servir para sustentar ou não uma explicação argumentativa geral considerada como verdadeira, estando-a em situações particulares. O método dedutivo usa a razão de fatos gerais para se tirar uma conclusão particular, para confirmar certezas. Parte de generalizações, conceitos amplos, para, em um caminho de afinamento, se retirar as conclusões.

Contexto da Pesquisa e Instrumento de Coleta de Dados

A instituição onde se realizou as entrevistas é um Centro Municipal de Educação Infantil e é mantida pela prefeitura da cidade. Está localizada em um bairro afastado do centro. O município localiza-se na região norte do estado do Paraná, na macro região denominada “Norte Velho” ou “Norte Pioneiro”.

O projeto arquitetônico da instituição é um modelo padrão existente em vários municípios do Estado do Paraná, construído e financiado pelo programa “vale creche”. O CEMEI é constituído de dois prédios, sendo o primeiro localizado a entrada da instituição, o refeitório, uma sala para a coordenação/direção da instituição, um sanitário para todos os funcionários e as salas onde as crianças ficam, totalizando 4 salas.

Cada sala possui um banheiro e duas possuem em pequeno espaço para se preparar mamadeiras, evidenciando assim que estas salas são para as crianças menores de 3 anos. Há também um local improvisado para ser uma sala de vídeo, onde se localiza uma televisão um balcão com diversos brinquedos. Este local era a antiga cozinha da instituição, conservando ainda os azulejos na parede.

O segundo prédio é constituído por uma despensa, uma cozinha, também com uma pequena despensa e uma sala para refeições,

onde os funcionários fazem seus intervalos. Este espaço localiza-se aos fundos da instituição, onde as crianças não têm acesso.

O terreno ao qual se localiza a instituição é grande, todo gramado, possuindo um amplo espaço para as crianças brincarem e realizarem diversas atividades ao ar livre, porém do portão de entrada até o primeiro bloco não há nenhuma proteção contra o sol e principalmente em dias chuvosos.

O prédio principal do centro de educação infantil é decorado com enormes pinturas nas paredes, muito bem conservadas, com temas relacionados a personagens do Wall Disney, como Mickey, Minnie, Pato Donaldy, Pateta, também esses personagens pintados como bebês, brincando e correndo. As salas também possuem pinturas nas paredes com o mesmo tema.

A sala do berçário é adornada no teto com pequenos enfeites colados, confeccionados com papéis de diversas cores e brilhantes, que ao entrar na sala, chama muita atenção pelo colorido e o brilho que reluz com a claridade que adentra pelas janelas.

Uma característica notória dessa instituição é sua organização e limpeza. Tudo impecavelmente limpo e organizado, transparecendo a quem chega uma sensação agradável e confortável.

O Centro Municipal de Educação Infantil não possui parque, contando apenas com brinquedos distribuídos em cada sala de atividades. A rotina de funcionamento começa às 7 horas e até as 7h30min é realizada a acolhida das crianças. Neste período as crianças são recebidas na sala pelas professoras, onde as mães entram para deixarem seus filhos.

Após as crianças tomarem café da manhã no refeitório retornam para suas salas onde cada dupla de professoras possui uma rotina específica de atividades, em seguida cada turma realiza seu almoço e após as crianças retornam para suas salas, onde são colocadas para dormir. A troca de professoras ocorre às 12 horas. As crianças são colocadas para dormir com uma professora e acordam com outras.

As professoras do período vespertino esperam seus alunos acordarem e iniciam suas atividades, dão o lanche da tarde. E a partir das 16:30 as crianças começam a ir embora da instituição.

Cada criança na instituição possui 4 professoras. Duas professoras no período matutino e duas no período vespertino. E quando há

uma atividade que necessita maior monitoria das crianças uma estagiária auxilia as professoras.

O CMEI possui 16 professoras, duas estagiárias, uma coordenadora, duas auxiliares de limpeza e uma cozinheira. Todas as professoras são concursadas como educadores infantis pelo município e possuem nível superior de escolaridade, algumas contando com especialização. Apenas uma é de um concurso anterior, as outras são do último concurso realizado pelo município datado de dezembro de 2009, onde 15 professoras começaram juntas nesse CMEI. Iniciaram suas vidas como professoras de educação infantil ao mesmo tempo.

A responsável pela instituição é professora municipal concursada a cerca de 25 anos. Possui experiência apenas em ensino fundamental. Muitas nunca tinham entrado em uma sala de aula de educação infantil antes. Outras já haviam atuado como professoras, sendo na realização de estágios conveniados ou como contratadas pela prefeitura.

Para participar da pesquisa, foram convidadas cinco professoras, com idade entre 30 a 44 anos, possuindo de um a dois filhos, com idade entre 6 a 16 anos com pelo menos um ano de experiência como professoras de Educação Infantil.

Todas as professoras possuem formação em Nível Médio no Antigo Curso de Magistério, Nível Superior e Pós-Graduação na área da Educação. Todas são funcionárias concursadas da prefeitura, quatro docentes estão em sala de aula e uma exerce a função de diretora do CMEI escolhido para a pesquisa. Todas as participantes da pesquisa iniciaram suas atividades profissionais neste CMEI juntas e no mesmo dia.

Análise dos dados

Para a análise dos dados, optou-se em proceder através da interpretação da fala de cada docente, citando e referendado cada uma, onde por sua vez seus nomes foram trocados para preservar suas identidades.

A opção pela carreira docente é o marco inicial da vida profissional de um educador. A trajetória de vida de cada docente entrevistada evidencia que os fatores que levam a uma pessoa a optar pela docência podem ser diversos, perpassando desde uma escolha própria,

como a constatação de que esta seria a única coisa a se fazer ou simplesmente se descobrir que gosta das características da docência.

Não importa aqui neste momento julgar o modo como se deu a opção da carreira de cada docente e como se dão as respostas de cada pergunta realizada no decorrer das entrevistas, mas sim, analisar um universo único de informações que são a vida de cada pessoa e como sendo respostas de vivências pessoais, a ninguém cabe julgar se é certa ou errada alguma informação.

A opção da carreira docente é relatada de diferentes maneiras pelas professoras entrevistadas, evidenciando que para cada pessoa optar por ser docente acontece de maneira única. Quatro professoras, Amanda, Bruna, Carla e Denise não almejavam ser professoras, apenas a professora Ester relata uma afinidade e admiração que vem desde criança, onde relata que brincava de ser professora.

Bruna e Carla não desejavam ser professoras, mas com o passar do tempo acabaram não tendo outra opção senão serem docentes. Bruna apresenta uma outra vontade, a de ser dentista, mas ao retornar para sua cidade optou pela profissão docente e Carla primeiramente se formou em Ciências Contábeis, mas como não encontrou oportunidades para trabalhar, resolveu cursar o antigo magistério. Destaca-se aqui que a vontade de exercer profissionalmente aquilo que deseja não é privilégio para todos, onde muitas vezes, o indivíduo se depara com a necessidade de ter que trabalhar em outra área.

Amanda relatou que foi por acaso, e que iniciou sua carreira com uma oportunidade fornecida pela sua irmã. A professora Denise, escolheu a Licenciatura de Geografia, mas como ainda não encontrou oportunidade de lecionar essa disciplina, acabou prestando concurso para Educadora Infantil, direito adquirido por ter cursado o curso de Magistério.

Questionadas a relatar as dificuldades encontradas na atuação como professoras, as únicas que lembraram suas primeiras experiências foram Amanda e Ester, fazendo relação com o passado. Bruna e Denise apresentam as dificuldades que encontram atualmente. Já, a professora Carla diz não encontrar dificuldade. Supõe-se que o fato de estas três professoras relatarem a situação atual deriva do fato de essas três professoras iniciarem sua vida docente como professoras concursadas nesse Centro de Educação Infantil a menos de uma ano e seis

meses. Duas professoras lembraram o passado e três contaram sobre a situação temporal presente.

Amanda diz que o preconceito foi sua maior dificuldade. Ser muito nova, na época possuía 17 anos, foi o fator gerador desse preconceito. A mesma não relatou de quem partia esse preconceito, mas provavelmente essa situação deveria partir dos pais e também dos colegas de trabalho. Isso não nos foi relatado, mas pode-se entender que se a mesma vivenciou essa situação, isso foi marcante em sua carreira.

A professora Ester relata sua dificuldade, também por ter sido muito nova e sem experiência no tempo de serviço. Se deparou com a responsabilidade de assumir três turmas na zona rural do município, em um sistema multi-seriado, e a dificuldade de realizar o planejamento das aulas, levaram-na a procurar ajuda.

Para a professora Bruna, as dificuldades se concentram no trabalho pedagógico com as crianças, no qual cada um é um ser diferente, com características singulares. Ela relatou também ter se deparado com uma situação, que segundo ela, se não fosse sua experiência pessoal, não saberia lidar. O fato de uma aluna ter convulsão durante a aula a fez refletir que sua formação foi falha neste sentido, o de não a ter preparado para lidar com essa situação. A professora Amanda também apresenta o trabalho com diversas crianças como um fator de dificuldade. Evidencia-se que para ambas as diferenças de cada criança representam a necessidade de uma nova postura diária de trabalho.

Somente a professora Carla diz não possui dificuldades, justificando que o trabalho com crianças é tranquilo. Questiona-se aqui se ela realmente não encontra ou encontrou dificuldades ao iniciar sua carreira. É cabível de se pensar que todas as pessoas, por mais que estejam preparadas para atuar como professora, alguma situação requer o enfrentamento e o reconhecimento de não estar preparado para lidar com alguma situação, como por exemplo, o que ocorreu com a professora Bruna. Esta resposta não foi convincente, pois se entende que a mesma não quis revelar realmente se encontrou ou não dificuldades, tentando transpassar uma imagem sólida e experiente sobre sua pessoa. Talvez o medo, ou a insegurança fizeram-na optar em não dizer.

Já a professora Denise elenca seis situações que para ela atrapalham a realização do trabalho, desviando assim o foco da pergunta para a dificuldade encontrada atualmente na realização do trabalho. Como a mesma relatou, este é sua primeira atuação como docente. E sua resposta tem o tempo presente como referência para suas impressões.

Ao serem solicitadas a apresentar suas impressões teóricas sobre a docência, somente à professora Bruna este item não foi perguntado, pois no percurso da entrevista não foi possível realizar a pergunta. Assim, das professoras que responderam Carla e Denise, apresentam considerações parecidas, onde destacam que trabalhar como docente de Educação Infantil não é um trabalho simplesmente de cuidado higiênicos, e que requer das pessoas que se propõe a isso muito estudo e preparação. Transpassaram assim a necessidade da superação de uma concepção simplista que permeia o imaginário de muitas pessoas, onde para se trabalhar em um Centro de Educação Infantil basta apenas cuidar e gostar de crianças. Visto que “o atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social” (BRASIL 1998, p.17). E por isso se faz necessário essa superação.

As professoras Amanda e Ester também apresentaram concepções teóricas sobre a docência parecidas, na qual Amanda destaca que a formação de um educador deve ser continuada, enfatizando que uma pessoa nunca sabe tudo. Já para Ester, aprender deve ser algo constante, a cada momento aprendemos coisas novas, e que os erros cometidos são aceitáveis a partir do momento que são utilizados para se refletir a prática pedagógica com a intenção de melhorar-se cada vez mais. Neste sentido, Alarcão enfatiza que.

Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver (ALARCÃO, 2008, p.30).

Ao serem solicitadas a estabelecer semelhanças e diferenças do trabalho docente com o trabalho doméstico feminino todas as professoras fizeram suas considerações e nota-se que relacionaram o seu trabalho no Centro de Educação Infantil com seus saberes maternos, e

que pelo fato de serem mães, emprestam seus conhecimentos para a realização do trabalho com os filhos de outras pessoas. Percebeu-se que este direcionamento das respostas não foi intencional por nenhuma delas e constata-se que elas encontram apenas semelhanças dos trabalhos.

Para a professora Denise, mesmo não querendo, não há como não comparar as duas situações, para Bruna a professora tem que se deixar envolver por esta situação. Na fala de Amanda, a diferenciação da casa e do trabalho que o suposto número de filhos aumenta. Carla faz o processo contrário, diz que promove uma troca de experiências, ora com sua filha, ora com seus alunos, e o que dá certo com eles, ela faz com ela e vice-versa. Ester é partidária da semelhança entre as situações, porém defende a separação de papéis, onde mãe é uma e professora é outra.

Na tentativa de justificar a semelhança de papéis entre mãe e professora, Amanda e Bruna utilizam-se de uma suposta carência afetiva que afirmam as crianças possuírem. Percebeu que elas tentam compensar as crianças afetivamente e julga-se errônea essa situação. Nesse sentido Zagury (2006) aponta que o trabalho de um professor não é compensar afetivamente seu aluno, muito menos julgar se este recebe ou não afeto em casa. O trabalho de um professor é ensinar os conteúdos socialmente construídos e criar situações para que o aprendizado do aluno aconteça assim o professor é “condutor do processo educacional, guia e orientador do aluno” (FRANCHI, 1995, p.118)

Quatro professoras responderam o questionamento relacionado a presença do afeto no cotidiano escolar e afirmaram ser muito importante sua presença, destacando a opinião de Ester, o afeto é muito importante e essencial e é definidor do caráter da criança. Para Bruna o afeto é elemento que promove a ligação de todas as situações vivenciadas pelo professor e a criança, afirmando que proporciona o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito. Para ela o respeito está relacionado ao afeto que a criança tem pela sua professora. Para Amanda o trabalho é melhor realizado se o afeto estiver presente na relação professor aluno e justifica que seu entendimento ao fazer considerações na caracterização do que é um centro de educação infantil, para ela o fato de não ser uma escola e sim um outro espaço,

o torna possuidor do direito do afeto imperar na realização do trabalho.

Na fala da professora Bruna percebeu que concebe o afeto como um método para se trabalhar com as crianças, se fazendo necessário pelo fato delas não terem carinho em casa. Bruna e Amanda apresentam uma concepção diferente do porquê do afeto no trabalho docente. Quando questionadas sobre os saberes femininos e saberes profissionais, Duas das entrevistadas Bruna e Carla, responderam que os saberes femininos estão relacionados ao saber de mãe e que é da mulher mesmo o instinto de cuidar. Já Amanda relatou que os saberes femininos estão vinculados com sensibilidade, onde ela destaca que sensibilidade é natural da mulher. Apenas Ester falou sobre saberes profissionais, deixando de lado os saberes femininos, onde diz que o profissional tem que tomar cuidado não estar sendo comparado com a mãe e que o profissional precisa fazer uma parceria com a mesma, para que não haja divergências.

Percebeu então que as professoras Amanda, Bruna e Carla não relataram seus saberes profissionais, apontando apenas seus saberes femininos, esses saberes estão vinculados com o saberes de mãe,

Quatro das cinco professoras entrevistadas, Amanda, Bruna, Carla e Denise, foram questionadas sobre a possibilidade de uma atuação masculina em um centro de educação infantil, somente Ester não foi questionada sobre esse assunto. Das professoras que responderam todas relataram uma aceitação positiva na hipótese de um homem vir a atuar como professor no centro de educação infantil. Em suas falas a aceitação seria positiva. Denise complementou que qualquer pessoa que tenha uma formação condizente com as necessidades da função pode atuar. Nessa fala ficou evidente que a formação e o preparo para atuar como docentes são importantes, evidenciando assim a necessidades de saberes que só serão aprendidos no curso superior ou em cursos de formação continuada.

Porém foi sinalizado pela professora o preconceito que a sociedade, neste caso representado pelos pais e mães das crianças que frequentam a instituição, podem ter ao se deparar com um homem cuidando e educando crianças pequenas. Esse preconceito também é mencionado por Carla no sentido de que a parte de cuidados higiênicos representaria um empecilho para um homem. Segundo ela, ho-

mem pode sim atuar como educador de crianças, porém a higiene representaria uma dificuldade que o homem supostamente não conseguiria superar. Por meio destes relatos ficou evidente que o homem não pode limpar e higienizar uma criança, e que isso é uma função de mulher. Neste sentido ao homem pode-se destinar apenas a realização das atividades e outras situações que não envolvam trocar fraldas e limpar crianças. A aceitação do homem no espaço educativo da educação infantil não poderia ser completa. Esse pensamento revelou um equívoco no relato das professoras e apesar de defenderem a atuação masculina revelaram condições para a atuação. A questão de gêneros na educação infantil, entre o feminino e masculino, está relacionado a dicotomia de papéis pré-estabelecidos pela sociedade, visto que nas instituições é muito raro encontrar a presença masculina em salas de aula, relatado pelas professoras entrevistadas, porém as professoras afirmam ser possível um homem trabalhar em um Centro de Educação Infantil. Portanto Cerisara (2002, P.30), faz a seguinte consolidação onde relata que: “Insistir sobre o caráter social das relações de gênero significa considerar que, além de uma categoria biológica, o gênero também é uma categoria histórica”. Ou seja, essa dicotomia além de biológica é também histórica, onde o fato da presença de um homem em uma instituição de educação infantil, a sociedade se mostra contrária no que se refere a gêneros.

Todas as professoras relataram ser chamadas de “tias”. Esse chamamento para Ester não é ruim e é uma maneira carinhosa de se referir ao professor, onde ser chamada de tia o respeito será o mesmo entre a criança e a professora. A professora Bruna compartilha da mesma ideia de Ester, onde também relata ser uma maneira carinhosa de se as crianças se referirem à educadora. Ela complementa que o fato de não chamar de “tia” é uma tentativa de manter uma distância entre a professora e a criança. Percebeu que para esta professora ser professora representa uma barreira entre o adulto e a criança, e que uma “tia” não tem.

A professora Denise se autodenomina “tia” e relatou que gosta desse chamamento. Evidencia-se em sua fala que o fato de auto denominar-se tia revela traços de interpretação de sua imagem enquanto docente e não se identifica como professora. Já a professora Carla não apresenta uma postura definida se gosta ou não do chama-

mento de tia. Percebeu-se uma indecisão em assumir seu pensamento. Ela relata que ela e outra professora combinaram de tentar mudar essa postura no chamamento das crianças, mas não deu certo. Sua indecisão se revela ainda pelo fato de associar o chamamento e a permissão da crianças a chamarem assim pelo fato do carinho que as crianças demonstrarem carinho. Com esta professora percebeu-se que apesar de não gostar do chamamento, ela aceita, pois se depara com uma situação difícil de acabar. A professora Amanda é categórica ao afirmar que as professoras no Centro de Educação Infantil devem ser chamadas de professoras, porém ela não segue sua vontade, pois a mesma relata não conseguir isso de seus alunos, complementa que fez errado em não cobrar isso das crianças. Ela complementa que o chamamento de “tia” é uma intimidade, associando ao grau de parentesco que sobrinhos e sobrinhas tem.

Neste sentido, Freire (2009) afirma ser esse chamamento muito íntimo e parental, e que não cabe a professora ser chamada de tia. Pois segundo ele esse chamamento é uma tentativa adocicada de inferiorizar a profissão docente, desvalorizando a sua função pelo modo de chamar a professora e é no carinho que se acha que esse chamamento tem que essa situação ainda resiste.

Quatro das cinco entrevistadas associaram o chamamento a uma maneira carinhosa da criança se referir a professora. Delas, apenas Carla revelou gostar de ser chamada assim, mas gostaria que não fosse. Tentar mudar esse chamamento representaria uma luta muito grande das professoras, pois a aceitação do chamamento é muito grande e quem não gosta de ser chamado assim, acaba tendo que conviver e aceitar. Por meio destes relatos infere-se que o chamamento de tia relaciona-se, para as entrevistadas apenas um mecanismo que a criança tem para se referir à professora e que o carinho que advém do jeito que a criança fala combinam por não permitirem que as educadoras não sejam chamadas de professoras.

Nas ideias de Paulo Freire, o chamamento de tia é a promoção da desvalorização da classe docente onde “a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente armadilha ideológica” (FREIRE, 2009, p.25), desvalorizando a profissão docente a mera “tia”. Cabe ainda dizer “Quanto mais aceitamos ser tias e tios, tanto mais a sociedade estranha que fazamos greve e exige que sejamos bem

comportados” (ZAGURY 2006, p.49). Onde o professor precisa ser acomodado, e não pode ser crítico para poder tomar decisões e lutar por seus objetivos como professor, onde a desvalorização da sociedade muito impera sobre este fato, camuflando seus ideais. Para reafirmar as ideias de Freire, Castro (2003, P.51) descreve que “a denominação tia deprecia a professora e interfere na relação profissional com o aluno e a sociedade”. Percebeu que as professoras que se identificaram como tia, estão desvalorizando sua profissão de docente, visto que tia é uma representação que a sociedade colocou, o professor é comparado com uma tia, que cuida, e esquecem que professor ensina e educa.

A professora Amanda tenta explicar que esse chamamento deriva do período em que o Centro de Educação Infantil era denominado “creche” e por tal motivo os pais ainda entendem o trabalho da educação infantil associado com o que se era praticado há alguns anos, as creches eram espaços destinados apenas aos cuidados higiênicos das crianças. Mudar esse hábito dos pais é necessário, pois o que se faz em um centro de educação infantil não é o mesmo que se fazia há alguns anos. A função da educação infantil tomou outros rumos, sua finalidade atualmente é outra.

A ideia apresentada por Amanda pode ser complementada com a seguinte justificativa:

Constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. (BRASIL, 1998, p.17)

Portanto, o início do funcionamento das instituições de educação infantil no país foi marcado pela situação apresentada anteriormente, e justificada pela situação de pobreza e carência que a população contemplada poderia estar vivendo. A grande maioria dos pais das crianças que frequentam atualmente as instituições infantis não acompanhou a mudança dos paradigmas que norteavam o trabalho

pedagógico na educação infantil e ainda a entendem como somente de caráter assistencialista e compensador.

Para se superar essa distorção de entendimentos, a professora Ester julga ser necessário apresentar aos pais o que se faz dentro do espaço escolar e que essa apresentação representa uma mudança necessária de consciência, pois como relatou, ainda há pais que transferem suas responsabilidades de cuidados básicos de saúde para as professoras de seus filhos.

A professora Denise salienta que os pais deveriam deixar de as perceberem como apenas pessoas que cuidam de seus filhos e vissem que suas funções não se resumem a isso. Percebeu que ela gostaria que os pais entendessem e a valorizasse pelo que faz.

Carla revelou que há pais que até possuem um relacionamento com as professoras, chamando-as de “tias” ou professoras, porém há pais que tratam as professoras com desprezo e arrogância. Nesta fala da professora constatou que os pais também chamam as professoras de “tias”, elevando a discussão para o fato de os pais reproduzirem o chamamento. As crianças chamam as professoras de tias porque se permite para estabelecer uma relação de carinho, os pais as chamam e ainda as menosprezam. Carinho e menosprezo podem ser percebidos pelo simples jeito de chamar a professora. Por meio das falas das professoras percebe-se que os pais deveriam ser mais participativos na vida escolar da instituição infantil e procurar saber o que se faz lá dentro. Já na fala da professora Bruna, encontrou-se uma enorme contradição com o que foi exposto anteriormente. Ela é a única professora que percebe uma suposta valorização dos pais pelo seu trabalho. Ressalta-se que, talvez, o seu modo de perceber as situações e lidar com os pais seja diferente, ou a mesma não quis revelar realmente o que percebe. No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, consta que muitos professores tem um entendimento equivocado em relação a participação dos pais no ensino de seus filhos, que julgam não entenderem o trabalho, muito menos o valorizam. Nesse sentido é preciso que os professores superem esse preconceito e busquem trabalhar em parceria com os pais das crianças (BRASIL, 1998).

No que diz respeito a construção da identidade do professor, foi feito o questionamento apenas para uma das entrevistadas, Ester. A professora relata que o professor através dos seus erros, ao procurar

acertar, ele cresce, e que a cada dia que passa o professor vai se aperfeiçoando, ela finaliza dizendo que o processo de construção da identidade é infinito e que o aprendizado é constante. Percebe-se na fala de Ester, que o professor constrói sua identidade durante todo o seu percurso como docente, pois todo professor possui uma história de vida, e suas experiências tanto positivas ou negativas os tornam aptos a cada vez mais a exercer sua profissão e que a identidade assim como os saberes adquiridos nessa trajetória são constantes e nunca acabam.

No quesito formação e vocação, apenas duas entrevistadas respondem, Carla e Ester. Ambas relatam ser preciso ter os dois. Carla fala que formação é muito importante e é de grande ajuda para se trabalhar com crianças, já a vocação para ela está relacionado ao fato de gostar ou não de criança. Ester comenta que a formação serve como base para se dar aula, porém não torna o professor apto para ensinar, e a vocação é como fosse natural da pessoa, ou seja, a vocação que fará com que o professor vá em busca e novos conhecimentos e como se deve atuar em sala de aula. Fica evidente a importância de ambas, onde uma complementa a outra, porém nota-se que nem sempre a vocação está presente em todos profissionais da educação e que com o tempo isso é construído assim como identidade.

Constatou que todas as professoras não desejam exercer outra profissão, porém fica claro que duas delas desejam exercer a docência em outros níveis de ensino e que se tiverem oportunidade farão isso. É o que revelou Denise, relatando que se for preciso optar em deixar o trabalho na Educação Infantil, isto para ela não será problema. Já Carla, manifestou a mesma vontade, porém relatou que atuaria paralelamente com a Educação Infantil. As professoras Amanda e Bruna pretendem continuar atuando como professoras de Educação Infantil, não desejando ministrar aulas em outros níveis de ensino e a professora Ester, apesar de ser a responsável pela instituição, disse que pretende se aposentar como docente.

Considerações finais

A realização deste estudo confirmou a necessidade constante de se buscar meios para se combater a desvalorização da profissão de professor no país. Ainda se precisa caminhar muito para se promover uma valorização cultural do trabalho pedagógico.

Nas entrevistas realizadas, percebeu-se essa desvalorização da professora, no qual o mesmo se deixa ser chamado de “tia/o”, e não se impõe mediante a criança como professora, desvalorizando a classe docente, e que os pais também contribuem para tal.

Foi também através das entrevistas realizadas com as professoras, que notou-se uma relação de afeto entre os alunos e as professoras, porém cabe ressaltar que é importante existir o afeto, mas com uma certa dosagem de afeto e profissionalismo.

Apesar das funções exercidas por professoras no Centro de Educação Infantil serem semelhantes as funções maternas domésticas, isto deve se ter uma separação muito grande no cotidiano, uma vez que deve imperar neste espaço o profissionalismo e competência profissional e não a necessidade de suprir as carências afetivas que as crianças supostamente possuem. A luta por melhores condições de trabalho deve ser precedida do entendimento da função da professora como profissional, capacitada e preparada para isso.

Referência

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008. 6 ed.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

CASTRO, Gilda. **Professor submisso, aluno-cliente**. Reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

DIEZ, Carmem Lucia Fornari. HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Saraiva 2003.

FRANCHI, Eglê Pontes (org). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d' água, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

QUADROS, Marivete Bassetto de. **Monografias, dissertações & cia: caminhos metodológicos e normativos**. 2.ed. ver. Curitiba: Tecnodata Educacional, 2009.

_____. **Projeto de pesquisa: texto em re-construção**. UENP – Centro de Ciências Humanas e da Educação – Pedagogia. Jacareizinho, 2010. [mimeo].

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: para os pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

A IMPORTÂNCIA DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: SUGESTÕES PARA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SISTEMAS NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARANÁ.

Claudinéia Maria Vischi Avanzini

Marcia Patricia Kuligovski

Mario Marcarri Filho

Introdução

Refletir sobre os Sistemas Municipais de Ensino remete à organização da educação brasileira pautada no regime federativo. Para Lisboa (2015, p. 1041) o “federalismo é uma das formas de organização do Estado, que se destaca em poucos países ao redor do mundo” com particularidades e características próprias a cada país.

Dentre as características próprias relativas à descentralização administrativa, o Brasil destaca-se das demais federações por ter constituído muitos entes federados, denominados Municípios, que possuem uma série de responsabilidades e deveres constitucionais a exemplo da administração da saúde pública local e de determinados níveis de ensino, como a educação infantil e o ensino fundamental. (LISBOA, 2015, p. 1042).

O Brasil teve sete Constituições apresentadas antes do texto constitucional de 1988, em 1824, 1827, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1969 (SAVIANI, 2013, p. 210) e apesar de ocorrerem sucessivas alterações ao longo das décadas conforme as relações entre governo e Estado, a parte relativa ao federalismo se manteve, assegurando o aspecto indissolúvel da nação.

É na Constituição Federal de 1934 que os Sistemas de Ensino aparecem pela primeira vez na educação brasileira, “mas essa Constituição reconheceu somente o Sistema Federal e os sistemas estaduais de ensino. Os sistemas municipais de educação com autonomia própria só foram instituídos pela Constituição de 1988” (BORDIGNON, 2006, p. 17), como se verifica a seguir:

Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exerce-

rá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Saviani (2013, p. 218) diverge em relação à constituição dos Sistemas Municipais de Ensino, pois identifica uma ambiguidade no art. 211 da Constituição Federal atribuída ao uso da expressão “Sistemas de Ensino” como a admitir que os Municípios pudessem organizar seus Sistemas Municipais de Ensino. Para Saviani, as “Redes de Ensino” são usadas como sinônimas a “Sistemas Municipais de Ensino” e ficariam, a princípio, sob a responsabilidade dos Sistemas Estaduais de Educação em regime de colaboração.

Ainda de acordo com Saviani (2013, p. 219), em uma tentativa de contornar o conflito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDBEN) teria estabelecido finalmente a competência dos Municípios de organizar os seus Sistemas Municipais de Ensino.

Cury (2013, p. 203), sobre essa questão discorre sobre a complexidade da educação e por essa razão a vê dividida entre os entes federativos, tendo a Constituição incorporado e reconhecido os Municípios e o Distrito Federal em uma relação não mais hierárquica como antes nas quais as relações eram de superioridade/inferioridade.

A LDBEN, promulgada em 20 de dezembro de 1996, com base nos princípios descritos na Constituição, estabeleceu a finalidade da educação brasileira, como deve ser organizada, quais os órgãos administrativos responsáveis, quais os níveis e modalidades de ensino e dentre outras questões regulamentou a constituição dos sistemas municipais de ensino. Dentre as competências de cada ente federado está a autorização, credenciamento e supervisão dos estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), na composição dos níveis escolares a educação brasileira está dividida em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica no Brasil constitui-se da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Compete à União as instituições de Educação Superior, aos Estados e ao Distrito Federal assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, prioritariamente, o Ensino Médio e aos Municípios oferecer a Educação Infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental.

Os órgãos responsáveis pela educação no Brasil são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), em nível federal; a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação, nos estados; e, finalmente, nos municípios, a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

De acordo com os artigos 14 e 15 da LDBEN (1996) os Sistemas de Ensino devem considerar as peculiaridades da gestão democrática do ensino público na educação básica para definir as normas de ensino, seguindo os princípios de “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, assim como da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996), além de assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira para as unidades educacionais públicas de educação básica.

Com relação à Educação Municipal, foco deste artigo, os Sistemas Municipais de Ensino compreendem as instituições do Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal, as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos municipais de educação (BRASIL, 1996).

De acordo com o parágrafo único do artigo 11 da LDBEN (1996), os Municípios poderão optar “por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (BRASIL, 1996). Neste caso, esses municípios não precisam instituir e organizar seus sistemas de ensino próprios e integrarão o sistema estadual seguindo suas orientações, deliberações e normas.

Entretanto, no art. 9º da Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, “os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014). O prazo para a publicação dessas leis específicas seria até o dia 26 de junho de 2016, dois anos após a publicação da Lei do PNE.

Dos 399 municípios paranaenses somente 20 apresentam um Sistema Municipal de Ensino legalmente instituído, conforme dados do Diagnóstico Operacional da UNCME/PR, pesquisa destinada aos Municípios do Paraná, em 2020.

O Município de Paula Freitas aparece na pesquisa como o primeiro município do Paraná a compor seu Sistema Municipal de Ensino seguido dos demais municípios com o respectivo ano de criação: Paula Freitas (1998), Chopinzinho (2001), Londrina (2002), Toledo (2002), Ponta Grossa (2002), Ibiporã (2004), Guarapuava (2004), São José dos Pinhais (2004), Araucária (2004), Curitiba (2006), Paranaguá (2007), Jacarezinho (2008), Sarandi (2008), Pinhais (2009), Cascavel (2010), Iguatu (2013), Palmeira (2013), Palmas (2016), Telêmaco Borba (2016), Sertãozinho (2018).

O site da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME Nacional - <https://www.uncme.org.br/>), disponibiliza uma relação contendo o nome de ao menos 55 municípios paranaenses inscritos, cujo registro pode significar a presença de outros Conselhos Municipais de Educação atuando no Estado do Paraná, mas sem vínculo a um Sistema Municipal de Ensino, uma vez que nem todos esses municípios aparecem citados no levantamento da UNCME/PR.

Diante dos dados se constata que somente 5% dos municípios paranaenses instituíram seus Sistemas Municipais de Ensino desde a municipalização nos anos 1990, possivelmente pela falta de incentivo e orientação no âmbito do Estado, além da falta da percepção desses entes federados sobre a importância da autonomia municipal em matérias educacionais.

Flach (2020, p. 230) atribui a baixa adesão dos municípios aos Sistemas Municipais de Ensino ao controle educacional exercido pelos Governos do Estado do Paraná:

Essa realidade indica, por um lado, a força política do Governo Estadual (independentemente da pessoa ou partido político), que detém o controle sobre a organização do ensino no estado, sendo conseqüentemente, hegemônico em relação aos encaminhamentos dados à política educacional como um todo; e, por outro lado, evidencia a fragilidade dos governos locais em constituir-se em gestor autônomo em relação à Educação. (FLACH, 2020, p. 230).

Outra razão atribuída a esse resultado poderia ser a falta de condições dos municípios em manter uma Secretaria de Educação distinta de outras pastas, o que possibilitaria atender as atividades educacionais com mais especificidade, porém com mais custos. Essa possibilidade coaduna com a do cenário nacional considerando o relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2009. Segundo Pinto (2014, p. 628):

Tendo por base o levantamento do IBGE (2009) constata-se que não obstante o avanço da municipalização, 57% dos municípios não possuíam sequer uma secretaria exclusiva de educação, 48% não haviam constituído um sistema próprio de ensino e cerca de um terço não contava com um conselho municipal de educação com poderes deliberativos.

Flach e Sakata (2017, p. 543) em sua pesquisa “Gestão Democrática e participação na composição de Conselhos Municipais de Educação do Paraná” consideram que os municípios que instituíram legalmente os Sistemas Municipais de Ensino conseguiram romper com “as amarras hierárquicas dos Sistemas Estaduais de Ensino, tornando-se autônomos, principalmente para normatizar as questões educacionais específicas de sua realidade”.

Os Sistemas Municipais de Ensino atendem as particularidades diante da diversidade brasileira e como muitos municípios paranaenses ainda não cumpriram essa normativa legal, esse artigo tem por intuito auxiliar na implantação e implementação de seus Sistemas de Ensino.

Condições para a implementação de um Sistema Municipal de Ensino

Os princípios da gestão democrática, a definição da organização da educação escolar municipal e o regime de colaboração são algumas das informações necessárias à criação e efetivação dos diferentes Sistemas Municipais de Ensino levando em consideração as especificidades de cada local. Bordignon (2009, p. 40) ainda traz como

elementos de referência a concepção de educação e a experiência acumulada pelo município.

Para a implantação é fundamental a aprovação de duas Leis Municipais, uma instituindo o Conselho Municipal de Educação e outra instituindo o Sistema Municipal de Ensino. Caso a lei que origina o Conselho já exista, será necessário revisar as funções para que este passe a atuar de modo normativo e deliberativo sobre o Sistema Municipal de Ensino. Uma vez instituído, o Conselho Municipal de Educação precisará elaborar/revisar o seu Regimento que será o documento a estabelecer a organização interna e o modo de atuação do órgão.

De acordo com o texto elaborado pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE/MEC), com a contribuição de Abicalil, Cury e Dourado e Oliveira (BRASIL, 2015, p. 11):

Um sistema de ensino se organiza por Lei e há um detalhe importante: a Constituição diz como isto deve acontecer. Ao organizarem seus sistemas de ensino, a União (e seu sistema federal), os estados (e seus sistemas estaduais) e municípios (e seus sistemas municipais, caso optem por instituí-los) devem cumprir o preceito constitucional estabelecido no art. 211: deverão fazê-lo em Regime de Colaboração. Portanto, nas leis que instituem os sistemas, os entes federativos deverão deixar claro como se relacionarão com os demais entes federativos.

Portanto, na lei de criação do Sistema Municipal de Ensino é importante que sejam contemplados os objetivos da Educação Municipal, as responsabilidades do Poder Público Municipal, a organização do Sistema de Ensino Municipal, as incumbências/competências das instituições educacionais, da Secretaria Municipal de Educação e demais órgãos vinculados ao Sistema Municipal de Ensino.

Na Lei que institui o Conselho Municipal de Educação é preciso definir as funções e as competências do Conselho, sua composição, o mandato, a estrutura e recursos de que precisa para funcionar. A composição do Conselho precisa ser pensada de modo a atender os princípios da gestão democrática, possibilitando de fato a participação da sociedade. Flach e Sakata (2017, p. 554) defendem a necessidade de formação específica para o desempenho das funções dos conselheiros, de modo a aprofundar as discussões e qualificar os debates sobre as ações governamentais.

Esse órgão será responsável por regulamentar a legislação educacional, mas de início poderá corroborar com a normatização de outros sistemas de ensino até que consiga elaborar normas próprias, apropriadas às necessidades locais. De acordo com o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação - Pró-Conselho (BRASIL, 2006, p. 32):

As experiências dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, cujas trajetórias são mais antigas que as dos Conselhos Municipais, torna-se importante para um desempenho efetivo e consequente. Trata-se de um diálogo entre o irmão mais velho com o mais novo na função de gestores normativos de direito do cidadão e de um dever de Estado.

Dentre as incumbências dos Municípios o art. 11 da LDBEN (1996) define:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer à educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

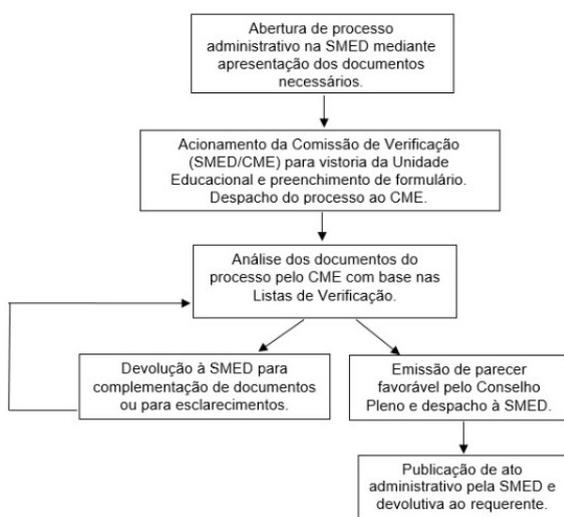
Para garantir essas obrigações, os municípios precisam se organizar para a efetivação do seu Sistema de Ensino, para tanto é necessário criar um Departamento de Estrutura e Funcionamento Escolar na Secretaria Municipal de Educação, ou na impossibilidade de ser criado um departamento, designar pessoas específicas para tal finalidade. Uma das principais atribuições deste departamento será a garantia do atendimento e cumprimento dos aspectos legais e normativos no funcionamento dos estabelecimentos de ensino públicos e privados de competência do Sistema, como o da elaboração do regimento escolar, matriz curricular e calendário escolar.

Ao Departamento de Estrutura e Funcionamento compete prioritariamente, orientar as instituições quanto à regularização das unidades educacionais estabelecendo um elo de comunicação com o

Conselho Municipal de Educação para o envio e recebimento dos processos administrativos.

A seguir há um modelo sugestivo de como poderia ocorrer o trâmite de processos, conforme fluxograma contido no Parecer CME/Araucária nº 37/2018, normas que definem como será realizada a regularização das unidades educacionais naquele Sistema Municipal de Ensino.

Figura 1 - fluxograma para a regularização da vida legal das unidades educacionais no sistema de ensino – Araucária/PR



FONTE: Conselho Municipal de Educação de Araucária (2018)

Para a efetivação do trabalho do Departamento de Estrutura e Funcionamento, é necessária a disponibilização de no mínimo 3 (três) funcionários, sendo necessária a formação de um deles em curso de Pedagogia para auxiliar na orientação com relação às questões pedagógicas que permeiam a regularização e o funcionamento das instituições de ensino.

As atribuições do Departamento de Estrutura e Funcionamento Escolar podem ser assim detalhadas:

a) análise das Propostas Pedagógicas das instituições públicas e privadas do Sistema Municipal de Ensino, encaminhando ao Secretário Municipal de Educação os atos administrativos de aprovação dos documentos para homologação e publicação no Diário Oficial do Município;

b) organização e discussão do Calendário Escolar com as instituições públicas do Sistema Municipal de Ensino, com encaminhamento para sua homologação, publicando a instrução sobre ele em Diário Oficial do Município;

c) análise e homologação dos Calendários Escolares das instituições de Educação Infantil privadas de responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino;

d) auxílio em ações de Supervisão pela Secretaria Municipal de Educação das instituições de educação vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino;

e) auxílio no desenvolvimento e coordenação de projetos objetivando a melhoria contínua dos procedimentos e processos;

f) prestação de suporte administrativo relativo à orientação e acompanhamento dos procedimentos junto às instituições de ensino públicos e privados com vistas à regularização documental;

h) realização de vistorias coletivamente com o CME em todas as instituições de educação públicas e privadas que pertencem ao Sistema Municipal de Ensino e necessitam dar início ou renovar os atos regulatórios para funcionamento;

i) coordenação e gerenciamento dos processos e procedimentos de Credenciamento e Renovação do Credenciamento, Autorização de Funcionamento e Renovação da Autorização de Funcionamento, Reconhecimento e Renovação do Reconhecimento de curso, programa, experimento pedagógico e descentralização de curso das instituições públicas e privadas do Sistema Municipal de Ensino;

j) coordenação e gerenciamento dos processos e procedimentos de Autorização e Implantação da Sala de Recursos Multifuncional, Turmas de Educação de Jovens e Adultos, bem como suas renovações;

k) coordenação e gerenciamento dos processos e procedimentos de Mudança de Endereço, Mudança de Entidade Mantenedora e

Mudança de Nomenclatura nas instituições de educação públicas e privadas do Sistema Municipal de Ensino;

l) coordenação e gerenciamento dos processos e procedimentos de instituições de educação do Campo;

m) elaboração de despachos, pareceres, resoluções e outros atos administrativos relativos à regularização das instituições (Credenciamento, Autorização e Reconhecimento e outros, assim como suas respectivas renovações);

n) elaboração de relatórios e diagnósticos sobre as instituições de educação públicas e privadas do Sistema Municipal de Ensino;

o) coordenação e articulação do fluxo de processos, demandas e solicitações junto ao Conselho Municipal de Educação referente à regularização das instituições, assim como prestação de informações e fornecimento de outros documentos necessários;

p) auxílio no planejamento e implantação de instituições de educação Públicas, com ênfase na regularização a começar pela solicitação de Decreto de Criação ao prefeito municipal;

q) atuação junto ao Núcleo Regional de Educação – NRE da Secretaria de Estado da Educação – SEED, nos procedimentos de Vida Legal Educacional;

g) gerenciamento das ações e suporte à Comissão de Verificação do Sistema Municipal de Ensino que terá por objetivo averiguar as instituições de ensino.

Essa comissão inspecionará as condições gerais das instalações, da documentação as necessidades pedagógicas, comprovando a existência dessas instituições, “sua realidade, a situação ou estado em que se encontra” (SILVA, 2006, p. 1492). Dentre as atribuições da Comissão pode-se destacar:

- a) observar o espaço físico, o mobiliário, os equipamentos, os materiais pedagógicos, o acervo bibliográfico, os jogos e brinquedos;
- b) verificar a regularidade e autenticidade da documentação escolar (o livro de registro de frequência, ficha individual dos estudantes, parecer descritivo, requerimento de matrícula, etc.);
- c) verificar se a Unidade Educacional tem Plano de Ação e Planejamento de Ensino;
- d) checar os recursos humanos, equipamentos e materiais disponíveis necessários para a execução da Proposta Pedagógica;
- e) verificar se a Proposta Pedagógica contempla as modalidades da Educação Básica para a qual se pretende ofertar turmas na Unidade Educacional;
- f) conferir as condições de higiene dos espaços, a iluminação, a ventilação, a acessibilidade, o mobiliário e a segu-

rança; g) conferir a validade dos certificados de Dedetização, Desratização, etc.; h) verificar as condições gerais do pátio, parquinho, refeitório, biblioteca e laboratórios (CME/ARAUCÁRIA, 2018, p. 33).

A Comissão de Verificação, composta por membros da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, será responsável pela avaliação decorrente da abertura de processo administrativo para regularização das unidades educacionais. Em caso de recebimento de denúncias a respeito de irregularidades no funcionamento das unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino, poderá ser nomeada uma outra Comissão dentro da Secretaria Municipal de Educação ou no interior do Conselho Municipal de Educação, a depender do local onde a denúncia foi protocolada.

Com relação aos Conselhos Municipais de Educação que precisam ser criados para a efetivação do Sistema Municipal de Ensino, este deve ser um órgão colegiado, integrado ao Sistema Municipal de Ensino. A exemplo da Lei Municipal de Araucária nº 1.527/2004 ele poderá ser de natureza participativa e representativa da comunidade na gestão da educação, o qual exercerá as funções de caráter normativo, consultivo, deliberativo, fiscalizador, mobilizador, propositivo e de controle social sobre a formulação e o planejamento das políticas de educação do Município.

A função normativa é exercida pela autorização de funcionamento das unidades educacionais da rede pública municipal e das instituições de educação infantil da rede privada e pela aprovação de normas complementares à Legislação Educacional para o Sistema Municipal de Ensino.

A função deliberativa é exercida conforme o regimento interno, plano anual de trabalho e pela aprovação de normas complementares da Legislação Educacional para o Sistema Municipal de Ensino sobre assuntos relativos ao processo educacional das instituições e das políticas municipais de educação que o compõem, a serem homologadas e executadas pela Secretaria Municipal da Educação.

A função consultiva é exercida pela emissão de pareceres referentes a consultas sobre assuntos educacionais de sua competência.

A função mobilizadora se caracteriza pelo estímulo à participação da sociedade no acompanhamento e controle da oferta e qualidade dos serviços educacionais, tendo em vista os princípios da gestão

democrática do ensino público, do pluralismo de ideias e das concepções pedagógicas.

A função propositiva caracteriza-se pela possibilidade de elaborar propostas sobre assuntos que visem a ampliação da oferta e qualidade da educação municipal a serem encaminhadas à Secretaria Municipal de Educação.

A função fiscalizadora é exercida na verificação do cumprimento da legislação e das normas educacionais, pelas instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino, realizando os devidos encaminhamentos das irregularidades constatadas. E, finalmente, a função de controle social prioriza o acompanhamento da execução das políticas públicas educacionais e da garantia do direito à educação, demandando soluções aos órgãos competentes, quando forem constatadas irregularidades.

Enfim, como órgão do Sistema Municipal de Ensino, o Conselho Municipal de Educação atuará com independência, se firmando como mecanismo de gestão democrática atuante nas pautas da educação.

A guisa de conclusões

Com esse artigo tenta-se responder alguns questionamentos com relação aos lugares, espaços e à materialidade dos Sistemas Municipais de Ensino no Estado do Paraná por meio da implantação dos Conselhos Municipais de Educação.

A instituição de um Sistema Municipal de Educação “como novo espaço de poder social, ao conferir ao município competência para elaborar as normas e diretrizes educacionais próprias, aproxima as instâncias de decisão dos cidadãos” (BORDIGNON, 2009, p. 39), por isso sua implantação é desejável.

Como resultado, é possível verificar que a quantidade de Sistemas Municipais de Ensino no Paraná ainda é muito pequena, pois somente 20 dos 399 municípios paranaenses contam com sistema de ensino próprio. Desta forma, constata-se que somente 5% dos municípios paranaenses instituíram seus Sistemas Municipais de Ensino, possivelmente por conta da falta de incentivo e orientação no âmbito estadual, por insuficiência de recursos financeiros, ou ainda pela falta

do entendimento dos municípios sobre a importância da autonomia municipal em matérias educacionais.

A ausência de implantação dos Sistemas Municipais de Ensino impõe aos 379 municípios paranaenses o acolhimento das normativas e determinações estaduais que pouco respeitam as especificidades e autonomia destes entes federados, a exemplo da elaboração de calendários, da organização curricular, dos credenciamentos e autorizações de funcionamento de suas unidades educacionais, aprovações de Propostas Pedagógicas e Regimentos Escolares, dentre outros atos.

Referência

ARAUCÁRIA. Lei Municipal nº 1.527 de 02 de novembro de 2004. Institui o Conselho Municipal de Educação de Araucária. Diário Oficial de Araucária. Araucária, 2004. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/a/araucaria/lei-ordinaria/2004/152/1527/lei-ordinaria-n-1527-2004-institui-o-conselho-municipal-de-educacao-de-araucaria-conforme-especifica>. Acesso em: 18 jan.2019.

ARAUCÁRIA. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME/Araucária nº 37, de 02 de outubro de 2018. Normas para a criação, credenciamento e renovação de credenciamento, autorização e renovação de autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, verificações, cessação de atividades escolares, supervisão e avaliação, referentes às Unidades Educacionais públicas e de Educação Infantil privadas do Sistema Municipal de Ensino de Araucária. Diário Oficial de Araucária. Araucária, 2018. Disponível em: http://aplicacoes.araucaria.pr.gov.br/grp/uploads/publicacao/PARECER_03718_1539713542.pdf Acesso em: 07 jan.2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 04 jan.2019.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais De Educação. Caderno de Referência 2. MEC: Brasília, 2006. 52 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país. Brasília, Distrito Federal, jun. 2015.

BORDIGNON, Genuíno. Perfil dos Conselhos Municipais de Educação. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BORDIGNON, Genuíno. Gestão da educação no Município: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 127 p. (Educação Cidadã; 3).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 195-206, mai/ago, 2013.

FLACH, Simone de Fátima; SAKATA, Kelly Leticia da Silva. Gestão democrática e participação na composição de Conselhos Municipais de Educação no Paraná. Roteiro. UNOESC, Joaçaba, v. 42, n. 3, p. 543-562, dez. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592017000300543&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v42i3.15126>.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 221-240, jan./mar. 2020.

LISBOA, Gustavo Joaquim. Federalismo educacional esfacelado: um estudo de caso sobre o piso salarial. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 1040-1074, out./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000401040&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 ago.2020.

PINTO, José Marcelino Rezende. Federalismo, descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 153, p. 624-644, jul./set. 2014.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 195-206, mai/ago, 2013.

SILVA, de Plácido e. Vocabulário jurídico. RJ: Companhia Editora Forense. 2006. p. 1492.

UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNCME/PR). Diagnóstico Operacional. São José dos Pinhais, ago. 2020. UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNCME). Conselhos inscritos. Disponível em: <https://www.uncme.org.br/Pagina-Conselhos.php>. Acesso em: 30 out. 2020.

**O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL
NA FORMAÇÃO CULTURAL E
IDENTITÁRIA DA CRIANÇA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.**

*Ana Paula Sabchuk
João Fernando de Araújo*

Introdução

Considerando que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil traz como orientação para o desenvolvimento dos currículos uma formação integral por meio dos Campos de Experiências, que são os seguintes: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Este artigo discute o uso da Literatura Infantil como forma da criança se relacionar consigo mesma e com o outro e assim, formar sua identidade. Nesse sentido desenvolvemos uma pesquisa de base teórica, e um relato de experiência com o intuito de orientar como os professores podem articular estes campos de experiência em sua prática docente.

Dentre os diálogos que circundam a Educação, um importante é o que a relaciona com a Cultura, pois a escola é o espaço onde muitas culturas se encontram. A cultura determina as concepções de educação e de como esse processo é conduzido, bem como a educação influencia e agrega novos conhecimentos e valores à cultura. São dois processos que estão interligados, um influenciando no desenvolvimento do outro. A questão cultural dentro do âmbito educacional está em constante processo de estudo, análise e discussão, sempre com novas construções de concepções e demandas de abordagens. Isto porque Cultura e Educação caminham juntas, como processos distintos, mas ao mesmo tempo indissociáveis.

Este artigo apresenta uma abordagem da relação estabelecida entre as dois campos acima mencionados, tendo por objetivo conhecer de que forma está sendo sua articulação e o percurso de sua construção. É sabido que essa relação perdura ao longo dos tempos e há

sempre discussões atuais sobre o assunto, por isso, serão apresentadas considerações sobre a correlação entre os dois grandes campos presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC - 2017, a atual normativa educacional do país.

Será exposto também, considerações sobre as contribuições da adoção de práticas pedagógicas voltadas à utilização da Literatura Infantil como material de apoio para o desenvolvimento de situações e vivências que favoreçam o caminhar da relação Cultura e Educação. Será apresentado um registro de trabalho de campo, cuja prática fora relacionada aos Campos de Experiências presentes na BNCC – 2017.

Este artigo está organizado em duas etapas. A primeira discorre sobre as pesquisas realizadas sobre: Literatura Infantil, currículo e campos de experiências na Educação Infantil a partir da BNCC – 2017. E na segunda etapa, apresentamos o relato de experiência, vivenciada e as considerações finais.

O embasamento teórico metodológico está fundamentado em obras de autores como: Zilberman (1985), Lajolo e Zilberman (2007), Abramovich (2008), Libâneo (1990), Gurgel (2015), Laraia (2004), Trasferetti (2009), bem como na própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC - 2017.

Há também, neste artigo, um esclarecimento sobre as concepções de Educação e Educação Integral. Esta distinção se faz válida uma vez que recentemente o termo “integral” vem sendo utilizado para adjetivar a Educação, e acaba por interferir nos seu significado.

O conceito de Educação Integral adotado nesta pesquisa está presente na BNCC – 2017, reconhecendo que esta:

[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir [...] (BRASIL, 2017, p. 14).

Já o conceito de Educação adotado vem ao encontro do que Libâneo diz, quando afirma que a educação é “[...] um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades [...]” (1990, p.16-17).

Diante do exposto compreendemos que a educação é um processo inerente ao indivíduo ao mesmo tempo em que, é produzido por ele. É um processo que não se restringe apenas ao seu produtor, a educação é também fator essencial na engrenagem que move a sociedade e conseqüentemente a humanidade.

No que tange a definição de Cultura, à luz de Laraia (2004, p.68), ela é entendida como sendo:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, resultado da operação de uma determinada cultura.”

Dessa forma podemos compreender a cultura como sendo o conjunto de comportamentos e pensamentos pelas quais povo produz e reproduz sentidos às suas relações para com mundo.

Retratarremos a seguir a relação entre Cultura e Educação, utilizando a Literatura Infantil -LI como viés condutor para realização positiva e eficaz dessa pesquisa, considerando também os pressupostos, demandas e determinações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – 2017.

Literatura Infantil e suas possibilidades na Educação Infantil

No terreno da Literatura Infantil, convivemos com o inesperado e a criança fantasia, cria e recria imagens e concepções de si e do mundo, imagina, constrói mundos e personagens, e quando falamos de contar histórias para crianças que ainda não sabem ler e que frequentam as classes de Educação Infantil, tratamos sobre apresentar um universo rico de aprendizados onde estas crianças iniciam a construção de sua identidade e cultura.

A criança desde muito nova já possui curiosidade e interesses por histórias. As narrativas orais contribuem para o desenvolvimento de habilidades que em consonância com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC- 2017, ampliam o repertório infantil.

O espaço pedagógico da Educação Infantil (EI) é um local de construção de saberes e da formação da identidade individual e coletiva, em razão disso a Base Nacional Comum Curricular- BNCC- 2017, orienta que na EI seja oportunizada convivência com diferentes linguagens e ainda possa explorar e construir saberes sobre sua cultura.

Zilberman (1985) considera que o contato das crianças da EI com materiais impressos mesmo antes que ela saiba ler antecipa a apropriação do código gráfico e uma estratégia para atrair o interesse da criança é por meio da LI. A autora entende ainda que esta estratégia é “[...] motivadora da alfabetização, porque esta promove as condições para o consumo de textos” (ZILBERMAN, 1985, p. 80).

Neste texto entendemos a LI como forma da criança atendida pela EI de ter contato com a cultura e a arte e assim entendida como protagonista do processo educativo ela constrói sua própria cultura.

Há na organização literária voltada ao público infantil uma especial preocupação com a diagramação e a presença de elementos gráficos que reforçam a ideia a ser contada. Muitas vezes as imagens tomam conta do livro todo e nem são necessários o uso das palavras, pois as próprias figuras contam a história por si só.

Por esta razão concordamos com Zilberman (1985, p.99) quando a autora argumenta que “[...] tal como ocorre a todo texto com ambições artísticas, o compromisso maior de uma obra destinada à infância é antes de mais nada com o sucesso estético e, conseqüentemente, com a arte” .

Observamos, portanto, que desde as suas raízes a LI é um campo direto de apropriação cultural, isso se justifica pelo fato de muitas das histórias que fazem parte do universo infantil terem suas raízes na tradição oral e do folclore.

Isso se confirma nos estudos de Lajolo e Zilberman (2007, p. 66) que ao traçarem o panorama histórico sobre a literatura infantil retratam “[...] a incorporação do acervo lendário e popular à literatura infantil”.

Ao possibilitar as crianças da EI o contato com um acervo rico e variado de obras literárias almeja se desenvolver nesta criança competências linguísticas de leitura, escrita e letramento que contribuam para seu desenvolvimento integral.

Por meio do contato com a LI a criança é capaz de fantasiar, criar, expressar suas emoções e resolver conflitos internos promovendo um desenvolvimento emocional mais saudável.

De acordo com Abramovich (1997) a criança ao ouvir histórias é capaz de criar novas relações com o mundo que acerca, isso porque as histórias muitas vezes são capazes de retratar dilemas e

problemas que são típicos da infância e seus ensinamentos e desfechos nas narrativas auxiliam neste processo de entendimento de si mesmo.

É comum nas histórias infantis os personagens terem que enfrentar seus medos ou ainda passarem por provações para somente ao fim do livro ter o sucesso almejado.

É portanto, partindo desta visão da LI como fonte de construção de significados para a criança que propomos o uso da Literatura na Educação Infantil como um Campo de Experiências.

O currículo na Educação Infantil e os Campos de Experiências

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é marcada pela indissociação entre o cuidar e o educar, é uma fase em que todas as vivências da criança são consideradas como fontes inesgotáveis de conhecimento. Ela aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que a cerca e para potencializar seu desenvolvimento e aprendizado. Cabe ao professor articular ações e proporcionar vivências significativas a esta criança.

Caberá ainda, ao professor a articulação entre o fazer pedagógico e as experiências vividas na EI, de modo que potencialize o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças valorizando seus interesses e sua cultura. Assim a criança é vista como um ser que desempenha um papel ativo na construção e apropriação do saber.

É por meio da intencionalidade e do planejamento que o professor será capaz de possibilitar a criança, a vivência de experiências que sejam significativas e diversificadas. Para isto, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC – 2017, traz como orientação curricular para a etapa da EI, a organização por Campos de Experiência.

O referido documento define que:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p. 38).

Num estudo diacrônico da Educação Infantil (EI), é possível perceber que desde muito cedo houve uma série de discussões e reflexões fomentadas pelo desejo de construir um currículo para esta etapa. Inicialmente, como nos afirma Oliveira (2010, p. 04) a ideia não

fora aceita, pois havia a associação da nomenclatura “currículo” para com o processo de escolarização vivido nos Ensino Fundamental e Médio. Para muitos estudiosos, os termos “proposta pedagógica” ou “projeto pedagógico” estavam mais adequados para nomear o documento.

Ainda à luz de Oliveira (2010), podemos perceber que essa resistência não perdurou por muito, pois tão logo a Educação Infantil foi articulada ao sistema educacional do país, ela exigia agora um documento que organizasse as práticas educacionais em torno da construção do conhecimento e das relações sociais das crianças. Firma-se assim, o currículo na EI. Neste primeiro momento, ele passa a ser concebido como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009a, p. 1).

A partir disso, estudos e análises foram colocados em práticas e revelaram a necessidade de uma reorganização deste currículo para que estivesse cada vez mais adequado e mais efetivo para o seguimento e seu público atendido. Foi onde surgiu a proposta de uma reestruturação curricular que fosse organizada em campos de experiências.

Inicialmente, essa proposta de organização de um currículo da EI em campos de experiência, apareceu no Parecer nº 20/2009, documento que revisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Nele, se propunha que o currículo da EI estivesse organizado em “eixos de experiências” (MEC, 2009b, 16).

Com a elaboração da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o termo “Campos de Experiências” passou a ser adotado e estruturar os currículos da EI. Na referida normativa, aparecem os seguintes campos: “o eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Em termos de avanço, observamos que a nova BNCC apresenta articulação entre campos de experiências e direitos de aprendizagem. Isso expressa os distintos modos de aprendizagem das crianças.

Essa nova proposta, norteia o trabalho educativo a partir da concepção de criança como um ser que age, cria e produz cultura.

Entendendo ainda que ela é capaz de produzir seus saberes principalmente através de interações, de relações e de práticas educativas direcionadas.

Da teoria às vivências

Apresentaremos o projeto desenvolvido, no qual a LI foi instrumento didático para abordar e desenvolver a questão da cultura na EI. Esse registro traz a análise da articulação entre a prática e a teoria, na qual será apresentada a relação entre a aplicação da LI no referido projeto e os Campos de Experiências da BNCC (2017).

O trabalho foi desenvolvido com o livro “*Chapeuzinho de palha e o lobo magro*” de Luciana Carlos Gurgel.

Trata-se da história de uma menina nordestina, que usava um chapéu de palha, o qual originou seu apelido. À pedido da mãe, a garotinha vai visitar sua avó e leva para ela, uma cesta de produtos feitos com a moagem da cana de açúcar, pois a senhora se encontrava tristonha.

No caminho, surge então o lobo magro, que está faminto por causa da ação do homem sob seu habitat e pede um dos doces da cesta de Chapeuzinho de Palha. Tendo a menina recusado o pedido do animal, ela acaba por se incomodar e se irritar com o lobo e acaba lhe agredindo com pedradas. Em fuga, o agredido chega a casa da avó de chapeuzinho, é recebido por ela e relata o ocorrido. Tão logo a menina chega a casa da avó, se depara com o lobo e volta a agredí-lo, desta vez com uma vara. É aí que a idosa intervém, chama atenção de sua neta e ensina-lhe uma lição. Em

Observamos que a cultura nordestina vira tema e é retratada através dessa história. Existem no texto, elementos peculiares e particulares que fazem alusão ao sertão nordestino. Podemos perceber esses elementos no trecho que segue:

Era uma vez... uma linda menininha de pele morena, bronzada naturalmente pelo sol do sertão nordestino. [...] Era o tempo das moagens e seus pais tinham preparados muitos doces deliciosos derivados da cana de açúcar. Tinha rapadura, alfenim, cocada, batida e mel de dedo [...]” (*grifos nossos*) (GURGEL, 2015, p. 01).

Esses elementos aparecem também no trecho de Gurgel (2015, p. 02). “[...] Eu que não vou arrodar todo esse caminho, tendo uma vereda por onde posso ir mais rápido” (*grifo nosso*). E ainda em

“[...] Os lenhadores derrubam a mata inteira, para extrair a madeira, que foi usada na moagem da cana de açúcar.” (*grifos nossos*) (GURGEL, 2015, p.08).

O livro foi trabalho com alunos de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. A dinâmica de desenvolvimento das atividades foi organizada com um momento inicial de contação da história. Para este momento, os alunos foram direcionados a um espaço externo do CMEI, onde foram acomodados em semicírculo.

Caracterizada como a protagonista da história, uma professora contou a história aos alunos. Ao final da história, eles receberam o livro para que pudessem folheá-lo e olhá-lo. Para a terceira parte foi preparada uma conversa sobre a história, à fim de se falar mais sobre a cultura nordestina, e também explorar e conhecer como os alunos a interpretaram. O último momento da atividade aconteceu através de uma degustação dos produtos típicos apresentados no livro. A professora que contou a história saiu por um momento do espaço e logo retornou com uma cesta repleta de produtos derivados da cana de açúcar, dentre eles havia a cana de açúcar em seu estado natural, açúcar mascavo, mel de dedo, rapadura e bolo cuka. As crianças puderam provar tudo o que quiseram, e as reações foram as mais diversas possíveis.

O resultado desta atividade foi muito positivo. Os alunos ficaram mais interessados sobre a cultura nordestina e passaram a falar sobre ela. Em conversas ocorridas em outras ocasiões, os alunos lembraram o que ouviram na história e o que aprenderam sobre a cultura nordestina através deste projeto. Houve relato dos pais de que os alunos comentavam frequentemente em casa sobre a história e sobre os pratos típicos que provaram na escola.

Em relação à articulação da atividade para com os Campos de Experiência da BNCC -2017, pode-se concluir que no primeiro deles, “*o eu o outro e o nós*”, os alunos puderam conhecer outros estilos de vidas, puderam perceber diferentes infâncias e diferentes relações entre sujeitos. Puderam conhecer a cultura de uma região e os alimentos desta. Tiveram acesso às condições de vida responsáveis pela formação da identidade um povo de uma determinada região, que é uma identidade distinta desses alunos. Foi possível constatar que o contato com outra cultura, ampliou os conhecimentos e saberes das crianças,

pois permitiu que elas conhecessem um mundo além do delas e da cidade que elas vivem.

Especificamente, esse campo trata sobre a formação individual e social da criança. É nesse primeiro seguimento da Educação Básica que a personalidade da criança se formará, e é também a partir desta formação que ela se relacionará com os demais indivíduos. A assertiva à seguir elucidada que:

[...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017, p. 40).

Sendo assim, a prática relatada contribuiu positivamente, tendo em vistas a ampliação de conhecimento dos alunos e acesso à uma cultura diferente da deles, uma vez que trouxe aos alunos um pouco da cultura da região nordestina do país, que está muito atrelada com a deles. Foi na verdade, uma oportunidade de valorização da cultura nordestina, tão influente e presente na nossa cultura aqui da região sul. Não há formação humana sem formação cultural, e não há formação cultural sem o conhecimento das diferentes particularidades de outros grupos sociais.

O próximo Campo de Experiência é denominado “*corpo, gestos e movimentos*” e foi articulado à atividade principalmente através da degustação dos alimentos. Dentro deste campo, os sentidos são importantes instrumentos para construção de saberes, para descoberta do mundo, de si próprio e do outro. A luz de Trasferetti (2009, p. 127), surge a importante reflexão sobre o corpo:

Cada pessoa humana se relaciona com o seu corpo e com o corpo dos outros. A pessoa humana se reconhece a si mesma como um ser que se constrói fazendo-se relação, tomando decisões, que arbitrariamente ou não condicionam o seu existir enquanto um feixe de sentido moral no conjunto da vida; pois o corpo é um objeto de representações, de manipulações, de cuidados e de construções culturais próprias de cada contexto sócio-político. A cultura constrói corpos segundo suas regras de mercado e de religião e os transforma em ícones de saúde ou mesmo de retórica moral.

Concebendo o corpo também como objeto de construções culturais, na atividade descrita, o paladar foi utilizado para proporcionar as crianças o contato com alimentos de outra cultura. Alguns alimentos diferentes, que muitos nunca haviam provado antes, ou que nunca haviam ouvido falar. O corpo conheceu através do paladar, sabores e sensações.

A degustação proporcionou aos alunos a emoção do contato com o novo, com o diferente, e muitos perceberam que o diferente é bom, que pode ser e é tão gostoso quanto o que estamos acostumados.

Outro importante elemento deste campo que contribuiu para o trabalho com a cultura foi o corpo da professora narradora da história. Seu corpo deu vida à personagem do livro, fora vestido com as roupas daquela região. Seus gestos e linguagem trouxeram traços de uma cultura que nunca foram vivenciados antes.

É válido destacar que “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p. 41).

Os corpos, tanto dos alunos quanto da professora, serviram então para construção de saberes e valorização da cultura nordestina. Os sentidos e as emoções nasceram do contato do corpo com o novo. Cultura, muitas vezes, não basta ser conhecida, é preciso ser sentida, vivenciada, e o corpo é parte fundamental nesse processo de conhecimento, apreciação e valorização de culturas.

O terceiro Campo de Experiência, “*traços, sons, cores e formas*”, foi minuciosamente contemplado através da riqueza de detalhes da roupa da professora, das ilustrações do livro e das cores e formas dos alimentos.

A roupa da professora, produzida a mais parecida possível com a da protagonista da história, permitia aos alunos como que um contato direto com a vestimenta do grupo cultural que estava sendo trabalhado. O chapéu de palha, objeto caracterizador da protagonista, proporcionava traços, cores e formas que colocavam os alunos ainda mais próximos com a cultura da personagem.

A arte visual nascia do livro e materializava-se na professora. Todas as linguagens assumidas no trabalho proporcionaram aos alu-

nos, um contato com elementos visuais característicos da referida cultura.

A questão da oralidade foi abordada de forma fidedigna ao sotaque e dialeto da região nordestina. As palavras foram articuladas e entoadas de forma que os alunos pudessem entrar de fato em familiaridade com a linguagem da região.

As ilustrações do livro também foram importantes fontes de artes visuais, pois representaram a região segundo seu clima, bioma e vegetação. Traços, cores e formas proporcionavam imaginação aos alunos. E a história lhes fazia imaginarem-se naquele cenário.

Todo o desenvolver da atividade foi planejado para que os pequenos pudessem de fato entrar em contato com a cultura do Nordeste. Cada detalhe da história foi valorizado e destacado, de forma que os ouvintes pudessem imaginar e criar formas e traços em suas mentes. Cores e sabores despertaram novas e diferentes sensações, que ampliaram o repertório de vivências de cada indivíduo.

Através dessa relação com uma nova cultura e a experiência com diferentes linguagens, eles serão capazes de produzir suas próprias manifestações culturais e artísticas, “exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos” (BRASIL, 2017, p. 41).

No eixo seguinte, “*escuta, fala, pensamento e imaginação*”, a articulação do trabalho com a literatura infantil, aconteceu desde o momento inicial até o final. O momento de escuta perpassou o ato de apenas ouvir a história e foi além, trouxe a experiência de ouvir também o que cada criança interpretou e reteve da história. O momento de escuta foi o momento de socialização dos conhecimentos e apontamentos construídos a partir da história. Para os alunos, o encanto de uma história nova, para os professores, a experiência do contato com o pensamento, imaginação e expressão de ideias dos alunos.

A fala consolida-se aqui como um instrumento de captação da construção de significados realizada pelos alunos após a história. Foi através do momento de conversa, que se pode descobrir o que de fato foi entendido pelos alunos e quais aspectos e elementos culturais de fato chamaram a atenção deles. A fala da personagem marcada

pelo dialeto e sotaque da cultura nordestina, foi fundamental para que os alunos pudessem perceber traços marcantes da cultura abordada.

Um ponto positivo neste projeto foi que as situações comunicativas aconteceram de forma que as culturas (tanto a das crianças quanto a retratada no livro) fossem atreladas umas às outras. Este fato se deu principalmente através dos momentos de uso real da fala, onde cada um dos indivíduos pode contribuir expressando seus pontos de vistas, suas indagações e conclusões sobre as histórias.

Os pensamentos e concepções individuais foram externalizados e (re) construídos a partir de um debate coletivo. Essa socialização, tratamento e (re) construção de pensamentos, possibilitaram aos alunos a construção de saberes e entendimentos sobre outros grupos sociais de outras regiões.

Quanto à imaginação, essa aconteceu e circundou por todas as etapas do projeto. Rondou o pensamento de todos os envolvidos, discentes e docentes. Proporcionou uma viagem para o novo, para um ambiente desconhecido, diferente. A parte da degustação levou os alunos a imaginarem todos os processos de preparação daqueles alimentos. Cada parte da história desenhava-se de maneira singular e particular na mente de cada criança que ouvia atenta o caso de Chapuzinho de Palha e o do Lobo Magro. Imaginação não faltou para construir a imagem de uma outra cultura e de outras maneiras de se viver.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas línguas que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p. 42).

A partir da assertiva acima, é possível perceber que o trabalho com a LI é muito significativo e eficaz no sentido de desenvolvimento integral da criança. Especificamente na abordagem das culturas, um trabalho cuja prática pedagógica adote a LI como recurso, é sempre muito eficiente e produz resultados positivos e qualitativos. Na etapa da EI, a LI aparece como ferramenta multifuncional extremamente produtiva e efetiva.

Voltando o olhar agora para o quinto e último Campo de Experiência, intitulado “*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*”, se faz necessário a compreensão de que as crianças estão situadas em espaços e tempos distintos, constituídos principalmente através de uma relação de fenômenos naturais, culturais e sociais. Desde que nasce a criança está inserida nesse meio particular, e ao longo do seu desenvolvimento vai adquirindo características e hábitos que definem esse meio. A escola é o espaço onde todas essas peculiaridades se encontram. O contato e interações com o mundo outro promove nas crianças o processo de curiosidade por outros espaços, tempos, relações e culturas. Por isso, a escola funciona também como espaço de socialização e construção de relações, e cabe a ela:

[...] promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações [...] (BRASIL, 2017, p. 43).

A articulação do projeto com esse Campo aconteceu através da apresentação do espaço da história. Esse espaço continha descrição da população, do clima, da vegetação, da fauna, da localização e dos biomas da região. O cenário da história mostrara importantes elementos que marcam a cultura nordestina e que a caracterizam.

Em relação ao tempo, quantidades, relações e transformações, todos esses elementos apareceram interligados no texto. Podemos percebê-los, por exemplo, no momento final da história, quando a vovó e o lobo plantam árvores para reflorestamento da natureza. O tempo e quantidade aparecem implicitamente, marcados pela duração da mudança da floresta, que acabou sendo desmatada e os animais tiveram que fugir. Nesse momento, podemos perceber também o processo de transformação pelo qual a floresta passou. Essa transformação influenciou diretamente nas relações entre natureza, animais e seres humanos, pois com a floresta destruída, o lobo ficou sem alimentos e sem habitat e recorreu aos seres humanos para buscar ajuda.

Ao final da atividade pudemos evidenciar que a teoria advinda dos Campos de Experiências foi harmônica e concretamente articulada à prática pedagógica que utilizou a LI como ferramenta de trabalho. O projeto descrito se mostrou assim importante para a formação dos educandos e professores, pois conseguiu atender às de-

mandas e parâmetros trazidos na nova normativa que norteia a Educação bem como criou condições para construção de experiências em todos os indivíduos envolvidos.

Considerações Finais

No dia a dia da Educação Infantil - EI as práticas docentes devem ser pensadas e planejadas de modo a garantir o pleno desenvolvimento da criança considerando suas características e interesses, isso faz com que os diferentes momentos vivenciados por ela sejam significativos à sua aprendizagem.

Segundo as orientações das DCNEI e da BNCC a organização curricular desta etapa da Educação Básica deve ser construída por meio de Campos de Experiências, onde os alunos vivenciem de maneira concreta os diferentes saberes permitindo assim que assimilem conhecimentos.

Assim, a organização da prática cotidiana na EI deve contemplar os direitos de aprendizagem e os campos de experiências e se relacionar com temas que promovam a aprendizagem da criança. Desta forma entende-se que a criança é formadora de cultura e que por meio da educação ela interage, cria, aprende e se desenvolve. Neste artigo, houve a integração do uso da LI como forma de expressão da cultura, ampliando os campos de experiências.

Por meio da atividade prática, fundamentada pelo referencial bibliográfico dos autores apresentados e pelas legislações, foi possível observar de maneira clara o planejamento e a intencionalidade do professor ao organizar a atividade. Também é possível perceber os elementos que compuseram a aula e como cada campo de experiência foi contemplado. Conclui-se então que a LI é um meio de propiciar à criança o contato com diferentes culturas, tornando-a um ser ativo que interage e se relaciona com outros indivíduos. Quanto ao processo educativo, este é garantido pela postura ativa de construtor do conhecimento que o aluno assume através das experiências que vivencia. A LI é um poderoso instrumento para que os campos de vivências das crianças sejam ampliados e compartilhados. As histórias podem assumir diferentes significados em diferentes alunos, e a partilha dessas internalizações é o que faz o processo de construção de respeito e conhecimento sobre a diversidade cultural acontecer.

Na EI, a LI tem papel crucial na formação da identidade e do repertório cultural das crianças. É através das histórias que as múltiplas vivências e realidades são abordadas e socializadas. Com histórias fala-se sobre tudo e todos, de forma delicada e eficiente, que ninguém imagina quem é o todo tampouco que ele passa por tudo. As histórias são uma maneira maquiada de representar a vida. Contem histórias para crianças.

Referência

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5ª edição. Editora Scipione: São Paulo. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 04 de fev. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Parecer nº 20/2009. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf
Acesso em: 07 de fev. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
Acesso em: 07 de fev. de 2019.

GURGEL, Luciana Carlos. **Chapeuzinho de Palha e o Lobo Magro**. [s.n]. Almino Afonso- RN. 2015.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil e Brasileira**: historia e historias. 6ª Ed. Editora Ática. São Paulo, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2004.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1990.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? FFCLRP-USP e IES Vera Cruz- SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte- MG. 2010.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 79-83, fev 1985. Disponível em:< <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1364-5175-1-PB.pdf>>. Acesso em: 06 de fev. de 2019.

TRASFERETTI, J. Corpo e Cultura No contexto da sociedade brasileira. **Comunicação & Informação**. v.11. n.1. 126-137. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/7498/5316> Acesso em: 18 de fev. de 2019.

AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CULTURA DIGITAL

Aldemar Balbino da Costa

Cléber Lopes

Luciandro Tássio Ribeiro de Souza

Introdução

Cada pessoa tem gostos, habilidades e limitações distintas, mas todos possuem direito à comunicação, à mobilidade ao acesso à informação e ao lazer. Todos buscam a autonomia. A criação de soluções e o desenvolvimento de equipamentos estão auxiliando pessoas com deficiências ou com problemas funcionais a realizarem atividades e estarem incluídas na sociedade.

As tecnologias, não é de hoje, possibilitam interromper a questão da limitação, da impossibilidade, da incapacidade. Por outro lado, proporcionam, a capacidade, a competência e inúmeras possibilidades para as pessoas com deficiências. Vale ressaltar que, não é somente para as pessoas com “deficiência leves”, como, por exemplo, o cego. O cego, por mais que possua uma deficiência, não deixará de ser cego somente porque usa o Braille ou porque usa o leitor. O cego possui sim, todas as possibilidades de acessar informação escrita, ou seja, a tecnologia assistiva não tira a deficiência enquanto condição física, mas pode senão apenas amenizar, acabar com a impossibilidade, com a limitação provocada pela falta de visão.

As tecnologias tornam possível a realização de várias atividades para as pessoas que tem algum tipo de deficiência que a princípio seriam intransponíveis. Uma delas é participar das aulas, estar presente de modo mais contemplativo na rotina, no cotidiano de uma instituição de ensino regular. Isso demonstra que, nos últimos anos, o Mundo e mais especificamente o Brasil vem testemunhando um progresso expressivo de políticas públicas que objetivam a garantia dos direitos educacionais de pessoas com deficiências. (HOSTINS; PLETSCH, 2016).

Essas tecnologias quando amparadas pela Psicologia da Educação certamente pode trazer contribuições já que esta vê como foco de seus disciplinas todos as aparências daquilo que envolve o processo

educacional, sob um olhar da psicologia, assim como as relações de situações educacionais e dos diferentes fatores que as determinam. Seu domínio pode ser expresso pela apreciação psicológica de aspectos de uma vivência educativa e não apenas da aplicação da Psicologia na Educação (Coll, Palacios, & Marchesi, 1996; Mialaret, 1999). Também se descreve a Psicologia da Educação como um esforço constante de uso de bases, conceitos e métodos da Psicologia científica com o propósito de melhorar as práticas educativas em geral (Coll, Palacios, Marchesi, 1996).

Esse contexto leva a perspectivas de melhorias das garantias de direitos conquistados, como, por exemplo, o acesso democrático à educação que precisa considerar o desenvolvimento de atividades e conteúdos que venham de encontro aos interesses e necessidades dos educandos. Acredita-se que o trabalho realizado e que valoriza a cultura digital possa contribuir para a aprendizagem e a formação dos educandos, na medida em que, possibilita maior autonomia diante das situações propostas, pois permite que os educandos sejam de fato sujeitos do processo educativo.

Nesse contexto, a inclusão é um desafio devidamente enfrentado pela escola regular, que provoca a melhoria da educação, ou seja, para que os educandos possam exercerem à educação em sua plenitude, é fundamental que a escola aprimore e reorganize suas práticas a fim de atender às diferenças.

Desta forma, a metodologia utilizada na composição deste estudo foi uma revisão bibliográfica de autores reconhecidos da área educacional, tais como, R. C. L. Hostins, M. D. pletsch, J. Pacheco, F. DE M. Pacheco, Howard Gardner, Luiz Carlos de Abreu, M.O.G. Nogueira, F. Vieira, D. Lino. A principal fonte de pesquisa tratou-se do Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2008, e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A importância das tecnologias para as pessoas com mobilidade reduzida

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o AEE destaca, dentre outros objetivos pro-

postos, a elaboração e utilização de recursos que respondam aos ajustes necessários para a efetiva aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Dentre uma das possibilidades de recursos, podemos destacar, o uso de tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiências. Vale ressaltar que, as tecnologias não tratam somente de elementos que tem produtos com elementos computacionais, elas também, podem ser estratégias, serviços e metodologias que vão fazer com que a pessoa com mobilidade reduzida, por exemplo, tenha maior autonomia no seu dia a dia, não só na educação, mas também na sua vida diária e que isso possa trazer melhor qualidade de vida, bem como melhorar as interações sociais.

Assim, o objetivo da escola é necessitar se desvincular do ensinar “para a cidadania”, para ensinar “na cidadania”, as práticas pedagógicas para exercitar o educando a apropriar-se dos conteúdos e sempre que necessário (re)elaborá-los, (re)visitá-los e (re)pensá-los. O que se vislumbra é uma escola, com “um ambiente democrático, um ambiente em que todos são responsáveis, com o direito de resolver seus conflitos de maneira participativa (...) uma escola que acredita que o educando tem que tomar decisões e pode sim planejar” (PACHECO J.; PACHECO M., 2015, p. 31).

Nesse sentido, o ato de decidir e o planejamento são inerentes ao ser humano. Uma educação que valoriza o desenvolvimento da autonomia por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação precisa definir uma tecnologia com conhecimento de uma pessoa, com conhecimento das pessoas que estão envolvidas no processo, tais como, a família, os professores, os cuidadores. Também, têm que ser verificado, quais são as atividades que ela precisa desempenhar, como, por exemplo, se for na vida diária, como escovar os dentes, se locomover dentro da casa. Se for na escola, conhecer as atividades de leitura proporcionadas, as atividades coletivas desenvolvidas ou atividades individuais de produção de textos ou até mesmo, a realização de alguma tarefa específica. Se for do contexto de modo geral, conhecer a infraestrutura da escola, a residência que esse educando mora. E, somente, a partir disso tudo, tendo esse conhecimento, é possível definir algumas alternativas de tecnologias.

É necessário refletirmos sobre o uso das tecnologias de modo intencional nas práticas pedagógicas. Mas será que conhecemos todos os recursos disponíveis? Será que os professores estão utilizando o melhor recurso adequado com o educando?

Nos tempos de hoje, com os educandos, cada vez mais próximos aos educandos da educação inclusiva, dentro da sala de aula, fica cada vez necessário com que os professores do ensino comum conheçam mais sobre as tecnologias educativas na educação inclusiva. É fato, que não se pode ignorar todo o avanço tecnológico nos últimos anos. Não é mais cabível pensar em educação sem a utilização desses recursos. Precisa-se de inovação, sempre considerando o contexto do educando, quais são as dificuldades, quais são as necessidades, para que seja desta forma ofertado um ensino que atenda toda essas necessidades educacionais. Precisa-se pensar que a tecnologia é muito mais que um recurso pedagógico. Pode-se dizer que, ela é um recurso, que permite com que os estudantes público-alvo da educação especial, com deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, podem sim acessar os conteúdos, podem ter acesso ao currículo de modo mais facilitado, interativo e atrativo pelo uso das tecnologias digitais.

Para Gardner (2004), uma escola deve ter o propósito de educar para compreensão e para ajudar os educandos à encontrar seu próprio equilíbrio. Neste direcionamento, a pessoa, se sente mais estimulada e competente, conseqüentemente, serve de maneira construtiva a sociedade em que está inserido.

A tecnologia oferece, hoje, um vasto campo de possibilidades. Inclusive, existem inúmeros programas e recursos que possibilitam, por exemplo, com que os educandos com movimento reduzido possam acessar o mouse ou utilizar o teclado, recursos que promovam a tradução de textos em libras, ou, então, que fazem a leitura de todo o conteúdo que está na tela. As tecnologias são recursos que possibilitam a equidade, a integridade e a equivalência, uma oferta de um ensino que atenda necessariamente a necessidade de cada um desses estudantes.

Quando se pensa em utilizar a tecnologia dentro desse contexto da acessibilidade, pode-se dizer que, se trabalha dentro da perspectiva do desenho universal. Quando se pensa nesses desenhos universais, nessas configurações da sociedade, se pensa em adaptações e

recursos que não favorecem apenas aqueles que apresentam uma deficiência, uma limitação, um transtorno ou a superdotação. Fala-se de recursos que, facilitam o acesso ou a aprendizagem de todos os estudantes de modo em que todos sejam favorecidos dentro desse contexto.

Uma escola direcionada a utilizar os recursos da cultura digital em sua ação pedagógica de forma a atender às diferenças entre os educandos com deficiência, em vez de desconsiderá-la, garante para cada educando a possibilidade de uma educação que aproveite ao máximo seu potencial intelectual e suas habilidades. Nesse sentido, deve-se pensar e repensar, sobre o papel do professor. Deve-se pensar em centrar uma educação que leve a sério as inclinações, os interesses e os objetivos de cada educando, e, em referencial aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais.

O desafio é seguir e entender que o desenvolvimento humano se estabelece, desde o nascimento, na relação com outras pessoas, se constituindo em qualquer circunstância, em que as formas de relações sociais e o uso de signos se encontrem presentes. Sendo importante destacar que, cada educando, faz parte de um grupo social e que cada grupo é regulamentado por segmentos de sua cultura e normas sociais que precisam ser observadas e contextualizadas pelos profissionais da educação no momento de trabalhar com os educandos.

A utilização das tecnologias digitais no contexto educacional: desafios e perspectivas

Utilizar as tecnologias digitais dentro do contexto educacional é um grande desafio, pois existem desafios relacionados à infraestrutura, de recursos disponíveis, de conhecimento dos professores. Porém, precisa-se, unir forças para que essa utilização não seja apenas para cumprir um protocolo ou para atender uma exigência burocrática, mas que seja de fato pensado na melhora da qualidade da educação, pensando numa educação que tenha relação com aquilo que os estudantes necessitam atualmente.

Os educandos, as crianças e os adolescentes, ambos estão acostumados a viver nos ambientes digitais. Cada vez mais cedo, eles possuem acesso a esses recursos e demonstram habilidades diferenciadas para utilizar. Precisa-se pensar nisso e propor atividades que sejam

atrativas, criativas, desafiadoras, que mobilizem os estudantes a pensar de modo diferenciado e a utilizar essas tecnologias de modo intencional.

No contexto atual, da utilização das tecnologias digitais, o papel do professor possui modificações. O papel não é mais de transmissão do conhecimento. O conhecimento, as informações estão disponíveis na internet, como enciclopédias, vídeos de grandes universidades. O papel do professor é ajudar os educandos a viver nessa sociedade. O papel do professor, agora, é mediar esse processo de modo que os estudantes utilizem intencionalmente esses recursos, sejam jogos, sejam animações, sejam fontes de pesquisa. O que é mais importante é pensar que esses recursos possibilitem a personalização do ensino. Quando se utiliza determinado recurso tecnológico, não precisa necessariamente com que todos os educandos realizem a mesma tarefa ao mesmo tempo, pode-se pensar atividades diferentes dentro do mesmo espaço, atividades que vão convergir em relação ao tema, em relação ao conteúdo, mas que podem apresentar níveis de dificuldades diferentes e recursos diferenciados que podem facilitar a utilização de cada um dos educandos.

Um espaço que deve ser dinâmico no contexto escolar é o Atendimento Educacional Especializado. O Decreto nº 6.571/2008 destaca que o AEE será efetivado nas escolas por várias ações. Dentre elas, consta a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais, definidas como:

[...] espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional especializado para os educandos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas num novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos educandos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Uma das estratégias favoráveis a construção do conhecimento do educandos é o Atendimento Educacional Especializado que pode garantir a apropriação do saber e uso das tecnologias digitais no contexto educacional e social. O lema tem que ser nenhum educando para trás. Tenciona em propor-se a utilização das tecnologias de modo que todos os educandos tenham possibilidades de aprender. As

tecnologias podem servir de recursos de acessibilidade para aqueles que têm alguma deficiência ou algum transtorno, ou, podem servir como uma ferramenta de enriquecimento intelectual para aqueles que se desenvolvem normalmente, ou, para aqueles que apresentam habilidades acima da média, como é o caso dos estudantes superdotados.

É importante que o professor do Atendimento Educacional Especializado e demais docentes, conheçam as teorias que explicam sobre o processo de aprendizagem como a Epistemologia Genética de Piaget. Os autores, Nogueira e Leal esclarecem que a teoria de Jean Piaget foi baseada em duas áreas do conhecimento: por um lado o científico (epistemologia) e por outro a gênese (neste caso a genética). “[...] sua teoria possui como foco principal o sujeito epistêmico, o indivíduo no seu processo de construção de conhecimento” (NOGUEIRA; LEAL, 2012, p. 59).

Conforme esclarece Vieira e Lino (2007), Jean Piaget, por meio de seus estudos na área da biologia concluiu que o desenvolvimento biológico é um processo de adaptação ao meio em que vive o indivíduo, que depende da sua maturação tanto quanto das condições desse meio. O cientista leva esta concepção para estudos sobre o desenvolvimento humano, especialmente o cognitivo.

Vale ressaltar que, a tecnologia é um recurso imprescindível na sociedade do conhecimento. Precisa-se que os educandos necessitem de uma formação continuada, para que ambos possam utilizá-las de modo adequado. Porém, não as utilizar apenas enquanto entretenimento, passatempo, momento de atividade livre. A tecnologia tem que ser utilizada de modo intencional, priorizando objetivos e os conteúdos acadêmicos.

Pode-se talvez pelo olhar da psicologia da educação considerar-se que as tecnologias possam ser mediadoras dos processos que envolvem o desenvolvimento humano e a aprendizagem, como consideram Vygotsky, Piaget e Bakhtin, de forma não apenas a ser um instrumento que dá maior potência a uma ação educativa ou que proporciona o desenvolvimento (Scorsolini-Comin, Inocente, & Matias, 2009), mas que leva para um sentido novo, uma função distinta: a de se comunicar no mundo contemporâneo e pertencer a essa nova rede.

Todas essas intensões recebem um melhor suporte do segmento que vem atender aqueles que dela necessitam que é a tecnolo-

gia assistiva (TA). Essa área do conhecimento tem seu conceito atribuído pelo Comitê de Ajudas Técnicas Brasileiro seria a “área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivavam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida visando sua maior autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL 2009, p. 13)

Mas ainda com esse segmento pode haver um desafio a ser encarado pelo Atendimento Educacional Especializado, pois o caminho de formação é enorme e contínuo. É necessário garantir a continuidade dos investimentos feitos, uma vez que, a inclusão não é só importante para as crianças com deficiência, ela é importante para todas as crianças.

Faz-se necessário compreender que a inclusão é um movimento que vai muito além da pessoa com deficiência, transtornos, altas habilidades ou superdotação. Inclusão é um movimento de acolhimento de todo e qualquer um. É um movimento ligado a um direito. Um direito que qualquer pessoa já nasce possuindo. Um direito subjetivo e inalienável de estar junto, de estar tendo a educação fundamental para se ter uma vida minimamente digna. Tem que ser junto, unido, visto que, qualquer coisa separada do convívio com todos não é inclusão. Inclusão, necessariamente, passa por uma escola única para todos, o que não significa dizer o mesmo tipo de serviço educacional sendo dado para todos.

A convivência de todas as crianças é o caminho, é a chave para mudar, para pensar em destruir esses preconceitos e criar possibilidades juntamente com pessoas com ou sem deficiências convivendo em uma sociedade que não discrimina.

Abreu (2010), contribui, tendo um olhar crítico quanto ao alcance epistemológico e pedagógico do construtivismo piagetiano. O autor contribui de forma positiva ao destacar a incapacidade do sistema educacional, em formar professores com condições de aplicar essa teoria essencialmente desenvolvimentista, na situação real de uma crise dos paradigmas modernizantes calcados num sentido efetivo do progresso humano. Ao apontar mais do que a deficiência do sistema escolar, numa crise social, que alcança o próprio sistema de conheci-

mentos historicamente estabelecidos com certa naturalidade, seja físico-mecânico ou mesmo lógico-matemático de fundo biológico, ainda que intersubjetivamente constituído, a autora enfatiza alguns aspectos que podem promover a educação inclusiva mediada pela cultura digital, a saber:

- a) são os comportamentos, não as pessoas, que estão em estágios.
- b) a idade é um indicador, não um critério de desenvolvimento;
- c) é a necessidade lógica, não a verdade, a questão central da psicogênese;
- d) a construção do conhecimento não é uma tarefa individual, mas social;
- e) as estruturas de conjunto são critérios formais mais do que entidades funcionais.

Reflexões

No contexto educacional atual, os educandos, com necessidades especiais precisam ter um acompanhamento pedagógico eficaz que atendam às suas peculiaridades em todo o processo educativo. Nesse sentido, se torna cada vez mais necessário, com que os professores tenham acesso e dominem a cultura digital na educação inclusiva. É fato que não se pode ignorar todo o avanço tecnológico nos últimos anos. Não é mais cabível pensar em educação sem a utilização desses recursos. Necessita-se de inovação sempre considerando o contexto do educando e suas dificuldades, para que seja ofertado um ensino que atenda as diversas necessidades educacionais.

Precisa-se pensar que a tecnologia é muito mais que um recurso pedagógico, pois permitem que estudantes público-alvo da educação especial, com deficiência auditiva, deficiência visual, ou deficiência física, entre outras, podem acessar os objetos de conhecimentos, contidos no currículo escolar de modo mais facilitado pelo uso das tecnologias digitais.

Conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena

participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas.”

Uma escola direcionada a utilizar a cultura digital em sua ação pedagógica de forma a atender às diferenças entre os educandos com deficiência, cumpre seu papel de formar sujeitos ativos e participativos do processo educativo, e garante para cada educando a possibilidade de uma educação que aproveite ao máximo seu potencial intelectual e suas habilidades, deve-se pensar e repensar sobre o papel do professor perante os desafios que a sociedade tecnológica apresenta e ao mesmo espera.

É impossível, atualmente, pensar na inexistência da sociedade pós-moderna sem a intervenção humana na prática cotidiana sem o uso da cultura digital. A própria globalização comprova isso. Executam-se transações bancárias e comerciais sem sair de casa; resolve-se problemas virtualmente; acessa-se diversas informações simultaneamente, entre outras. Não tem como negar que o poder que a educação possui nesse contexto. Há necessidade de centrar uma educação que leve a sério as inclinações, os interesses e os objetivos de cada educando e, em referencial os educandos com Necessidades Educacionais Especiais e, também, da evolução da sociedade como um todo.

Desta maneira, estes aspectos, podem organizar um planejamento voltado para a diversidade do educando e que contemple suas reais necessidades e potencialidades de aprendizagens, para que assim, todos possam aprender e conseqüentemente se desenvolver na sociedade atual marcada por profundas transformações sociais e tecnológicas.

Referência

ABREU, Luiz Carlos de Abreu, et. al. A Epistemologia Genética de Piaget e o Construtivismo. **Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.** 2010 p. 361-366.

BRASIL. **Decreto 6.571** de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Comitê de Ajudas Técnicas/Corde. Brasília, 2009.

COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação**. Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE. Paulo. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10

GARDNER, H. **Trabalho qualificado: quando a excelência e a ética se encontram**. Trabalho de Maria Adriana Verissimo Veronesse. Porto Alegre, Artmed/Bookman.

HOSTINS, R. C. L.; PLETSCH, M. D. Dossiê: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis: v. 17, n. 35, p. 05-09, set./dez. 2016.

NOGUEIRA, M.O.G.; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. Curitiba: IBPEX, 2012.

PACHECO, J.; PACHECO, F. DE M. **Escola da Ponte: uma escola pública em debate**. São Paulo: Cortez, 2015.

SCORSOLINI-COMIN, F., INOCENTE, D. F., MATIAS, A. B. Análise de ferramentas de interação e comunicação em ambiente

virtual de aprendizagem a partir de contribuições de Bakhtin. **Educação: Teoria e Prática**, 19(32), 173-189, 2009.

VIEIRA, F.; LINO, D. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (org) **Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

AULA REMOTA E PANDEMIA: UM OLHAR POR MEIO DA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA.

Thaís Christovam Pamplona

Introdução

No cenário pandêmico, sem evidências científicas precisas, surgem pesquisas e tratamentos com protocolos provisórios e também começam a aparecer pesquisas de vacinas para a prevenção da infecção causada pelo coronavírus COVID-19. Os recursos tecnológicos nunca foram tão utilizados e tão necessários em todo o planeta como neste ano de 2020, inclusive na área da educação.

Com as aulas suspensas e aulas remotas improvisadas, a educação remota ficou em evidência. Diante disso, a pesquisadora, profissional da área da saúde e da área da educação, também em isolamento social durante a pandemia, neste contexto, optou por realizar a pesquisa com a escolha aleatória de um participante, estudante do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública paranaense.

Sendo assim, este trabalho apresenta na primeira etapa algumas notícias veiculadas entre 31 de dezembro de 2019 e 10 de novembro de 2020, referentes à pandemia e à educação remota. Isso com vistas a traçar a situação de tempo e acontecimentos e contextualizar o momento vivido pelo participante.

A segunda etapa expõe a teoria bioecológica do desenvolvimento humano (TBDH) como suporte para a elaboração desse estudo. Em seguida, identifica e discute os elementos do modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT) na pesquisa realizada neste momento atípico de vida do participante. Ressalta-se que este se encontra com aulas remotas e em situação de isolamento social devido à pandemia.

Na terceira etapa discute-se o momento sócio-histórico vivido pelo participante no ano de 2020, do seu ambiente imediato e sua perspectiva de vida durante e após a pandemia. À luz da perspectiva bioecológica, com abordagem qualitativa, chegou-se ao resultado do estudo.

A Pandemia e o Ensino Remoto

O novo agente do Coronavírus, o COVID-19 foi descoberto em 31 de dezembro de 2019. Em 11 de março de 2020 surge a declaração da Organização Mundial da Saúde de pandemia pelo Coronavírus – COVID -19, expondo que faz parte de uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O COVID, segundo a Fiocruz (2020), significa Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere ao ano de 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro do ano de 2019.

As mudanças na rotina da sociedade causadas pelo estado de quarentena e isolamento social foram inevitáveis. Portanto, para proteger os estudantes brasileiros, em situação de distanciamento social surge improvisadamente a aula remota.

Ensino Remoto e Educação a Distância

Para falar de ensino remoto, cabe preceder com o conceito de internet que para Rabaça e Barbosa, (2014, pp.140-141), internet é: Rede de computadores de alcance mundial formada por inúmeras e diferentes máquinas interligadas em todo o mundo que entre si trocam correspondências (v. e-mail) ou arquivos de textos, sons e imagens digitalizadas. Também conhecida como a “grande rede”, por ser o maior espaço existente de circulações de informações, via computador, a ideia da internet começou nos Estados Unidos, na década de 1960, quando o Pentágono estava buscando um meio de preservar informações caso ocorresse um ataque nuclear. A solução escolhida foi interligar várias máquinas numa rede descentralizada, que ganhou o nome de Arpanet. V. wen, worl, wide, web, navegar, intranet, ethernet, extranet, realidade virtual, webmaster, HML, site, endereço eletrônico, bronser. (RABAÇA; BARBOSA, 2014, pp. 140-141)

Com uma situação inesperada devido ao COVID-19, às pressas, surge no Brasil o ensino remoto, nada elaborado e sem comparação com a Educação a Distância (EaD).

A educação a distância teve seu marco oficial no ensino por correspondência e, em um segundo momento, fortaleceu-se com os cursos realizados em emissoras de rádio e televisão. Alguns cursos

também foram realizados por meio de disco de vinil e com gravador de toca fitas.

A internet evoluiu e com isso se começou a falar de aprendizagem através do computador, aprendizagem eletrônica, *Eletronic learning*; E-aprendizagem. Com a internet, a EaD se renova e surge assim a educação *on-line*.

Com os avanços tecnológicos, a comunicação mudou para melhor, para Braga:

Na realidade até a criação da internet, um dos grandes problemas enfrentados pelos alunos que optavam pela modalidade de ensino a distância era a morosidade das correspondências ou os limites impostos por contatos telefônicos. Ambos os meios impediam a existência de trocas dinâmicas entre professor e aluno ou entre os alunos. (BRAGA, p.182, 2007)

Em restrição de convívio social pela situação emergencial, o ensino remoto aconteceu nada elaborado e foi sendo recriado por professores, alguns pouco acostumados com aulas virtuais ao vivo ou gravadas. Dessa forma, as videoconferências foram improvisadas.

O ensino remoto foi adotado no Paraná em 01 de abril de 2020 e as aulas virtuais passaram a fazer parte do calendário escolar. A respeito das aulas remotas, foi veiculada a seguinte notícia no começo da pandemia:

No período da pandemia de Covid-19, os estudantes da rede pública do Paraná podem assistir as aulas por meio de um aplicativo e em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná. Podem acessar Alunos da rede pública de ensino do Paraná pela TV ou por aplicativo.

O Aula Paraná não consome dados de seu plano 3G e 4G e pode ser acessado em celulares pré-pagos, a programação das aulas será atualizada semanalmente e o acesso é imediato.

No Aula Paraná, pela TV, São três canais diferentes: um para os sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental, outro para os oitavos e nonos anos e um terceiro para o Ensino Médio. Os números para sintonização seguem o padrão ponto 2, ponto 3 e ponto 4. Por exemplo: em Curitiba, a transmissão será nos canais 7.2, 7.3 e 7.4. É possível verificar a lista dos canais da RIC por cidade. (RIC TV Paraná, 2020)

Existiu desde o começo da pandemia a preocupação com a continuidade do ensino no país e, ao mesmo tempo, com a preservação da vida dos alunos e de toda a comunidade. Apesar das opiniões diversas e, algumas vezes tendenciosas, prevaleceu o bom senso.

A informação de como acessar as aulas foi disponibilizada na internet para orientação, esclarecimentos e acesso aos registros e sistemas educacionais: Escola Web SEJA e RCO, Área do Aluno, Escola Paraná ou Matrículas on-line, *Paraná (2020)*:

O Aula Paraná, pelo aplicativo, O app está disponível para celulares que utilizam o sistema Android (na loja Google Play) e iOS (na App Store).

Para fazer login, o aluno deve colocar seu número do Cadastro Geral da Matrícula (CGM) no campo *usuário*.

A senha é a data de nascimento do estudante, no formato DDM-MAAAA.

Os alunos que não se lembram de seus CGMs, devem acessar a Área do Aluno no site e escolher a opção *recuperar CGM*.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba buscou organizar as aulas remotas com rapidez, existiu boa vontade por parte dos seus servidores e as videoaulas aconteceram e podem ser visualizadas também na plataforma de compartilhamento de vídeos *youtube*.

Tanto na rede estadual quanto na rede municipal de ensino houve preocupações com a prevenção da saúde e passaram a informar nos sites do governo do Estado do Paraná e Município de Curitiba protocolos de responsabilidade sanitária e social.

Em notícia publicada em 22 de maio de 2020, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) informa mais uma edição da entrega de materiais impressos para alunos da rede que estão sem acesso à TV aberta e ao aplicativo Aula Paraná, por onde poderiam acessar as videoaulas e o *Classroom* gratuitamente. A entrega ocorreu junto com a distribuição do kit merenda às famílias dos 231 mil alunos beneficiários do Bolsa Família, conforme a SEED (2020).

Convém ressaltar que o contexto pandêmico desvela a falta de equipamentos de muitas famílias, sobretudo as com três ou quatro filhos que possuem apenas um celular e não têm computador. Além

disso, em muitas cidades, o canal digital não funciona. Não basta divulgar os números de acesso se a aprendizagem não tem qualidade.

Segundo dados da UNICEF (G1, 2020), um terço das crianças não tem acesso às aulas remotas durante a pandemia e este índice representa 463 milhões de crianças em todo o mundo.

Sendo assim, devido à vulnerabilidade social de muitos alunos, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no Brasil passaram a entregar material impresso para que os alunos sem acesso às aulas *on-line* fossem beneficiados.

O governo do Paraná ofereceu pacotes de dados de operadoras de celular aos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Desta forma, para acessar o aplicativo Aula Paraná o aluno não gasta com internet pelo aparelho.

Portanto, a situação atípica do contexto histórico exigiu medidas rápidas para a continuidade da educação, no entanto nada comparado a EaD. Mesmo o improvisado de uso de tecnologias na educação, as aulas tiveram continuidade e, possivelmente, após o retorno à normalidade, novas políticas públicas para a educação precisarão ser repensadas a fim de ressignificar as modalidades de ensino.

Teoria Bioecologia de Urie Bronfenbrenner

A Teoria Bioecológica foi desenvolvida por Urie Bronfenbrenner, considerado um dos principais teóricos sobre a Psicologia do Desenvolvimento Humano, com especial atenção à criança e pela criação de um domínio interdisciplinar – a Ecologia do Desenvolvimento Humano. (BRONFENBRENNER p.5, 2012).

O pesquisador destaca que estudar seres humanos, fazer ciência sobre eles, permite acreditar que há sempre possibilidades. Uma teoria deve ser capaz de encontrar uma razão de ser, sendo aplicada para melhorar a qualidade de vida de todos os seres humanos.

As relações entre o participante e a pandemia causada pelo Coronavírus Covid-19

As relações entre um indivíduo em atividade com o contexto no qual ele a realiza e o multinível ecológico constituem a direção da força do desenvolvimento humano, para Bronfenbrenner (p. 29, 2012):

Essas relações são também o cerne da visão de Bronfenbrenner para promover o curso da vida humana. A regulação adaptativa das relações pessoa-contexto-trocas entre a pessoa e seu ambiente ecológico que funcionam para beneficiar a ambos – de acordo com a perspectiva do modelo bioecológico, deve ser o cerne do estudo do desenvolvimento humano e do esforço para melhorar o curso da vida humana nos níveis tanto individual quanto no seu mundo social. (BRONFENBRENNER, p.29, 2012)

Conforme o autor, a ecologia do desenvolvimento humano “está localizada em um ponto de convergência entre as disciplinas das ciências biológica, psicológica e social, conforme elas se relacionam à evolução do indivíduo na sociedade.”

Nessa direção, considerando a grande mudança ocorrida no Planeta causada pelo Covid-19, julga-se pertinente buscar respaldo em Bronfenbrenner (2012) uma vez que, para ele “as grandes mudanças mundiais ocorrentes nas últimas décadas podem afetar a trajetória do desenvolvimento das pessoas, submetendo-as ao perigo de bloquear o processo de tornar os seres humanos mais humanos”. (p. 37)

Logo, para a investigação deste estudo, optou-se por situar o participante em seu contexto a fim de compreender a interrelação das forças biológica, social, econômica e ideológica capazes de constituir um desenvolvimento humano mais saudável neste momento histórico.

A metodologia da pesquisa

Este estudo apresenta o resultado de um questionário semi-diretivo, realizado pelo viés de uma perspectiva bioecológica, com a intenção de analisar a relação do ensino remoto com a vida presente e pós-pandemia de um estudante de escola pública.

Considerando a situação de isolamento social, optou-se por apenas dois encontros presenciais breves para explicitar os objetivos do estudo e para efetivar a coleta de dados.

Para facilitar a interpretação dos dados, foi utilizado o programa NVivo para Windows, versão FREEDMO.

À luz da Teoria Bioecológica, com a intenção de estudar os sentimentos do participante no seu contexto, ou seja, no seu ambiente real, considerando o seu processo de aprendizagem atípico, em aula

remota improvisada por causa do estado de pandemia, a pesquisa aconteceu por meio de perguntas, as quais foram baseadas na tabela de inteligência emocional de Goottman e Declaire.

O sistema da teoria bioecológica apresenta as seguintes etapas:

CRONOSSISTEMA: Se refere ao desenvolvimento da pessoa nas trocas e continuidades do tempo que tem lugar nos ambientes;

MACROSSISTEMA: Diz respeito a cultura, forma ou conteúdo que existem ou poderiam existir na cultura ou subcultura ou na cultura em sua totalidade;

EXOSSISTEMA: Tem relação com o sistema familiar, sistema comunitário, sistema religioso, leis, sistema de comunicação, com o que acontece na escola;

MESOSSISTEMA: Corresponde ao lugar, colégio e grupos de iguais. Relações interpessoais no entorno (físicas e materiais);

MICROSSISTEMA: Tem a ver com aspectos sociais, físicos e simbólicos do contexto imediato que convida, permite ou inibe o engajamento sustentado na interação progressivamente mais complexa com o ambiente imediato (Família imediata);

ONTOSSISTEMA: É relativo aos sentimentos. Ao ser: amoroso, alegre, bravo.

A Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner foi fundamental para o estudo de vida do participante durante a pandemia do Coronavírus COVID-19, isolamento social e ensino remoto. Assim, foi possível reconhecer a importância dos contextos mais próximos e mais remotos no desenvolvimento do processo de aprendizagem do participante, a passagem do tempo e o funcionamento do participante quanto ao processo das interações organismo e ambiente, como também compreender a relação dele com o contexto.

O quadro abaixo mostra o resultado do questionário de acordo com a teoria de Urie Bronfenbrenner.

QUADRO 1: Resultado Questionário

Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano – TBHD Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT)	Perguntas e respostas do participante
---	---------------------------------------

<p>CRONOSSISTEMA (Tempo)</p> <p>a. 31.12.2019: descoberto o novo agente do coronavírus o COVID-19.</p> <p>b. 11.03.2020: surge declaração da Organização Mundial da Saúde de pandemia pelo coronavírus – COVID -19.</p> <p>c. 01.04.2020: começa o Ensino Remoto na rede pública de ensino no Paraná.</p>	<p>Na sua opinião como deverá ser a aula no FUTURO?</p> <p>A escola a muito tempo tem um cronograma escolar básico. Hoje em dia estamos em uma nova “Era”, em que estamos rodeados pela tecnologia. Então uma escola que seja “futurista” ou pelo menos tenha algum ensino atual, teria que ter aulas que se encaixe com a tecnologia como robótica, informática, eletrônica. E seria legal também aprender coisas básicas do cotidiano do dia-a-dia. Como aprender a cozinhar, costurar, saber cultivar alimentos (no plantio até a colheita dos alimentos). E ter cursos que tenha mais “destaque” (que aprenda melhor), tipo o Inglês. Aprender como administrar o nosso dinheiro (gestão financeira). Ter um incentivo que os alunos leiam livros, artigos, leis.</p>
<p>MACROSSISTEMA (Contextos e costumes)</p>	<p>Como a pandemia afetou seus hábitos, sua relação com a educação e com a sua vida, sua situação econômica e sua condição de saúde?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em relação aos hábitos ficou um pouco mais difícil, porque em casa é quando “você” tinha um tempo de descanso. Estudando em casa cansa mais, por não ter um local apropriado para o estudo, por ter barulhos que não tinham na esco-

	<p>la.</p> <p>Escreva sobre seus sentimentos durante o recesso escolar e as aulas remotas devido a pandemia causada pelo coronavírus COVID-19.</p> <ul style="list-style-type: none"> No começo foi difícil entender como iria ser feito as atividades, provas e trabalhos. As aulas da SEED, que passam na TV ou pelo Youtube, são muito longas e cansativas (confesso que não assisti quase nada das aulas). Como disse em uma questão anterior muitos jovens não tem um local apropriado para estudar, e a atenção é muito difícil, porque você pode se distrair com outras coisas, como o celular, brincar com os cachorros ou gatos, assistir TV, filmes, séries, Youtube. Então foi algo que sem dúvidas você não consegue aprender 100% todas as matérias, tem muita dificuldade em entender o conteúdo.
<p>EXOSSISTEMA (Um ou mais sistemas que incluem a pessoa em desenvolvimento como; circunstância no trabalho do pai que pode afetar outros membros das famílias.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Na situação econômica não afetou tanto, mas houve restrição com os gastos. (Ao mencionar a situação familiar durante a pandemia)
<p>MESSOSSISTEMA (Inter-relações pessoais do entorno, grupos de pessoas que interagem e contribuem para a identidade indivíduo-grupo)</p>	<p>Quais são os efeitos da pandemia do novo coronavírus para os jovens brasileiros?</p> <ul style="list-style-type: none"> Os mais afetados são os alunos do 3º ano, porque é um ano em que o aluno tem que se dedicar melhor. Os outros alunos terão uma oportunidade de melhorar o que não conseguiram este ano.
<p>MICROSSISTEMA (ambiente mais imediato que contém a pessoa)</p>	<p>Qual sua sugestão para os professores/as no retorno às aulas presenciais?</p>

	<p>ais?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em minha opinião as aulas presenciais não deveriam voltar este final de ano, porque não vamos conseguir aprender o conteúdo em menos de 2 meses. • Uma sugestão aos professores seria que eles tentassem pelo menos explicar o básico dos conteúdos do ano (tipo fazer uma apostila). E para os alunos do 3º ano explicar o que cai no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).
<p>ONTOSSISTEMA (Ser: amoroso, alegre, bravo). Características próprias de cada indivíduo. Elementos biológicos, estados de saúde, fatores genéticos, elementos psicológicos e autoconceito.</p>	<p>Durante a pandemia o participante referiu os seguintes sentimentos: Afeição, inquietação desejo, tensão, mágoa, tristeza, irritação, piedade, desgosto, arrependimento, vergonha.</p> <p>Quando questionado sobre sua condição de saúde, respondeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na saúde o que mais afetou foi o psicológico, porque nunca tinha acontecido algo tão ruim, como está sendo esta quarentena.

Fonte: A autora (2020)

Em relação aos sentimentos, a tabela de inteligência emocional de Gootman e Declaire abaixo corrobora com o estudo. A partir da seguinte pergunta: Quais emoções você sentiu durante a pandemia? Marque as emoções que sentiu com um X.

Obteve-se o seguinte resultado:

TABELA DE SENTIMENTOS

EMOÇÃO	SENTI	NÃO SENTI
Felicidade		x
Afeição	x	
Interesse		x
Inquietação	x	

Orgulho		x
Desejo	x	
Amar		x
Ser amado		x
Gratidão		x
Tensão	x	
Mágoa	x	
Tristeza	x	
Irritação	x	
Raiva		x
Piedade	x	
Desgosto	x	
Culpa		x
Inveja		x
Arrependimento	x	
Vergonha	x	

Fonte: Gottmann e Declaire (1997, adaptado)

Discussão

A Teoria de Bronfenbrenner proporciona a observação detalhada dos fatores ambientais do desenvolvimento humano. Para ele, o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano. Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos – para melhor ou para pior – produtores ativos de seu próprio desenvolvimento.

Com o NVivo - software de análise de dados qualitativos (FreeDemo)⁷, as palavras contidas nas respostas do participante perfizeram um total de 621 palavras, todas com significados relevantes.

Na contagem, a palavra que apareceu 27 vezes; 10 vezes as palavras não e ano; 9 vezes a palavra como; 8 vezes a palavra aprender; 7 vezes as palavras: ter, porque e mais. (ver a nuvem de palavras na figura abaixo)

⁷ Disponível em: <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/try-nvivo>

MAIS: Resto, restante, maioria, maior parte, maior quantidade.

Bronfenbrenner, na sua teoria bioecológica, assinala que existem culturas distintas e que o contexto social causa efeito diferente no desenvolvimento da criança.

As palavras apresentam significados diferentes, expressam ideias diferentes, podem ser comunicadas oralmente de modos variados e escritas com ferramentas diferentes. Não é possível compreender o sentimento do participante em sua plenitude. Mas, é fato que a vida do participante mudou com situação de isolamento social e aulas remotas.

Resultados

De modo a estabelecer uma comparação, apresenta-se abaixo alguns dos resultados da pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE) e organizações parceiras que lançaram a pesquisa: Juventudes e a Pandemia do Coronavírus, um estudo sobre jovens e construído por eles, disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com/>, 33.688 jovens de todo o Brasil, de todas as Regiões, de todos os Estados e do Distrito Federal, participaram da Pesquisa, que chegou no resultado de que para ajudar nessa nova rotina de estudos, 6 a cada 10 jovens consideram que escolas e faculdades devem priorizar atividades para lidar com as emoções; e 5 a cada 10 pedem estratégias para gestão de tempo e organização.

A comparação das respostas obtidas na pesquisa realizada pelo CONJUVE com o participante desta pesquisa se assemelha, como pode ser visto abaixo:

QUADRO 2: Comparação dos Resultados

CONJUVE	PARTICIPANTE NESTA PESQUISA
Bloco educação e aprendizagem: Os principais desafios dos jovens para estudar em casa não estão na falta de tempo ou no aparato tecnológico disponível, mas sim no equilíbrio emocional, na dificuldade de organização para o estudo a distância e a falta de um ambiente tranquilo em casa.	Em relação aos hábitos ficou um pouco mais difícil, porque em casa é quando “você” tinha um tempo de descanso. Estudando em casa cansa mais, por não ter um local apropriado para o estudo, por ter barulhos que não tinham na escola. No começo foi difícil entender como iria ser feito as atividades, provas e trabalhos.

	<p>As aulas da SEED, que passam na TV ou pelo Youtube, são muito longas e cansativas (confesso que não assisti quase nada das aulas).</p> <p>Como disse em uma questão anterior muitos jovens não tem um local apropriado para estudar, e a atenção é muito difícil, porque você pode se distrair com outras coisas, como o celular, brincar com os cachorros ou gatos, assistir TV, filmes, séries, Youtube.</p> <p>Então foi algo que sem dúvidas você não consegue aprender 100% todas as matérias, tem muita dificuldade em entender o conteúdo.</p>
<p>HÁBITOS, SAÚDE E BEM-ESTAR. De modo geral, os jovens sentem que as condições física e emocional foram prejudicadas desde o início do isolamento social. A exceção é a higiene pessoal, que 6 a cada 10 avaliam ter melhorado.</p> <p>A ansiedade, o tédio e a impaciência foram apontados como os sentimentos mais presentes durante o isolamento social, acolhimento aparece como o sentimento mais positivo, sentimento que pode estar relacionado tanto ao convívio familiar quanto às interações remotas</p>	<p>SENTIMENTOS REFERIDOS PELO PARTICIPANTE DURANTE A PANDEMIA.</p> <p>Afeição, inquietação desejo, tensão, mágoa, tristeza, irritação, piedade, desgosto, arrependimento, vergonha.</p> <p>Na saúde o que mais afetou foi o psicológico, porque nunca tinha acontecido algo tão ruim, como está sendo esta quarentena</p>

Fonte: A autora (2020)

A sensibilidade humana permite a compreensão das emoções, mesmo considerando que não exista um ser humano igual ao outro, pessoas com história de vida únicas, pensamentos e crenças diferentes e, ao mesmo tempo, com pensamentos tão iguais. Quando se vê que os resultados desta pesquisa apresentam similaridade com a pesquisa que aconteceu com jovens dos mais diversos cantos do Brasil, percebe-se o compromisso com o despertar da sensibilidade humana em prol do bem estar dos jovens.

Considerações Finais

Neste estudo ficou evidente as contribuições da tecnologia na aprendizagem on-line, que o ensino remoto foi um imprevisto necessário de modo a garantir o isolamento social e preservar vidas. A aula remota, durante a pandemia causada pelo Coronavírus Covid-19, aconteceu on-line, porém, com as mesmas regras do ensino presencial. Em contrapartida, o ensino remoto não pode ser considerado um ensino a distância, porque a EaD não é feita de imprevisto, ocorrem cursos livres na modalidade EaD, todavia, na educação formal existe legislação específica para esta modalidade de ensino com reconhecimento do MEC.

Ao mesmo tempo, observou-se que existem alunos no Brasil sem recursos tecnológicos para assistir as aulas on-line. Os avanços tecnológicos devem ser considerados e os orçamentos públicos educacionais devem prever situações similares as que aconteceram durante a pandemia e com reserva para situações futuras.

De forma positiva, conclui-se que o participante deste estudo apresenta as mesmas esperanças, mesmas angústias e dificuldades de outros jovens brasileiros.

Enfim, para que ocorra a quebra dos paradigmas da desigualdade é fundamental discutir os rumos da sala de aula presencial e/ou virtual após pandemia. Diante disso, deve-se investir na capacitação tecnológica dos professores dentro dos orçamentos públicos e proviões para a acessibilidade tecnológica de alunos brasileiros. Ademais, destaca-se a urgência de capacitar nossos professores para entender o desenvolvimento humano de modo a conhecer e respeitar as emoções do aluno e das pessoas no seu entorno.

Referência

APP SINDICATO PARANÁ. O Conselho Permanente dos Direitos Humanos do Estado do Paraná - Coped se posiciona contra retorno das atividades presenciais. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/coped-se-posiciona-contr-retorno-das-atividades-presenciais/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

APP SINDICATO PARANÁ. 60% dos municípios afirmam não estarem preparados para o retorno das aulas presenciais. Disponível em:

https://appsindicato.org.br/wpcontent/uploads/2020/10/1207fpr21out2020_web.pdf. Acesso em: 21 out. 2020

ASSOMEÇ. O Fórum Metropolitano de Combate à Covid – 19 define um calendário único para a retomada das aulas, em 18 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/assomec>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BARRETO, André de Carvalho. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. Psicol. rev. vol. 22 n.º.2. Belo Horizonte, maio/ago. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682016000200003. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. LDB, lei nº 9.934/1996 das diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (Org.). Internet & ensino, novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

Bronfenbrenner, Urie. Bioecologia do desenvolvimento humano. [recurso eletrônico]: tornando os seres humanos mais humanos/Urie Bronfenbrenner; tradução: André de Carvalho-Barreto; revisão técnica: Sílvia H. Koller. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2012.8

⁸ Obra originalmente publicada sob o título Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development (2005) Sage Publications, Inc., Estados Unidos, Londres e Nova [Delhi.www.grupoa.com.br](http://www.grupoa.com.br)

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. / Urie Bronfenbrenner; trad. Maria Adriana Verríssimo Veronese – 2ª impressão, Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRONFENBRENNER, Urie. Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed - (originalmente publicado em 2005) Boletim Academia Paulista de Psicologia, vol. 33, núm. 84, janeiro-junho, 2013, pp. 195-198.

CARVALHO, R. T. O discurso curricular intercultural na educação de jovens e adultos e a produção de subjetividades. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 47-61, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/a04.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

CASTRO, Claudio de Moura. A prática da pesquisa. 1.ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

CORREA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. Psicol. Esc. Educ. Maringá, v. 21, n.3, pp.379-386, Dec. 2017. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702131117>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CURITIBA. Rede de ensino Curitiba, Canal tv escola Curitiba. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ_JXiSnkAeYenC6nT0g/videos?app=desktop. Acesso em 22 maio 2020.

G1 PR e RPC Curitiba, Prefeitura de Curitiba prorrogou a suspensão de aulas presenciais até 30 de setembro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/08/28/novo-coronavirus-prefeitura-de-curitiba-prorroga-suspensao-de-aulas-presenciais-ate-30-de-setembro.ghtml>. Acesso em: 28 ago. 2020.

G1 2020 UNICEF; por Luciane Cordeiro, G1 PR – Londrina, PARANÁ RCP EDUCAÇÃO, em 08 de julho de 2020. Ensino remoto no Paraná: governo fala em sucesso; professores questionam qualidade da aprendizagem dos alunos. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/07/08/ens>

[ino-remoto-no-parana-governo-fala-em-sucesso-professores-questionam-qualidade-da-aprendizagem-dos-alunos.ghtml](#). Acesso em: 08 jul. 2020.

GOTTMAN PH.D., JHON. DECHAIRE, Joan. Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos. Rio de Janeiro: Objetiva. 1987.

PARANÁ. Como acessar o Aula Paraná. Disponível em: <http://www.aulaparana.pr.gov.br/servicos/Servicos/Educacao/Aces-sar-o-Aula-Parana-JVN6RYNP>; Acesso em: 01 abr. 2020

PARANA. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED). SEED Entrega de material impresso para os alunos. Disponível em: <http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2007&tit=Seed-entrega-material-impresso-aos-alunos-que-estao-sem-TV-ou-internet-nesta-sexta-feira-22>. Acesso em: 22 maio 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED). É falsa a informação de que aulas no Paraná devem retornar no dia 17 de agosto. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/E-falsa-informacao-de-que-aulas-no-Parana-devem-retornar-no-dia-17-de-agosto>. Acesso em 07 jun. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED). Grade fixa de aulas ensino médio: Disponível em: <http://www.aulaparana.pr.gov.br/Imagem/Programacao-Ensino-Medio>. Acesso em 05 nov. 2020.

POLITO, André Guilherme. Michaelis Dicionário de Sinônimos e Antônimos. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. Dicionário Essencial de Comunicação. 1. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

ROMECÍN, Humberto Maturana. Emoções e linguagens na Educação e na Política. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

OS DOCUMENTOS CURRICULARES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA SOB AS LENTES DOS ESTUDOS CULTURAIS PÓS-ESTRUTURALISTA

Alberto Dias Valadão

Introdução

O processo de formação de jovens do campo, fundado na Pedagogia da Alternância do Centro de Formação Familiar por Alternância (CEFFA⁹) de Ji-Paraná, criado em 1991 para atender aos agricultores do interior do Estado de Rondônia, requer para que haja a integração entre o tempo-escola e o tempo-comunidade de instrumentos pedagógicos, que têm a incumbência de promover o diálogo entre o meio socioprofissional e a Escola.

A experiência de quase duas décadas com a prática educativa da Pedagogia Alternância, me levava inicialmente a acreditar que, além do Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Caderno da Alternância, criado com o intuito de permitir o diálogo entre o aluno, a escola e a família, e o Caderno da Realidade, onde o aluno registra suas reflexões a partir do Plano de Estudo, seriam os artefatos culturais “mais relevantes” para a compreensão de que identidades sociais, como processos de produção cultural, como processos que envolvem relações de poder (SILVA, 2012), essa Pedagogia vem produzindo. Mas ao olhar a prática do CEFFA hodiernamente, percebe-se que esses instrumentos têm um papel menos significativo do ponto de vista de afetação dos sujeitos, pois apesar de fazerem parte da avaliação qualitativa - que corresponde a 40% da nota bimestral do aluno -, estes têm sido feitos mais em função do seu preenchimento, reduzindo-se a simples instrumentos didáticos (GIMONET, 2007), do que agregar elementos da prática cultural dos alunos, a partir dos quais deve se estruturar o ensino da Escola.

Ao elaborar os contornos da investigação, me passou despercebido, que há na Escola outros elementos da composição curricular além do PPP. Só me dei conta da importância do Plano de Curso e do Plano de Formação, ao passar a conviver com as práticas da Forma-

⁹ Begnami e Burghgrave no Prefácio da Obra de Nosella (2014), afirmam que CEFFA é um nome genérico, formulado no Brasil em 2001, que busca articular e unir Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais.

ção em Alternância cotidianamente. Mas, como o procedimento de pesquisa que adoto fundado nos Estudos Culturais pode ser reconstruído, pois o rigor está relacionado às descrições, às visibilidades que vou dando às minhas escolhas, propus neste trabalho empreender análises de como esses documentos pedagógicos incidem sobre a produção dos sujeitos da Escola. Assim, além do PPP, as análises recaíram sobre Plano de Curso e o Plano de Formação, que por serem orientações curriculares da Escola, englobam de alguma forma instrumentos como o Caderno da Alternância e o Caderno da Realidade. E ainda, por serem, a partir das conversas com a coordenação pedagógica e com os monitores – como são chamados os professores da P.A. -, os elementos que foram de forma amiúde citados, ou aparecem como “carros-chefes” da Escola na formação dos jovens do campo.

Para empreender a análise recorri ao campo epistemológico dos Estudos Culturais¹⁰ gestado a partir da chamada “virada cultural”. Segundo Hall (2013), esse campo teórico se estrutura a partir da descoberta da discursividade, da textualidade, da negação da concepção e prática de cultura concebida como hierarquizada, contestando a busca da “redenção” pautada pela homogeneização. Por isso, a ideia de que a cultura é um elemento central para a produção do conhecimento, abarcando discursos múltiplos e numerosas histórias distintas (HALL, 2012). A importância dessa virada é que se rompe com a noção de que existe uma identidade unificada, completa, perene. Afirma-se a ideia de que as identidades hoje são cada vez mais fragmentadas e fraturadas, construídas ao longo dos discursos e na relação com as diferenças, em constante processo de mudança (Hall, 2012).

Mesmo sabendo, que os sujeitos do CEFFA não são interpelados da mesma forma, penso que a análise aqui empreendida, a partir dos Estudos Culturais permitirá tornar perceptível nos documentos curriculares analisados os seus sentidos deslizantes, instáveis, podendo dessa forma, serem vistos pelos responsáveis pela Pedagogia da Alternância como prática cultural, como prática de significação (SILVA, 2010) que produz identidades essencializadas, hegemônicas, mas também inventa, fabrica identidades contingentes, plurais.

¹⁰ Dado aos limites deste artigo não farei um capítulo sobre esse campo teórico, assim como sobre a Pedagogia da Alternância. Outros trabalhos que publicamos como Valadão e Backes (2017, 2018, 2019) e Valadão (2019, 2020), dão conta dessa incumbência.

Os documentos curriculares da Pedagogia da Alternância, sob as lentes dos Estudos Culturais.

Vejo hoje, que passei todo o tempo em que trabalhava no CEFFA sem me dar conta de como os documentos curriculares incidem na produção dos sujeitos da Formação em Alternância. Isso mostra como fui produzido para ver determinados aspectos da prática educativa da Escola, talvez até menos significativos do ponto de vista da produção das identidades sociais. Ao olhá-la, agora sob a ótica dos Estudos Culturais, fui deslocado do lugar naturalizado em que me movia, pois como apontam Meyer e Soares (2005, p. 36) “[...] o que nós vemos é o que aprendemos a ver no interior das linguagens e das representações que nos constituem”. Portanto, esse “novo” modo de ver pode ser explicado a partir da ideia de que,

A visualidade é uma relação de poder e essa relação se organiza de formas distintas, em diferentes épocas e locais, e é nesse contexto que tais experiências são constituídas e vivenciadas, permitindo que se veja algumas coisas em detrimento de outras que deixamos de ver. (MEYER & SOARES, 2005, p. 36).

Nessa perspectiva, apesar do Caderno da Alternância e do Caderno da Realidade como instrumentos da prática pedagógica da formação alternada, serem produtores de significados, através dos quais legitimam determinadas representações (COSTA, 2011) de alunos, penso que a organização curricular fundada no PPP, no Plano de Curso e no Plano de Formação, desafia minha possibilidade/capacidade de me colocar em uma posição de estranhamento frente aos mesmos, pois até então os julgava familiares e conhecidos (MEYER & SOARES, 2005), ou nem me dava conta das suas presenças. Assim, intencionalmente, opto por começar com o PPP, depois o Plano de Curso, e por último foco minha atenção no Plano de Formação, pensando a partir de Silva (2010), que esses elementos ao adquirirem o status de currículo da Escola, estabelecem diferenças, constroem hierarquias e produzem identidades.

Como documento que define e pormenorizam os objetivos, as diretrizes, finalidades e as atividades escolares, o PPP, construído pela equipe pedagógica e monitores de cada CEFFAs pode ser visto como aquilo que identifica que marca a Pedagogia da Alternância. *Como projeto*, o documento justifica a necessidade de explicitar e registrar os

objetivos das escolas, em vista do planejamento-educacional (NOSELLA, 2014). *É político*, por considerar que “A alternância tal e como se entende nos CEFFAs contribui para facilitar as mudanças, modificar os processos sociais e acelerar a capacidade de inovação” (MARIRRODRIGA, 2013, p. 77). *É pedagógico*, porque propõe a articulação dos tempos e espaços de formação, associando a formação profissional a uma formação integral (GIMONET, 2007). Nessa perspectiva, entendo que o PPP, como um documento norteador das ações dos responsáveis pela Formação em Alternância e que incide diretamente sobre as práticas sociais dos alunos contribui na compreensão das identidades produzidas, visto que o mesmo está envolvido na produção dos sujeitos dos CEFFAs.

O PPP do CEFFA de Ji-Paraná foi revisado em 2014, pois a coordenação pedagógica da escola entende que o mesmo serve para capacitar os jovens a adaptarem às suas condições de trabalho e às exigências de aprimoramento posteriores, bem como, de orientação da prática do CEFFA em níveis filosófico, político e pedagógico.

Empreender aqui uma análise do PPP, pensando-o, como um documento que não possui dentro da instituição nenhum grau de superioridade em relação aos demais, torna-se desafiador, uma vez que a partir dele é construído o Plano de Curso e o Plano de Formação. Esses documentos orientam a formação geral em diferentes níveis, orientam a formação profissional em diversos patamares, bem como uma formação contínua, com níveis e formas variáveis (GIMONET, 2007). Dessa forma, para os monitores, o PPP é de pouco interesse como se observa no dia a dia da Escola, pois no Plano de Curso consta os Componentes Curriculares em que se dá a proposta de integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Integrada ao Ensino Médio, com Habilitação Técnica em Agropecuária. E no Plano de Formação, há indicativos de como serão trabalhados durante o ano os instrumentos pedagógicos que oportunizam a articulação dos dois espaços-tempo da alternância, estadia no meio e estadia no CEFFAs, como afirma Gimonet (2007). Portanto, o Plano de Curso juntamente com o Plano de Formação são os artefatos culturais que constituem os monitores mais diretamente e que, a partir das relações de poder estabelecidas no espaço institucional contribuem para constituir os alunos da Pedagogia da Alternância.

Oriundo do PPP, segundo a coordenação pedagógica, o Plano de Curso do CEFFA de Ji-Paraná tem alguns elementos comuns com o mesmo: missão, finalidades, princípios filosóficos e pedagógicos, Plano de Formação, perfil do educando que se pretende formar. Além desses, outros elementos são constitutivos apenas do Plano de Curso, como requisitos de acesso à Escola, objetivos gerais da Escola, modalidade e cursos oferecidos e os Componentes Curriculares, a partir dos quais o coletivo docente tem o desafio de trabalhar a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada, a Educação Profissional, com o desenvolvimento dos fundamentos teóricos e práticos da agropecuária. Mais o que observei no dia a dia do CEFFA, é que o maior desafio se dá no desenvolvimento do chamado Plano de Formação, onde aparecem os Instrumentos Pedagógicos da Formação em Alternância, como está posto no PPP, ou Meios Didáticos e Pedagógicos, como aparece no Plano de Curso.

Nessa perspectiva, para discutir o currículo do CEFFA como uma prática cultural e de significação (SILVA, 2010), que constitui tanto alunos como monitores, enfocarei separadamente alguns elementos que compõem o PPP, o Plano de Curso e o Plano de Formação, por entender que não será possível concebê-los sem as relações de poder, que perpassam suas produções e aplicações. Isso se faz necessário, a partir da ideia de que,

[...] as práticas sociais e os artefatos culturais são concebidos como linguagens, como discursos que produzem os objetos dos quais falam, por serem práticas de significação que atribuem sentido ao mundo, não só do domínio do conhecimento, do “mundo das ideias”, mas ao passo que criam visões de mundo, criam, também, modos de viver no mundo, na verdade “criam” o próprio mundo. (GUARESCHI & BRUSCHI, 2013, p. 119).

Como expressão, da forma como se constituirão os jovens do campo através da Formação em Alternância, o **Projeto Político-Pedagógico (PPP)** pode ser um instrumento para a produção de sujeitos conformistas e essencializados como nas pedagogias tradicionais, ou produzir sujeitos, “emancipados” e “libertados”, como propõe as pedagogias progressistas (SILVA, 2013). Na perspectiva pós-moderna em que se filia este trabalho, o sujeito é composto de várias identidades, definidas historicamente e não biologicamente como afirma Hall

(2011), portanto a pedagogia deve ser vista como uma tecnologia político-cultural (SIMON, 2013).

Penso que a participação dos envolvidos na construção do projeto, reflete a forma como foram sendo constituídos, ou seja, a construção do projeto passa pela equipe escolar como àquela que tem o poder de decisão, e as famílias e comunidades apenas opinam, e suas sugestões podem vir ou não a serem consideradas, como se observa na Apresentação do PPP (2014, p. 3),

[...] como um documento elaborado, mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica dentro da Escola Família Agrícola Itapirema¹¹, em que a equipe escolar, juntamente com opiniões e sugestões das famílias e comunidades inseridas no processo de formação dos jovens agricultores, discute, propõe, realiza, acompanha, avalia e registra ações que vão ser desenvolvidas durante o ano. Essas atividades com objetivos traçados e coletivamente delineados nortearão a prática pedagógica dentro e fora da escola.

Entendo que essa participação das famílias que serve de base para a discussão, proposição, realização, acompanhamento e registro das ações, como se vê acima, dá-se a partir da ideia de que os agricultores precisam da escola para construção da sua autonomia, para que possam se tornar agentes de transformação social, como se vê na justificativa do referido Projeto. O projeto ignora que na contemporaneidade, o sujeito racional, crítico, consciente, que liberta-se e emancipa-se, através da ação educativa não mais se sustenta. Como se vê, parece que a Escola ainda trabalha a partir de uma concepção estática e essencializada de cultura, como afirma Silva (2010), produzindo sujeitos “conscientes” do seu papel nessa cultura.

Na apresentação do PPP se lê ainda, que o mesmo se preocupa com a necessidade de inovar as práticas pedagógicas, para que “[...] os alunos possam desenvolver capacidades de diferentes naturezas, e desse modo poder construir sua identidade e seu projeto de vida, de forma refletida e consciente” (PPP, 2014, p. 3). Nessa perspectiva, a ideia presente no PPP que norteia a ação da escola, parte da

¹¹ A razão social do CEFFA de Ji-Paraná como aparece em seus documentos e pode ser constatado no seu sítio eletrônico é Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná, ou EFA-Itapirema. A Escola está sob a responsabilidade administrativa e pedagógica da Associação Promocional da Escola Família Agrícola Itapirema de Ji-Paraná (APEFAI-JIP). <https://efaitapirema.org/site/a-escola/>.

noção de sujeito emancipado, que se torna consciente ao apropriar de conhecimentos tidos como universais, visto os jovens possuírem,

[...] algo como um núcleo essencial de subjetividade que pode ser pedagogicamente manipulado para fazer surgir o seu avatar crítico na figura do sujeito que vê a si próprio e à sociedade de forma inquestionavelmente transparente, adquirindo, no processo, a capacidade de contribuir para transformá-la. (SILVA, 2000, p. 13).

Como uma Pedagogia em que a educação e a formação estão centradas na vida, na realidade cotidiana – familiar, social, profissional – vivida pelos jovens em contato com os adultos (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010), o PPP em estudo, materializa isso, ao ter como finalidade “[...] a formação integral do jovem adequando o processo ensino-aprendizagem ao seu modo de vida, buscando o seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (PPP, 2014, p. 10). O que se observa é que o CEFFA como uma instituição moderna por excelência (SILVA, 2010), define sua finalidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que em seu artigo 2º aponta que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Penso a partir do que foi exposto, que a finalidade do CEFFA na prática tem sido “[...] transmitir o conhecimento, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (SILVA, 2003, p. 111).

Esse modelo de escola, que procura em sua prática um ideal moderno de campo a partir de sujeitos autônomos, racionais e democráticos pode e deve ter o seu projeto educativo questionado, visto que vivemos hoje um tempo em que, “[...] as escolas não possuem um modelo exterior de si mesmas e é sua cotidianidade, a presença e a ausência de gestos, das palavras, das relações e das ações, quem as define precária e provisoriamente” (SKLIAR, 2014, 201). Assim, a educação hoje, inclusive do CEFFA, construída ainda sob o arrimo da modernidade se estrutura a partir da ideia de que o sujeito também moderno é fundamentalmente centrado, visto que ele está no centro da ação social e sua consciência é o centro de suas próprias ações (SILVA, 2003).

Mesmo sendo de fundamental importância para o entendimento desse processo de produção dos sujeitos do CEFFA não farei uma descrição pormenorizada dos instrumentos metodológicos da Formação em Alternância, chamados no PPP de fios condutores: Plano de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Intervenção Externa, Atividades de Retorno, Visita às Famílias, Caderno da Alternância, Projeto Profissional do Jovem, Serão, Avaliação, Serviço de Tutoria. Aponto aqui, apenas sucintamente algumas características desses instrumentos, pois segundo Nosella (2013, p. 102) “Didaticamente, a Alternância não é uma pedagogia de mera justaposição de espaços e de tempos”, mas possui um currículo, que deve levar em consideração que é preciso libertar o homem do campo do atraso, da ignorância, do isolamento, do medo, da fadiga desnecessária e da ideia de destino como uma condenação fatal (NOSELLA, 2013). E a forma como a Escola desenvolve os instrumentos didáticos específicos da Formação em Alternância irá fornecer meios para essa “libertação”.

Dentre esses instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância que de acordo com o PPP (2014, p. 7-9), consiste na organização e na construção da formação em espaços e tempos diferenciados, representando uma aprendizagem contínua na descontinuidade das atividades da Escola, o *Plano de Estudo* talvez seja o mais importante por ser uma pesquisa feita na família e/ou comunidade sobre um tema escolhido previamente pelos pais, e principalmente monitores tornando as práticas sociais da família objeto de estudo; a *Colocação em Comum*, que é uma estratégia de socialização da pesquisa do Plano de Estudo, onde ocorre debate, problematização, perguntas e sínteses, de cada aluno e do grupo; o *Caderno da Realidade*, tido como um “diário” da vida do aluno em seu processo educativo no CEFFA; as *Visitas de Estudo*, que consiste em atividades externas organizadas a partir de cada tema do Plano de Estudo; as *Intervenções Externas*, usadas para complementar o Plano de Estudo são feitas por profissionais, entidades para dar palestras, cursos e seminários e propiciar aos alunos maior abrangência sobre o tema em discussão; As *Atividades de Retorno*, que são práticas experimentais que o aluno desenvolve na Escola ou na família, constituindo-se em meios concretos de comprovar hipóteses levantadas no Plano de Estudo; as *Visitas às Famílias*,

feitas pelos monitores, consiste num instrumento usado para integrar os espaços e tempos diferentes na Escola e na família; o *Caderno da Alternância*, também chamado de Caderno de Acompanhamento é um meio de manter a comunicação entre a Escola e a Família, fazendo a ligação entre os dois momentos vividos pelo aluno; o *Projeto Profissional do Jovem*, além de requisito curricular para a conclusão do Curso, é um meio de inserção profissional ou geração de trabalho e renda; a *Avaliação*, tida como um instrumento pedagógico da Formação alternada é um processo contínuo e busca acompanhar o processo do aluno; o *Serão* consiste numa atividade noturna de encerramento do dia, com o propósito de intensificar a formação integral com momentos de palestras, dinâmicas de grupo, reflexão da realidade e atividades complementares das disciplinas do curso; e, o *Serviço de Tutoria*, que proporciona uma prática pedagógica a partir do papel do monitor tutor, interligando um trabalho conjunto e cooperativo dentro da instituição.

De acordo com o PPP (2014) do CEFFA de Ji-Paraná, esses instrumentos ou recursos didáticos garantem o aprendizado do aluno, a partir do momento que através da experiência coletiva, permitem momentos alternados entre escola-casa-comunidade, proporcionando assim a formação integral do educando, que é o objetivo geral da Escola. Ao enfatizar “[...] o meio como fator privilegiado do processo ensino e aprendizagem, sendo o ambiente escolar local de sistematização científica e ponto de partida para organizar pesquisas, integrando dessa forma, teoria e prática, ação e reflexão” (PPP, 2014, p. 11), a Pedagogia da Alternância, de acordo com esse documento modifica o meio, participando de sua evolução, de sua promoção.

Empreender uma análise desses instrumentos e de como têm contribuído para forjar os sujeitos da Pedagogia da Alternância, a partir do campo teórico dos Estudos Culturais, é principalmente problematizá-los, visto que são artefatos culturais constituídos através das práticas dos sujeitos que de alguma forma se envolveram com essa proposta educativa, ao mesmo tempo em que, ao orientar maneiras de pensar, de ser jovens do campo ou monitores, esses instrumentos os constituíram, pois no currículo do CEFFA não há neutralidade, visto que como afirma Silva (2012, p. 189), “O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós”. A partir de Silva

(2012), portanto, pode-se afirmar que os monitores fazem o PPP da Escola, mas o PPP os faz, assim como faz os alunos.

Apesar de na Formação em Alternância o jovem não ser considerado como um aluno, mas um ator socioprofissional (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013), nenhum desses instrumentos pedagógicos citados acima, nasceu a partir da iniciativa dos mesmos, ou teve a presença dos alunos na sua elaboração, construção. São àqueles que pensam a Pedagogia da Alternância: monitores, coordenadores pedagógicos, gestores administrativos, que acabam definindo quais instrumentos devem ser trabalhados e como. A participação dos alunos se dá, por exemplo, na elaboração do Plano de Estudo, mas nem a escolha deste é feita por eles, pois quem sabe quais são os elementos vividos pela família que devem ser objetos de estudo na Escola são principalmente os monitores. Os pais, de alguma forma opinam na decisão de quais serão os Planos de Estudo trabalhados, mas como isso será feito, em que sessão escolar, o direcionamento para elaboração das questões que serão levadas para a família e/ou comunidade, acaba sendo da equipe docente. Isso se dá, porque os monitores possuem o conhecimento curricular que “[...] é o território do conhecimento e da ciência, da racionalidade e da cultura nobres; da normal culta” (ARROYO, 2013, p. 41), enquanto os agricultores, povo comum, como afirma o autor, tem os seus conhecimentos sacrificados, segregados, como irracionais. Puro senso comum, da vida comum, como afirma o autor.

Nessa perspectiva, o PPP da escola, cujas representações são mais do que descrições do que será feito durante a formação do aluno, cria os sentidos (SILVA, 2010) que possuem efeitos de verdade, portanto indiscutíveis, como se fossem da “natureza da Escola”. Assim, esse documento curricular parece ser feito para identidades unificadas, desconsiderando os processos de transformações, que faz com que essas identidades tentem escapar das tentativas de enclausuramento, principalmente, quando através dos instrumentos pedagógicos da Formação em Alternância, autoriza-se os monitores a conduzir as ações dos alunos em suas construções identitárias. São essas relações de poder, inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo (SILVA, 2010) da Pedagogia da Alternância.

Na organização curricular da Escola, além do PPP existe o **Plano de Curso** que, segundo a coordenação pedagógica da Escola é construído a partir do PPP. Apesar disso, alguns elementos constituintes do Plano de Curso da Escola como, requisitos de acesso, modalidade e curso oferecido, perfil do educando que se pretende formar e componentes curriculares, diferem ou não constam do PPP. Neste trabalho, a opção de análise recaiu principalmente sobre os itens: requisitos indicados pela Escola para que o aluno possa acessar uma vaga, e perfil de aluno pretendido pela Escola no final do Curso. Isso foi feito a partir da ideia de que numa perspectiva pós-estruturalista “O sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal” (SILVA, 2003, p. 121). Sendo esses dispositivos, parte do conjunto de documentos que norteia a prática pedagógica do CEFFA em nível filosófico, político e pedagógico (PLANO DE CURSO, 2014), me interessou observar como ajudam a produzir as identidades dos sujeitos da Formação em Alternância, pois “Sendo construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais” (COSTA, 2011, p. 117).

Como uma Escola que nasceu para atender aos jovens do campo do interior do Estado, o CEFFA de Ji-paraná tem uma prática educativa que “[...] parte do princípio que o aprendizado de conteúdos, quando relacionados com o aprendizado da vida, trabalho e convívio social tornam os sujeitos – educandos, diferentes, inserindo-os na sociedade, tornando-os participativos e agentes da transformação social” (PLANO DE CURSO, 2014, p. 7). Mas essa Escola, não nasceu para atender a todos os jovens, precisa para o exercício pedagógico, selecionar, classificar, “privilegiar” alguns. Para isso, criou os Requisitos de Acesso, como se vê no Item cinco do Plano de Curso. Elegi alguns que considere mais significativos, do ponto de vista do efeito que produzem, já que os outros, já são orientações para a matrícula do aluno selecionado e o primeiro que afirma o óbvio, que o aluno precisa ter concluído o Ensino Fundamental para pleitear a vaga.

O item dois dos Requisitos de Acesso, afirma que para o ingresso no Curso o pretendente deverá “Ter aptidão com atividades inerentes ao Curso Técnico e disposição para o envolvimento comuni-

tário”. Parece que há uma tentativa de diagnosticar essa “aptidão”, na entrevista que é feita com o aluno e seus pais, e/ou responsáveis num dia marcado para a seleção da turma. Penso que essa é vista como um pendor natural, como uma questão biológica, que alguns possuem outros não, portanto, é definida no nascimento. Sendo atividade *para*, ou sendo aptidão *com* atividades inerentes ao Curso, esse requisito para entrar na Pedagogia da Alternância parece levar em consideração que os alunos selecionados deverão apresentar um conjunto de características que não alterarão durante o Curso garantindo assim o sucesso do aluno na Escola. Essa é uma visão essencialista, hierarquizada de produção identitária, pois “O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais” (SILVA, 2013, p. 197).

Outra questão ainda sobre o item dois é como a Escola tenta selecionar o aluno inventariando sua disposição para o envolvimento comunitário. Como fazer isso, se as identidades e diferenças que estão chegando à Escola “[...] são tão indeterminadas e instáveis quanto à linguagem da qual dependem” (SILVA, 2012, p. 80)? Como saber se haverá essa disposição que a Escola requer se o sujeito é resultado de um processo de produção cultural e social? (SILVA, 2003)? E, finalmente, como ter como requisito que o aluno tenha *a priori* uma disposição para as atividades de sua comunidade, se a construção da identidade se dá dentro e não fora do discurso (HALL, 2012)?

Considero importante, fazer menção ao item três dos Requisitos de Acesso, por afirmar que os pretendentes a uma vaga na Pedagogia da Alternância devam preferencialmente residir e/ou desenvolver atividades na zona rural. Esse elemento marca uma contradição que considero importante, pois sendo uma Pedagogia a serviço dos jovens do meio rural (Nosella, 2013), inclusive com o PPP da Escola afirmando que a mesma atende exclusivamente a filhos de agricultores e surgiu das necessidades das comunidades agrícolas, como forma de desenvolverem o meio onde vivem (PPP, 2014), como explicar que no Plano de Curso haja essa abertura para que os jovens urbanos possam também estudar na Escola? E, se já havia quatro alunos em 2017

na 4ª série¹² que eram oriundos da cidade, e tanto o PPP, quanto o Plano de Curso foram revisados em 2014, como a Escola lida com essa incongruidade?

Penso que isso vem ocorrendo, pois a Escola foi criada como uma alternativa para os jovens do campo da década de 1990, e não tem sabido lidar com as eminentes mudanças que vem ocorrendo, como por exemplo, a adoção no campo de formas de vida que se aproximam daquelas que são tidas como urbanas. Acredito que, isso se deva principalmente à eletrificação rural que oportunizou os agricultores do interior do Estado o acesso a bens de consumo até então improváveis, como por exemplo, televisores com canais fechados, internet, dentre outros. Como esses artefatos culturais, produzem novas identidades fragmentadas, efêmeras, relacionais, desestabilizando de forma mais rápida as identidades até então produzidas, o jovem do campo com o qual a Escola trabalhava como um “jovem previsível”, que desde muito cedo ajudava o pai na lida com a roça, assumindo “naturalmente” o seu lugar, não existe mais. Parece que este jovem na contemporaneidade desafia o propósito para o qual a Escola foi criada, “[...] como alternativa de educação para o meio rural, sem desvincular o aluno de sua família e comunidade”, como se vê no PPP, quando faz um resgate histórico do CEFFA de Ji-Paraná. Talvez por isso, essa divergência entre o discurso dos teóricos e do próprio PPP de que a Escola é do jovem do campo, ao mesmo tempo em que, abre as portas para os jovens urbanos, como está posto nos Requisitos de Acesso no Plano de Curso. Entendo que isso, acaba afetando através da ação da Escola as práticas culturais dos alunos e a produção das identidades e diferenças, pois como afirma Simon (2013, p. 62) as escolas tem sido “[...] um dos locais centrais nos quais vários grupos tem tentado constituir noções de autoridade cultural e regular a forma pela qual as pessoas compreendem a si próprias, sua relação com outras e seus ambientes sociais e físicos comuns”. Nesse sentido, ao objetivar a formação integral dos jovens fundamentada na Pedagogia da Alternância (PLANO DE CURSO, 2014), a Escola

¹² Nos documentos curriculares do CEFFA de Ji-Paraná, encontra-se que o Ensino Médio articulado com Educação Profissional Técnica em Agropecuária será oferecido em quatro anos: 1ª à 4ª série.

mostra que está mal ser aquilo que se é, ou se está sendo (SKLIAR, 2003), por isso, não importa muito a proveniência do jovem com o qual trabalha, pois o propósito é a produção de identidades que se afinem, com a ideia de uma consciência cidadã, esquecendo que hoje chegam às Escolas, e também no CEFFAs, jovens do século XXI, com identidades pós-modernas (ARROYO, 2013).

E por último, em relação ainda aos Requisitos de Acesso, considero importante comentar o item quatro em que aparece: “Que a família esteja disposta a se envolver com a Pedagogia da Alternância, se comprometendo a *acompanhar* o processo educacional do educando [...]” (PLANO DE CURSO, 2014, p. 9, grifo meu). Se o currículo como afirma Silva (2010) é um espaço, um campo de produção e de criação de significado, como fazer isso se o papel da família está aqui resumido, a acompanhar o processo que a Escola propõe? Isso mostra que, a Escola concebe os conhecimentos tidos como científicos, como conhecimentos universais que permitem aos sujeitos, como já disse, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assim, as experiências com as práticas culturais e os artefatos culturais os quais permitem a sobrevivência da família e os forjam, são saberes considerados específicos, vistos como se precisassem ser superados, pois mesmo os produzindo, estão abaixo na hierarquia escolar. Isso vem ao encontro das ideias de Arroyo (2013, p. 140) para quem, “A ausência dos sujeitos no campo do conhecimento não é um esquecimento, mas uma exigência do próprio padrão de produção do conhecimento tido como único válido”.

Constata-se, a partir do Plano de Curso, como um dos elementos que orienta as ações docentes na Escola que, mesmo sendo a Pedagogia da Alternância, uma proposta que permite o dinamismo Escola-Realidade (Nosella, 2013), continua operando como uma escola-máquina-de-Estado, sempre preocupado com o ponto de chegada (GALLO, 2011), por isso o controle no ponto de partida, ou seja, na escolha dos alunos. Isso ocorre, pois a função desse modelo de escola, como afirma Gallo (2011, p. 218) “[...] é produzir identidades, subjetividades que sejam reconhecidas como idênticas e, portanto, fechadas”.

Ainda em relação ao Plano de Curso, outro elemento que considere foi sobre o Perfil dos Egressos que o CEFFA de Ji-Paraná

pretende formar. Como já foi dito antes, no PPP (2014) este perfil é descrito de forma simplificada, mas no Plano de Curso (2014) aparece em forma de competências gerais que o aluno deverá apresentar ao concluir o Curso. Dentre as 21 competências descritas, escolhi duas por as considerarem enunciados que a partir das relações de poder, tenham talvez maiores possibilidades de produzirem efeitos sobre os sujeitos da Escola, sabendo de antemão como afirma Silva (2010) que quaisquer que sejam os resultados, serão sempre incertos, indeterminados, imprevisíveis. Não que as outras competências gerais, não sejam importantes na constituição dos sujeitos, tantos dos alunos, quanto daqueles com os quais trabalharão como profissionais. Mas entendo que, essas competências se caracterizam por ser um rol de sugestões, que poderão vir a se constituir nas habilidades técnicas, que caracterizariam as ações do egresso enquanto Técnico em Agropecuária.

Uma das competências que o aluno deve apresentar no final do curso, aliás, a primeira é “Preservar o meio ambiente e recuperar áreas degradadas” (PLANO DE CURSO, 2014, p. 10). Essa competência está atrelada a uma das finalidades da Pedagogia da Alternância¹³ que é o desenvolvimento local (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013). Esses autores apontam que, se o meio onde o aluno vive com sua família não progredir, não se desenvolver, o jovem será obrigado a migrar. Portanto, o CEFFA se incumbe de converter àqueles que vivem no campo, tanto o jovem quanto a sua família em sujeitos que se desenvolvem, desenvolvendo o território que habitam. Esses enunciados, vão constituindo os sujeitos, produzindo-os como responsáveis pela preservação de uma biodiversidade devastada pela ação predatória em função da agropecuária e da extração de madeira nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que, lhes atribui a responsabilidade pela recuperação de áreas que em função das derrubadas, queimadas, plantios anuais e formação de pastagens perderam a capacidade de continuarem produtivas.

¹³ A outra finalidade, segundo Puig-Calvó e Gimonet (2013) é a formação integral das pessoas. Na Pedagogia da Alternância segundo os autores para se alcançar essas finalidades utilizam-se como meios o Sistema Pedagógico da Formação em Alternância e a associação local.

Se considerarmos, que o ensino como se vê pelas orientações emanadas do Plano de Curso e, como observei no dia a dia da sala de aula no CEFFA, em grande parte está voltado para os conteúdos curriculares, que permitirão aos alunos fazerem a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para garantir assim o acesso ao Ensino Superior, como esses alunos poderão dar conta do “estrago” histórico do ecossistema onde vivem, se o local onde estudam através desse discurso tem contribuído para constituir alunos para viverem muito mais no meio urbano, do que na comunidade onde residem? Como responsabilizá-los, a resolverem através dos conhecimentos oriundos da prática pedagógica da Escola problemas que necessitariam de uma intervenção política de Estado e não ações isoladas que por mais que contribuam acarretam desânimo, pois não há o engajamento coletivo e o retorno acaba sendo ínfimo? Nessa perspectiva, os jovens constituídos pela Escola, terão dificuldades em desenvolver uma das tendências que os jovens formados no CEFFAs devem apresentar que é de, “[...] compromisso social pelo desenvolvimento local do meio rural (mediante atitudes de trabalho cooperativo, associativo, solidário), e a defesa do valor da família, o equilíbrio territorial e o meio ambiente” (GARCÍA-MARIRRODRIGA & PUIG-CALVÓ, 2010, p. 180).

Outra competência que o aluno da Pedagogia da Alternância do CEFFA de Ji-Paraná, deve ter no final do Curso, é “Trabalhar com a comunidade o processo de conscientização, conservação e preservação ambiental” (PLANO DE CURSO, 2014, p. 10). Penso que o aluno ao sair da Escola tenha sido “formado” a partir da ideia do sujeito racional, que através da ação educativa, das relações sociais estabelecidas desenvolveu sua autonomia, sua consciência, e agora como egresso, este sujeito sociológico (HALL, 2011), deve ser capaz de transmitir os conhecimentos científicos aprendidos para “formar” um agricultor supostamente racional e autônomo, a partir de certas características que o mesmo possui e que poderão agora ser desenvolvidas, tendo em vista sua emancipação, sua libertação (SILVA, 2003). Essa possibilidade só poderá ser antevista, se concebermos como Hall (2011, p. 11) que, “A identidade nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ - entre o mundo pessoal e o mundo público”.

Ao ler as competências e habilidades dos Componentes Curriculares que tratam da Organização e Desenvolvimento Técnico e Social do Campo, observa-se que a Escola está apegada à visão de educação que se torna possível através do Plano de Curso “[...] como um conjunto de fatos, conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos [...] aos jovens da escola” (SILVA, 2010, p. 13). Dessa forma, apesar dos instrumentos pedagógicos aparecerem como destabilizadores da forma tradicional de trabalhar os conhecimentos tidos como necessários, os conteúdos selecionados para a “formação da consciência”, ficam reduzidos ao registro e à transmissão de significados fixos, imóveis, transcendentais, como se infere a partir de Silva (2010). Portanto, a proposta pedagógica da Escola, como uma pedagogia crítica vê o sujeito como autônomo, racional, reflexivo, soberano que, ao formar a sua consciência, poderá fazer o mesmo com a sua comunidade, tendo dentre os efeitos a conservação e a preservação ambiental.

Considero que as problematizações feitas acima, de elementos importantes do PPP e do Plano de Curso, ajudam a pensar que identidades sociais a Pedagogia da Alternância tem produzido, pois através das representações constituintes desses documentos, identidades vão sendo ativamente produzidas, através das relações de poder, sendo nesse processo as identidades dos alunos, identidades subordinadas, marcadas e ironicamente, como afirma Silva (2010), as que carregam a carga, o peso da representação. Isso ocorre, pois num “[...] regime dominante de representação a identidade dominante é norma invisível que regula todas as identidades” (SILVA, 2010, p. 49).

Como afirmei antes, não são apenas esses documentos que norteiam a ação didático-pedagógica da Escola. Afiancei que, o **Plano de Formação** tem sido mais do que o PPP e o Plano de Curso, o grande desafio para os monitores devido a dificuldade de colocar em prática os instrumentos pedagógicos da Formação em Alternância. A importância desse documento tem sido destacada por teóricos da Pedagogia da Alternância, como Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), a partir de Puig-Calvó (2003, 2006), ao afirmarem que o mesmo, deve integrar o currículo oficial com a realidade complexa do jovem em formação, e por Helena Silva (2003, p. 167), ao dizer que o Plano de

Formação é a “[...] síntese da política de formação da Escola-Família”.

Presente tanto no PPP, como no Plano de Curso, o Plano de Formação, pode ser definido como “[...] a *orquestração do conjunto dos componentes do dispositivo pedagógico*. Ele garante a *implementação organizada da alternância*. Agencia e estrutura o percurso formativo” (GIMONET, 2007, p. 70, grifos do autor). É composto no CEFFA de Ji-Paraná, pelos Temas Geradores e Planos de Estudo, definidos para cada série durante o ano: objetivos, enfoques, visitas, e intervenções externas, ligados aos Planos de Estudo. Penso que, além da alternância tempo-escola e do tempo-comunidade pelo aluno, a distribuição dos instrumentos pedagógicos durante o curso, justificam a adoção da Formação em Alternância pela Escola. São instrumentos pedagógicos, presentes no Plano de Formação, que irão formar a consciência dos alunos, como ouvi repetidas vezes durante a pesquisa. Parte-se, portanto da ideia de que, os alunos estarão como afirma Silva (2003), soberanamente no controle de suas ações. Como sujeitos livre e autônomos, formarão suas consciências para uma ação social do campo, comprometida com a causa dos agricultores. Para a perspectiva teórica em que se filia este trabalho não há sujeitos conscientes, sem consciência, ou em processo de formação da consciência crítica, mas identidades que vão sendo construídas através das relações de poder, que segundo Silva (2010) dirigem o processo de significação.

Revisado em 2014, juntamente com o PPP e o Plano de Curso, mas rediscutido no início de cada ano, segundo a Coordenação Pedagógica, o Plano de Formação é o elemento orientador do processo formativo, de forma a oportunizar que o jovem, adquira os níveis de formação e qualificação necessários para o trabalho, ou para o prosseguimento dos estudos (GIMONET, 2007, p. 71). No CEFFA de Ji-Paraná, como um dos elementos que compõe o Plano de Formação, os Temas Geradores são os mesmos para todas as turmas: Meio Sociofamiliar, Qualidade de Vida e Meio Socioprofissional. Já, os Planos de Estudos diferem, sendo dois para a 1ª série (A Família e a Propriedade Familiar); três para a 2ª série (A comunidade, Alimentação e Meio Ambiente); três para a 3ª série (Juventude, Ética e Profissão, Projetos Familiares); dois para a 4ª série (Projeto Profissional do Jovem (PPJ), Assistência Técnica na Propriedade). Como os Pla-

nos de Estudo derivam dos Temas Geradores, na 4ª série, os dois Planos de Estudo emergem do Tema Gerador Meio Socioprofissional, principalmente, quando o aluno deve construir o PPJ que tem a pretensão de constituir-se num instrumento para viabilizar a inserção do jovem no âmbito profissional.

Por não ser um roteiro a ser seguido, mas um elemento que organiza e permite a gestão das operações pedagógicas (GIMONET, 2007), podendo ser reconstruído durante o processo, o Plano de Formação se apresenta como um mecanismo curricular que “[...] integra, dá coerência às finalidades do projeto educativo, enuncia os objetivos e as etapas, articula os tempos, as atividades e os conteúdos do campo socioprofissional com aqueles do programa” (GIMONET, 2007, p. 70). Por isso, requer do monitor uma formação pedagógica, que pelo que se observa no dia a dia da Escola tem sido escassa ou ausente (GARCIA- MARIRRODRIGA & PUIG CALVÓ, 2010). Isso dificulta a prática da Formação em Alternância, principalmente, porque são os monitores que têm a responsabilidade de resguardar os seus princípios, que implica a necessidade de uma formação específica em Pedagogia da Alternância continuamente atualizada, coisa que como observamos no CEFFA de Ji-Paraná não ocorre. Dos 19 que atuavam em 2017, somente quatro monitores possuíam o curso para serem monitores. Arroyo (2013), afirma em relação ao trabalho docente que, “Diante de novas situações de trabalho serão exigidas novas práticas e novas identidades a serem formadas” (ARROYO, 2013, p. 358).

Diante desse quadro, para melhor entendimento de como o Plano de Formação busca integrar o ensino no CEFFA de Ji-Paraná, a Coordenação Pedagógica orienta o processo de formação/organização do mesmo junto aos monitores, a partir das finalidades da Pedagogia da Alternância que são, conforme já disse: a Formação Integral das Pessoas e o Desenvolvimento Local, dispondo do Sistema Pedagógico da Formação em Alternância e da Associação Local (PUIG-CALVÓ & GIMONET, 2013), como meios para que isso possa ocorrer. Esses pilares da Pedagogia da Alternância estão postos, de forma a organizar um processo de ensino, como se infere a partir de Simon (2013, p. 67), “[...] implicado na formação de regimes discursivos que definem aquilo que conta como recurso material ou

social, e ao mesmo tempo, produzem, organizam e regulam ideias e concepções sobre quais ações são possíveis e legítimas”.

A partir das finalidades e dos meios acima descritos, os Temas Geradores escolhidos, dão no início do Curso uma ênfase maior aos aspectos familiar/comunitário, e nos dois anos finais objetivando desenvolver no aluno competências gerais para o exercício profissional, os Temas Geradores são ligados à questão da formação do aluno para o trabalho técnico competente no desenvolvimento da propriedade/comunidade. Mas, são os Planos de Estudos, os instrumentos encarregados de fazer a ligação, e possibilitar a interação entre os dois espaços-tempos (GIMONET, 2007). Começa no tempo-escola, sendo elaborado como um guia de pesquisa sobre aspectos de natureza familiar, comunitária e profissional, ou seja, das práticas culturais da família e/ou comunidade, compondo-se de duas fases, segundo Gimonet (2007). A primeira, diz respeito à elaboração do conteúdo, dos aspectos da vida da família do aluno que a pesquisa vai tocar. A segunda tem a ver, com o roteiro do Plano de Estudo, que será entregue aos alternantes antes da saída do CEFFA.

A elaboração do conteúdo do plano de estudo reside, por excelência, numa atividade oral do grupo, que tem por objetivo, através de um trabalho de animação do monitor, fazer emergir o conjunto de pontos a serem estudados sobre o tema proposto. Trata-se menos de fazer perguntas do que permitir uma tomada de consciência das questões que surgem. (GIMONET, 2007, p. 35, grifos do autor).

O Plano de Estudo elaborado na Escola é o mesmo para todos os alunos, que levam as mesmas indagações para o meio familiar/comunitário. Dependendo do Plano de Estudo, poderá ser respondido pela família ou membros da comunidade onde o aluno reside. Ao voltar à Escola na sessão escolar seguinte é feita a chamada Colocação em Comum, que segundo Gimonet (2007) constitui num prolongamento normal do Plano de Estudo. Assim, em pequenos grupos ou com o grupo todo, o monitor a partir das questões investigadas por cada aluno, procura que se expressem, provoca a análise, estimula a reflexão e procura ajudar os mesmos a se desenvolverem intelectualmente, como afirma Gimonet (2007). No final do processo, tem-se uma síntese de todas as respostas constituindo-se num texto onde se agrupa os dados recolhidos que possibilitou “[...] aos jovens se expressarem e refletirem sobre suas vivências no meio familiar/produtivo”

(HELENA SILVA, 2003, p. 108). E para os monitores, o desafio de fazer desses elementos oriundos da síntese, objeto de estudo através do Plano de Formação, que segundo Helena Silva (2003, p. 109) “[...] possibilita adaptar o currículo da EFA à realidade da vida dos seus alunos, relacionando os assuntos a serem estudados nos períodos letivos e fundamentando os planos de ensino e de aula”.

Cada monitor ao fazer uso da síntese do Plano de Estudo, como elemento importante do Plano de Formação, tem a incumbência, segundo a coordenação pedagógica, de organizar o ensino, de forma que esses elementos possam articular-se organicamente com os componentes curriculares. Mas, como observamos no dia a dia da Escola isso tem sido feito na maioria das vezes de forma individualizada. Cada monitor decide o que deve ou não ser incorporado ao seu planejamento, havendo assim, na maioria das aulas observadas uma transmissão dos conteúdos da disciplina, sem nenhuma ligação com os elementos obtidos no Plano de Estudo, e que compõem a síntese. Essas práticas culturais e de significação (SILVA, 2010), podem ser vistas sob a ótica dos Estudos Culturais como um “[...] conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as identidades são moldadas e os valores contestados por preservados” (SIMON, 2013, p. 67).

Essas práticas, que produzem significados inerentemente instáveis (HALL, 2011), tornam-se mais complexas, quando na 4ª série, o primeiro Plano de Estudo é o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), considerado na Pedagogia da Alternância indispensável pelos teóricos, por ser o fio condutor da formação em alternância no CEFFA (GARCI-MARRRORIGA & PUIG-CALVÓ, 2010), e se constituir para o jovem no projeto de iniciação profissional, em seu projeto de vida.

Como se vê no Plano de Curso, o PPJ do ponto de vista didático-pedagógico é um componente curricular ligado à Educação Profissional, mas mesmo sendo um componente curricular, não fica a cargo de um só monitor. No CEFFA de Ji-Paraná aparece como Plano de Estudo da 4ª série, mas Franca-Begnami (2013, p. 236) chama a atenção que, o “[...] Plano de Formação propõe o planejamento do processo de orientação do PPJ ao longo de todo o curso”. Portanto, é

um instrumento, que requer um trabalho de toda a equipe no processo de orientação aos alunos para sua construção, pois o PPJ “[...] compreende-se uma ação do CEFFA, da família e do jovem, visando gerar trabalho e renda” (FRANCA-BEGNAMI, 2013, p. 236). Assim entendendo que, a obrigatoriedade por ser pré-requisito para o término do Curso, ao mesmo tempo em que, como projeto profissional do jovem, favorece e preserva o trabalho, a geração de renda e valoriza a cidadania (MARIRRODRIGA, 2013, p. 77), o PPJ é considerado pela Coordenação pedagógica da Escola, dentre os elementos da Pedagogia da Escola, um dos artefatos culturais mais relevantes, constituindo-se, através das relações sociais de poder em prática produtiva que forja identidades sociais. Assim, através do PPJ, se recruta os jovens a ocuparem determinadas posições, pois ao apropriarem desse discurso como verdadeiro, vão sujeitando-se a determinadas sentidos, produzindo posições de sujeito no espaço social estudam e trabalham.

Observei nos períodos de visitas ao CEFFA, que apesar da relevância apontada, o Plano de Formação como um processo de significação, não tem para os responsáveis pedagogicamente pelo CEFFA de Ji-Paraná, a mesma importância que lhe é dada em outros CEFFAs do Brasil. Um exemplo é o estudo, empreendido por Franca-Begnami (2013), sobre a inserção profissional de jovens do campo, egressos da EFA Bom Tempo, no município de Itaobim, Minas Gerais. Ao falar da importância do Plano de Formação e dentro deste o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), que visa segundo a autora a inserção social e profissional, a autora enfatiza que o Plano de Formação pode ser compreendido como o currículo de uma EFA, e tem a função de articular um conjunto de instrumentos pedagógicos específicos da Alternância que “[...] facilitam o processo formativo contínuo entre os espaços e tempos descontínuos: escola e meio socioprofissional” (FRANCA-BEGNAMI, 2013, p. 233).

No CEFFA de Ji-Paraná, o Plano de Formação aparece apenas no final do PPP e do Plano de Curso, e como já disse é composto pelos Temas Geradores, Planos de Estudo, objetivos, enfoques, visitas e intervenções externas. Não se caracterizaria, portanto, como o currículo da Escola, mas como um dos elementos deste. A forma, como foi sendo organizado e simplificado na Escola, diferenciando-se de outros CEFFAs, até obter essa configuração não é natural, mas está

como afirma Silva (2013) envolvida na produção de sujeitos particulares, sendo essa quem sabe, a melhor forma de produzi-los, como sujeitos “emancipados”, “libertados” (SILVA, 2013).

Essa diferença do Plano de Formação do CEFFA de Ji-Paraná em relação ao estudo de Franca-Begnami (2013), e em relação ao que dizem os teóricos como Gimonet (2007), pode ser constatada no preâmbulo do Plano de Formação, item 27 do Plano de Curso (2014) e item 15 do PPP (2014), quando se lê que cabe à coordenação pedagógica orientar o monitor da disciplina para fazer a junção das ementas do curso com os temas planejados, considerando toda a especificidade da Pedagogia da Alternância. Ou seja, não se leva em consideração que “Uma das chaves da Pedagogia da Alternância é, precisamente, que os jovens vão produzindo saberes a partir das experiências vividas no entorno socioprofissional” (MARIRRODRIGA, 2013, p. 78). Ao fazer a junção das ementas dos componentes curriculares com os temas planejados, que são os Planos de Estudo, pode se afirmar que a Escola trabalha uma alternância associativa e não integrativa¹⁴. Puig-Calvó e Gimonet (2013, p. 44), citando Malglaive (1979) caracterizam a alternância associativa como,

[...] um modelo em que se associa a formação profissional com a formação geral. As instituições que as praticam tentam organizar em uma única formação as atividades teóricas e práticas, dentro de um mesmo programa de formação. Normalmente se trata de uma simples adição de estudos e atividades profissionais, com pouca ou nenhuma interação nem transversalidade entre elas.

Portanto, um Plano de Formação como orienta os teóricos da Pedagogia da Alternância, Garcia-Marirrodriga e Puig Calvó (2010) e Gimonet (2007), integra o programa de um CEFFA, como um plano de ação para um dado grupo de formação, devendo conter:

[...] os temas ou unidades de formação das diversas sequências da alternância; as atividades e os conteúdos de cada unidade de formação (Plano de Estudo, Colocação em Comum, disciplinas...); os períodos e as atividades de avaliação do percurso de formação e de orientação; os períodos de estágio; as atividades de animação da vida no internato; os momentos e as atividades de encontro com os parceiros pais, mestres de estágio... (GIMONET, 2007, p. 71).

¹⁴ Puig-Calvó e Gimonet (2013, p. 45), a partir de Chartier (1986) afirmam que a Alternância integrativa, que eles optam por chamar de Alternância interativa “Seria aquela em que existe uma verdadeira interação entre os diversos atores, meios e sistemas [...]”.

Dessa forma, o Plano de Formação do CEFFA como uma forma de representação produz identidades sociais, pois mesmo sendo poucos os elementos que o compõe, ele acaba sendo fundamentalmente aquilo que se faz com esses elementos, como afirma Silva (2013). Nessa perspectiva, a partir do que foi descrito, se vê que o Plano de Formação tem obtido êxito na constituição do jovem camponês, como sujeito responsável, consciente, autônomo, cuja identidade seja reconhecida como idêntica, portanto, fechada (GALLO, 2011). Nessa perspectiva, “[...] a noção de conhecimento que aí se expressa é fundamentalmente realista. Existe um mundo objetivo de fatos, de coisas, de habilidades ou, no máximo, de significados fixos, que devem ser transmitidos” (SILVA, 2010, p. 63-64). Esses significados expressam claramente uma visão de pedagogia em que a identidade costura o sujeito à sua estrutura (HALL, 2011).

Para os estudiosos da Formação em Alternância, os CEFFAs deveriam envidar todos os esforços no sentido de trabalharem, como afirmam Puig-Calvó & Gimonet (2013), a alternância real (BOURGEON, 1979), ou alternância integrativa (CHARTIER, 1986).

Ao visar uma formação integrada, em que não há uma sucessão de dois tempos de estudos, mas uma conexão didático-pedagógica, que considera como formativo todos os elementos com os quais o aluno se relaciona a Pedagogia da Alternância a partir do momento que desautorizar o modelo de representação que a configura como associativa pode organizar seu ensino a partir de novas práticas de significação, em que se compreenda que identidades unificadas, centradas, fixadas, não existem, mas que vivemos hoje identidades que por serem representações “[...] não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas - aos processos de sujeito que são nelas investidos” (HALL, 2012, p. 112). Por isso, a adoção da Pedagogia da Alternância integrativa pode ajudar na organização do Plano de Formação e dentro dele do PPJ, a produzir sujeitos, cujas identidades são históricas e culturalmente produzidas.

Considerações finais

Decerto, se não tivesse me deparado neste estudo com identidades ambivalentes, contingentes, cambiantes, fugidias, híbridas, nômades, como são todas as identidades, fosse fácil escrever essas

considerações finais para um trabalho que objetivou analisar como são produzidas as identidades sociais de jovens do campo no espaço educativo fundado na Formação em Alternância no CEFFA de Ji-Paraná. Como as identidades do sujeito contemporâneo são acionadas de acordo com os interesses que estão em jogo em determinado momento, a pergunta a partir da qual tudo começou, sobre que identidades sociais, os documentos curriculares da Pedagogia da Alternância tem ajudado a produzir no CEFFA de Ji-Paraná, continua a pulsar em meu corpo como se não tivesse, durante o trabalho visto e ouvido sobre como essa arena cultural incide sobre os sujeitos, principalmente os que ali estudam.

A partir dos documentos analisados, pode-se afirmar que a proposição curricular da Escola, parece ser feito para identidades previsíveis, essencializadas, e que suas práticas pretendem (re)produzi-las. Dessa forma, os sentidos constituídos movem-se em diferentes direções, produzindo sujeitos cujos aspectos identitários se cruzam e se deslocam, tornando o processo de produção das identidades incerto, cambiante, produzindo identidades fragmentadas, indecisas (HALL, 2011, 2012, 2013; SILVA, 2010, 2012, 2013).

As incursões que fiz incessantemente às formulações teóricas sobre como fazer um estudo sob as lentes dos Estudos Culturais apontaram uma Escola cujas práticas e artefatos culturais são submetidos a novas práticas de significação, visto não serem os alunos afetados da mesma forma. Mostrou também, que as identidades constituídas sob o padrão hegemônico, em que os sujeitos, ao chegarem à Escola, deveriam ser agrupados sob o mesmo arco da identidade, vista como fato da natureza, oriunda de uma essência, e não produto da cultura em que se inter-relacionam, não faz sentido. Assim, este trabalho pensou as identidades do CEFFA sempre como um vir a ser, sempre modificáveis.

Apesar de saber, que os sentidos deslizam em toda a interpretação e que a vulnerabilidade e instabilidade são marcas com as quais este trabalho foi construído, conclui-se que, a Pedagogia da Alternância dada à sua ambivalência, produz por meio de seus aparatos didático-pedagógicos (Projeto Político-Pedagógico, Plano de Curso e Plano de Formação) e de suas práticas sociais, identidades plurais, contingentes, mas também identidades cambiantes, efêmeras, sempre em

movimento, sinalizando a necessidade de identificação de novos marcadores identitários e/ou ressignificação daqueles com os quais a escola trabalha hoje.

Referência

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

BRASIL. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, dez. 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**. Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

EFA-ITAPIREMA DE JI-PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Ji-Paraná, RO, 2014 a.

EFA-ITAPIREMA DE JI-PARANÁ. **Plano de Curso**. Ji-Paraná, RO, 2014b.

EFA-ITAPIREMA DE JI-PARANÁ. **Plano de Formação**. Ji-Paraná,RO, 2014c.

FRANCA-BEGNAMI, Marinalva J. Projeto Profissional do Jovem: desafios e possibilidades para egressos da Escola Família Agrícolas Bontempo. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**. Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto e PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local**. O movimento educado dos CEFFA no mundo. Tradução: Luiz da Silva Peixoto e Outros. Belo-Horizonte: O Lutador, 2010 (Coleção AIDEFA).

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto. Alternância socioeducativas para a sustentabilidade na ruralidade. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona,GO: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Col. AIDEFA). GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima & BRUSCHI, Michel Euclides(Orgs.). **Psicologia Social nos Estudos Culturais**. Perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org.). Tradução: Adelaine La Guardia Resende et.al. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HELENA SILVA, Lourdes. **As experiências de formação de jovens do campo**. Alternância ou Alternâncias? Viçosa: UFV, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann & SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. RJ: DP&A, 2005.

NOSELLA, Paolo. A formação pelo trabalho. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014. (Coleção Educação do Campo. Diálogos Interculturais).

PUIG-CALVÓ, Pedro & GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, João Batista & BURGHGRAVE, Thierry de. (Orgs.) **Pedagogia da Alternância e sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones. Os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz. T. da. **Pedagogia dos monstros**. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A Editora 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**. Educar. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido. Coordenadores Jorge Larrosa, Walter Kohan).

EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O ENSINO RELIGIOSO NOS TERRITÓRIOS ESCOLARES: POSSIBILIDADES PARA O DIÁLOGO E A APRENDIZAGEM COM O(A) OUTRO(A)¹⁵

*Josiane Crusaro Simoni
Neuzair Cordeiro Peiter*

Introdução

A educação libertadora aliada ao Ensino Religioso (ER) não confessional aponta para processos de ensino e aprendizagem dialógicos, respeitosos, alteritários e interculturais, reconhecendo a diversidade cultural como aspecto predominante e positivo em nosso planeta. Outrora, o ER já teve caráter confessional e evangelizador. Na sua nova identidade, o componente passa a ser integrante da Educação Básica, tendo por objeto de estudo os *conhecimentos religiosos*, sem ações doutrinárias, catequéticas, pastorais e confessionais.

O educador atuante com o ER, na perspectiva da educação libertadora, deixa de ser compreendido como detentor e transmissor de conteúdos para juntamente com seus educandos refletir, avaliar e (des)(re)construir conhecimentos que venham proporcionar a compreensão, a interação e o respeito entre às diferentes culturas e saberes.

Para que o ER seja assegurado como área do conhecimento e componente curricular, faz-se necessário a formação de subjetividades docentes em perspectivas interculturais, flexíveis e dispostas à desconstrução de estereótipos em relação às distintas tradições religiosas e filosóficas, bem como as demais crenças que compunham as sociedades.

Isto posto, nesta obra refletimos sobre a importância da educação libertadora e do ER nos territórios escolares, os quais tendem a contribuir com o encontro, a acolhida, a interação, a aprendizagem e a coexistência, eliminando atitudes que venham a negar, inferiorizar ou discriminar o(a) Outro(a) em sua singularidade.

¹⁵ Uma versão semelhante deste artigo foi apresentada e publicada nos Anais do II Seminário Internacional Diálogos Interculturais na América Latina, nos dias 02 a 04 de Outubro de 2019, em Chapecó/SC.

Educação libertadora X educação bancária

Nos contextos escolares, a educação é compreendida sob diferentes lentes, enfoques e tendências, em vieses tradicionais e progressistas, com currículos que podem priorizar ou negar a diversidade cultural. Elemento de metamorfose na constituição da subjetividade do ser humano, a educação representa poder e, por isso, é valiosa ferramenta na dominação ou empoderamento de um (unicidade) ou mais indivíduo (grupo).

As distintas disciplinas que integram os currículos escolares, com objetivos específicos e científicos, irão corroborar significativamente na formação humana. Para que no percurso da educação básica ajam mais aprendizados e conquistas, partimos da perspectiva que somente o diálogo e a escuta poderão contribuir para a (des)(re)construção de saberes, proporcionando assim a autonomia e a criticidade por parte de cada estudante.

Ao acreditarmos na educação enquanto possibilidade de aprendizagens e convivências entre as diferentes culturas e seus saberes elaborados, primeiramente apresentamos os elementos centrais que diferenciam a educação de caráter libertadora da educação bancária, as quais se entrecruzam nos territórios escolares.

O educador Paulo Freire (1921-1997) ao dialogar sobre os dois modelos de educação, define que na educação libertadora necessariamente são superadas as hierarquias entre educador e educando para que, a partir do diálogo como fonte de escutas e interações, ocorra o conhecimento, ou seja, “[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2017, p. 95).

A educação bancária concebe o educador como o detentor de saberes, o qual estará transmitindo aos educandos as ciências da humanidade. As ações de memorização por parte do educando, tendem a não lhe permitir a autonomia, a criticidade, a interpretação e a construção conjunta dos saberes. Assim, “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p. 80).

A educação “bancária” tende a (re) produzir processos de enclausuramento e fechamento por parte dos educadores e dos educan-

dos, através de práticas homogeneizadoras que não permitem fissuras para o diálogo, para a aprendizagem conjunta e para o reconhecimento das diferentes bagagens educacionais que compõe cada sujeito. As relações de poder (educador) se enaltecem e se torna praticamente impossível interagir com os saberes do (a) Outro (a) (educando).

Relações de poder, dominação, intolerância e discriminação são latentes na história da humanidade, especialmente nos territórios escolares quando se enaltece o educador como detentor de saberes. Portanto, dentre os desafios atuais às escolas, aponta-se para a revisão das práticas pedagógicas utilizadas, as quais despertem para convivências e aprendizagens interculturais, permitindo a acolhida, a interação e a tessitura dos saberes na coletividade, valorizando-se os múltiplos saberes e experiências de cada um(a).

A educação libertadora é o alicerce fundamental para a produção de saberes (entre educandos e educadores), sem relações de preponderância ou intimidação, mas de interações, reflexões e aprendizagens. Portanto,

[...] enquanto a prática bancária [...] implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 2017, p. 97 - 98).

A atuação crítica nos territórios escolares será possível se comungarmos de uma educação libertadora, onde as relações entre grupos sejam representadas pelas socializações constantes, com escutas, análises e reconhecimento das ideologias, percepções e crenças de cada sujeito, visto que nas relações de opressão e fechamento, não há possibilidade de expressão, comunicação ou visibilidade das pessoas.

A educação libertadora é urgente e necessária, antes de tudo, na formação dos docentes, pois “o educador, quando não tem profunda consciência do seu papel [...], geralmente tende a “colonizar” o outro [...]” (POZZER, 2007, p. 246), partindo da concepção de que ele é o sujeito do processo, que possui domínio dos conhecimentos científicos do componente em que atua, por isso deverá fazer transferências ou “despejamentos” nos educandos.

Por acreditarmos que as pessoas se constroem como educadores(as), ou seja, não nascem prontas ou conclusas, e nem assim será em sua existência e experiência profissional, que consideramos a docência como arte que requer constantemente, por parte do docente, o refletir, o repensar, o reavaliar e o reaprender nas práticas pedagógicas, avaliativas e educacionais, em consecutivas metamorfoses.

A educação é (trans)formação¹⁶, para tanto requer análises contínuas do educador, sejam das atitudes, das metodologias, dos processos avaliativos e, inclusive, do reconhecimento do universo pluricultural que se apresenta. Aponta-se que:

A cosmovisão (ethos) produzida e compartilhada por determinado grupo social, tornou-se, ao longo do tempo, a *toca segura*, a *caixa*¹⁷ *simbólica* balizadora das identidades e referência para estabelecimento das fronteiras culturais. Compartilhar certa visão de mundo, e vivenciar um modo específico de ser, além de atribuir certa segurança e previsibilidade aos sujeitos, possibilita a criação de marcadores da diferença, limites, linhas e traços de distinção entre nós e os outros (CECCHETTI e POZZER, 2017, p. 337).

Romper com ideologias que foram impostas, como exemplo as concepções do branco/europeu enquanto desbravador, do cristianismo como religião oficial, do patriarcalismo como autoridade, de um único modelo familiar, **do professor como o detentor de saberes, dentre** outros conceitos difundidos oralmente e bibliograficamente, exigem o despir-se das (pré) noções e (pré) conceitos concebidos durante muito tempo como verdadeiras (os) (grifo das autoras).

A educação libertadora demanda dos educadores a compreensão para o entendimento do (a) Outro (a) como sujeito de saberes, pois:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos- acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o

¹⁶ O termo *(trans) formação*, já apresentado na produção de Simoni, Stanqueviski e Ziliotto (2018), parte da concepção de que a educação provoca modificações ininterruptas nos seres humanos, justamente por não ser estática e nem linear.

¹⁷ Cecchetti e Pozzer (2015) utilizam o termo caixa como uma metáfora, expressando a nossa subjetividade que vai se constituindo no contato com as diversas culturas, os quais tendem a permitir aberturas ou fechamentos para as relações e convivências na diversidade cultural.

processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *fornar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, 2002, p. 12).

Todos (as) somos sujeitos em construção, evolução e aprendizado. Mas, se o educador se considerar dono da verdade, impondo suas cosmovisões e ideias, sem reconhecer a singularidade e a diversidade de cada sujeito, dificilmente contribuirá na edificação conjunta dos saberes, deixando de cumprir com sua função, tornando a educação ação incongruente.

Perante os princípios de uma educação libertadora, vislumbra-se que existem muitos desafios para que ocorram vivências e aprendizagens permeadas pelo diálogo e produção coletiva do conhecimento nos territórios escolares. Esse modelo, que nos concebe educador-educando, é uma das possibilidades para que os múltiplos saberes sejam (des)(re)construídos, analisados e refletidos cotidianamente.

Nesse mundo pluricultural não há uma única ideologia, crença ou convicção, bem como, não há um único jeito de aprender ou de ensinar. Logo, “[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (Freire, 2017, p. 109). Diante destas palavras, avaliamos que constituir-se educador (a) é um processo constante, inacabado e incompleto; é reconhecer-se aprendiz e ensinante, predisposto ao diálogo e a produção dos conhecimentos conjuntamente com o(a) Outro(a).

Na obra *Pedagogia da Autonomia* Saberes necessários à prática educativa, Paulo Freire entrelaça os aspectos primordiais para o ensinar. Organizada em três capítulos, o documento menciona que: 1) Não há docência sem discência; 2) Ensinar não é transferir conhecimento; 3) Ensinar é uma especificidade humana (FREIRE, 2002). Pode-se assim dizer que ninguém nasce educador, tornamo-nos edu-

cadores no dia a dia, nos territórios escolares e para além destes, pois a educação é ato permanente.

No capítulo inicial da obra, Freire (2002) afirma que ensinar, numa perspectiva libertadora, exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, além do reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

No capítulo seguinte, ao registrar que ensinar não é transferir conhecimentos, Freire (2002) destaca que ensinar exige: consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade.

No capítulo final, descrevendo sobre o ensinar enquanto especificidade humana, Freire (2002) expõe que ensinar requer: segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente das decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Pode-se dizer assim que a educação libertadora interpela para formações, ações e epistemologias em enfoques dialógicos e interculturais. Os docentes são desafiados a rever suas ações e práticas, isso porque “[...] na atualidade, a perspectiva da diversidade, do reconhecimento e da compreensão da singularidade de cada pessoa, despontam como elementos essenciais para processos de aprendizagem e vivências pacíficas [...]” (SIMONI, 2019, p. 42).

Reiterando os pressupostos essenciais apresentados por Freire (2002), identifica-se quanto preciosa e digna é a tarefa do(a) educador(a) que, além de atuar como ensinante e aprendiz, contribuirá na formação de cidadãos críticos, atuantes e responsáveis nas relações e vivências com o universo em seu todo. Portanto, edificar e vivenciar práticas pedagógicas nos territórios escolares, por intermédio dos princípios de uma educação libertadora, é tarefa que nos desafia diariamente enquanto pessoas e profissionais.

Para Freire (2002, p. 9) “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. Educar e formar, além de serem expressões de amor, envolvem a socialização entre educador e educandos. Para tanto, “**o diálogo é o método provocador dessas aberturas**, uma vez que exige o reconhecimento do Outro como legítimo interlocutor” (CECCHETTI e POZZER, 2015, p. 345, grifo os autores).

Contrariando a educação bancária, Freire (2017, p. 112) questiona: “como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela”?. É por isso que ensinar exige - além do despir-se de percepções e práticas homogeneizadoras - o refazer-se cotidianamente no encontro e contato com o(a) Outro(a), na escuta, no posicionamento e no respeito às concepções divergentes.

Inúmeras atitudes devem instituir o *ser* educador, dentre as quais se destacam:

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, 2002, p. 10).

Simultaneamente, atuar com o ER nos exige posturas éticas, alteritárias e respeitosas entre as diferentes tradições religiosas e não religiosas que se apresentam através dos educandos. Cada um(a), deve ter a oportunidade de expor as informações e saberes que trazem consigo para que, no diálogo e na produção científica, rompam-se com preconceitos e percepções pejorativas dando visibilidade e respeito à diversidade de crenças.

Ensino Religioso (ER) nos territórios escolares

O ER, em seus aspectos legais e pedagógicos, inicialmente foi ministrado como o ensino da religião cristã. Conforme Cecchetti e Thomé (2007, p. 143) “até o final da década de 1960, o aspecto da confessionalidade esteve presente no percurso histórico do Ensino Religioso na educação brasileira em Santa Catarina”.

Na formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 o ER foi apresentado como disciplina da

grade curricular, de matrícula facultativa, que deveria ser ministrado conforme crença religiosa dos estudantes, nos horários normais da escola, com caráter facultativo (BRASIL, 1961). Em enfoque cristão confessional, o componente não permitira aberturas à diversidade cultural religiosa, priorizando uma crença, negando as demais ideologias e percepções presentes em território brasileiro.

Em 1971 houve reformulação da LDBEN, através da lei nº 5.692/71 e o ER foi apresentado com caráter facultativo ao estudante, tendo por objeto de estudo a vivência dos valores, com um caráter estritamente pastoral. Poucas mudanças se apresentaram e, infelizmente, a pluralidade de crenças ainda não estava contemplada nas aulas de ER.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 9394/96, por intermédio da alteração do artigo 33 (Lei nº 9475/97) veio trazer avanços significativos ao componente que passou a vigorar com uma nova versão, tendo por objeto de estudo os fenômenos religiosos e suas manifestações, sem adoção de práticas proselitistas, valorizando a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1997, grifo das autoras).

Ao se contemplar um novo rosto pedagógico ao ER, não mais confessional e evangelizador, requer-se a formação de profissionais na área, no intento de que o docente, além de edificar conhecimentos científicos com os educandos, favoreça o contato e o convívio pacífico entre os diferentes, reconhecendo a diversidade como patrimônio da humanidade e não ameaça.

Sobre a formação docente, os primeiros exames seletivos para ingresso nos cursos de licenciatura em ER, na perspectiva não confessional, foram ofertados em Santa Catarina, nos anos de 1996 e 1997. Com exceção do Centro-Oeste, nas demais regiões do Brasil foram surgindo cursos de formação docente. Embora não se dispunha de profissionais habilitados para atender a todos os territórios escolares,

[...] se reconhece que os territórios formativos, assim como o *ser* docente, continuam a exercer elevada influência no desenvolvimento das territorialidades com disposição para reconhecer a diversidade cultural religiosa e não religiosa, promovendo experiências de acolhida, diálogo, respeito e reconhecimento ao Outro(a) (SIMONI, 2019, p. 69).

Destaca-se que, em conquista histórica, a Resolução n. 5 de dezembro de 2018 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião (BRASIL, 2018) embora, anterior às diretrizes, houve a implantação de cursos de graduação em ER nos diferentes estados do Brasil.

A formação docente em ER aponta como possibilidade para o reconhecimento das inúmeras crenças religiosas e não religiosas nos territórios escolares, pois os docentes, ao se apropriarem dos conteúdos específicos desta área, construirão com seus educandos saberes em enfoques interculturais, sem impor ou privilegiar determinada concepção.

Sabe-se que a carência de profissionais para atuar com o ER sempre foi uma constante. Por outro lado, vários estudos e produções científicas têm apontado que a formação de docentes em ER, nos enfoques interculturais e dialógicos, vem garantido formações éticas, alteritárias e respeitadas em relação à diversidade cultural. Em pequenos passos, com uma nova identidade, o ER (aliado à educação libertadora) semeia e colhe experiências educacionais e sociais permeadas pelo diálogo e coexistência.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegurado como disciplina integrante do Ensino Fundamental, descreve-se que o ER deve “[...] tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2017, p. 434). Para isso, a formação docente e estudantil, não mais em tendências monoculturais e excludentes, mas com ênfase na diversidade e interculturalidade se apresentam como princípios essenciais para a consolidação de relações e vivências melhores.

Cecchetti e Pozzer (2015, p. 337) lembram que “a tendência do *fechamento em nossa caixa* ancora-se na compreensão equivocada de que a *nossa caixa* é melhor que a *caixa do outro* [...]”, ou seja, nossa família, nossos amigos, especialmente nossa crença (religiosa ou não religiosa), sempre são assentados no topo da pirâmide, em desconsideração aos demais modelos.

O ER permite que nos diálogos e estudos ocorra a desconstrução de saberes monoculturais, dando visibilidade à diversidade. Assim, “[...] o Ensino Religioso torna-se um *abridor de caixas*, um componente curricular de fundamental importância para o exercício

do diálogo respeitoso, investigativo e intercultural, sem proselitismos” (CECCHETTI e POZZER; 2015, p. 346).

A construção de conhecimentos nunca ocorre isoladamente; são os encontros entre docentes e educandos que se apresentam como possibilidades para o fascínio, a descoberta e aprendizagem com o(a) Outro(a). Concomitante, “de nada adiantará conhecer novos termos, alargar horizontes, ter novas ideias, se não ocorrer à transformação [...]” (POZZER; 2007, p. 247) alteritária e permanente em cada um(a) de nós.

Considerações Finais

A educação libertadora, em tendências interculturais, se apresenta como possibilidade de aprendizagens significativas, pois decorebas, transmissões ou despejamentos de conteúdos, são substituídos por escutas, diálogos, desconstrução e reconstrução de saberes, respeito e convivência na diversidade.

Ao reconhecermos a importância da educação libertadora, proposta por Paulo Freire, - em que educadores e educandos são protagonistas nos processos ensino e aprendizagem - consideramos a importância de currículos flexíveis, dialógicos e interculturais que favoreçam subjetividades e vivências respeitadas, reconhecendo a diversidade cultural como aspecto positivo.

O ER, contemplado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais documentos educacionais, a partir da Lei nº 9475/97 teve uma nova configuração, tenho por objeto de estudo os conhecimentos religiosos, sem práticas confessionais, evangelizadoras e monoculturais.

A formação docente em ER se apresenta como um dos desafios permanentes para que, na inter-relação entre a educação libertadora e o ER não confessional, possam ser edificados saberes interculturais, desconstruindo percepções pejorativas e discriminatórias frente ao Outro (a), proporcionando relações e convivências pacíficas e solidárias.

Referência

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> Acesso em 30 de Ago. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.475/97, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jul. 1997.

BRASIL. Resolução n. 5 de 28 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2018.

CECCHETTI, Elcio; THOMÉ, Ione Fiorini. Ensino Religioso em Santa Catarina: memórias e desafios de um percurso em constante construção. In: CAMARGO, César; CECCHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs). **Terra e alteridade: Pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, Cap. 11, p. 141 - 157.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamentos e abertura: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir et al (Org.) **Ensino Religioso na Educação Básica** Fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

POZZER, Adecir. A alteridade e a religiosidade do aluno na aula de Ensino Religioso. In: CAMARGO, César da Silva; CECCHETTI, Élcio; OLIVEIRA, Lilian Blanck de (Orgs.). **Terra e Alteridade** Pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007, Cap. 13, p. 241 - 248.

SIMONI, Josiane Crusaro. **Territórios formativos em Ensino Religioso não confessional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2019.

SIMONI, Josiane Crusaro; STANQUEVISKI, Claudemir; ZILIO-TTO, Alcione. Ensino Religioso na escola pública: Experiências pedagógicas no ensino fundamental. In: DICKMANN, Ivo; LAZAROTTO, Aline Fátima (Orgs.). **Educação e Sociedade**: temas emergentes. Volume 3. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. P. 162 - 178.

ENTRE A DOCÊNCIA E A PEDAGOGIA, ESCRIVIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA DE MATEMÁTICA NA SEGUNDA GRADUAÇÃO.

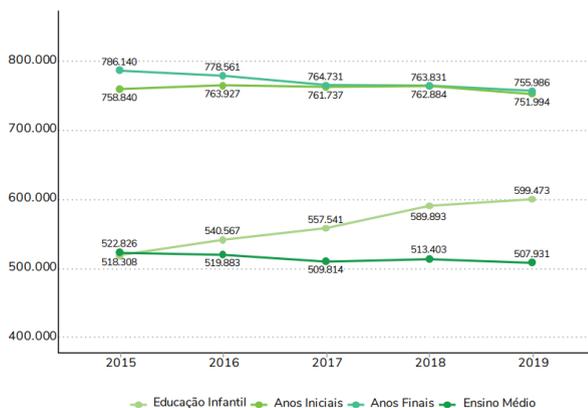
Gílian Cristina Barros

Trabalho e profissão, escritvência de uma profissionalização docente.

Os dados do Censo da Educação Básica de 2019 revelam que somos 2,2 milhões de docentes espalhados por todo o Brasil. A etapa do Ensino Fundamental é a que apresenta maior concentração de professoras e professores (62,6%), essa também é a etapa da Educação Básica, especificamente, os anos finais, em que a autora deste artigo tem maior tempo de atuação profissional, ora como professora em sala de aula, ora como gestora na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a saber 27 anos.

Analisando o Gráfico 1, a seguir, verifica-se que com exceção da Educação Infantil, que de 2015 a 2019 cresceu aproximadamente 15,7%, os números de docentes atuando, por etapa de ensino vêm diminuindo.

GRÁFICO 1 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES POR ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2015 A 2019



FONTE: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. (2020)

Com olhar a esses números emergem alguns questionamentos. Quais os motivos levam um estudante a escolher um curso de Licenciatura? Para que, por que atuar na docência como profissão e ainda cursar Pedagogia? Que percalços há nessa caminhada?

Considerando o obstáculo temporal, materializado em um curso de Pedagogia semipresencial com duração de 18 meses a 24 meses, a autora limita-se a responder aos questionamentos, lançados no parágrafo anterior, a partir de suas vivências.

A escrevivência deste artigo inicia-se no primeiro semestre de 2018, momento em que a autora, professora de Matemática formada em 1997, com mestrado e doutorado em Educação, decide cursar Pedagogia.

A escrevivência é um conceito construído por Maria da Conceição Evaristo de Brito, mulher preta, intelectual e escritora brasileira. Ela explica que

Quero rasurar essa imagem da “mãe preta” contando história. A nossa “escrevivência” conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande.

[A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência. (EVARISTO, 2017, online)

Esta escrita se delinea tendo a escrevivência como metodologia de coleta e análise de dados (as vivências da autora desta produção, professora preta), aliada a pesquisa bibliográfica que fundamenta os conceitos apresentados.

Dito isto, destacam-se a seguir vivências da autora que permitem compreender os elementos que constituem a docência, a pedagogia e a construção da identidade de uma professora de Matemática que cursa Pedagogia como segunda graduação.

Trabalho e profissionalização docente, os percalços e as descobertas da caminhada.

Os ensaios para realizar esta intenção, a de ser Pedagoga, foram muitos, antes mesmo dessa afrobrasileira paranaense, concluir o curso noturno de Licenciatura em Matemática no campus da Universidade Estadual de Ponta Grossa na cidade de Telêmaco Borba.

Logo após receber o diploma de professora no Ensino Médio, pensava em prestar vestibular para Pedagogia, isso, se não fossem as demandas de sobrevivência que estimularam a opção, juntamente com sua família, por um curso que impulsionasse rapidamente o acesso ao mundo do trabalho e que atendesse ao binômio trabalho-estudo.

O sonho de ser professora foi se construindo na caminhada pessoal e estudantil da autora deste artigo, ora por admirar a profissão de sua mãe, professora alfabetizadora por mais de uma década; ora, por observar professoras e professores inspiradores que teve, principalmente, na Escola Pública, até concluir a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, cursando Magistério.

Aos 16 anos, como acontece com boa parte das juventudes brasileiras, até hoje, necessidades pessoais e de sobrevivência ressoavam em alto e não tão doce gradação sonora: você precisa trabalhar!

O imperativo do binômio trabalho-estudo se concretiza ao assumir a docência de suas primeiras turmas no segundo ano da faculdade, mesmo não sendo uma professora de matemática profissional.

Inês Teixeira destaca que

a docência se tornou um trabalho e uma profissão, ao mesmo tempo. Estamos submetidos a relações de assalariamento – vendemos o nosso tempo de trabalho –, como milhares de outros trabalhadores, ao mesmo tempo em que possuímos saberes especializados, como os ditos profissionais. Calcada nas relações entre sujeitos socioculturais, relações mediadas pelos conhecimentos escolarizados, como dissemos acima, a docência é um trabalho. É uma atividade humana realizada junto às novas gerações que aportam na vida social. (TEIXEIRA, 2014, p.24)

A conclusão do curso de Licenciatura em Matemática, sem dúvidas, daria mais condições de atuação profissional, mas não foi o que ocorreu na construção da profissionalização docente da autora do artigo, fato este, também comum a atuação profissional de inúmeras professoras e professores do Brasil.

O entendimento do que é ser professora iniciou-se bem antes da caminhada escolar da autora, pois ao observar sua mãe: transportando muitos cadernos e livros; estudando; corrigindo atividades e preparando aulas em casa, sabia que era uma profissão que exigiria estudo e dedicação constantes.

O hábito de deixar caderneta e caneta na mesinha ao lado da cama, herança de sua mãe professora, é um exemplo de que a docência é um ato que exige dedicação e envolve todos os campos e momentos da vida, pois em meio ao sono, por exemplo, é que surgem os insights criativos de uma atividade diferenciada para aquele estudante que ainda não aprendeu.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação destaca, em seu artigo décimo terceiro que professoras e professores devem:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996)

E, diferente do que prevê a legislação brasileira que rege a educação, os docentes se incubem de muito mais atividades, inclusive as que ocorrem durante as horas que deveriam ser de descanso, com cadernetas e canetas na mesinha ao lado da cama.

Os professores ampliam, dobram, multiplicam suas horas semanais de trabalho à exaustão, dividindo-se e multiplicando-se entre uma escola e outra, em um e outro turno. Num sobre-esforço diário, eles transitam entre essas e aquelas tantas aulas e turmas. Se somarmos a isso as horas dedicadas às tarefas escolares realizadas fora da escola, os docentes da Educação Básica estão entre os profissionais de nível superior mais mal pagos do Brasil. Essa situação torna-se ainda mais precária, tendo em vista as novas funções exigidas dos docentes hoje, assim como as avaliações do desempenho escolar dos estudantes, externas e internas à escola... (TEIXEIRA, 2014, p.25)

Ser professora é estudo, dedicação, intelectualidade e resistência.

Henry Armand Giroux afirma que a prática do professor é um trabalho técnico e instrumentalizado e isso é fato, pois há estratégias únicas que são desenvolvidas, adaptadas e recriadas constantemente por professoras e professores. Mas, sobretudo, a docência também é um trabalho intelectual pelo qual pode se “repensar e reformar as tradições que têm impedido que esse professor assuma todo o seu potencial como estudioso e profissional ativo e reflexivo, além de dignificar a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática”. (GIROUX, 1997, p.161-162)

Giroux ainda assegura que a intelectualidade tem relação com a

... capacidade de pensar, de gerar ideias, de ser autocríticos e de articular conhecimentos (de onde quer que surjam) com formas de autodesenvolvimento e de desenvolvimento social. [...] acredito que a obrigação mais importante que os intelectuais têm para com o conhecimento é precisamente a de reconhecer a sua articulação com o poder não como uma relação de complementaridade, mas de oposição. Em minha opinião, os intelectuais querem dentro, quer fora da academia, devem estabelecer a ligação das ideias com o mundo e integrar as suas capacidades e conhecimentos numa luta mais ampla pela justiça, ideias e valores democráticos. Os intelectuais têm a responsabilidade não só de fazer prevalecer a verdade no mundo e lutar contra a injustiça onde quer que ela esteja, mas também de organizar as paixões coletivas no sentido de impedir o sofrimento humano, o genocídio e as formas diversas de não-liberdade ligadas à dominação e à exploração. Os intelectuais têm ainda a responsabilidade de analisar os modos como a língua, a informação e o sentido se articulam para organizar, legitimar e fazer circular valores, para estruturar a realidade e para oferecer noções específicas de ação e de identidade. (GIROUX, 2005, p.138)

Em uma leitura crítica do que tem se constituído ser um profissional professora ou professor neste tempo, o da contemporaneidade, Eneida Shiroma e Olinda Evangelista, avaliam que

a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p.535)

A intervenção consciente, própria da profissão docente, tem relação com a atuação em campos que aliam o conteúdo a ser ensina-

do na escola com a necessidade de transformação do mundo. Porém, este tipo de consciência, se desenvolve em docentes esculpido a partir de princípios de justiça, solidariedade e valores democráticos. Destacam-se como exemplos intervenções que vão desde a organização da compra de um sapato para um estudante mais pobre; passando pela escrita de uma carta aos vereadores/deputados, enquanto ensina matemática, cobrando a aplicação devida de recursos financeiros para educação; chegando a atitudes elementares, como o incentivo aos estudantes para acompanharem gastos de deputados federais e senadores seguindo perfis em redes sociais como o @RosieDaSerenata no twitter, um robô, baseado em inteligência artificial, que analisa e identifica suspeitas em gastos reembolsados pelo exercício da atividade parlamentar.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 2015, p. 108)

Ser professora de Matemática, na fala da autora, tem sido atuar na realidade em que trabalho, pronunciando-me, na perspectiva freiriana, dentro e fora da sala de aula. Ensinar matemática é uma oportunidade de “formar todas/todos estudantes” para que façam uso dos conhecimentos matemáticos para entender, explicar, escrever e atuar no mundo de forma crítica, consciente e comprometida consigo e com os outros.

O destaque, presente no parágrafo anterior, a formação de todas e de todos os estudantes, deve-se ao fato de a autora deste trabalho ter vivenciado, na formação da primeira graduação, o não atendimento a este quesito.

No curso de Licenciatura em Matemática, era comum, alguns professores, se dirigirem apenas aos homens da sala, desconsiderando a presença de mulheres. Tinha-se a impressão de que a Matemática, não era coisa para menina, para mulher. Por isso, este destaque faz-se necessário, pois considera-se este um dos percalços da construção social da profissionalização de professoras e professores de Matemática.

Do mesmo modo, o objetivo primeiro de quem ensina Matemática na Educação Básica deveria ser o de desenvolver a autoestima das/dos estudantes na escrita e resolução de situações problemas, com estratégias próprias da Matemática, de tal forma, que compreendam a Matemática como uma produção humana e coletiva, e, por isso, todas as mulheres e todos os homens fazem e aprendem Matemática.

Pedagogia, pra quê? Faça matemática!

A LDB em seu sexagésimo primeiro artigo inclui os pedagogos no quadro dos profissionais da educação escolar básica, entendendo-os como:

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL, 1996)

Considerando o disposto legalmente, de certa forma a autora do artigo, trabalhadora da educação, era quase uma Pedagoga, mas faltavam-lhe muitos conhecimentos. O curso de Licenciatura em Matemática, concluído em 1997, abordou de forma elementar as disciplinas do âmbito pedagógico. Pode-se afirmar que o currículo do curso de Licenciatura em Matemática atendia ao modelo popularmente conhecido por 3 + 1. Embora as disciplinas ditas pedagógicas estivessem distribuídas nos quatro anos do curso, não estavam vinculadas, nem em forma, nem em conteúdo, e nem em carga-horária com as disciplinas chamadas duras, as do âmbito da Matemática.

No ano de 2014, a autora deste artigo, passa a ser docente no Ensino Superior, na forma presencial, ênfase válida, pois mesma teve vivências profissionais anteriores na graduação e pós, mas na modalidade a distância. As disciplinas ministradas presencialmente para o curso de Pedagogia foram cinco, sendo as quatro primeiras, a seguir listadas, relacionadas à prática profissional construída até então e as pesquisas desenvolvidas no mestrado e doutorado em Educação: (1) Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática - 80h; (2) Produção de Jogos Matemáticos – 40h; (3) Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias – 40h; (4) Fundamentos da Educação a Distância – 40h e (5) Metodologia Científica – 40h. As disciplinas (4) e (5) tam-

bém foram ministradas no Curso de Licenciatura Letras-Libras. Agregadas a vivência da docência na formação de professores no Ensino Superior, como destacada no parágrafo anterior, estavam os desejos daquela jovem que “optou” por cursar Licenciatura em Matemática e não Pedagogia após ouvir algo similar a seguinte frase: Você quer cursar Pedagogia? Pra quê? Já tem um monte de pedagogo nessa cidade. Você não vive dizendo que quer trabalhar? Faça Matemática que consegue aula, logo, logo! A cada aula ministrada no curso de Pedagogia, na convivência com outros professores, profissionais pedagogos e pedagogas de formação e, também, ao acompanhar editais para concursos no Ensino Superior que vinculavam o mestrado e doutorado em Educação à Pedagogia, a autora desta escriturinha, conclui que era o momento de realizar a escolha da aspiração juvenil, cursar Pedagogia.

Em publicação da UNESCO (2019), Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, discutiram alguns dados pautados nos microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), referentes a razão principal para escolha da Licenciatura, conforme dispostos no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 – RAZÃO PRINCIPAL PARA ESCOLHA DA LICENCIATURA

Razão da Escolha	Pedagogia		Outras Licenciaturas		Total	
	N	%	N	%	N	%
(a) Acredito ser minha vocação	48.006	43,1	40.501	31,1	88.506	36,6
(b) Importância da profissão	27.400	24,6	24.384	18,7	51.784	21,4
(c) Tive professores que me inspiraram	7.351	6,6	18.502	14,2	25.853	10,7
(d) É uma boa carreira	4.344	3,9	4.568	3,5	8.912	3,7
(e) É uma opção alternativa de atividade profissional	4.901	4,4	11.513	8,8	16.413	6,8
(f) Não tive condições financeiras de frequentar outro curso	4.233	3,8	6.003	4,6	10.236	4,2
(g) Facilidade de acesso ao local do curso	1.448	1,3	2.080	1,6	3.528	1,5
(h) Não havia oferta de bacharelado na área	334	0,3	5.775	4,4	6.109	2,5
(i) Influência da família	3.453	3,1	2.418	1,9	5.871	2,4
(j) Outra razão	9.913	8,9	14.450	11,1	24.363	10,1
Total	111.382	100	130.194	100,0	241.576	100,0

Fonte: INEP. Enade, 2014 (Microdados).

Gatti e colaboradoras, afirmam que:

O sentido prioritário da docência como vocação está mais presente nos estudantes de Pedagogia, que se ocupam das crianças nos anos iniciais da escolaridade, do que nos demais estudantes das licenciaturas, e costuma vir impregnado da representação da função docente como prolongamento das funções de maternagem e naturalização da escolha feminina pelo magistério (BERNSTEIN, 1984; ROSEMBERG; AMADO, 1992; CARVALHO, 1996; ESQUIVEL; FAUR; JELIN, 2012).

No entanto, mesmo em menores proporções, a representação da docência como vocação mantém-se também como concepção prevalente para o conjunto dos licenciandos. (UNESCO, 2019, p.153)

Diferente dos dados apresentados por Gatti e colaboradoras (2019), a compreensão de que ser professora é uma profissão e não uma vocação foi algo muito bem definido, desde a juventude, para autora deste artigo. Ser professora ou pedagoga, não é apenas vocação, entendida numa leitura elementar como a uma inclinação para uma espécie de sacerdócio, é uma profissão.

Os conhecimentos da Pedagogia oportunizaram o desenvolvimento de olhar apurado a outros aspectos do cotidiano escolar que passam, muitas vezes, despercebidos de quem atua, somente, em sala de aula.

O entendimento exposto no parágrafo anterior se fortaleceu ao cursar Pedagogia como segunda graduação, pois a leitura do papel do pedagogo se ampliou para além da escola. Embora, etimologicamente a palavra Pedagogia remeta a condução da criança, o profissional pedagogo pode atuar em hospitais, empresas, no terceiro setor, em entidades filantrópicas, rompendo com a perspectiva de que é um profissional ligado ao trato com infâncias, juventudes e/ou adultos em processos de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais

No contexto político e social que temos vivido, ano de 2020 no Brasil, em que se espalha rizomaticamente o desdém ao estudo formal, a pesquisa e ao pensamento crítico, mais do que nunca, profissionalizar-se na perspectiva do desenvolvimento de intervenções

conscientes e preservação da intelectualidade de docentes e pedagogos, é inadiável.

A formação que se define pelo binômio docente-pedagogo, quando esta é esculpida nos princípios de justiça, solidariedade e valores democráticos, como também já expresso nesse artigo, permite caracterizar este profissional como cientista da educação, desde que não se conforme com o mundo que o cerca, tendo inclusive, mais elementos para intervir pedagógica e socialmente, quando necessário, em sua atuação no mundo do trabalho.

Entende-se que ser cientista da educação é ter olhar apurada a integralidade dos sujeitos e dos contextos, compreendendo seu papel e função social, independente do âmbito de atuação. Ser cientista da educação requer estudo, dedicação e pesquisa constantes, tudo, na intenção de se constituir, no decorrer de sua formação, um profissional: competente na técnica pedagógica; paramentado com ferramentas para atuação pedagógica e/ou docente; detentor dos conhecimentos específicos de sua disciplina; que possua parcimônia na escola de tecnologias digitais ou não, sabendo as situações em que seu uso possa ser de forma disruptiva e/ou incremental; e, sobretudo, que tenha compromisso político, com as com as individualidades e coletividades diversas presentes na sociedade.

De tal modo, como verifica-se no Quadro I, mesmo que para boa parte dos que escolhem cursos de Licenciatura e/ou Pedagogia o façam por acreditarem possuírem uma vocação (36,6%), espera-se que no desenvolvimento profissional, tanto esses pesquisados quanto os que estão por vir, possam ampliar seus olhares para o segundo item apresentado, o que trata da importância da profissão (21,4%), entendendo essa profissão como o ajuntamento, dos elementos apresentados no parágrafo anterior, bem como de outros tantos. (UNESCO, 2019).

Almeja-se também, à luz da utopia freiriana, que seja um motivo para se tornar pedagogo e/ou docente: ter mais professores que inspiram (10,7%) e, que o magistério seja reconhecido e realmente, seja uma boa carreira (3,7%), embora sempre existam percalços. (UNESCO, 2019)

O caráter utópico desta pedagogia é tão permanente quanta a educação mesma. Seu mover-se entre a denúncia e anúncio não se

esgota quando a realidade denunciada hoje cede seu lugar à nova, mais ou menos anunciada naquela denúncia. É bem verdade porém, que há uma diferença fundamental entre o ato da denúncia e do anúncio numa sociedade de classes e o mesmo ato numa sociedade que se refaz numa perspectiva socialista. De qualquer maneira, quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver no risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece". (FREIRE, 1976, p.59)

Enfim, ser professora e pedagoga é profissão e ponto. Ser professora-pedagoga é pronunciar-se entre a denúncia e o anúncio. É ter realizado a aspiração juvenil entendendo criticamente, desde cedo, o compromisso com o estudo, a pesquisa e a dedicação além dos tempos do trabalho na escola.

Ser professora, mulher preta, depois de uma caminhada de profissionalização, de 27 anos, carregada do binômio estudo-trabalho e conseguir, finalmente, dizer: sou Pedagoga, é a materialização de uma aspiração, mas também de muito estudo, pesquisa e resistência.

Ser professora e pedagoga, ou melhor, se apropriar profissionalmente do binômio professora-pedagoga, é ter se constituído cientista da educação que em alguns momentos caminhou sozinha, mas, sobretudo, e ainda bem, na maioria deles, esteve em marcha acompanhada de parceiras e parceiros de estudo, pesquisa, compromisso político, e principalmente, de luta.

Referência

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020. Disponível em: < encurtador.com. br/dfoZ3 >. Acesso em 26 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em 22 jul. 2020.

EVARISTO, Conceição (2017). In: Entrevista: **Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’**, publicada por Juliana Domingos de Lima em 26 de maio de 2017. NEXO JORNAL LTDA. Disponível em: < encurtador.com.br/gBJP7 >. Acesso em 22 de jul. 2020.

FREIRE, Paulo. "Ação cultural para a libertação", in: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIROUX, Henry Armand (2005). In: Entrevista: **Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?** Entrevistadora: Manuela Guilherme. Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 73, 2005. Disponível em: < <http://rccs.revues.org/962> > . Acesso em 22 de jul. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jan. 2004. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9665/8886>>. Acesso em: 01 jul. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/%x>.

TEIXEIRA, Inês. **Uma carta, um convite**. In: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p.11-41.

UNESCO. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA Patrícia Cristina Albieri de . Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: < <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-publicacoes/professores-do-brasil-novos-cenarios-de-formacao> >. Acesso em 22 de jul. 2020.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUAS DESIGUALDADES NA CIDADE E NO CAMPO – UMA REVISÃO TEÓRICA

*Josilane da Silva Lopes
Lucas Alves Barbosa e Silva
Juliano Milton Kruger*

Introdução

Esta iniciativa aborda a reflexão das desigualdades educacionais em nosso Brasil e traz também uma forma de mostrar os dois lados da educação do campo e região urbana. Sabe-se que a educação do campo foi alcançada através dos movimentos camponeses junto com os movimentos sociais. O artigo vem explicar os resultados de uma reflexão a respeito das desigualdades educacionais no Brasil, por isso tenta demonstrar os dois lados da educação onde a educação da cidade é feita com qualidade enquanto no campo a mesma é deixada de lado, esquecida ou negligenciada pelo poder público; apesar da existência de políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil.

Pode-se observar que há divergências entre o que está estabelecido nas leis educacionais direcionadas à educação do campo e o que realmente ocorre na prática. Desta forma, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (FREIRE, 2008. p. 85). Sendo assim, os resultados desta investigação vão se apresentar de maneira crítica provocando o repensar sobre a situação do campo, do meio rural e da educação no campo propriamente dita.

Todavia para o desenvolvimento do capitalismo brasileiro no campo, a política educacional nele implantada pautou-se na dicotomia histórica entre o campo e a cidade, articulada às estratégias da classe dominante. A luta por políticas públicas de educação do campo resulta das necessidades dos trabalhadores envolvidos no processo de luta por uma sociedade sem exploração. Considera-se importante debater políticas educativas para os sujeitos do campo, já que uma das necessidades da pessoa que mora no campo é a apropriação do co-

nhecimento para somar-se à construção de intervenções oriundas da classe trabalhadora. Em razão da complexidade das relações construídas e interligadas nas práticas educativas de caráter formal-informal, a tarefa de contribuir na formação de sujeitos críticos exige permanente reflexão, em consonância com o desafio de construir uma educação vinculada à luta pela organização coletiva e à formação para a emancipação humana. Todavia objetiva-se também analisar o processo de como a política pública da educação do campo está sendo aplicada pelo Ministério da Educação (MEC). A relevância do estudo consiste em produzir reflexões que possam servir de subsídios a direitos iguais de uma educação do campo que traga proposta para a construção de interesses dessa população que sofre com as negligências que o próprio Estado cria.

Método ou formalismo

Este artigo visa explanar as problemáticas que abrangem uma educação idealizada como “igualitária”, possibilitando o acesso igual a todos. O método utilizado para estruturá-lo foi baseado no método qualitativo-descritivo. Segundo Diehl (2004) a escolha do método se dá pela natureza do problema, bem como de acordo com o nível de aprofundamento. Ademais, estes métodos são diferenciados, além da forma de abordagem do problema, pela sistemática pertinente a cada um deles (RICHARDSON, 1989).

A coleta de dados foi possibilitada através de pesquisa bibliográfica seguida posteriormente de um detalhamento de como ocorreu a pesquisa, ressaltando que a disposição dos momentos está apresentada didaticamente, porém as fases se complementam por estarem integradas através de cunho descritivo-reflexivo, que levou em consideração os processos legais que constituem a efetivação da política educacional do campo. Segundo Gil (2007, p. 17), a pesquisa é definida como o

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Desta forma a pesquisa foi feita através de consultas em livros, artigos, revistas, documentos, periódicos, TCCs, dissertações de mestrado e *websites*. Onde os dados foram compilados e analisados.

(...) a ideia de crítica foi assumida (...) não simplesmente como mero aspecto da teoria, mas também como verdadeira declaração de princípios. É por meio dela e do que se pode distinguir, escolher, julgar e apreciar por um processo de decisão e tomada de posição (...) (SOARES, 2002, p. 11).

A abordagem teórico-metodológica é uma ação de reflexão, tendo como matriz de análise a teoria crítica dialética a partir de uma leitura da construção da política de educação do campo, porém, com o intuito de discutir o processo de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

Dicotomia – educação do campo e educação urbana

Ao longo da história observado através dos processos de transformações e com a consolidação das cidades vem a surgir a partir do século XVIII nos primórdios da Revolução Industrial, o processo de urbanização e industrialização, como autor principal da separação do rural para o urbano. Desta forma, a industrialização causou na Europa, inicialmente, a divisão do trabalho entre o rural e o urbano, acentuando diferenças geográficas, econômicas, sociais e culturais dos dois meios (WHITAKER & ANTUNIASSI, 1992).

O século XIX foi caracterizado pela existência de um meio rural fundamentalmente diferente do urbano, resultado da Revolução Industrial que tornou campo e cidade cada vez mais diversos, com o predomínio da indústria sobre a agricultura, da cidade sobre o campo e da invasão do campo pela máquina (QUEIROZ, 1972).

Segundo Saraceno (1999) não existe um único modelo de rural ou de urbano. Com frequência tem-se sustentado que a diferença é de natureza social e relativa ao modo como estão distribuídas as populações e as cidades no território, ou de natureza cultural ou até mesmo quanto às atividades (agricultura, indústria e serviços), tanto que nenhum órgão oficial empenhado nessa tarefa (Nações Unidas, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), União Europeia) tem conseguido encontrar uma definição que satisfaça a todos, ainda que por tempo limitado.

No Brasil um dos modos a definir para diferenciar o espaço rural do urbano é seguido pelo Decreto-Lei nº 311 de 2 de março de 1938, onde urbano é cidade e rural é comunidade ou vila. O critério não considera localização do município, tamanho populacional, densidade demográfica (VEIGA, 2004).

Conforme uma concepção dicotômica de rural e urbano encontrada nas informações levantadas e, que constituem uma referência importante na temática em discussão convém diagramar e dispor numa visão comparativa as características diferenciais do mundo rural e do mundo urbano, conforme pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 – Características diferenciais da população rural e urbana

DIFERENÇAS	POPULAÇÕES	
	Rurais	Urbanas
1- Ocupacionais	Envolvidos com a atividade agrícola e criação de animais.	Envolvidos com a atividade na indústria, comércio e demais tipos de serviços.
2- Ambientais	Relação mais direta com a natureza (solo, flora, fauna, água, etc.).	Ambiente artificial de muros e construções das cidades.
3- No tamanho das comunidades	Grupos menores.	Grupos maiores.
4- Na densidade populacional	Menor.	Maior.
5- Na homogeneidade e heterogeneidade das populações	Mais homogêneo em suas características psicossociais ¹⁸ .	Mais heterogêneo em suas características psicossociais
6- Na estratificação e complexidade social	Base e o topo da pirâmide social é mais constante/estável, logo, é menos complexo.	Complexidade maior marcada pela diferenciação e estratificação social e maior divisão do trabalho.
7- Na mobilidade social	Mobilidade horizontal (agricultura prende o camponês a terra) e vertical (ausência de instituições no campo) menores.	Desloca-se mais de um lugar a outro, de uma ocupação a outra (questão da herança não é forte) e de uma posição

¹⁸ É entendido similaridade de características adquiridas, tais como linguagem, crenças, opiniões, tradições, padrões de comportamento (SOROKIN; ZIMMERMAN; GALPIN, 1981, p. 204).

		social a outra.
8- Na direção da migração	Sempre em direção as cidades e áreas mais desenvolvidas.	De um centro urbano para outro (somente em catástrofes que migra para o campo).
9- No sistema de integração social	Relações face a face ou primárias. Área de sistema de contato estreita. Sistema de interação social é menos padronizado e carregado de uma atitude emocional.	Relações indiretas ou secundárias (jornais e revistas). Área de sistema de contato ampla devido à maior densidade populacional.

Fonte: Melo (2011).

Desta forma a dicotomia de cidade e campo é uma série de análise tradicional que se diferencia de todas as outras demais ciências sociais; do mesmo modo que se aceita a ideia de que as cidades se mantêm a partir da economia rural. Sendo assim pode-se compreender a ideia de que urbano juntamente com o meio rural estão ligados de forma que – para entender o espaço rural é necessário entender o espaço urbano. Esses dois subespaços devem ser compreendidos como parte orgânica de uma mesma totalidade, uma mesma lógica social, ou seja, é fundamental levar em conta que ambos fazem parte de uma unidade geográfica, econômica, social, cultural e política, da qual depende seu desenvolvimento (DICKINSON, 1961).

Em relação à educação é oportuno ressaltar que a educação que vem sendo colocada em prática pela cultura dominante não favorece o sujeito do campo e nem complementa a sua cultura e seu padrão de vida, o que ocorre realmente é uma precariedade das políticas públicas para a pessoa que mora no campo. Sendo assim Durkheim (1998) ao apresentar a sua concepção de sociedade define que deveria existir uma educação que atendesse as diversificações das classes sociais.

Ainda, baseando-se nos padrões, encontrados em matrizes curriculares das escolas da cidade e das escolas do campo, entende-se também que se faz necessário diagramar e dispor numa visão comparativa das principais diferenças entre educação do campo *versus* educação urbana, conforme pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2 – Educação na cidade *versus* Educação no campo

EDUCAÇÃO NO/DO¹⁹ CAMPO	EDUCAÇÃO URBANA
Há um interesse do povo camponês e dos movimentos sociais do campo.	Há um interesse capitalista dos empresários latifundiários do assistencialismo e do controle político.
Há uma valorização da terra.	Há uma desvalorização da terra.
Terminologia utilizada é Matriz Curricular.	Terminologia utilizada é Grade Curricular.
Palavras de ordem são resistência e liderança.	Palavras de ordem são concorrência e individualismo.
Adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar com base nos interesses dos movimentos sociais do campo.	Adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico com base nos interesses das classes dominantes.
Trabalho Coletivo.	Trabalho Individual.
Qualificação permanente, pedagogia da libertação.	Projeto neoliberal vigente, pedagogia tradicional e do “improviso”.

Fonte: Marinho e Vale (2017).

Ainda, existem autores que fazem a distinção de uma educação rural e de uma educação no campo, como se pode ver no quadro 3. A primeira seria responsável por formar o aluno em um agricultor voltado para um modo de ser – e a segunda responsável por levar ensino, recursos e/ou técnicas ao campo que não sejam necessariamente rurais.

O que é visível aos olhos são as grandes desigualdades, pois as políticas são deixadas de lado e o campo esquecido, como prova disso os programas e projetos de financiamento específicos para a educação do campo são recentes. A própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação - que possui uma coordenação específica para a educação rural foi criada apenas em 2004.

¹⁹ Souza e Fernandes (2009) esclarecem que a educação “no campo” expressa um vínculo à localização do ensino no campo. Ou seja, ela deve possuir um vínculo espacial com o território e lugar do camponês. Já o termo “do campo” em Educação “no/do Campo”, refere-se à escola e à educação típicas, oriundas, da cultura dos sujeitos do campo, que valorize a identidade camponesa, congregando a pluralidade das ideias e concepções pedagógicas.

Quadro 3 – Educação Rural *versus* Educação no Campo

	Educação Rural	Educação no Campo
Conteúdo	Vinculados à concepção de rural. Ou seja, a um modo de vida específico, levando em consideração a valorização e o uso da terra. Reforça práticas culturais como, por exemplo: a religião, as festas caipiras, as relações de compadrio e a reprodução familiar.	Qualquer conteúdo desde que seja no campo (em uma definição baseada em ação educacional em espaço específico).
Localidade	Qualquer local. Pois estamos falando de um tipo de educação, e neste caso, ela pode ser praticada em todos os locais possíveis. No entanto, não teria sentido ter como base do currículo e do projeto pedagógico, esta prática educacional em uma cidade global.	Campo / Zona Rural. A combinação da preposição “em” com o artigo definido “o”, já indica especificamente o local da educação: campo.
Atores	Educador e educando que tenham vínculo com a agricultura familiar, campesinato, fazendas, sítios, quilombos, etc. Qualquer pessoa que receba ou transmita a educação como modo de vida rural. Isso não quer dizer que a educação rural deva ser construída pelos seus agentes no campo, mas a partir do campo e de sua cultura.	Educador e educando que não sejam necessariamente caracterizados como representantes de uma cultura rural. Não precisa ser construída a partir do campo, mas também da cidade, sobre a cultura dos agentes urbanos.

Fonte: Melo (2011).

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

Os conhecimentos deste povo têm que ser colocados em prática e levados em consideração como forma de respeito e ponto de partida para as práticas pedagógicas nas comunidades e escolas da zona rural.

Deve haver uma superação no pensar a educação do campo, pois há que deixar visível a forma de ensinar a pessoa da zona rural e não impor a mesma lógica de ensinar do urbano ao rural, pois, o que pode se basear dessa forma é que as pessoas do campo são deixadas de lado, ou seja, excluídas do meio educacional. Por isso é necessário refletir sobre essa complexidade da exclusão de sua própria cultura no meio educacional, havendo o reforço de forma opressora do caráter capitalista. Para o caso da exclusão, podem inserir-se aqui todas as observações efetuadas por Ribeiro (2006a, p. 159), do qual toma literalmente esse apontamento:

Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social.

O projeto político pedagógico da escola, enquanto materialização do trabalho coletivo apresenta-se enquanto síntese da identidade da escola. Sua concepção, construção e execução podem expressar o grau de intensidade das relações democráticas no interior da escola, ou o contrário (MARTINS, 2004).

O que se observa é que o ensino/rural e do campo caminham na contramão dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), segundo a qual o currículo deve fundamentar-se na compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

O conhecimento se torna importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos (GIROUX, 1988, p. 39).

Quando se tem um compromisso ético-político com a educação do campo se faz necessário que o Estado tenha comprometimento claro e objetivo para fazer acontecer a lei e reforçar a necessidade para que a mesma possa ser colocada em prática, e que desta forma, não venha a prejudicar os que são pouco ouvidos e lembrados.

Aproximação – educação do campo e educação urbana

Na atualidade presenciamos um movimento em relação à Educação do Campo, que se desenvolve no âmbito dos direitos. Direitos de acesso, de educação com qualidade e vinculada às problemáticas sociais vividas pelos sujeitos do campo. Esta temática entra em pauta nos debates educacionais com mais ênfase e força política a partir de 1998, com a I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. O delineamento de propostas que venham ao encontro de uma política educacional direcionada ao atendimento da “especificidade do campo” é uma decorrência das reivindicações de movimentos sociais do campo, que, naquele evento se concretizam como parte de uma luta maior, qual seja o de um projeto popular de desenvolvimento para com o campo que considere os sujeitos do campo, fortalecendo sua identidade, bem como, as problemáticas por eles vividas.

(...) a afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que a história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muitas poucas vezes para os sujeitos do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domestificadora e atrelada a modelos econômicos perversos (CALDART, 2002, p. 28).

As políticas educacionais para o campo se constroem ou se estruturam a partir das determinações do modo de produção capitalista, e também a partir de uma educação vista sob a ótica urbana, porque é considerada mais desenvolvida. Atualmente, o novo modelo tecnológico, traz como consequência um projeto de desenvolvimento que exclui os pequenos agricultores, priorizando interesses do capital de produção em grande escala e de forma mecanizada. Segundo o que podemos perceber nos debates divulgados, “no interior do atual modelo de desenvolvimento da agricultura são produzidas tecnologias para ampliar cada vez mais a relação de dominação entre agricultura capitalista e agricultura familiar” (JORNADA DE AGROECOLOGIA, 2003, p. 10). Historicamente o campo é marcado pela exclusão e marginalização de seus trabalhadores, devido às dificuldades sentidas e vividas pelas famílias dos agricultores. Ou seja, os povos do campo têm sofrido com o êxodo em virtude do processo de “empobrecimento da agricultura familiar” submetida à lógica do capital que conforme Duarte (2003, p. 19) “(...) reforça a estratégia de exclusão e controle

das parcelas que não reúnem condições socioeconômicas de se inserirem nos moldes empresariais de produção”.

Neste sentido, as políticas educacionais para os trabalhadores do campo, tendem a ser organizadas numa perspectiva da educação para o capital, distante da realidade cultural, social e econômica existentes nas propriedades da agricultura familiar. Na perspectiva do capital, a educação não oportuniza a estes sujeitos condições de mudança e sim de aceitação e submissão a essa lógica excludente. De modo contraditório, é uma educação escolar adequada às exigências da cultura urbano-industrial, que principalmente a partir da segunda metade do século XIX, vem sendo proposta juntamente com a “preocupação com a expansão de escolarização das massas trabalhadoras” (NEVES, 2000, p.188).

Há uma tensão que nos parece indispensável nesta discussão, que se situa justamente na relação entre campo-cidade no interior do modo capitalista de produção. Esse possivelmente seja o eixo que deverá permear a discussão sobre a educação do campo, precisamente centrada na relação que é produzida no interior do capitalismo. Savianni (2004), discutindo o trabalho como princípio educativo, nos demonstra que, a cidade é tida como referência ao progresso e ao desenvolvimento, enquanto o campo como algo “(...) atrasado, rústico, ou pouco desenvolvido”. É neste sentido, que historicamente, o campo é considerado como inferior à cidade, principalmente porque ele acaba por subordinar-se ao capital e ser determinado por ele.

De acordo com Duarte (2003), a partir de meados da década de 60, a agricultura, que antes se baseava na subsistência, sofre profundas transformações pelo processo econômico-agrário, ao qual denominamos como Revolução Verde. Esse processo vem adequando a agricultura à lógica do capital industrial, com a implementação de políticas que visam à utilização de recursos tecnológicos para a produção agrária, tais como insumos industriais, agrotóxicos, assistência técnica, máquinas, dentre outros. Essa lógica de desenvolvimento desconsidera a realidade presente no campo a partir da ótica dos trabalhadores das pequenas propriedades, inviabilizando a sobrevivência dos pequenos produtores rurais nos seus modelos produtivos. É principalmente por esse motivo, que o campo vivencia atualmente um grande êxodo, pois existe certa hegemonia do modelo de vida urbano

caracterizando-se assim, como um dos maiores atrativos para a migração de jovens do campo. Portanto, para um projeto de educação que contribua para a realidade do campo, o fortalecimento da agricultura familiar torna-se fundamental.

De modo geral, pode-se dizer que não houve uma política educacional dirigida aos agricultores e seus filhos. E, quando houve, teve dois objetivos. Primeiro, a educação rural era uma estratégia de fixar o agricultor na terra, evitando que migrasse para as cidades grandes onde os empregos estavam escassos; buscava-se, com isso, manter sobre controle as tensões sociais decorrentes do desemprego. Segundo, na educação rural estava embutido o objetivo de submeter o agricultor brasileiro a um modelo de agricultura tecnológica americana, criando a dependência da compra de sementes, de adubos químicos, de venenos (agrotóxicos). Neste modelo estava implícito o empréstimo bancário que exigia a hipoteca da propriedade. Não podendo, ao final da safra, quitar sua dívida com o banco, muitos perdiam a terra (RIBEIRO, 2006b, p. 2).

Consequentemente, esta lógica, institui detrimento das políticas públicas para o campo, inclusive educacionais, sendo que, as que existem apresentam principalmente um caráter do tipo compensatório. No entanto, quando o movimento por uma Educação do Campo se inscreve na pauta de discussões sobre a educação que o campo deseja e necessita, nem sempre toma a cidade como um ponto de discussão, apenas aponta a necessidade de educação como direito. Entendemos que a relação campo-cidade é um eixo que necessita ser considerado em sua dialeticidade, como condição de educação de qualidade para todos os brasileiros.

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma - o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação -, também os educadores e os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo. A educação rural ignorada e marginalizada está mostrando seu rosto, o verdadeiro, não a caricatura tão repetida: reduzir a educação à escolinha rural, à professora desqualificada, às massas de analfabetos. Uma visão preconceituosa que os educadores rurais vão desconstruindo (ARROYO, 1999, p. 8).

O que vemos é a marginalização da educação, onde se tem o desrespeito pela a sociedade do campo, pois o Estado não faz cumprir a lei, tornando-a ineficaz e a usam como instrumento paliativo e alienador. Ficando cada vez mais a realidade da educação do campo

distante da educação praticada na cidade tanto pela violação dos direitos como pela a desvalorização do próprio cidadão do campo que luta por algo digno e que não tem os seus esforços reconhecidos.

[...] as diretrizes operacionais significam um ponto de inflexão na relação Estado-Sociedade na medida em que consolidam e materializam direitos. A resolução faz indicações concretas de responsabilidade dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual ponto de encontro entre Estado e Sociedade, que neste caso implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as diretrizes operacionais têm o significado do Estado como espaço, por excelência, da política (MUNARIM, 2005, p. 3).

São situações as quais mexer com o pensar do leitor para a responsabilidade do Estado ser colocada em prática diante deste fato, onde se sabe que é um direito que deve ser cumprido para que não venha a predominar tanta desigualdade. Na zona rural, 29,8% da população adulta é analfabeta, enquanto na zona urbana é de 10,3%. Na área urbana 50% das crianças que frequentam a escola estão com atraso escolar, na área rural esse contingente é ainda maior, 72% (BRASIL, 2004). Percebe-se que o campo sempre foi colocado em segundo plano a partir destes dados. Assim, precisa-se reverter esta situação tão complexa e que cada vez vem esmagando sonhos; trata-se de um projeto que acredite na educação, no trabalho diversificado, na valorização da cultura e que entenda a necessidade da formação do professor numa perspectiva da valorização dos diferentes saberes (TARDIF, 2002).

Integração – educação do campo e educação urbana

Existem dois mundos diferentes os quais são muito difíceis se integrarem, já que são duas realidades totalmente opostas, de um lado o urbano onde o governo reconhece e que mesmo com os impasses ainda investe e de outro o rural pouco visto e mais desvalorizado. Argumenta Cabral Neto (2004) que, várias políticas educacionais foram desenvolvidas e a principal característica era o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptativas a realidade do meio rural. Porém na prática não se vê essas políticas que estão apenas no papel e entocadas nas gavetas dos que afirmam lutar por uma educação mais justa e igualitária.

Pode-se observar nas literaturas que os desafios enfrentados pela educação do campo são enormes, primeiramente por não seguirem um modelo pedagógico coerente da realidade apresentada, logo sua estrutura pedagógica deve ser diferenciada da outra realidade exposta.

Importante destacar que a população rural tem um percentual muito alto de pessoas adultas analfabetas, onde se observa que existe também a superlotação de séries e as infraestruturas são fora dos padrões que venham a considerar o local como uma escola, pois foge dos parâmetros básicos com buracos nos pisos, sem ventilação, tornando inconveniente a forma de aprender, refletindo no aprendizado que fragmenta o aproveitamento do alunado.

[...] a exclusão se tornou parte integrante da reprodução do capital [...] há quem fale numa espécie de auxílio estatal à pobreza que dispensaria a reforma agrária, custosa, e asseguraria a sobrevivência dos pobres em condições mínimas sem necessidade de pagar o custo de grandes transformações econômicas e sociais como a reforma agrária (MARTINS, 2000, p. 100).

Essas ingerências do Estado com a zona rural, dando-lhe uma educação pobre, sem profissionais qualificados e reciclados para essa demanda, faz restar uma grande desistência nas escolas rurais, pois os alunos acabam por não ver necessidade de ir a escola, já que, muitas vezes nem se vê o local como escola; desta forma sentem-se desvalorizados por quem poderia ensiná-los a partir do entendimento de suas culturas, costumes e tradições e colocando-as em prática dentro da escola. Todavia para mudar essa realidade o que é necessário fazer é se colocar em prática a valorização e o respeito destes cidadãos de direitos. Infelizmente a integração efetiva da escola com as necessidades vitais do sujeito só ocorre quando ele se propõe a migração para a cidade ou se envolve com relações materialmente significativas de caráter urbano (MARTINS, 1974). À medida que o campo vai sendo deixado de lado, ou seja, sendo desvalorizado, as pessoas migram para a cidade em busca de melhorias para os seus filhos e família, com isso rompem-se os costumes que tinham.

Tanto do ponto de vista subjetivo quanto do ponto de vista objetivo da cultura, o que está em jogo são as várias teias de relacionamento entre tipos de agência e categorias de atores (BRANDÃO, 1990). Que querendo ou não vão sendo adotadas por novos hábitos.

Difícil é compreender o lugar e o poder da escola no interior de tais teias de trocas e efeitos de socialização.

Esta questão traz o pensar a uma reflexão onde a pessoa do campo tem que ter o seu valor e mostrar que precisa de uma educação de qualidade no espaço onde o mesmo habita para que ambos se complementem, pois, tanto a educação urbana quanto a do campo se inter-relacionam. Por isso o papel que as escolas devem possuir é de colocar em ação o entendimento sobre a importância da escola para o meio rural, onde o seu papel é garantir conhecimento e abranger os saberes para quem está distante da cidade, explorando a realidade do cidadão do campo e fazendo com que o mesmo valorize o seu espaço cultural e seu estilo de vida. Não como único e adequado, o que acentuaria a marginalização dessas populações, mas como um saber produzido e que tenha eficácia própria em certas condições de vida e trabalho (AZEVEDO & GOMES, 1997).

Quadro 4 – Questões importantes a ponderar para uma educação do campo igualitária

I – A identidade da escola do campo. A escola do campo precisa estar inserida na realidade do meio rural, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais.
II – A organização curricular (o que e como ensinar na escola). Os temas a serem trabalhados devem ser ligados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo; a metodologia também deve ser adequada à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente. Essa metodologia resgata a riqueza das experiências, os diferentes procedimentos de ensino, os vários recursos didáticos e os diversos espaços de aprendizagem.
III – Responsabilidade do poder público. O poder público é responsável pela oferta educacional e pela regulamentação das diretrizes. O sistema municipal deverá ofertar educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, povoados ou na sede do município.
IV – Organização das escolas. A escola pode organizar as turmas de diferentes maneiras (classe multiseriada, ciclo, alternância ou séries) e o calendário da escola do campo pode ser organizado de acordo com a realidade de cada local, desde que não prejudique os alunos na quantidade de dias letivos.
V – Gestão da escola. As famílias, bem como, os movimentos sociais têm direito assegurado de participar da discussão do funcionamento da escola, na proposta pedagógica e nas discussões do uso dos recursos financeiros e sua aplicação. Esta participação pode acontecer em vários espaços, como Conselho Municipal de Educação, Conselho Escolar, Comitês de Gestão (Caixa escolar, Merenda, FUNDEF), nas Conferências de Educação e ainda de

outras formas como na elaboração do Plano Municipal ou Estadual de Educação.

VI – Formação de professores.

O sistema de ensino municipal ou estadual deverá garantir a formação do professorado que ainda não tem curso normal (magistério) e superior e que os cursos de formação tenham conhecimentos específicos que contribuam para que os professores possam atuar respeitando a realidade do campo. Garantir a formação continuada em serviço e a titulação do professorado leigo que está em sala de aula também é dever dos mesmos sistemas de ensino.

Fonte: adaptado de Melo (2011).

Desta forma é importante considerar que a escola no campo tem importante papel social, especialmente no que concerne à divulgação do saber universal para a população camponesa (CALAZANS, 1993).

Considerações Finais

Este artigo teve como função tocar e despertar da sociedade em face de um problema de proporções incomensuráveis sobre a desigualdade da educação do campo, que efetivamente adentra no interior da comunidade e da família, maculando vidas e destinos, destruindo sonhos, esmagando o crescimento e desenvolvimento dos povos do campo.

A educação do campo não pode ser omitida ao morador do campo, sendo que a mesma deve ser formulada de acordo com a realidade da pessoa do campo onde o mesmo não pode se omitir nem silenciar diante da negligência do poder público. Por isso o Estado deve proporcionar meios para que a política que diferencia a educação urbana da rural possa ser colocada em prática.

Caso contrário, haverá desigualdade e alunos fora das salas de aulas, pois, se estará descumprindo um direito previsto em lei e com isso ferindo princípios éticos do entendimento de sujeitos de direitos daqueles que vivem em uma sociedade do campo, que tem seus valores, costumes e tradições diferentes daqueles que residem na zona urbana.

Foi possível compreender uma realidade a qual nos cerca e que às vezes não as observamos – a desigualdade entre campo e cidade. A educação no campo precisa, acima de tudo, valorizar a identidade do campo, garantir uma organização curricular condizente com o mundo do trabalho e o desenvolvimento do campo, organizar as

salas e os tempos escolares de acordo com as realidades locais, garantir a participação dos sujeitos na construção da gestão escolar, bem como, de professores com formação que respeite a realidade do campo; e, de um poder público que saiba exercer a sua responsabilidade enquanto provedor da oferta educacional.

Como indicação de pesquisas futuras poderão ser desenvolvidos estudos ao nível de práticas de campo e estudos de caso que revisem as três abordagens aqui trabalhadas na teoria através da prática: a dicotomia, a aproximação e a integração entre campo e cidade com intuito de perceber se as percepções aqui colocadas consolidam-se ao nível local, regional, estadual ou mesmo nacional.

Referência

ARROYO, M. G. Palestra sobre “educação e movimentos e sociais”. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF, 1999.

AZEVEDO, J.; GOMES, L. **Educação como Políticas Públicas**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1997.

BRANDÃO, C. R. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FDT, 1990.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 311, de 2 de março de 1938**. Dispõe sobre a divisão territorial do país e dá outras providências. Brasília, DF: Planalto, 1938.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Planalto, 1996.

_____. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

CABRAL NETO, A. **Política educacional: desafios e tendências: cidadania, e financiamento, educação à distância, gestão, educação rural**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio o rural: traços de uma trajetória. In: **Educação e Escola no Campo**. Org. THERRIEN, J.; DAMACENO, M. São Paulo: Papyrus, 1993.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, 2002.

DICKINSON, R. **Ciudad, región y regionalismo**: Contribuição geográfica a la ecologia humana. Barcelona: Omega, 1961.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DUARTE, V. P. **Escolas Públicas no campo: problemáticas e perspectivas: Um estudo a partir do Programa Vida na Roça**. Francisco Beltrão: ASSESOAR, 2003.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Trad. de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2007.

GIROUX, H. A. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. Massachusetts: Bering & Garvey, 1988.

JORNADA DE AGROECOLOGIA. 2º Encontro Paranaense-ENA. **Plenária dos agricultores ecologistas**. Ponta Grossa: Editora Gráfica Popular Ltda, 2003.

MARINHO, L. G.; VALE, P. N. Uma análise comparativa entre Educação do Campo x Educação Urbana. VIII Jornada Internacional Políticas Públicas. **Anais...** Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal do Maranhão, 2017.

MARTINS, José de Souza. A Valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural. **Revista Debate e Crítica**, n. 2, jan. jun. p.112-132. São Paulo: Hucitec, 1974.

_____. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a história possível. In: **Tempo Social de Sociologia da USP**. V. 11, n. 2 (outubro de 1999), editado em fevereiro de 2000. São Paulo: USP, FFLCH. (p. 129-153).

MARTINS, S. P. **Manual do trabalho doméstico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MELO, S. N. de. **Educação no campo e educação rural: distinção necessária para compreensão da realidade geográfica**. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011.

MUNARIM, A. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo**. Caxambu: ANPED, 2005.

NEVES, L. M. W. Ensino Médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In _____ (org). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

QUEIROZ, M. I. P. Do rural e do urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs). **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Nacional, 1972. p.199-219.

RIBEIRO, M. Pedagogia da Terra: um projeto dos movimentos sociais do campo. In: *Anais. I Seminário Internacional de Educação, VIII Semana de Pedagogia: A invenção da escola e a escola da invenção*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE-Campus de Francisco Beltrão-PR, 2006a.

_____. **Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo**. In: Educ. Soc.,Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006b.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas,1989.

SARACENO, E. O conceito de ruralidade: problemas de definição em escala européia.

Programa de seminários Inea sobre desenvolvimento nas áreas rurais — métodos de análise e políticas de intervenção. Roma, out. 1999.

SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, J. C. A. “Imaginação Dialética” de Rolf Wiggershaus. Uma Introdução à obra A Escola de Frankfurt. In: WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt**. São Paulo: Difel, 2002.

SOROKIN, P. A.; ZIMMERMAN, C.; GALPIN, C. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: MARTINS, José de Souza. **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, p. 198-224. 1981.

SOUZA, F. E.; FERNANDES, B, M. O papel da geografia escolar para o fortalecimento do campesinato no município da Cidade de Goiás. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevidéu, Uruguai. **Anais...** Montevidéu, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, J. E. **A atualidade da contradição urbano x rural**. In: Análise Territorial da Bahia Rural – (SEI) Série Estudos e Pesquisas, n. 71, 2004.

WHITAKER, D.; ANTUNIASSI, M. H. R. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação. **Cadernos cedes**, Campinas, n. 33, p. 9-42, 1992.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RECORTES VARIADOS ACERCA DO QUE PENSAM OS BRASILEIROS SOBRE O TEMA

*Juliano Milton Kruger
Relem Cativo da Conceição
Michele Oliveira da Silva*

Introdução

Desde a Declaração de Salamanca, o mundo assume como ação fundamental, a promoção de uma educação inclusiva e igualitária; a partir daí muitas outras ações foram tomadas para alcançar este objetivo. Porém, para que este propósito seja alcançado é preciso que a estrutura física e as práticas pedagógicas também mudem, identificando as diversas barreiras e formas de exclusão enfrentadas por quem possui algum tipo de deficiência.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Artigo 1º, Convenção da ONU – Decreto nº 6.949/09).

No Brasil, segundo o Censo demográfico de 2010, em que era medido o “grau de dificuldade em domínios funcionais centrais para participação na vida em sociedade” existiam quase 46 milhões de brasileiros classificados como pessoas com deficiência, e destes, cerca de 3,5 milhões eram crianças de até 14 anos de idade (IBGE, 2010).

Ainda, considerando as inúmeras discussões internacionais sobre o tema, desde 2018, o IBGE adota a classificação de pessoas com deficiência como aquelas que reconhecem “muita dificuldade” ou “não conseguem de modo algum” na avaliação de funcionalidade. A partir desse corte, segundo o Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais, cerca de 6,7% da população brasileira passa a ser considerada pessoa com deficiência (IBGE, 2018).

O crescimento das práticas educacionais inclusivas se deu a partir da abordagem fundamentada no respeito pelo direito das pessoas com deficiência e no reconhecimento de que a participação na sociedade tem efeitos importantes para o desenvolvimento de toda

criança (BRASIL, 1990) com e sem deficiência. Essa perspectiva se alinha a uma agenda internacional pela redução de desigualdades.

Desde a década de 1990, surgem iniciativas mundiais para apoiar a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirmou o consenso sobre a educação de alunos com deficiência nas escolas comuns para combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade mais inclusiva.

Em 2006, com o estabelecimento da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, os países signatários, entre eles o Brasil, assumiram como compromisso que as pessoas com deficiência devem ter acesso a um ensino fundamental e médio inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com os outros e na comunidade em que vivem (BRASIL, 2009).

No Brasil, o processo de inclusão escolar teve seus preceitos garantidos por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Posteriormente, com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015, a conciliação da legislação nacional com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência propiciou meios legais para a implementação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

Em 2018, após dez anos da política nacional, segundo o Censo Escolar, o número de matrículas da educação especial na proposta de educação inclusiva do Brasil chegou a 1,2 milhão, um aumento de 70% desde 2008. O percentual de alunos incluídos em salas regulares, que em 2008 era de 54%, passou para 92% em 2018. Considerando que as perspectivas de inclusão da população moldam, de certa forma, as políticas públicas educacionais voltadas para o tema, procurou-se compreender as percepções da população brasileira acerca do que pensam sobre a educação inclusiva nas escolas, sob variados recortes.

Por este motivo, o Instituto Datafolha a pedido do Instituto Alana entrevistou brasileiros de todo o país para saber suas opiniões a respeito da inclusão de crianças com deficiência na escola. Com base nos dados produzidos foram feitos recortes ao nível de sexo, idade, região geográfica, natureza do município, escolaridade, classificação econômica e contato com pessoas com deficiência no intuito de res-

ponder o objetivo anteriormente definido e se tais recortes apresentam alguma tendência nos resultados.

Também buscou-se investigar a presença de indivíduos com deficiência no domicílio, na escola e/ou no trabalho dos entrevistados para analisar possíveis influências positivas ou negativas da convivência com pessoas com deficiência nas percepções da população sobre o assunto.

Referencial teórico

Para que um país alcance seu pleno desenvolvimento ele precisa, antes de tudo, assegurar a todos os seus cidadãos condições para que tenham uma vida digna, o que inclui seu bem-estar físico, psicológico, emocional, social e econômico.

Nesse cenário, a educação tem papel fundamental, sendo a escola o espaço que deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (ARANHA, 2004).

No contexto mundial, a inclusão é definida como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania; na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006).

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição desde 1988, mas que, infelizmente ainda não se tornou realidade para milhares de crianças e jovens: meninas e adolescentes que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências (ARANHA, 2004). A temática da inclusão escolar apresenta-se notória por se encontrar em processo de efetivação e por evidenciar um percurso de lutas para a garantia do acesso de todos os alunos ao currículo na classe comum da escola regular (FONSECA *et al.*, 2018).

Mesmo com as mudanças de paradigmas educacionais ocorridas nos últimos anos, no Brasil, a educação inclusiva ainda é um grande desafio, principalmente quando se trata, não apenas de incluir estudantes com necessidades educativas especiais no ensino regular, mas também, estabelecer relações eficazes que possam favorecer o atendimento igualitário entre estes estudantes e os demais, para que eles se sintam, de fato, incluídos no contexto escolar e social (SOUTO, 2016).

As políticas educacionais sobre educação inclusiva apresentaram avanços importantes como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que afirma: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. E o mesmo documento atribui aos governos a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) em seu artigo 59 menciona que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. O que garante, perante a lei, o direito ao atendimento especializado a todos os educandos, segundo suas necessidades. Porém, para viabilizar realmente o processo de inclusão são necessárias mudanças estruturais na sociedade e na escola, sendo que, nesta última, exige-se, entre outras medidas, uma nova política de formação de professores, quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, materiais e currículos adaptados (IACONO e MORI, 2004).

Além destas, outras políticas públicas de inclusão foram implementadas, ao longo do tempo, para assegurar os direitos dos alunos com deficiência, vejamos um histórico:

- **1971 – Lei Nº 5.692** - A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os

alunos com “deficiências físicas ou mentais (...) deverão receber tratamento especial”.

- **1988 – Constituição Federal** - O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
- **1989 – Lei Nº 7.853** - O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência.
- **1990 – Lei Nº 8.069** - Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.
- **1994 – Políticas Nacionais de Educação Especial** - Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”.
- **1996 – Lei Nº 9.394** - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial.
- **1999 – Decreto Nº 3.298** - O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção.
- **2001 – Lei Nº 10.172** - O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência.
- **2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2** - O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- **2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002** - A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

- **2002 – Lei Nº 10.436/02** - Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- **2005 – Decreto Nº 5.626/05** - Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002 (link anterior).
- **2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** - Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.
- **2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)** - No âmbito da **Educação Inclusiva**, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas.
- **2007 – Decreto Nº 6.094/07** - O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC.
- **2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil.
- **2008 – Decreto Nº 6.571** - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica.
- **2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB** - O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica.
- **2011 – Decreto Nº 7.611** - Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial.
- **2011 – Decreto Nº 7.480** - Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
- **2012 – Lei nº 12.764** - A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

- **2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)** - A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência (...) o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.”
- **2015 – Lei Nº 13.146** - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- **2019 – Decreto Nº 9.465** - Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).
- **2020 – Decreto Nº10.502 – Política Nacional de Educação Especial** - Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Mesmo com o surgimento de iniciativas nacionais e internacionais para apoiar a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, como a declaração de Salamanca, a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é recente, considerando que esta foi sancionada em 2015. Porém trata-se de uma legislação que contempla os direitos de pessoas com deficiência nos mais diversos campos: físicos, mentais, intelectuais e sensoriais. O artigo 2º da lei contém o que representa o seu maior objetivo que seria lutar contra barreiras que, na maior parte das vezes, são de natureza atitudinal, ou seja, uma construção social, histórica e cultural a respeito da pessoa com deficiência.

Porém para a implementação da escola inclusiva, inicialmente, exige-se a mudança de mentalidade e a construção de um novo paradigma educacional. Deve-se avançar de uma sociedade preconceituosa para uma sociedade humana e solidária com todos; de uma escola tradicional e fechada, a uma escola aberta e inovadora; de uma prática pedagógica homogeneizadora, a ações voltadas para atender, com qualidade, a toda a diversidade de alunos presentes no sistema educacional (BORGES *et al.*, 2006)

Analisando a escola sob a perspectiva da educação inclusiva, o investimento na formação contínua dos professores é de suma importância, pois estes são atores relevantes no processo educacional e de inclusão. Profissionais comprometidos e devidamente capacitados, que proporcionem envolvimento com o processo inclusivo para que, aos poucos, as falhas e dificuldades enfrentadas nos dias atuais possam ser superadas (LUCCA *et al.*, 2015).

Frequentemente vê-se pessoas com deficiência enfrentando diferentes barreiras arquitetônicas e de convivência social, sendo ainda vítimas de preconceito no âmbito da vida em sociedade. A “cultura da acessibilidade” vai muito além de pensar em políticas públicas que abarquem as múltiplas deficiências, mas, principalmente de encontro a necessidade de integrar e dar voz às pessoas que delas necessitam. As políticas públicas de inclusão devem ser discutidas e dialogadas também e principalmente por aqueles que são objeto delas.

Metodologia

A decisão pelo desenvolvimento de uma pesquisa quali-quantitativa envolve, além do interesse dos pesquisadores, o enfoque dado ao problema de pesquisa que, muitas vezes, depende de uma abordagem múltipla para ser adequadamente investigado (GIL, 1999; RICHARDSON, 1999).

Deste modo, procurou-se através de uma proposta quali-quantitativa, descritivo-explicativa e com levantamento através de entrevistas estruturadas conduzidas pelo Instituto Datafolha a pedido do Instituto Alana feitas com 2.074 pessoas das mais diversas regiões do Brasil compreender as percepções da população brasileira acerca do que pensam sobre a educação inclusiva nas escolas sob diferentes recortes.

O desenho amostral foi elaborado com base em informações do Censo 2010 – Estimativa 2018, sendo as entrevistas distribuídas em 130 municípios de forma a representar as regiões geográficas do país e tornar possível estimativa quanto a variáveis como deficiência, escolaridade e exercício de atividade remunerada.

Foram entrevistados homens e mulheres, com 16 anos ou mais, pertencentes a todas as classes econômicas. Para classificar quais destes entrevistados têm alguma deficiência, aplicou-se questões

sobre funcionalidade – visão, audição, locomoção, cognição. O conjunto de questões tem potencial para identificar pessoas com deficiência, mas não capta todas as dimensões do fenômeno (como barreiras e fatores arquitetônicos, por exemplo). No entanto, essa metodologia se alinha aos parâmetros internacionais mais atualizados sobre o tema.

Seguindo o entendimento do IBGE, os dados foram processados e são apresentados de duas formas para fins de análise:

- 1) Pessoas com algum grau de dificuldade permanente, incluindo pessoas que o entrevistado indicou, podendo incluir ele mesmo, ter alguma dificuldade / muita dificuldade / não conseguir de modo algum (opção adotada pelo IBGE em 2010).
- 2) Pessoas com deficiência, incluindo pessoas que o entrevistado apontou, podendo incluir ele mesmo, ter muita dificuldade / não conseguir de modo algum (opção com aplicação da nova linha de corte, disponível em: Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais. IBGE, 2018).

As entrevistas foram pessoais e individuais, realizadas por meio de questionários estruturados em escalas de *Likert* de 5 pontos (concordo totalmente, concordo, nem concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente), incluída opção de “não sabe”. A abordagem foi controlada por meio de cotas de sexo e idade. A margem de erro máxima, para o total da amostra, é de 2 pontos percentuais, para mais ou para menos, dentro de um intervalo de confiança de 95%.

Das 2.074 entrevistas realizadas por todo Brasil, resultaram 7.080 informações sobre moradores no domicílio do entrevistado, conforme distribuição abaixo (Quadro 1).

Quadro 1: Amostragem

População	Amostra	Margem de erro* (em pontos percentuais)
Entrevistados	2.074	2 p.p.
Moradores do domicílio	7.080	1 p.p.
Pessoas com deficiência do total de moradores	453	5 p.p.

*Margem de erro máxima para mais ou menos, dentro de um nível de confiança de 95%.

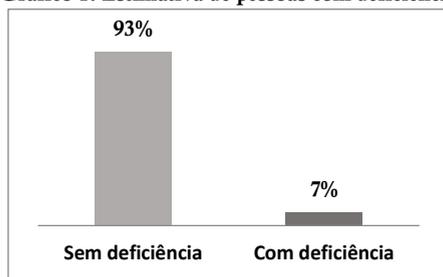
Fonte: elaborado pelos autores (2020).

As entrevistas aconteceram entre 10 e 15 de julho de 2019. Foram apresentadas 10 frases sobre educação inclusiva (que constam nos resultados desta investigação) para que os entrevistados respondessem o grau de concordância sobre cada uma delas, no intuito de verificar suas opiniões frente ao tema. Foram conduzidas análises de conteúdo a partir do uso de estatística simples e descritiva com distribuição de frequências e médias para o tratamento dos dados.

Análise e discussão dos resultados

Uma análise do perfil dos entrevistados está disposta a seguir. No Gráfico 1, tem-se a estimativa de pessoas com deficiência, tendo como base os 7.080 moradores do domicílio.

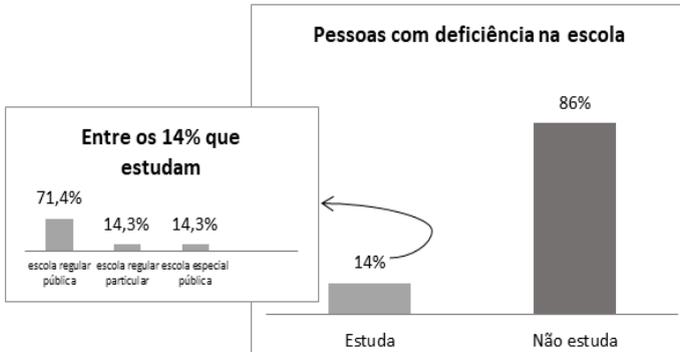
Gráfico 1: Estimativa de pessoas com deficiência



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Considerando o número de pessoas com deficiência que frequentam a escola (Gráfico 2), tendo como base, pessoas com deficiência do total de moradores (453).

Gráfico 2: Pessoas com deficiência na escola



Fonte: autores (2020).

Fonte: autores (2020).

Dentre o número total de moradores, 14% estudam e, considerando esse total, 71,4% estão na escola pública regular. Ainda, o exercício de atividade remunerada entre pessoas com deficiência (PD), é de apenas de 30% (Gráfico 3), enquanto a grande maioria está fora do mercado de trabalho.

Gráfico 3: Atividade remunerada entre PDs

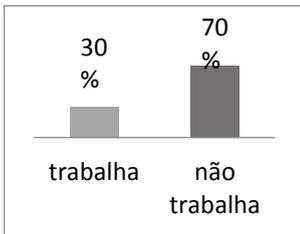
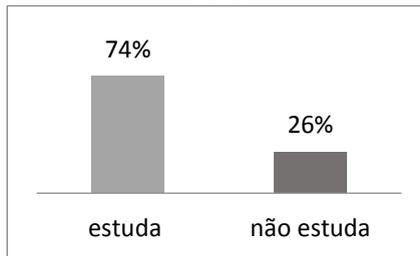


Gráfico 4: Crianças PDs entre 0 e 14 anos na escola



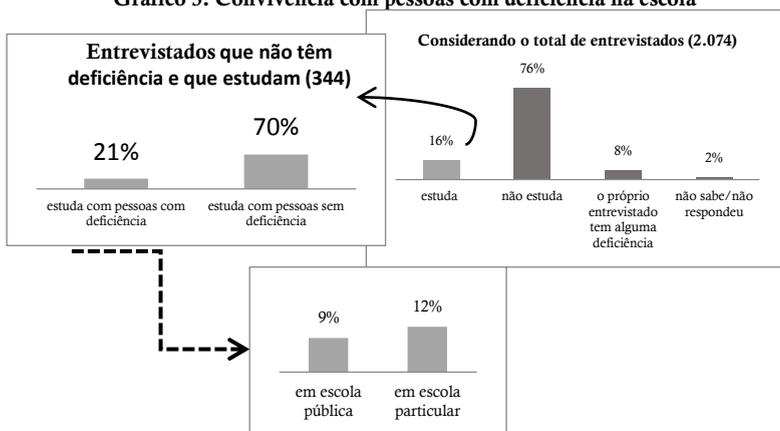
Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Tendo como base pessoas com deficiência do total de moradores (453), o Gráfico 4 apresenta o número de crianças com deficiência que estão frequentando a escola. Este dado encontra consonância com os dados do Censo 2010, que mostra que, das crianças com deficiência de 0 a 14 anos, 27,6% estão fora da escola, enquanto 22% das crianças sem deficiência encontram-se em mesma situação.

Convivência com pessoas com deficiência na escola

Dos entrevistados que não têm deficiência e que estudam (16% das pessoas), 21% afirmam que estudam atualmente com alguém com deficiência – sendo 9% em escola pública e 12% em particular, como disposto no gráfico 5, abaixo.

Gráfico 5: Convivência com pessoas com deficiência na escola



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

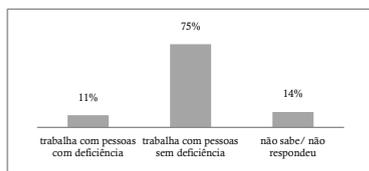
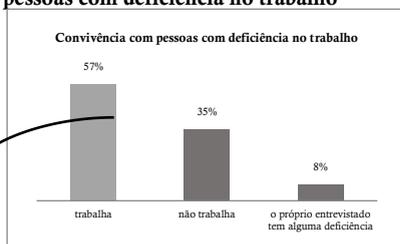
Vê-se aqui que a identificação de pessoas com deficiência no contexto das escolas públicas na sala de aula pelos seus pares (estudantes) é menor do que nas escolas particulares.

Convivência com pessoas com deficiência no trabalho

A maioria dos entrevistados sem deficiência que exercem atividade remunerada declaram que não há pessoas com deficiência em seu local de trabalho (75%). Por outro lado, 11% afirmam que trabalham atualmente com alguém com deficiência (Gráfico 6).

Gráfico 6: Convivência com pessoas com deficiência no trabalho

Tendo como base 1.194 dos entrevistados que não têm deficiência e que trabalham.



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

O foco principal desta pesquisa foi compreender as percepções dos brasileiros, que convivem com pessoas com deficiência ou não, acerca da educação inclusiva nas escolas, bem como a percepção de como as famílias brasileiras entendem esta questão, além da opinião acerca da formação e o interesse dos professores em ensinar crianças com deficiência. Estas percepções foram analisadas, sob 7 recortes, sendo eles sexo, idade, região geográfica, natureza do município, escolaridade, classificação econômica e contato com pessoas com deficiência. Os resultados a seguir, ilustram essa percepção.

Recortes 1 e 2 (sexo e idade)

O quadro 2 foi elaborado com os recortes 1 e 2 (sexo e idade, respectivamente) e mostram a percepção dos brasileiros sob esses dois recortes.

Quadro 2: Percepção dos brasileiros sobre inclusão, sob o recorte sexo e idade (em %)

	Total	Sexo		Idade				
		Masculino	Feminino	De 16 a 24 anos	De 25 a 34 anos	De 35 a 44 anos	De 45 a 59 anos	60 anos ou mais
Pais de crianças com deficiência têm medo que seus filhos sofram preconceito na escola.								
Concorda (5+4)	87	86	88	93	90	89	84	80
Discorda (2+1)	12	13	11	7	9	10	15	18
Média	4,4	4,3	4,4	4,5	4,5	4,4	4,2	4,1
As escolas se tornam melhores ao incluir crianças com deficiência.								
Concorda (5+4)	86	85	86	86	88	89	86	78
Discorda (2+1)	12	13	12	13	11	9	12	17
Média	4,4	4,3	4,4	4,3	4,5	4,5	4,4	4,1
Crianças com deficiência aprendem mais estudando junto com crianças sem deficiência.								
Concorda (5+4)	76	76	76	70	78	77	81	73
Discorda (2+1)	21	22	20	28	21	22	15	20
Média	4,0	4,0	4,0	3,8	4,0	4,0	4,2	4,0
Os professores têm interesse em ensinar crianças com deficiência.								
Concorda (5+4)	71	71	72	79	71	71	67	69
Discorda (2+1)	26	25	26	19	27	28	28	25
Média	3,7	3,8	3,7	3,9	3,7	3,7	3,7	3,7
Os professores não têm a formação necessária para ensinar crianças com deficiência.								
Concorda (5+4)	67	68	67	62	68	75	69	62
Discorda (2+1)	30	30	30	37	30	24	28	31
Média	3,6	3,6	3,6	3,3	3,6	3,8	3,7	3,5
Escolas particulares estão mais preparadas para incluir crianças com deficiência.								
Concorda (5+4)	62	66	58	67	66	60	56	62
Discorda (2+1)	34	31	36	31	33	36	39	29
Média	3,5	3,6	3,4	3,6	3,6	3,5	3,4	3,6
É melhor para crianças com deficiência estudar em escolas só com outras crianças com deficiência.								
Concorda (5+4)	39	42	37	34	30	33	41	59
Discorda (2+1)	59	56	62	64	70	66	57	38
Média	2,6	2,8	2,5	2,4	2,2	2,4	2,7	3,4
A escola pode escolher se aceita matricular uma criança com deficiência.								
Concorda (5+4)	37	37	36	33	28	33	41	47
Discorda (2+1)	60	60	61	64	71	64	57	47
Média	2,5	2,5	2,5	2,3	2,1	2,4	2,6	2,9
Pais de crianças sem deficiência não querem crianças com deficiência na escola.								
Concorda (5+4)	37	36	37	39	35	41	36	32
Discorda (2+1)	60	61	59	58	64	58	61	58
Média	2,5	2,4	2,5	2,6	2,4	2,6	2,4	2,4
A criança com deficiência atrasa o aprendizado das crianças sem deficiência, quando estudam juntas.								
Concorda (5+4)	29	31	28	19	22	28	33	45
Discorda (2+1)	68	67	70	81	77	72	65	48
Média	2,2	2,3	2,2	1,8	1,9	2,1	2,3	2,9
Base	2.074	995	1.079	384	412	401	494	383

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

No que diz respeito ao recorte 1 é possível notar que as respostas tanto do sexo feminino quanto do masculino são muito similares, tendo poucas divergências entre elas. As diferenças de opinião ficam mais nítidas em duas questões “Escolas particulares estão mais preparadas para incluir crianças com deficiência”, onde 66% dos entrevistados do sexo masculino concordam com a afirmação em comparação com 58% do sexo feminino, mostrando uma leve tendência dos homens a acreditarem que as escolas privadas estão mais bem preparadas para a inclusão. E a discordância com frases contrárias à educação inclusiva é mais expressiva entre o sexo feminino, como em “É melhor

para crianças com deficiência estudar em escolas só com outras crianças com deficiência.” onde 56% dos entrevistados do sexo masculino discordam em comparação com 62% do sexo feminino. Assim, o recorte de sexo evidencia, na mesma linha, que há uma tendência dos homens (dentre os entrevistados) acreditarem que é melhor para as crianças com deficiência estudar em escolas somente com seus pares; as mulheres discordam em maior grau desta posição. Isso demonstra que para alguns ainda “segregar é melhor do que incluir”.

Ao analisar o recorte 2 é possível verificar que a concordância com frases que incentivam a inclusão aumenta à medida em que a idade diminui. Isso fica evidente em questões como “*Pais de crianças com deficiência têm medo que seus filhos sofram preconceito na escola*” onde a concordância com a afirmação aumenta proporcionalmente à medida que a idade diminui, chegando a 93% dos entrevistados entre 16 e 24 anos. Porém, os mesmos jovens são um pouco mais relutantes em acreditar que as crianças com deficiência aprendem mais estando com crianças sem deficiência (28%). E em “*As escolas se tornam melhores ao incluir crianças com deficiência*”, apenas 78% dos indivíduos com 60 anos ou mais, concordaram com a afirmação, enquanto que em indivíduos com idade entre 35 e 44 anos há 89% de concordância.

Assim, é possível inferir, que indivíduos com 60 anos ou mais concordam, porém em menor grau, que escolas inclusivas são melhores opções para a educação no país. Estes resultados ilustram, de certa forma, o preconceito inerente à ignorância em relação ao processo de inclusão, que tem tido maior apelo e repercussão nos últimos anos. A ideia contrária à inclusão, por parte deste público, fica mais evidente quando se observa outras questões negativas à inclusão como “*É melhor para crianças com deficiência estudar em escolas só com outras crianças com deficiência*”; “*A criança com deficiência atrasa o aprendizado das crianças sem deficiência, quando estudam juntas*”, e “*A escola pode escolher se aceita matricular uma criança com deficiência*”, onde os maiores percentuais de concordância (59%, 45% e 47% respectivamente), estão entre aqueles que possuem 60 anos ou mais, o que reforça sua posição contrária, ignorante e pouco consciente quanto ao processo da educação inclusiva.

Outro dado relevante diz respeito ao público entre 25 e 34 anos que, em sua maioria (71%), acredita que a escola não deve esco-

lher se aceita ou não um aluno com deficiência. Isso demonstra que este grupo está mais consciente de que a inclusão é uma previsão legal e não uma discricionariedade da instituição de ensino em aceitar ou não estudantes com necessidades específicas; mas sim, que a instituição precisa se adequar para receber, indiferente do seu julgamento.

Em questões como “*Os professores têm interesse em ensinar crianças com deficiência*”, 79% dos entrevistados entre 16 e 24 anos (o percentual mais alto entre os grupos) concordam com a afirmação, isso evidencia que, na visão dos mais jovens, os professores compreendem que o ato de ensinar crianças portadoras de necessidades específicas é uma experiência desafiadora e empolgante. Inclusive este mesmo grupo (jovens de 16 a 24 anos) acredita, em maior proporção quando comparado aos demais grupos, que os professores possuem a formação necessária para trabalhar com este público-alvo. Isso se reflete também na questão “Os professores não têm a formação necessária para ensinar crianças com deficiência” onde os mesmos jovens discordam em maior proporção frente outros grupos. Isso reforça a ideia de que os jovens cada vez mais percebem que a inclusão é desafiadora, mas que, os professores se interessam pela inclusão e detém formação para trabalhar com esse público.

Recortes 3 e 4 (região geográfica e natureza do município)

O quadro 3 apresenta os resultados dos recortes 3 e 4 (região geográfica e natureza do município, respectivamente).

Quadro 3: Percepção dos brasileiros sobre inclusão, sob o recorte região geográfica e natureza do domicílio (em %)

	Total	Região geográfica					Natureza do Município	
		Sudeste	Sul	Nordeste	Centro-Oeste	Norte	Região Metropolitana	Interior
Pais de crianças com deficiência têm medo que seus filhos sofram preconceito na escola.								
Concorda (5+4)	87	89	90	83	84	85	87	87
Discorda (2+1)	12	10	8	16	13	15	12	12
Média	4,4	4,4	4,5	4,2	4,3	4,3	4,4	4,4
As escolas se tornam melhores ao incluir crianças com deficiência.								
Concorda (5+4)	86	85	87	85	82	88	87	85
Discorda (2+1)	12	12	10	14	13	12	12	12
Média	4,4	4,4	4,4	4,3	4,4	4,4	4,4	4,4
Crianças com deficiência aprendem mais estudando junto com crianças sem deficiência.								
Concorda (5+4)	76	79	77	72	72	77	77	75
Discorda (2+1)	21	18	19	25	24	20	21	21
Média	4,0	4,1	4,0	3,8	3,9	4,1	4,0	4,0
Os professores têm interesse em ensinar crianças com deficiência.								
Concorda (5+4)	71	72	71	71	67	69	70	72
Discorda (2+1)	26	24	24	26	29	30	27	25
Média	3,7	3,8	3,8	3,7	3,6	3,6	3,7	3,8
Os professores não têm a formação necessária para ensinar crianças com deficiência.								
Concorda (5+4)	67	70	65	65	60	70	69	66
Discorda (2+1)	30	26	31	33	36	29	28	31
Média	3,6	3,7	3,5	3,5	3,4	3,7	3,6	3,5
Escolas particulares estão mais preparadas para incluir crianças com deficiência.								
Concorda (5+4)	62	62	56	67	59	61	63	62
Discorda (2+1)	34	34	40	30	34	35	34	34
Média	3,5	3,5	3,3	3,7	3,5	3,5	3,5	3,5
E melhor para crianças com deficiência estudar em escolas só com outras crianças com deficiência.								
Concorda (5+4)	38	38	48	27	40	36	41	36
Discorda (2+1)	59	62	59	51	68	60	62	56
Média	2,6	2,5	2,6	2,9	2,2	2,7	2,5	2,7
A escola pode escolher se aceita matricular uma criança com deficiência.								
Concorda (5+4)	37	33	35	43	30	41	36	37
Discorda (2+1)	60	63	60	54	68	58	62	59
Média	2,5	2,4	2,4	2,7	2,2	2,7	2,4	2,5
Pais de crianças sem deficiência não querem crianças com deficiência na escola.								
Concorda (5+4)	37	38	37	36	39	30	36	37
Discorda (2+1)	60	59	60	61	57	67	60	60
Média	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,3	2,5	2,5
A criança com deficiência atrasa o aprendizado das crianças sem deficiência, quando estudam juntas.								
Concorda (5+4)	29	30	31	32	18	28	27	31
Discorda (2+1)	68	68	66	65	82	71	71	66
Média	2,2	2,2	2,3	2,3	1,8	2,1	2,1	2,3
Base	2.074	896	306	539	166	167	906	1.168

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Ao analisar os recortes região geográfica e natureza do município, é possível notar que as respostas são muito próximas; apenas em questões específicas percebe-se grande discrepância, como na frase “É melhor para crianças com deficiência estudar em escolas só com outras crianças com deficiência”, em que a discordância foi maior nas regiões metropolitanas e capitais (62% frente 56% nos interiores) e menor no nordeste do país (51%, portanto 49% concordam que melhor que crianças com deficiência estudem com seus pares). Dessa forma, é perceptível a visão dos interiores do país de uma educação mais segregada e particionada, em desencontro da proposta inclusiva. Ainda, no caso da região nordeste, há uma falta de entendimento, em maior proporção do que os demais, da escola enquanto espaço de inclusão.

A discordância com a ideia de que “A criança com deficiência atrasa o aprendizado das crianças sem deficiência, quando estudam juntas”

também apresentou-se significativa ao nível de 82% dos entrevistados da região centro-oeste enquanto que os entrevistados das demais regiões discordaram em proporção bem menor. Evidenciando que as regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Norte ainda acreditam, mais do que a região Centro-Oeste, que ao inserir estudantes com deficiência nos mesmos espaços de sala de aula dos alunos não deficientes pode haver impactos negativos no desempenho das crianças ou estudantes não deficientes.

Recortes 5, 6 e 7 (escolaridade, classificação econômica e contato com pessoas com deficiência)

O quadro 4 apresenta os resultados dos recortes 5, 6 e 7 (escolaridade, classificação econômica e contato com pessoas com deficiência). Ao analisar os últimos 3 recortes, as discrepâncias tornam-se mais evidentes. A concordância com a frase “Os pais têm medo que seus filhos sofram preconceito na escola” e com a frase “As escolas se tornam melhores ao incluir crianças com deficiência” é maior entre os brasileiros com maior grau de escolaridade (médio e superior) e entre as classes econômicas mais privilegiadas (classes C, B e A, respectivamente). O contato tanto na escola quanto no trabalho, tendencialmente, favorece a inclusão, o que deixa claro que a inclusão é, em si, a melhor forma de reduzir a discriminação e a ignorância atreladas à educação inclusiva.

Quadro 4: Percepção dos brasileiros sobre inclusão, sob o recorte escolaridade, classificação econômica e contato com pessoas com deficiência (em %)

	Total	Escolaridade			Classificação econômica				Contato com pessoas com deficiência				
		Fundamental	Médio	Superior	A	B	C	D/E	TEM CONTATO	No domicílio	Na escola	No trabalho	NAO TEM CONTATO
País de crianças com deficiência têm medo que seus filhos sofram preconceito na escola													
Concorda (5+4)	87	82	90	90	94	92	88	80	87	86	89	90	87
Discorda (2+1)	12	17	10	9	6	7	11	18	12	14	11	10	12
Média	4,4	4,2	4,4	4,4	4,4	4,5	4,4	4,1	4,3	4,3	4,4	4,4	4,4
As escolas se tomam melhores ao incluir crianças com deficiência.													
Concorda (5+4)	86	81	87	91	89	90	86	81	86	84	93	89	85
Discorda (2+1)	12	15	12	8	11	9	12	15	12	14	6	10	12
Média	4,4	4,2	4,4	4,6	4,5	4,5	4,4	4,3	4,4	4,3	4,6	4,5	4,4
Crianças com deficiência aprendem mais estudando junto com crianças sem deficiência.													
Concorda (5+4)	76	73	79	75	73	80	76	73	77	74	75	85	76
Discorda (2+1)	21	22	20	25	22	25	18	22	21	23	25	14	21
Média	4,0	4,0	4,1	3,9	3,8	4,1	4,0	4,0	4,0	3,9	3,9	4,3	4,0
Os professores têm interesse em ensinar crianças com deficiência.													
Concorda (5+4)	71	73	71	70	65	68	70	76	72	74	69	71	71
Discorda (2+1)	26	23	27	26	33	28	27	21	25	23	28	24	26
Média	3,7	3,9	3,7	3,6	3,4	3,6	3,7	3,9	3,8	3,9	3,6	3,7	3,7
Os professores não têm a formação necessária para ensinar crianças com deficiência.													
Concorda (5+4)	67	58	69	79	82	74	67	60	68	66	76	70	67
Discorda (2+1)	30	36	29	19	16	24	30	35	29	32	21	29	30
Média	3,6	3,3	3,6	3,9	4,0	3,8	3,6	3,4	3,6	3,5	3,8	3,7	3,6
Escolas particulares estão mais preparadas para incluir crianças com deficiência.													
Concorda (5+4)	62	62	61	65	63	64	61	62	63	63	73	59	62
Discorda (2+1)	34	32	37	31	34	32	36	33	34	34	26	39	34
Média	3,5	3,6	3,5	3,6	3,5	3,6	3,5	3,5	3,5	3,5	3,8	3,3	3,5
É melhor para crianças com deficiência estudar em escolas só com outras crianças com deficiência.													
Concorda (5+4)	39	54	33	27	33	30	38	49	40	47	27	20	39
Discorda (2+1)	59	43	66	71	65	68	61	48	58	51	73	79	59
Média	2,6	3,3	2,4	2,1	2,3	2,3	2,6	3,0	2,7	2,9	2,1	1,9	2,6
A escola pode escolher se aceita matricular uma criança com deficiência.													
Concorda (5+4)	37	49	34	21	26	29	33	49	33	39	25	14	38
Discorda (2+1)	60	47	64	77	74	69	64	47	65	58	74	84	59
Média	2,5	3,0	2,4	1,9	2,0	2,2	2,4	3,0	2,4	2,6	2,0	1,7	2,5
País de crianças sem deficiência não querem crianças com deficiência na escola.													
Concorda (5+4)	37	31	39	41	44	42	35	34	37	34	35	48	36

Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Ao analisar os resultados obtidos para a afirmação “Os professores têm interesse em ensinar crianças com deficiência” é possível inferir que o percentual de concordância, neste caso, é inversamente proporcional aos níveis de renda, nesse sentido, os mais pobres acreditam que os professores se interessam por ensinar crianças com deficiência muito mais do que os ricos.

A concordância com a frase “Os professores não têm formação necessária para ensinar crianças com deficiência” cresce à medida que aumenta o grau de escolaridade, conforme aumenta a classificação econômica (renda) e é maior entre os que convivem com pessoas com deficiência no trabalho ou na escola.

Ainda, no que diz respeito à questão das escolas particulares estarem mais bem preparadas para a inclusão, as pessoas que convivem com deficientes no âmbito escolar concordaram em maior proporção do que os demais grupos que convivem no trabalho, no domicílio ou que não possuem contato. Esses dados (especialmente os dois últimos) evidenciam a realidade da educação pública no Brasil, e destacam a importância de investir na formação de professores da rede pública, permitindo que o ensino regular seja, de fato, inclusivo.

Ainda, a discordância com frases contrárias à educação inclusiva é mais expressiva entre aqueles com maior grau de escolaridade, entre os que pertencem às classes C, B, A e entre os que convivem com pessoas com deficiência no trabalho ou na escola, evidenciando que estes grupos estão mais conscientes da importância e da real necessidade das crianças e jovens com deficiência fazerem-se presentes em todos os espaços que lhes é de direito, inclusive a escola pública regular. As classes D/E são mais propensas a acreditar que crianças com deficiência devem estudar com seus iguais em escolas específicas, bem como, que a criança com deficiência atrasa o aprendizado dos demais e que as escolas deveriam poder escolher se aceitam ou não matrículas de alunos com deficiência, o que reforça sua opinião contrária à educação inclusiva, demonstrando maior ignorância dos marcos legais da educação inclusiva que norteiam esse processo no país.

Considerações finais

A partir da análise dos dados obtidos é possível notar a importância de se investigar os recortes sobre a educação inclusiva já que, muitas vezes, a percepção do todo não demonstra claramente quais pontos devem ser trabalhados para que a inclusão educacional seja uma realidade. Dessa forma, analisando estes recortes ficou evidente que as percepções favoráveis à educação inclusiva predominam na população brasileira adulta, 89% concordam com a ideia de que *“as escolas se tornam melhores com a inclusão”*; e quase 80% concordam que *“as crianças com deficiência vão aprender mais estudando com crianças sem deficiência”* (escola inclusiva).

A atitude de quem convive com pessoas com deficiência é muito mais positiva à educação inclusiva sendo que 93% dos que

convivem com pessoas com deficiência na escola são favoráveis à ideia de que *“as escolas se tornam melhores ao incluir crianças com deficiência”*, em comparação com 85% de concordância das pessoas que não têm contato com pessoas com deficiência, seja na escola, no trabalho ou na residência.

Aproximadamente 90% dos que têm contato com pessoas com deficiência na escola e 80% que têm contato no trabalho, discordam que *“crianças com deficiência atrasam o aprendizado de crianças sem deficiência”*, reforçando o anteriormente citado de que a convivência no trabalho ou na escola favorece comportamentos mais altruístas relativos à inclusão.

Cerca de 90% brasileiros concordam que os pais de crianças com deficiência têm medo de que seus filhos sofram preconceito na escola, o que reforça a ideia de que, apesar de termos avanços significativos no Brasil em relação à educação inclusiva, a discriminação e a violência cotidiana sofrida pelo estudante com deficiência ainda se coloca como um dos principais receios dos pais e familiares em geral, além de ser um fator de exclusão e sofrimento para os próprios estudantes.

Quanto ao professor, embora a maioria da população concorde que eles têm interesse em ensinar crianças com deficiência, a concordância quando se afirma que eles não têm a formação necessária para ensiná-las, também é predominante, isso mostra a urgente necessidade de investimentos na formação desses profissionais quanto ao trato de estudantes com condições especiais/específicas, a fim de garantir uma educação inclusiva de qualidade.

E, por fim, a concordância com frases inclusivas é predominante entre os que moram em regiões metropolitanas e capitais, entre aqueles com maior grau de instrução, entre os que pertencem às classes A, B, C e entre os que convivem com pessoas com deficiência. Pessoas mais idosas, bem como moradores do interior (talvez por perfis socioculturais mais conservadores), aqueles com menor grau de escolaridade e classificação econômica tendencialmente posicionam-se mais contrários à educação inclusiva.

Em guisa de conclusão, este trabalho apresenta contribuição teórica no que diz respeito à compreensão do fenômeno inclusivo e contribuição prática no que diz respeito à definição de um perfil acerca do que pensam os brasileiros sobre a inclusão nas escolas.

Como proposta de investigação futura é possível realizar a correlação destes perfis de inclusão com dados reais de inclusão no Brasil no intuito de identificar se atitudes mais positivas (altruístas) acerca da inclusão refletem-se em práticas mais integradoras nas escolas, bem como, na realização de cruzamento de dados relativos à inclusão com os dados de *performance* (resultados) nas escolas brasileiras, no intuito de identificar os efeitos da inclusão no êxito dessas escolas.

Referência

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a escola**. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. v.3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BORGES, M. C.; PEREIRA, H. de O. S.; AQUINO, O. F. **Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente**. Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 59/3 – 15/07/12.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

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

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC/SECADI. Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**, de 14 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2006. Brasília, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.480**, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2013** - Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. MEC, Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.234**, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Diário Oficial da União. Brasília, 2019.

BRASIL. **Decreto nº10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com

Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União. Brasília, 2020.

FONSECA, T. da S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. **Inclusão escolar: concepções de psicólogos escolares e educacionais**, Revista Educação Especial | v. 31 | n. 62 | p. 603-616 | Santa Maria, jul./set. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

IBGE. **Sinopse do censo demográfico: 2010**/IBGE. Rio de Janeiro, 2011.

IBGE. **Nota técnica 01/2018: Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico de 2010 à luz das recomendações do**

IACONO, J.P.; MORI, N.N.R. **Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada?** In: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1. p.1-16. 2004.

Grupo de Washington. S.l.: IBGE, 31 jul. 2018.

LUCCA, J. G.; BAZON, F. V. M.; LOZANO, D. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 25, n.49/ p. 340-356/ Mai-Ago. 2015.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SOUTO, M. T. De, et al. **Educação inclusiva no Brasil contexto histórico e contemporaneidade**. Anais I CINTEDI. Campina Gran-

de: Realize Editora, 2014. Disponível em:
<<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8712>>. Aces-
so em: 10/10/2020 14:10

**UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Neces-
sidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

Agradecimentos

Ao Instituto Alana pela cessão da base de dados encomendada ao
Instituto Datafolha para a realização desta investigação.

FORMAÇÃO DOCENTE E A COAPRENDIZAGEM EM REDE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

*Neusa Nogueira Fialho
Liane Maria Vargas Barboza*

Introdução

A educação está passando por uma transformação em todos os setores revelando que velhos paradigmas não são mais capazes de solucionar os problemas atuais, pois conforme aponta Zabala (2008, p. 43) “a função social do ensino é a de formar para compreender a realidade e intervir nela, o que implica ter de ensinar para a complexidade”. Por conta disso, o professor precisa preocupar-se em proporcionar uma educação de qualidade, com reflexões acerca do momento histórico da sociedade na qual o estudante encontra-se inserido, formando-o como cidadão capaz de intervir democraticamente na realidade e modificá-la.

Nessa linha de reflexão, constata-se a preocupação de se renovar a escola, pois a escola que se conhece hoje parece não mais responder às exigências do mundo contemporâneo. Desse modo, torna-se inconcebível a função do professor como mero transmissor de conhecimentos com base em uma docência tradicional, de modo linear e fragmentada.

A escola tem urgência de professores comprometidos e preocupados em proporcionar uma educação que forme integralmente os estudantes para que sejam capazes de compreender a sociedade e intervir nela criticamente, com a intenção de melhorá-la. Nesse contexto, é importante destacar as tecnologias digitais, uma vez que vêm causando grande impacto na sociedade e também na educação, pela facilidade de disseminação do conhecimento, podendo proporcionar diferentes maneiras de ensinar e aprender, além de novas inter-relações entre professor e estudante.

Com as tecnologias digitais ampliam-se as ferramentas pedagógicas que podem contribuir significativamente para o processo de

ensino e aprendizagem de maneira mais flexível, interativa e colaborativa. Entende-se que “as tecnologias são meio, apoio, mas, com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformaram-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação” (MORAN, 2008, p. 90).

Neste cenário e com as tecnologias digitais existentes, encontram-se diversas ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas como apoio ao trabalho docente, no sentido tanto de enriquecer a prática pedagógica do professor, como de proporcionar aos estudantes, novas maneiras de apropriação dos conhecimentos e a capacidade de refletirem criticamente sobre o meio em que se encontram inseridos.

Tomando por base esses pressupostos o que se questiona é: De que maneira as tecnologias digitais podem contribuir para a prática pedagógica do professor de maneira significativa e inovadora?

O presente estudo justifica-se pela necessidade de se oferecer subsídios de aprendizagem aos professores em serviço, com um diferencial didático-pedagógico que promova o conhecimento e a aplicação de tecnologias digitais, além de momentos de interação e de coaprendizagem em rede, para que sintam-se capazes de desenvolver um ensino mais significativo, que leve os estudantes a aprenderem por múltiplos caminhos, de forma criativa e colaborativa.

Entretanto, para que as tecnologias digitais possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem, “elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença” (KENSKI, 2009, p. 46).

Percebe-se que a sociedade globalizada exige muito mais da docência, portanto, é preciso que o professor reflita sua prática pedagógica e busque opções para enfrentar os desafios que se colocam no contexto contemporâneo, com indicativos de maior flexibilidade e comprometimento com o processo de aprendizagem.

Sendo assim, a proposta foi a de promover um espaço de formação continuada para que um grupo de professores pudesse conhecer e utilizar ferramentas tecnológicas visando aprimorar a sua

práxis e proporcionar aos estudantes metodologias mais interessantes e condizentes com a realidade contemporânea.

Formação Continuada de Professores

A formação de profissionais da educação é uma temática muito discutida na literatura educacional com diversos objetivos e sob os vários ângulos e critérios, indicando a necessidade de redefinições e busca da identidade dos cursos de formação de professores.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas precisam ser repensadas, pois estas variam de acordo com as tendências pedagógicas desenvolvidas no Brasil, muito influenciadas pelo momento cultural e político da sociedade. O conhecimento dessas tendências e dos seus pressupostos de aprendizagem dará ao professor condições de avaliar os fundamentos teóricos empregados na sua prática em sala de aula.

Diante das evoluções em todos os setores da sociedade, principalmente no que se refere às tecnologias digitais, não é mais possível o professor utilizar apenas uma dessas tendências, isoladamente. Em contrapartida, uma tendência pedagógica não substitui totalmente a anterior, pois ambas conviveram e podem conviver com a prática escolar.

Parte-se do princípio de que a formação de professores é o elemento fundamental para se alcançar os objetivos educacionais, pois é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais e pelas exigências da sociedade. Entretanto, “o processo de formação é multifacetado, plural; tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo” (VEIGA, 2009, p. 26), isto quer dizer que tem que ser contínuo, tem que ser permanente.

A formação permanente, conforme indagações de Demo (2006, p. 38) “supõe que tenhamos coragem de, de tempos em tempos, fazer uma faxina em nossa cabeça, desconstruindo o que lá colocamos e reconstruindo novos horizontes”. Esse mesmo autor vai mais além dizendo que a “formação permanente vincula-se, no concreto, a hábitos de aprendizagem que unem teoria e prática, como ler constantemente, buscar informação atualizada, manter-se aberto a novas

ideias, pesquisar e elaborar” (DEMO, 2006, p. 41), enfim, inovar a prática pedagógica.

Porém, ensino de qualidade e inovações em práticas pedagógicas só são possíveis com uma adequada formação de professores, além de comprometimento com o ensino e busca constante de novas informações e conhecimentos. Sendo assim, a formação docente “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Dessa forma, a formação de professores precisa mobilizar a adoção de novos conceitos e de novas formas de encarar o ato educativo. Reflexões acerca do perfil do professor atual e sua formação continuada passam a ser uma tarefa de muita relevância, principalmente na época em que nos deparamos com grandes avanços no setor tecnológico e a possibilidade de inseri-los em âmbitos educacionais.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a formação de professores constitui peça fundamental para consequentes inovações em práticas pedagógicas. Torres (2007, p. 67) destaca que o “momento contemporâneo, de grande apelo tecnológico, exige cada vez mais do educador uma mudança de postura que implique reflexão a respeito de sua prática. É este o grande desafio a debater no seio da comunidade educativa”. Refletindo sua prática, o professor pode redirecionar sua prática pedagógica agregando novas metodologias, incorporando as tecnologias digitais e criando possibilidades para instigar a aprendizagem dos estudantes.

Para redirecionar a sua prática pedagógica o professor precisa estar aberto e disposto a conhecer e aprender novos recursos didáticos, especialmente os provenientes das tecnologias digitais, que podem ampliar as proposições pedagógicas, propiciar uma aprendizagem colaborativa e viabilizar a troca de experiências e a coaprendizagem.

A Coaprendizagem em Rede

A inserção das tecnologias de informação e comunicação - TIC em ambientes escolares, como apoio ao processo educativo, é fato decorrente das necessidades do mercado para atender as demandas sociais e culturais das novas gerações. Essas tecnologias encontram-se presentes em todos os setores produtivos e podem potencializar o trabalho docente inovando as práticas pedagógicas do professor. Almeida (2005, p. 73) aponta que:

Para incorporar a TIC na escola, é preciso ousar, vencer desafios, articular saberes, tecer continuamente a rede, criando e desatando novos nós conceituais que se inter-relacionam com a integração de diferentes tecnologias, com a linguagem hipermídia, as teorias educacionais, a aprendizagem do estudante, a prática do educador e a construção da mudança em sua prática, na escola e na sociedade.

Contudo, percebe-se a resistência de alguns professores quanto à utilização das tecnologias digitais. Demo (2006, p. 77) argumenta que isso ocorre porque “os educadores, em sua grande maioria, persistem na visão conservadora da pedagogia tradicional, enredando-se em ambientes instrucionistas que acabam degradando este universo impagável de oportunidades”. Contudo, entende-se que as tecnologias por si só, não resolverão os problemas educacionais, mas se empregadas de maneira criativa e interativa, podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e para a construção do conhecimento.

Distante das formas tradicionais de ensinar, as tecnologias digitais possibilitam situações de interatividade e colaboração entre professor e estudante, além da coaprendizagem em rede, ou seja, “aprender em rede de forma colaborativa, interativa e participativa” (BARROS *et al*, 2012). A coaprendizagem compreende aprendizagem em conjunto, trabalho coletivo, em que os participantes, sejam eles professores ou estudantes, produzem seus conhecimentos de maneira colaborativa (FIALHO, 2016, p. 100).

A coaprendizagem “visa o enriquecimento da educação formal e também da educação informal via o uso de inúmeros recursos, tecnologias e metodologias para ampliar a inter-autonomia e participação ativa e colaborativa do aprendiz” (OKADA, 2011, p. 9), e isso viabiliza uma aprendizagem com significado. Barros *et al* (2012) apre-

senta os estilos de uso do espaço virtual para a coaprendizagem e, a partir das características desses estilos, realiza reflexões sobre a perspectiva da aprendizagem em rede. Aponta como estilos os de:

- **Uso participativo em rede**, dando ênfase na participação como o elemento central desse estilo, e também principal característica da aprendizagem colaborativa.
- **Uso busca e pesquisa em rede**, explicando que a busca da informação representa um apoio para a coaprendizagem.
- **Estruturação e planejamento em rede**, afirmando que o elemento central desse estilo é o desenvolvimento de atividades que valorizem os aplicativos disponíveis para elaborar conteúdos e atividades de planejamento, potencializando a coaprendizagem.
- **De ação concreta e produção em rede**, esclarecendo que tem como elemento central utilizar o espaço virtual como um espaço de ação e produção, estimulando, assim, a aprendizagem colaborativa (BARROS *et al*, 2012).

Esses estilos de uso do espaço virtual facilitam a coaprendizagem em rede e promovem a dinâmica da coletividade, além de uma construção colaborativa do conhecimento. Barros, Okada e Kenski (2012, p. 14) esclarecem que “a construção colaborativa do conhecimento caracteriza-se por ser uma oportunidade de aprendizagem orientada por interesses, por ritmos e para necessidades específicas de cada um dos elementos do grupo”. Além disso, uma aprendizagem em conjunto pode ser eficiente e ao mesmo tempo atrativa.

É importante salientar também que “a construção colaborativa de conhecimento é baseada na participação ativa dos indivíduos – aprendentes – na resolução de problemas e no pensamento crítico relacionado com as atividades de aprendizagem que consideram relevantes e desafiantes” (BARROS, OKADA E KENSKI, 2012, p. 14). Essa participação ativa é que vai facilitar aos professores o conhecimento e a utilização de ferramentas tecnológicas inovadoras.

Tecnologias Digitais: Apoio à prática Docente

O professor contemporâneo enfrenta muitos desafios, principalmente no que se refere às tecnologias digitais em ascensão e constante atualização. Existe hoje uma infinidade de aplicativos e recursos nessa área que podem ser utilizados como apoio à prática

docente. Desse modo, o professor pode se beneficiar das tecnologias, que além da *Internet*, oferecem diversos programas e recursos que podem ser aplicados em sala de aula.

Por outro lado, a utilização de tecnologias digitais precisa estar atrelada a uma nova concepção educacional, “pois a simples inclusão de novos dispositivos no fazer didático, não significa mudanças no ideário pedagógico. Corre-se o risco do emprego de novos dispositivos com a continuidade de uso tradicional” (ANDRADE E FERNANDES, 2010, p. 33), portanto é necessário que o professor reflita sua prática e busque formação continuada para desenvolver uma docência pautada em paradigmas inovadores.

Nessa diversidade de recursos tecnológicos, que podem potencializar a prática pedagógica do professor citam-se: mapas conceituais, *blog*, *podcast*, *webquest*, redes sociais (*Facebook*, *YouTube*, *Twistter*, etc.), inclusive as apresentações em *Power Point*, entre outros. Todos esses recursos podem ser utilizados para dinamizar as aulas e proporcionar situações de ensino mais próximas da realidade dos estudantes.

Não temos a pretensão de afirmar que as tecnologias digitais resolverão todos os problemas de ensino e aprendizagem nas escolas, mas elas podem propiciar o desenvolvimento de atividades mais ativas, que envolvam os estudantes e os incentivem a estudar com autonomia e criticidade. Outrossim, as tecnologias digitais, também podem corroborar com a formação de um cidadão atuante e capaz de resolver problemas sociais, ambientais, entre outros presentes nos dias atuais.

Nesse sentido, buscamos explorar algumas ferramentas tecnológicas, pelas suas relevâncias enquanto recurso de grande potencial pedagógico e que podem dinamizar e enriquecer a prática docente. Uma delas é o *blog*, que o professor pode utilizar durante o ano ou por vários anos letivos, pois se trata de uma ferramenta de publicação online de textos, imagens, áudios e vídeos, com criação e postagens próprias do professor, para auxiliar na introdução, no desenvolvimento ou no aprofundamento de diversos conteúdos.

As mensagens colocadas no *blog* são denominadas "*posts*" e são organizadas de forma cronológica inversa, de maneira que o último *post* fique apresentado primeiramente na página. Podemos dizer que o *Blog* é uma espécie de diário de aprendizagem em rede. Nesse

recurso pedagógico é possível adicionar *gadgets*, ou seja, aplicativos com funções específicas, práticas e úteis para incrementar o ambiente, que são adicionados conforme a necessidade do criador (FIALHO e BARBOZA, 2017, p. 156).

No *blog*, o professor pode postar imagens, textos explicativos e/ou informativos, vídeos, músicas, sites de curiosidades, mapas conceituais, *podcast*, sites interessantes, listas de *blogs* relacionados à sua disciplina, entre outros (FIALHO e BARBOZA, 2017, p. 156). Ressalta-se que o *blog* “se diferencia de todas as outras formas de relacionamento virtual (e-mail, chat, listas de discussão, etc.) justamente pela sua dinamicidade e interação possibilitadas pela facilidade de acesso e de atualização” (BARBOSA e SERRANO, 2005, p. 7).

Dentre as ferramentas tecnológicas que possibilitam a criação de um *blog*, sem custos, destacam-se o *wordpress*, o *edublog* e o *blogger*. Criar um *blog* é fácil, mas para que ele permaneça na rede é preciso estar atento para alguns requisitos, como: aparência atraente, tema instigante, objetivo claro, conteúdo interessante, útil e, principalmente, atualização constante ((FIALHO e BARBOZA, 2017, p. 157)).

Outra ferramenta tecnológica interessante e aplicável no ensino é o livro digital. Há uma variedade de plataformas que permitem a criação e a publicação de livros. As plataformas *Issuu* e *livros digitais* são exemplos desse serviço. Com esses recursos é possível criar um livro virtual e publicar para que outros vejam e utilizem o conteúdo. O “livro digital é um livro que pode ser lido por dispositivos eletrônicos, tais como: computadores, tablets, smartphones e leitores de livros digitais (ebook readers)” (SILVA et al, 2013, p. 1).

Para utilizar o *Issuu*, o professor precisa criar uma conta e submeter um documento no formato *Portable Document Format* - PDF. Esse formato foi desenvolvido pela Adobe Systems e aperfeiçoado ao longo dos últimos 20 anos. Hoje, o formato PDF é um padrão aberto para troca de documentos eletrônicos mantido pela International Standards Organization. (ADOBE, 2020). O diferencial do arquivo PDF para outros como o Word, por exemplo, é que “quando você cria um Adobe PDF a partir de documentos ou imagens, ele mantém a aparência original. Embora muitos Adobe PDFs tenham apenas imagens de páginas, eles preservam todos os dados do arquivo original (ADOBE, 2020) e isso acontece com arquivos que contenham

textos, gráficos, planilhas e outros mais podendo estar combinados em um só arquivo.

Os livros virtuais produzidos pelo *Issuu* podem ser folheados, como nos originais de papel. Este recurso tecnológico é livre, ou seja, não necessita de suporte financeiro e pode ser utilizado tanto pelos professores como pelos estudantes. O *Issuu* não é responsável pelo conteúdo publicado por terceiros. O próprio site esclarece que é um projeto e não um negócio. O que é publicado pode ser acessado por qualquer usuário da internet e os materiais carregados devem ser originais, livres de plágio e de direitos autorais.

A plataforma *livros digitais* é bem simples de utilizar, não exige a conversão em PDF, ou seja, o autor escreve na própria plataforma, passo a passo, colocando o título do livro, autores, imagens e o próprio texto. Na descrição da plataforma livros digitais (2020), trata-se de uma iniciativa do Instituto Paramitas,

[...] para a criação de livros de forma prática, simples e gratuita, originalmente para professores e alunos da rede pública. Criada em 2012 a plataforma tem atualmente 65.000 usuários cadastrados, mais de 50.000 livros criados e cerca de 15.000 livros publicados. Nela qualquer pessoa cadastrada pode criar, publicar e compartilhar seu livro, ou até mesmo, imprimir-lo em formato de livreto para distribuição.

A plataforma livros digitais também permite a mudança do fundo da capa e do texto, o acréscimo e a exclusão de páginas, categoria e faixa etária, além da organização das páginas. Ao final, basta salvar o livro e publicar. Destacamos que tanto o *Issuu*, quanto a plataforma livros digitais permitem a produção de livros digitais tanto pelos estudantes como por professores e podem ser úteis na criação de portfólios envolvendo temas diversos, de qualquer ciência.

Podemos citar, ainda, como recurso tecnológico aplicável ao ensino, o *podcast*, por ser um recurso interessante, de grande potencial didático, que instiga o estudante pelo estilo muito parecido a uma rádio. Na internet encontramos uma diversidade de podcasts que são utilizados, principalmente, no jornalismo e que vêm ganhando proporções na educação. Os podcasts são arquivos no formato de áudio, geralmente armazenados em um servidor, cujo download fica acessível a usuários. Os *podcasts* são definidos por Aguiar (2014, p.1) como sendo “ficheiros áudio digitais que são disponibilizados na Internet e

que podem ser descarregados automaticamente para um computador ou um dispositivo móvel (como os leitores de MP3/MP4 ou os telemóveis)”. Nas palavras de Veloso *at al* (2019, p. 5):

O podcast é semelhante a um programa de rádio, porém apresenta certas especificidades, como, por exemplo, o conteúdo produzido sob demanda, ou seja, programas mais específicos que tratam com um público-alvo determinado. Por conta disso, é muito comum encontrar podcasts de diferentes temáticas e bem específicas, como cinema, música, literatura, futebol, games e etc. Além disso, uma das características principais do podcast é seu fácil acesso e consumo.

Os podcasts podem ser criados por meio de softwares livres, como o *Audacity*, por exemplo, que permite gravação e edição em múltiplas faixas, mas, também é possível sua gravação em aparelhos celulares, isso até facilita o trabalho dos estudantes, pois o celular é de fácil acesso para a maioria. Após a gravação do *podcast* é preciso publicá-lo em um servidor, de modo que fique disponibilizado para estudantes e usuários ouvirem. Alguns servidores que permitem a publicação de podcasts de maneira livre são: o *podomatic* e o *archive.org*, que nada mais são do que bibliotecas online. O primeiro servidor citado apresenta uma variedade de *podcasts*, das diversas áreas do conhecimento e permite a publicação de novos; o segundo servidor é uma biblioteca sem fins lucrativos que apresenta milhões de livros, filmes, softwares, músicas, sites, podcasts e, também, permite a publicação de todos esses materiais.

Os *podcasts* também podem ser encontrados gratuitamente em outras plataformas como o *Spotify*, *Itunes*, *YouTube*, etc. e essa tecnologia pode ser ouvida pelos estudantes ou usuários em qualquer tempo e lugar, por meio de celulares, tablets ou notebooks, inclusive com a opção de fazer download dos mesmos em momento oportuno. Desse modo, Fialho e Barboza (2017) afirmam que os *podcasts* são ótimos recursos tecnológicos educativos, pois podem ser disponibilizados livremente e sem custos para os utilizadores. Essa ferramenta permite uma variedade de atividades pedagógicas podendo ser utilizada, inclusive, para criar uma rádio na escola e, assim, motivar e mobilizar os estudantes que gostam de desenvolver atividades nesse estilo.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa que se apresenta é qualitativa, com procedimentos da pesquisa-ação, visando solucionar um problema ainda presente no cotidiano escolar que é a dificuldade na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis. A análise de dados da pesquisa qualitativa tem por base a avaliação textual. Os dados qualitativos incluem “qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais” (GIBBS, 2009, p. 17). Entendemos que “por meio da análise de dados o pesquisador organiza sistematicamente as evidências coletadas mediante a utilização de entrevistas, observações, questionários, entre outros procedimentos de coleta, os quais amplificarão sua compreensão sobre o tema de estudo” (FIALHO, 2016, p. 245).

Tomando por base os princípios da pesquisa-ação foram planejadas e implementadas ações interventivas, pois nessa estratégia de pesquisa “os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20), caracterizando uma ação por parte das pessoas envolvidas. Nesse sentido, a principal ação interventiva foi levar um grupo de professores a conhecer e utilizar ferramentas tecnológicas para enriquecer a prática pedagógica e, desse modo, proporcionar aos estudantes uma nova maneira de ensinar e aprender.

A pesquisa-ação também é definida por Thiollent (2011, p. 20) como sendo “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Parte-se da premissa de que “nem todos os problemas têm soluções a curto prazo” (THIOLLENT, 2011, p. 24), porém é possível, por meio da prática, adquirir novos conhecimentos sobre os recursos tecnológicos digitais e utilizá-los pedagogicamente para inovar, incentivar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os principais aspectos da pesquisa-ação, destaca-se a necessidade de “uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada” e, além disso, “desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta” (THIOLLENT, 2011, p. 22).

O curso de formação continuada envolveu um grupo de professores do Ensino Médio de um colégio de grande porte da cidade de Curitiba e contou com a participação de quatorze professores. As atividades para esse grupo foram desenvolvidas em modo presencial e online, no período da manhã e nas horas-atividades dos participantes.

Para investigar os problemas apresentados acerca das dificuldades dos professores em utilizar as tecnologias digitais disponíveis propôs-se, a princípio, um questionário/diagnóstico que trazia perguntas sobre os recursos tecnológicos que os professores conheciam e quais eles pretendiam conhecer e desenvolver para aplicação posterior em sala de aula. Destaca-se que as maiorias dos professores que responderam o questionário utilizam em sala de aula recursos comuns e conhecidos, como: apresentações em *Power Point* e vídeos do *YouTube*. Quanto aos recursos que eles gostariam de aprender, as respostas foram variadas: *blog*, *webquest*, *podcast*, criação de apresentação no *Power Point*; criação de vídeos. Alguns queriam aprender vários, outros gostariam de aprender todos, porém o tempo disponível pelos professores não seria suficiente para estudar e testar todos os recursos apresentados.

Identificados os recursos que os professores pretendiam conhecer e aprender a utilizar, o próximo passo foi fazer uma planilha com as atividades que seriam desenvolvidas durante o curso. Com isso, o curso foi organizado em quatro ações, com atividades presenciais e online, visando atender as necessidades dos professores/cursistas.

A primeira ação foi a criação de um *blog* para postar materiais explicativos e/ou tutoriais com o intuito de instruir os professores na utilização dos recursos tecnológicos, além de propiciar um ambiente dinâmico para trocas de experiências e auxílio às dificuldades que fossem surgindo no decorrer do processo. Este *blog* foi criado pela ministrante do curso, sob orientação da coautora deste trabalho, e foi divulgado aos professores participantes e à direção do colégio, local onde foi desenvolvido o curso. Nesse espaço virtual foi postado um projeto de intervenção pedagógica; materiais informativos e explicativos sobre o uso de tecnologias digitais; um caderno pedagógico contendo tutoriais de alguns recursos tecnológicos, bem como suas aplicabilidades em práticas docentes; livros para *download* e alguns *links*

referentes aos materiais criados pelos professores participantes, durante o curso.

Para criar o *blog* utilizou-se o *Blogger* do *Google*, um site próprio para a criação desse espaço virtual, devido a versatilidade e facilidade no uso desse recurso, possibilitando a publicação em tempo real e a atualização a todo instante, sem complicação ou programação. De acordo com o site do *Blogger*, o *blog* é:

[...] uma página web atualizada frequentemente, composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica. É como uma página de notícias ou um jornal que segue uma linha de tempo com um fato após o outro. O conteúdo e tema dos *blogs* abrange uma infinidade de assuntos que vão desde diários, piadas, links, notícias, poesia, ideias, fotografias, enfim, tudo que a imaginação do autor permitir.

Os *Blogs*, conforme explica Moran (2008, p. 108) “permitem a atualização constante da informação, pelo professor e pelos estudantes, favorecem a construção de projetos e pesquisas individuais e em grupo e a divulgação de trabalhos”, além disso, “a possibilidade de os estudantes se expressarem, tornarem suas ideias e pesquisas visíveis, confere uma dimensão mais significativa aos trabalhos acadêmicos”. Essa ferramenta pode ser utilizada tanto pelo professor, quanto pelo estudante, ou por qualquer indivíduo interessado em proporcionar um ambiente interativo para ampliação e troca de informações, bem como divulgação de pensamentos, interação entre amigos ou famílias, etc.

A segunda ação compreendeu encontros presenciais, junto aos professores cursistas, para exposição da proposta de formação continuada, visando explorar o uso de tecnologias digitais em práticas docentes. Nestes encontros, que contaram com oito horas presenciais distribuídas conforme a hora-atividade dos professores, foram apresentados aos participantes uma diversidade de materiais produzidos pela ministrante do curso. Ainda nesse encontro foi explanado a importância desses recursos e seus potenciais pedagógicos, e, após isso, cada participante escolheu um ou mais recursos para aprender a utilizar, e também, para criar um material envolvendo conteúdos de suas disciplinas.

Dessa forma, e de comum acordo, os professores caracterizados por P1, P2, P3 e assim sucessivamente, optaram por produzir seus materiais utilizando alguns dos recursos explanados. Concomitante

aos encontros presenciais, foi proposto aos participantes seis horas de atividades a distância, que consistiam em ler e comentar as postagens do *Blog: Coaprendizagem em Rede*. Esses encontros corresponderam à terceira ação do projeto de implementação. Nessa terceira ação, foram desenvolvidas quatro atividades: apresentação de cada participante; comentário sobre o texto “Se a escola fosse uma orquestra”, de autor desconhecido; leitura e postagem sobre o projeto de implementação, para que os participantes se integrassem e entendessem o objetivo de sua participação no curso de formação continuada; leitura e comentários sobre o caderno pedagógico, o qual trazia três unidades didáticas, cada uma fundamentando usos e aplicações de diversos recursos.

A quarta ação, referente à aprendizagem, criação e produção dos materiais didáticos com usos dos recursos tecnológicos escolhidos pelos participantes, foi desenvolvida em encontros presenciais, durante as horas-atividades dos professores, distribuídas em três manhãs. Nesses encontros a ministrante ensinou individualmente cada participante a criar e alimentar um *blog*; a criar sites e contas em diversas plataformas e a publicar seu material. Nessa quarta ação, os cursistas tiveram dezesseis horas presenciais para aprendizagem, criação e produção do material didático, e seis horas a distância para conclusão dos trabalhos.

A quinta ação foi realizada em dez horas-atividades, sendo organizada em: oito horas para publicação dos materiais didáticos criados e duas horas para a realização de um questionário para avaliação do curso como um todo. O trabalho de publicação foi desenvolvido com o auxílio da professora ministrante, a qual a cada dúvida que surgia mostrava-se pronta para esclarecer e auxiliar os participantes. O questionário era composto de quatro questões abertas: a) O que você achou do curso de Formação de Professores: Coaprendizagem em Rede? (Conte suas dificuldades, emoções, perspectivas...). b) Apesar do curto tempo, devido a necessidade de desenvolvimento do curso nas horas-atividades, você acha que foi possível aprender a utilizar pelo menos um dos recursos tecnológicos, propostos no curso? c) A ministrante do curso atendeu suas expectativas? Justifique; d) O curso contribuiu para o aprimoramento da sua prática docente? Justifique.

Todas as ações desenvolvidas no curso tiveram como base atividades colaborativas e grandes trocas de experiências e conhecimentos entre os pares, elementos característicos da coaprendizagem, ou seja, em todos os momentos a aprendizagem acontecia em conjunto.

Resultados e discussões

A maioria dos professores mostraram muito interesse e disposição para participar do curso, porém é importante sublinhar que alguns ainda apresentam resistência quanto à integração de tecnologias em práticas docentes. No decorrer do curso, a evidência desse fato foi clara, em especial no trabalho com os professores P6 e P7, visto que na produção de seus materiais eles preferiram dizer que não tinham dúvidas, talvez por vergonha de não saber lidar com as tecnologias, buscando ajuda, posteriormente, com outros participantes do curso.

Nitidamente, notou-se que durante as explicações, parecia que todos haviam entendido o funcionamento do recurso escolhido, porém no momento da realização das atividades, na prática, houve várias dificuldades, algumas de conhecimentos básicos de usos de *internet*, tais como: postagens de comentários no blog; utilização de e-mail; abertura de novas páginas na *internet*, navegação nas páginas da *internet*, entre outros. Destaca-se que, em todas as dificuldades, a ministrante do curso auxiliou os participantes, inclusive abrindo contas em e-mails, como o *gmail* (correio eletrônico), por exemplo.

Mas, apesar das várias dificuldades enfrentadas, os resultados foram positivos e representativos, percebidos nas criações e produções significativas dos professores participantes, publicadas no *Blog: Coaprendizagem em Rede*. Os participantes mostraram-se empolgados e interessados em conhecer a diversidade de recursos tecnológicos que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Isso ficou visível nos olhares e comentários, como: “Nossa, que bacana esse recurso, não imaginava que tinha tanta legal para usar em sala de aula” (P12); “Eu estou muito empolgada para aprender” (P.11).

Destacamos que, dos quatorze participantes, cinco optaram por utilizar apenas um dos recursos expostos nos primeiros encontros presenciais, ou seja, a produção de e-books, e nove quiseram testar mais, utilizando dois recursos diferentes: a produção de e-books e,

também, a criação de *blogs* para desenvolver seus trabalhos. As opções de escolha foram variadas e contemplaram além da produção de e-books e de blogs, a criação de podcasts, de sites, de vídeos, de *webquests*, inclusive de apresentações em *Power Point*, porém o tempo disponível dos participantes dificultou a ampliação das opções, daí a escolha por apenas dois recursos e, ainda, levando em consideração, os que pareciam mais simples de serem utilizados.

Um fato interessante a relatar é que tinha uma professora que não acreditava muito que as tecnologias digitais poderiam contribuir significativamente para a aprendizagem, o comentário dela foi o seguinte: “Eu uso muito apresentações em *Power Point*, mas os estudantes não ligam, não participam da aula, então desanimei” (P5). Essa conversa nos levou a refletir o que havia de errado no uso desse recurso e a conclusão que as autoras chegaram é a de que o uso do *Power Point* foi apenas uma reprodução do quadro de giz, apenas algo mais sofisticado. Talvez, se esse recurso fosse utilizado com menos informações, fontes claras e de tamanho coerente, incluindo outros recursos na apresentação (imagens, hiperlinks, simulações, etc.), o recurso se tornasse mais interessante e produtivo. Além disso, os assuntos poderiam ser dialogados e não apenas expostos como acontece em aulas tradicionais. Essas reflexões foram compartilhadas com a professora e levou-a a repensar o uso desse recurso.

Para exemplificar o desempenho e criatividade dos participantes na produção de materiais didáticos, apresentamos na Tabela 1 os blogs produzidos, como escolha da maioria dos cursistas.

Tabela 1 – Blogs dos Professores Participantes

Professor/ Participante	Tema/Link – Produção no Blog
P1	Alice Língua Portuguesa Ensino Fundamental e Médio http://surfilho.blogspot.com.br/
P2	Saúde e Ecologia http://dirceexpres.blogspot.com.br/
P3	Tudo Matemática http://elisrpereira08.blogspot.com.br/
P5	Heloisa Bueno http://gmrdsementesdoamanha.blogspot.com.br/

P8	New Practices in English http://newpracticeinenglishlanguage.blogspot.com.br/
P9	Matemática Simples http://karlaaemat.blogspot.com.br/
P10	A arte com uma Visão Interpretativo Mundo Atual http://aartecomumavisao.blogspot.com.br/
P11	Todo dia é dia de aprender http://marlene1965.blogspot.com.br/
P12	Sociologia para o Ensino Médio http://professoraprisциlacidraldacosta.blogspot.com.br/
P14	Tudo é História http://thelmanomundodahistoria.blogspot.com.br/

Fonte: As autoras (2020).

A tabela demonstra que os professores/participantes do curso optaram por desenvolver e produzir blogs contendo uma variedade de temas da educação. A diversidade de assuntos, envolvendo várias áreas do conhecimento, reflete a relevância do trabalho coletivo e da coaprendizagem, pois mesmo se tratando de assuntos diferenciados, as produções dos *blogs* ocorreram em conjunto, de modo que um professor contribuía e colaborava com a produção do outro, seja incentivando, dando sugestões e até mesmo ajudando nas dificuldades técnicas e tecnológicas. Ressalta-se que, foi contagiante a participação efetiva e a satisfação de alguns participantes em ajudar os que encontravam dificuldades na execução das atividades.

Ao final do curso foi aplicado um questionário para avaliar o processo de formação continuada, o qual revelou a opinião dos participantes sobre o curso, notório nas falas de alguns dos participantes, como: “Aprender é sempre bom, este curso me proporcionou ideias e atitudes novas, simplificando mais o tempo, atingindo mais rápido os objetivos com mais atratividade e eficiência” (P11); “Gostei muito [...] A prática foi tranquila, com a orientação da prof. Neusa e a utilização do caderno pedagógico que apresentava o passo a passo da criação do blog deixou o trabalho mais fácil. A expectativa inicial é que seria mais difícil, mas foi prazeroso (P14).

Sobre a relevância da integração das tecnologias digitais em práticas docentes, vale sublinhar os relatos: “O curso foi maravilhoso, pois me fez repensar nas minhas atividades enquanto professora, afim de me aprimorar mais em tecnologias, pois estamos em uma fase de transição onde todos devemos dar o melhor, para que nossos alunos assimilem os conteúdos por nós ministrados” (P9) e “Foi fantástico o desenvolvimento deste curso me enriquecendo muito pedagogicamente, me inserindo na tecnologia globalizada” (P6). Isso mostra a consciência da necessidade de mudança de paradigmas e de utilizarmos a tecnologia em nosso apoio e a serviço da sociedade.

Quanto à pergunta relacionada à possibilidade de aprender a utilizar pelo menos um dos recursos tecnológicos propostos no curso, às respostas foram satisfatórias, mesmo com a movimentação que havia nos encontros realizados nas horas-atividades em que, muitos dos professores/participantes iam para a sala dos professores para participarem do curso e, na aula seguinte, voltavam para a sala de aula. Esse fato fica claro quando os cursistas dizem que: “Realmente o tempo foi curto, pois nem sempre os nossos horários davam certo, mas a nossa professora sempre dava um jeito e nunca nos deixou na mão” (P5). “Sim! Todos os recursos apresentando pela ministrante são aplicáveis, e servem de apoio na prática pedagógica” (P10).

No entendimento dos participantes o curso atendeu suas expectativas, apesar de algumas dificuldades enfrentadas no percurso, mas que foram sanadas, na medida do possível. A insegurança em utilizar as tecnologias digitais foi minimizada e, mediante os relatos dos participantes, podem ser utilizado, sim, como apoio ao trabalho docente enriquecendo as aulas, conforme descrito pelo professor: *“Atendeu minha expectativa e fez com que eu pudesse ter a certeza de que é possível utilizar esses recursos tecnológicos nas minhas aulas”* (P9).

Destacam-se, também, as respostas dos participantes quanto às contribuições do curso para o aprimoramento da prática docente:

“Fiquei encantada com a forma de transmitir os conteúdos aos meus alunos, atrativo, rápido eficaz” (P11); “Me ajudou demais, aprendi muito com este curso, vejam meu blog para se certificar” (P5); “A cada dia estou realizando grandes desafios que os meus alunos tem utilizado com grande sucesso” (P12); “Toda vez que procuramos inovar em nossas metodologias, há um crescimento satisfatório em ambas as partes” (P13); “Agora quero utilizar com meus alunos” (P3); “Gostei muito dos recursos aprendidos e pro-

curei utilizar os recursos aprendidos em minha prática docente” (P2).

Esse entusiasmo reflete a relevância do curso e o estímulo instaurado no grupo para ensinar e aprender de modo diferente, colaborativo e com recursos diferenciados.

Quanto à coaprendizagem, é pertinente acrescentar que a proposta de aprender em conjunto promove a troca de conhecimentos que agregam a formação continuada dos professores, uma vez que os saberes docentes vão sendo aprimorados mediante o conhecimento do outro. Ultrapassando as formas convencionais de ensinar, as tecnologias digitais proporcionam situações de interatividade e colaboração entre professor e estudante, possibilitando a coaprendizagem em rede, ou seja, um modo de aprender no coletivo e utilizando o espaço virtual (FIALHO, 2016).

Considerações Finais

Muitos professores pensam que ensinar de maneira tradicional é muito mais fácil e isso é compreensível, pois os paradigmas inovadores nos levam, enquanto professores, a buscar sempre mais e a aprender muito mais ainda, para podermos acompanhar a evolução dos estudantes, que desde muito pequenos já aprendem a conviver com o uso do computador e com o acesso à *internet*. Por isso, é necessário repensar as metodologias e os recursos didáticos utilizados em práticas docentes, levando em consideração as inovações crescentes, principalmente no que diz respeito aos avanços tecnológicos.

Sabe-se que o profissional da educação enfrenta hoje muita dificuldade com relação ao domínio das ferramentas tecnológicas e ao tempo disponível para o conhecimento das diversas ferramentas que as tecnologias digitais disponibilizam numa ascendência e inovação assustadora. Inovações em práticas pedagógicas requerem interesse, vontade e acima de tudo disponibilidade, e aprender em rede possibilita a partilha e a troca de conhecimentos, de maneira colaborativa e participativa.

Assim, de maneira sucinta, é possível dizer que esse curso de formação continuada trouxe ganhos substanciais aos participantes, que puderam conhecer e aprender a manusear novos recursos tecnológicos, os quais podem ser utilizados em suas práticas docentes. A

coaprendizagem ficou evidente no desenvolvimento dos trabalhos, pois tanto a ministrante, quanto os professores/participantes buscavam auxiliar uns aos outros de maneira colaborativa e interativa, o que proporcionou a construção de diversos conhecimentos, especialmente na área das tecnologias da informação e da comunicação. Desse modo, os participantes ficaram cientes do potencial pedagógico de cada ferramenta tecnológica abordada no curso, puderam explorá-las e entender suas aplicabilidades em sala de aula.

Destaca-se que os obstáculos existentes foram poucos, pois os participantes colaboraram e desenvolveram seus trabalhos com atenção e comprometimento. Foi preciso só um pouco mais de paciência por parte da ministrante, pois alguns professores tinham bastante dificuldade com o uso da *internet*, principalmente no que se refere à parte técnica do uso dos recursos, inclusive em atividades simples como criar login e senha.

A receptividade de todos foi muito boa, dadas as respostas obtidas no questionário avaliativo, ao final do curso. Foi um trabalho produtivo e significativo. Ver a alegria no rosto dos professores ao aprenderem, por exemplo: a colocar um vídeo, uma reportagem, uma imagem ou um *gadget* no *blog* foi muito gratificante e recompensador. Os trabalhos desenvolvidos ficaram criativos e ao final houve um sentimento recíproco de satisfação e aprendizagem mútua.

As trocas de experiências e as reflexões sobre o uso de tecnologias digitais foram fundamentais para o enriquecimento do trabalho docente tanto dos participantes, como da ministrante, evidenciando a importância da busca pela formação continuada e a preocupação em inserir, mesmo que de maneira tímida ainda, as tecnologias digitais em processos de ensino e aprendizagem, como um apoio a mais ao trabalho docente, tendo em vista que esses recursos não representam soluções para os inúmeros problemas que assolam a educação, mas que podem sim, promover uma educação inovadora e estimulante, capaz de envolver o estudante no desejo de aprender e tornar-se cidadão inserido nesse mundo atual e cada vez mais digital.

Referência

ADOBE. **Sobre o adobe pdf.** Disponível em: <<http://www.adobe.com/br/products/acrobat/adobepdf.html>>. Acesso em 11 nov. de 2020.

AGUIAR, Cristina A. de Almeida. Ensinar e aprender com podcasts. **Revista de Ciência Elementar.** Vol. 2. Núm. 3, 2014. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=HmIZBAAAQBAJ&pg=PP1&dq=PODCAST+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O&hl=en&sa=X&ei=GuMkVLXSAoaVgwSv4oHAAQ&redir_esc=y#v=onepage&q=PODCAST%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O&f=false>. Acesso em 11 nov. de 2020.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias na educação.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005. p.70-73. Disponível em: <file:///C:/Users/Neusa/Downloads/livro_salto_tecnologias.pdf>. Acesso em 11 nov. de 2020.

ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de.; FERNANDES, Woquinton Lima. O material didático na educação a distância e sua dimensão cognitiva: do recurso ao discurso. In: ANDRADE, Gilberto Lacerda.; ANDRADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de. (orgs.). **Virtualizando a escola.** Brasília: Liber Livro, 2010. p. 29-42.

BARBOSA, Conceição Aparecida Pereira; SERRANO, Claudia Aparecida. **O Blog como ferramenta para a construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa,** 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/011tcc3.pdf>. Acesso em 11 nov. de 2020.

BARROS, Daniela. *et al.* Estilos de coaprendizagem para uma coletividade aberta de pesquisa. In: Okada, A. **Open educational resources**

LIVROS DIGITAIS. **Plataforma de criação de e-books**. Disponível em:

<<https://www.livrosdigitais.org.br/sobre>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

OKADA, Alessandra. **Colearn 2.0** – coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7, n.1. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/indexphp/curriculum/article/viewFile/5813/4128>>. Acesso em 11 nov. 2020.

SILVA, Thays Ferreira da; SILVA, Renata Priscilla da; FARIAS, Carmen R. de O.; CYSNEIROS FILHO, Gilberto A. de A. **Criação de livro digital para a prática de ensino de ecologia**. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/2013/cd/resumos/R0488-1.pdf>>. Acesso em 11 out. de 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VELOSO, Camila *et al.* **Projeto Metacast: o uso do podcast como ferramenta de ensino-aprendizagem**. Disponível em: <<https://portalintercom.org.br/anais/sul2019/resumos/R65-0370-1.pdf>>. Acesso em 11 nov. 2020.

TORRES, Maria Licia. **A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICA DE DOCÊNCIA EM QUÍMICA

*Liane Maria Vargas Barboza
Neusa Nogueira Fialho
Sonia Maria Chaves Haracemiv*

Introdução

O ensino superior, assim como a educação básica, sofrem os impactos dos processos atuais de globalização e dos problemas sociais, muitas vezes inesperados, como o da Covid-19, que vem ampliando as dificuldades em todos os setores, especialmente na educação. Os caminhos para cumprir o calendário acadêmico ficam incertos e a busca por soluções é iminente. O momento pandêmico atual, pelo qual o mundo todo passa, exige ainda mais de gestores, professores e estudantes. A educação que já vinha com alguns problemas, de ordens estruturais, pedagógicas, físicas, entre outras, agora clama por reinvenção, reestruturação e readaptação.

As transformações provenientes desse momento impreciso pedem uma docência diferenciada e, agora, mais que nunca, a necessidade de utilizar o que há ao nosso alcance, que são as tecnologias de informação e comunicação. As barreiras existentes quanto ao uso de tecnologias digitais em práticas docentes passam a ser derrubadas e novas formas de ensinar e aprender são reveladas.

Nesse cenário, um dos caminhos que a educação encontrou para enfrentar esse problema pandêmico, que exige distanciamento físico, mas que ao mesmo tempo busca o viver, o lutar para que o processo de ensino e aprendizagem seja de qualidade e formador de pessoas, foi utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, os objetos de aprendizagem e, principalmente, as plataformas criadas para comportar o ensino remoto. Diante de tamanha mudança, os limites, barreiras comunicacionais e instrutivas são discutidos e, na medida do possível, superados, tanto por gestores, como por professores e estudantes.

As discussões e reflexões realizadas por coordenadores, professores e estudantes tiveram como proposta a realização de um ensino remoto emergencial, mesmo entendendo que muitos dos

estudantes não teriam condições de acompanhar por motivos diversos, como: estrutura psicológica, internet fraca, falta de recursos audiovisuais, entre outros. A ideia foi a de proporcionar aos estudantes a oportunidade de, mesmo em tempos de pandemia, continuar seus estudos. Além disso, os planejamentos foram elaborados para que os estudantes pudessem participar do ensino remoto emergencial sem prejuízos acadêmicos.

Nesse contexto, o objetivo desse capítulo é apresentar e discutir os encaminhamentos didático-pedagógicos nas disciplinas de Prática de Docência do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Paraná - UFPR. A formação pedagógica dos futuros professores atravessa um momento delicado e as tecnologias de informação e comunicação passaram a ser nossas aliadas. Como os futuros professores encontram-se impossibilitados de realizar seus estágios no modo presencial, o ensino remoto veio atender muitas das expectativas dos estudantes.

Formação Pedagógica e Prática Docente

A formação do professor formador possibilita a troca de saberes, de experiências, a mediação, a cooperação, o diálogo e a aprendizagem de novas metodologias e formas de aprender e ensinar. A importância da atualização dos docentes e gestores educacionais na sociedade contemporânea,

[...] perpassa por questões como a tecnologia, mobilidade, inovação e multiplicidade de informações, exigindo que o docente esteja pronto a aprender todos os dias, além de ser capaz de oferecer diferentes oportunidades para que seus estudantes se tornem mais autônomos e críticos (SANTOS; TORRES, 2017, p. 249).

Nesse sentido, a participação em cursos de capacitação e a atualização profissional por meio de leituras, discussões reflexivas e coletivas sobre temas e referenciais significativos contribuem para a aprendizagem dos professores.

A formação continuada pode acontecer também na participação em grupos de pesquisa e eventos científicos, sendo espaços para o compartilhamento de conhecimentos e desenvolvimento da criticidade, da reflexão e da autonomia.

Neste contexto, a formação se dá na reflexão crítica da articulação entre a teoria e a prática, que se desenvolve nas disciplinas

pedagógicas, no ensino superior. Essas reflexões agregam novos conhecimentos e contribuem para que as aulas futuras sejam aprimoradas.

Segundo FRANCO (2016) uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando:

[...] se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

A prática pedagógica torna-se significativa quando contempla os objetivos educacionais propostos, mas com uso de metodologias inovadoras e apropriadas à realidade dos estudantes. Ademais, a prática pedagógica precisa ser crítica, reflexiva para que o ensino tenha significado, especialmente na Química, devido à diversidade de conteúdos abstratos da disciplina. Refletindo a práxis podemos melhorar e aprimorar as próximas práticas. Freire (2006, p. 38) afirma que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Neste contexto, atividades planejadas podem ser replanejadas a partir do diálogo com as professoras das disciplinas e da interação com os(as) licenciandos(as).

Entendemos que esse pensar sobre o fazer, por meio da troca de saberes e do diálogo contínuo, tanto entre professores como entre professores e estudantes, nos conduz ao aprimoramento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a renovadas metodologias de ensino.

Ensino Remoto Emergencial

O momento de pandemia, no qual nos encontramos, trouxe muitas perdas e problemas das mais diversas instâncias, e a educação foi uma delas. O processo de ensino e aprendizagem ficou bastante afetado devido a necessidade do distanciamento e proibição das aulas presenciais. Certamente, algumas soluções para uma educação a distância já vêm sendo utilizadas há muito tempo, com início nas aulas por correspondência.

Aos poucos, a educação foi sofrendo transformações e atualmente muitas barreiras foram vencidas por meio da educação a distância – EaD, disposta no o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. De acordo com o Artigo 1º desse decreto,

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

A EaD é uma modalidade de ensino que pode ser utilizada nesse momento pandêmico e foi adotada por algumas instituições de ensino, porém não podemos confundir-la com o ensino remoto. Há diferenças entre EaD e ensino remoto. Behar (2020, s/p) esclarece que:

A Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. Esta abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente.

Entretanto, o ensino remoto surgiu porque professores e estudantes encontram-se impedidos, por decreto, a frequentarem as instituições educacionais e isso ocorreu para evitar a disseminação do novo coronavírus. O termo emergencial veio exatamente para suprir o planejamento pedagógico estabelecido para o ano. Behar (2020, s/p) destaca, ainda, que:

Foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. O currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente.

O ERE foi regulamentado pela Resolução n.º 59/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR. As disciplinas foram ofertadas para atender a Resolução n.º 59/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a qual regulamenta, em:

[...] caráter excepcional, período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no País (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2020).

O ERE é uma solução temporária e estratégica que permite, no contexto da Pandemia de Covid-19, proporcionar à comunidade acadêmica a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino (COORDENADORIA DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020a).

De acordo com Behar (2020, s/p) no ERE, a aula ocorre:

[...] num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’.

Neste contexto, o processo de ensino e aprendizagem se dá por meio das tecnologias de informação e comunicação em uma organização de tempos síncronos e assíncronos.

Tecnologias Digitais: Suporte para Atividades Síncronas e Assíncronas

As questões que surgem em torno dos impactos provenientes desse momento obscuro nos levam a ressaltar a necessidade em se atribuir novos horizontes ao ensino superior, principalmente no que se refere às universidades que são caracterizadas pela associação das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

É preciso ressignificar o sentido formativo das instituições de ensino superior, enriquecendo os cursos de licenciatura, de onde emergem muitos profissionais na área da educação, com valores significativos e construtivos, seja no ensino presencial, a distância ou em modo remoto, como apresentado neste trabalho. O ensino remoto

é um processo em que a aprendizagem ocorre por meio de plataformas, porém com distanciamento físico e propicia a interação entre professor e estudante seja pela tela de computadores, tablets ou celulares.

Nesse contexto e com base no momento em que vivemos é preciso pensar e planejar uma docência que se beneficie das tecnologias digitais e seja assegurada por metodologias educacionais inovadoras e eficazes. São vários os recursos tecnológicos que podem ser utilizadas em um ensino remoto. Inicialmente, é fundamental determinar uma ferramenta online que permita a realização de videochamadas. Essas ferramentas permitem a comunicação entre professores e estudantes em tempo real. Existem várias ferramentas que permitem as videochamadas, tais como: *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Jitsi Meet*, *Google Hangouts*, entre outros.

Destes que foram citados destacamos três que foram utilizados no desenvolvimentos das aulas da UFPR: *Jitsi Meet*, *Google Meet* e *Microsoft Teams*. Cada um deles tem suas particularidades e apreço pelos estudantes e professores. O *Jitsi Meet* e o *Microsoft Teams* têm várias semelhanças em termos de recursos como, por exemplo, usuários ilimitados, apresentação de telas, opção de levantar e baixar a mão para obter atenção, estatística de tempo de conversação dos participantes, salas protegidas por senhas de bloqueio, opção de gravação das aulas, entre outros. Já o *Google Meet*, apesar de ser eficiente apresenta menos recursos que os dois citados.

Por meio dessas plataforma é possível o professor ministrar suas aulas, inclusive utilizando outros recursos tecnológicos, que podem dinamizar e dar significado ao aprendizado dos estudantes. Um recurso tecnológico e interessante que pode ser utilizado juntamente com a plataforma de videochamada e que promove o trabalho colaborativo é o *Padlet*, uma ferramenta virtual que permite a criação de murais dinâmicos e interativos para estudantes e professores podem inserir qualquer conteúdo, seja no formato de textos, imagens, vídeos ou hiperlinks.

Uma vantagem importante no uso do *Padlet* é que esse mural pode ser construído na própria aula remota, pois o professor cria o mural e compartilha o link com os estudantes. De posse desse link, os estudantes montam o mural com suas ideias, pensamentos,

reflexões, sugestões, que podem ser referentes a um questionamento, texto ou situação-problema, conforme proposta do professor.

Depois de pronto, o mural pode ser compartilhado via link, por e-mail, em redes sociais (*Facebook* e *Twitter*), no *Google Classroom*, e também pode ser incorporado em *blogs*. A criação de um *Padlet* é simples, basta o professor ou o estudante gerarem um login e uma senha. O serviço é gratuito, mas possui algumas limitações, como: é possível criar apenas três murais gratuitamente e o armazenamento de arquivos é de até 100 MB. Em contrapartida, a plataforma permite que se faça download do mural, além da criação de murais em diferentes formatos que podem ser alterados a qualquer momento.

Algumas ferramentas tecnológicas foram aqui citadas para exemplificar as possibilidades e a diversidade desses recursos que podem fazer a diferença no ensino remoto, agregando conhecimento, promovendo o trabalho coletivo e propiciando uma formação pedagógica de qualidade e significativa para os futuros professores.

Por outro lado, apenas as aulas remotas não tornam o processo de ensino e aprendizagem efetivo, devido ao tempo em que professor e estudantes passam em videochamadas, e que não pode ser muito longo, para não perder a produtividade. Os estudantes precisam, também, de tempo para de pesquisar, realizar leituras e desenvolver atividades. Desse modo, é fundamental que a formação pedagógica ocorra em dois tempos: síncrono e assíncrono, para que possa atender a demanda planejada e, aqui, novamente precisamos recorrer às tecnologias digitais.

No tempo síncrono, por meio das plataformas de videochamadas, professores e estudantes podem discutir os assuntos referentes à prática docente enfatizando, especialmente, os saberes necessários para o desenvolvimento dessa práxis. Nesse tempo, os estudantes podem propor, sugerir, colocar suas reflexões e, inclusive, suas inquietações relacionadas ao estágio. A oportunidade de conversar, mesmo por videoconferência, propicia a troca de saberes e amplia as oportunidades de vivenciar uma sala de aula, utilizando ferramentas tecnológicas.

No tempo assíncrono, os estudantes ganham tempo para estudar, pesquisar, produzir planos de aula e realizar as atividades propostas no tempo síncrono. Nesse tempo, as tecnologias digitais

também são presentes, pois um dos encaminhamentos didático-pedagógicos propostos nesse estudo é a produção de planos de aula para serem ministrados no modo remoto.

Percebemos, então, como ficamos atados e necessitados das tecnologias digitais para desenvolver as atividades no ensino remoto e quanto o uso de mídias diversificadas podem contribuir com a prática docente. Oliveira *et al* (2017, p. 3) afirmam que “certamente a utilização de mídias diversificadas possibilita ao estudante organizar as informações de acordo com seus objetivos e necessidades, esquivando-se de caminhos estáticos e predefinidos e por fim, construir suas próprias sequências e rotas”. Sendo assim, principalmente no tempo assíncrono, os estudantes têm o proveito de estruturar os estudos e desenvolver suas atividades com planejamento e organização.

Outros recursos tecnológicos digitais relevantes para o ensino remoto e que podem contribuir com a formação pedagógica e a prática docente são os objetos digitais de aprendizagem. Para Martins (2013, p. 6), “os objetos digitais de aprendizagem (ODA) são materiais digitais de apoio ao professor que podem ser elaborados a fim de facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos” e podem ser encontrados na internet ou produzidos pelo próprio professor. Esses objetos podem ser utilizados em qualquer curso ou disciplina, inclusive na formação pedagógica como forma de aprimorar a prática docente do professor.

Os objetos digitais de aprendizagem para o ensino de Química podem ser os mais variados, tais como: mapas conceituais, videoaulas, uma oficina, uma sequência didática, microensino, jogos, podcast, entre outros. Todos esses objetos digitais de aprendizagem podem ser incluídos em planos de aulas para enriquecer e dinamizar o ensino levando o estudante a construir seu conhecimento com significado.

Metodologia

Esse estudo tem um caráter qualitativo, pois são apresentadas as reflexões de três professoras, sobre o desenvolvimento do ensino remoto emergencial. O estudo foi realizado mediante o desenvolvimento das disciplinas de Prática de Docência em Química I e Prática

de Ensino e Estágio Supervisionado de Química I do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O período de estudo foi o realizado nos meses de julho a setembro de 2020, contemplando o 1º semestre do ano de 2020 e atendendo o ensino remoto emergencial, devido à pandemia da COVID 19. Participaram da pesquisa três professoras que atuaram nas referidas disciplinas e relataram suas experiências com o desenvolvimento das disciplinas no ensino remoto emergencial.

As professoras relataram que aulas das disciplinas foram desenvolvidas no Ambiente de Virtual de Aprendizagem da Plataforma Moodle UFPR Virtual, sob gestão da Coordenadoria de Integração de Educação a Distância, com atividades remotas.

O planejamento das disciplinas foram 11 aulas síncronas de 1h30 e momentos assíncronos, onde os(as) licenciandos(as) tinham atividades de leitura, pesquisa e desenvolvimento de atividades. Os momentos assíncronos eram desenvolvidos durante a semana, respeitando o tempo dos licenciandos (as).

As professoras selecionaram as plataformas *Jitsi Meet* e *Google Meet*, para o desenvolvimento das aulas síncronas, pois as mesmas tinham conhecimentos sobre estes dispositivos tecnológicos. Estes dispositivos permitem fazer videochamadas e qualquer pessoa dentro ou fora da sua organização pode participar com um link (GOOGLE MEET, 2020; JITSI MEET, 2020).

A mediação pedagógica foi realizada na interação por web-conferência, grupos de whatsapp e e-mails. Para o tempo assíncrono foram planejadas as atividades domiciliares.

A formação pedagógica se dá no planejamento e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No planejamento da disciplina foi enfatizada a relação teoria e prática de forma síncrona e assíncrona. O planejamento do tempo das aulas síncronas se deu de forma a atender os (as) licenciandos (as) e o previsto na Resolução 59/2020 CEPE (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2020).

Todas as aulas síncronas foram planejadas em dias e horários previstos no cronograma de execução e contemplaram os mesmos dias e horários da disciplina na modalidade presencial. O número de horas-aula por dia foi adequado à capacidade de assimilação e apro-

veitamento didático das/dos licenciandos (as), conforme estabelecido na Resolução 59/2020 CEPE.

Vale ressaltar que as professoras já tinham experiência no trabalho com cursos na modalidade EaD e com o ambiente virtual da plataforma UFPR-Virtual. As professoras já haviam participado de cursos de tecnologias educacionais.

As aulas planejadas em formato de módulos foram postadas na plataforma UFPR-Virtual, a qual foi organizada pela Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD) da UFPR.

A UFPR-Virtual é uma versão redesenhada do Moodle, pensada e desenvolvida para funcionar como um campus virtual da nossa universidade. Neste espaço a comunidade acadêmica tem:

Salas virtuais para as disciplinas dos cursos presenciais que podem ser alteradas e ampliadas de acordo com as especificidades do trabalho docente; Espaço virtual para ofertar cursos de extensão e capacitação na modalidade EaD e/ou Híbrida e Salas virtuais para articular/gerenciar/desenvolver os trabalhos de grupos de estudos, pesquisa, extensão e/ou outros programas institucionais (COORDENADORIA DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020b).

As salas virtuais possibilitam que o professor-tutor organize as aulas e atividades, com uma plataforma que apresenta os seguintes recursos: postagem de arquivos, livro, página, pasta, rótulo e, também, atividades como chat, fórum glossário, jogos, tarefas, lição, wiki, presença, pesquisa de avaliação entre outras. O plano de ensino das disciplinas contemplou:

Identificação da disciplina (código, denominação, pré-requisitos, co-requisitos, créditos, carga horária semanal e total, e ementa); II. objetivos; III. desdobramento da área de conhecimento em unidades; IV. procedimentos didáticos, incluindo: a. o sistema de comunicação, observando: os princípios de interação entre docente e discentes, seja qual for o meio tecnológico utilizado; a relação numérica entre docente e discentes de forma a permitir condições de comunicação efetiva; e o acesso a toda e qualquer informação sobre a disciplina; b. os materiais didáticos para as atividades de ensino; e c. as mídias e os recursos tecnológicos. V. formas de avaliação, incluindo critérios de avaliação; VI. bibliografia básica e bibliografia complementar; VII. docentes responsáveis (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2020, p. 6).

No plano de ensino foi planejado a utilização de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pe-

dagógicos. De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2009, p. 31) um dos princípios do bom educador é:

Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transitem facilmente de um meio para o outro, de um formato para o outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. Trazer o universo do audiovisual para dentro da escola.

Neste contexto, o planejamento das disciplinas contemplou conteúdos, metodologias, tecnologias e atividades, que possibilitaram a interação, a articulação da teoria e da prática, a cooperação e a reflexão.

No início das disciplinas as professoras realizaram um acolhimento dos licenciandos (as), explicaram o funcionamento das plataformas, apresentaram e explicaram o planejamento da disciplina.

Destacamos aqui as disciplinas de Prática de Docência em Química I e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Química I nas quais os conteúdos trabalhados foram: Concepção de Estágio: estágio enquanto práxis, Formação de professores de Química, Saberes necessários à prática docente, Metodologias de ensino e Planejamento da aula.

Nestas disciplinas foram organizadas as atividades síncronas de leitura e discussão de artigos científicos, apresentação de mapas conceituais e desenvolvimento de aulas.

Nos tempos assíncronos os(as) licenciandos(as) foram orientados(as) a realizarem leitura de artigos, elaboração de apresentação de *slides*, elaboração de mapas conceituais, analisarem as videoaulas do Ensino Médio da plataforma Aula Paraná, e a pesquisarem no site do Colégio o Projeto Político Pedagógico, a história, a infraestrutura física e a grade curricular. Outras atividades orientadas para os estudantes foram: a elaboração de dois planos de aula para o Ensino Médio, a realização do registro das atividades desenvolvidas na disciplina para a elaboração do relatório.

Os licenciandos (as) analisaram as videoaulas da disciplina de Química para o Ensino, disponíveis na Plataforma Aula Paraná. As aulas foram analisadas de acordo com um roteiro, que contemplou as ações de ensinar discutidas nos artigos científicos trabalhados nos momentos síncronos e assíncronos.

A plataforma Aula Paraná disponibiliza no período de pandemia aulas para os estudantes da rede pública de ensino. Essas aulas são no formato de videoaulas, gravadas por professores da própria rede de ensino. As aulas foram analisadas pelos estudantes, futuros professores, pois o acompanhamento das aulas presenciais, pelos estagiários, estava suspenso.

O planejamento das atividades desenvolvidas

O planejamento das aulas foi construído de forma dialógica entre as três professoras da área de Educação em Química. O professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer (FRANCO, 2012, p. 170).

No desenvolvimento das aulas síncronas foi importante analisar e refletir a ação de ensinar de forma remota, pois nesta modalidade não há a interação direta, presencial com os(as) licenciandos(as). De acordo com Tardiff (2014, p. 178) “o saber ensinar na ação” supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas.

As competências de planejar, replanejar, argumentar, explicar, de desenvolver aulas, analisar e avaliar as atividades de forma remota são exigidas dos docentes. De acordo com Tardiff (2014, p. 178) “o professor deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir os objetivos de aprendizagem”. Desse modo, a gestão da sala de aula remota exigiu o planejamento dos conteúdos, de atividades, da organização e postagem de textos, atividades e as orientações para o desenvolvimento das mesmas.

O planejamento do tempo foi outro critério importante no planejamento das aulas síncronas de modo que os (as) licenciandos (as) não ficassem cansados e houvesse respeito com as condições de estudos dos mesmos.

O ensino híbrido foi enfatizado nas aulas, neste modelo o(a) licenciando(a) estuda o conteúdo com antecedência e no encontro síncrono (aula virtual) os conhecimentos são ampliados com discussões ou realização de atividades colaborativas.

No desenvolvimento das aulas remotas, as professoras desenvolveram saberes experienciais, que levaram a refletir sobre o atendimento ao tempo previsto para as aulas síncronas, a interação *online*, o desenvolvimento dos conteúdos e temas propostos, a articulação teoria e prática, o número de atividades para serem elaboradas nos momentos assíncronos e as atividades de docência *online*, momento estabelecido no cronograma como oficinas pedagógicas. Segundo Tardiff (2014, p. 48) pode-se chamar de saberes experienciais “o conjunto de saberes atualizados, adquirido e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”.

Nesse sentido, as professoras refletiram também sobre a importância de conhecer as inúmeras funções que os dispositivos tecnológicos podem oferecer na seleção dos dispositivos e atividades de acordo com os objetivos propostos na e sobre a interação dialógica virtual com licenciandos (as) e colegas de profissão. Segundo Freire (2006, p. 39) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A partir do desenvolvimento das aulas remotas foi possível refletir sobre: a motivação, a comunicação, análise dos recursos digitais colaborativos para o ensino da química e sobre a importância da formação continuada. A formação continuada de docentes, muitas vezes, tende a oferecer um:

[...] espaço para a discussão de novas metodologias e propostas teóricas da atualidade, de maneira a formar educadores capazes de promover ações educacionais inovadoras (SANTOS; TORRES, 2017, p. 235-236).

Nesse sentido, a reflexão crítica no planejamento e desenvolvimento de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de química, revelou a importância da articulação teoria e prática, da inovação, da criatividade e da comunicação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para cursos de Química de Licenciatura Plena, o licenciando deve possuir conhecimentos básicos do uso de computadores e sua aplicação em ensino de Química (BRASIL, 2001, p. 7). A formação de competências, inclusive as digitais, é cada vez mais importante no âmbito educativo como uma necessidade para a inclusão na sociedade do conhecimento:

[...] a tecnologia não é só um potente recurso para a aprendizagem, é uma ferramenta cada vez mais relevante para a vida. Por isso, o potencial da tecnologia não se refere somente à alfabetização digital, já que pode ser utilizada para promover competências modernas e melhorar o desempenho educativo dos estudantes em todos os domínios (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E CULTURA, 2020, p.14).

Neste contexto, as atividades planejadas como a fundamentação da formação de professores, da prática docente e do estágio, visaram desenvolver as habilidades de colaboração, reflexão crítica, de saber preparar e desenvolver recursos didáticos e instrucionais relativos à prática docente.

Avaliação do Desenvolvimento das Disciplinas

A colaboração, a interação e a discussão crítica no e sobre o planejamento e desenvolvimento das atividades foi avaliada, pelas professoras, como positiva. O planejamento foi cumprido na íntegra e os resultados foram satisfatórios, sem perda considerável dos conteúdos propostos para o ano letivo presencial. Essa constatação ficou visível nas discussões e reflexões dos textos, nas produções de planos de aula e nas aulas ministradas na oficina pedagógica.

A participação dos estudantes nas aulas remotas propiciou trocas de saberes importantes para o futuro profissional deles como docentes de Química. Muitos estudantes, que de início eram resistentes ao ensino remoto relataram terem gostado do desenvolvimento da disciplina e sentiram-se confortáveis nos encontros.

Sublinhamos que, o ensino presencial permite mais tempo de convívio com os estudantes e propicia muitos diálogos, reflexões. Esse fato foi observado pelos estudantes no início das disciplinas. Mas essa barreira foi diminuindo ao longo do curso, pois houve um entendimento comum de que estamos passando por um momento difícil, mas que não podemos parar, ou seja, devemos nos adequar e reinventar, se necessário.

No desenvolvimento das aulas constatou-se que os estudantes participaram ativamente, e cumpriram os prazos das atividades. Com base nas atividades desenvolvidas alguns licenciando(as) relataram a importância de trabalhar o ensino remoto com os mesmos, pois o ensino remoto combinado com o presencial pode ser uma das modalidades de ensino no futuro.

As aulas ministradas pelos estagiários foram muito bem elaboradas, contemplando todos os itens que devem constar em um plano de aula. Foi muito gratificante assistir as aulas desses futuros professores e discutir, após cada uma, novas possibilidades. As oficinas pedagógicas trouxeram uma diversidade de estratégias pedagógicas, de recursos tecnológicos diferentes e isso proporcionou uma troca de conhecimentos entre os pares que todos levarão para a vida profissional.

Ao final da disciplina os estudantes fizeram alguns apontamentos, que consideramos relevantes, como: a dificuldade com a conexão, tendo em vista que alguns licenciandos perdiam a conexão durante a aula remota; a ausência de uma câmera para que os demais pudessem vê-los; o uso de dados móveis devido ao fato de estar em aula durante a atividade de outro trabalho.

Mesmo com as dificuldades elencadas, de modo geral, percebemos que os licenciandos conseguiram desenvolver as atividades com qualidade e, também, os relatórios. Destacamos que, os relatórios ficaram muito bons e poderão auxiliar esses estudantes quando estiverem em sala de aula, pois descrevem um colégio estadual trazendo histórico, infraestrutura, análise do projeto político pedagógico e, principalmente, apresenta a ação docente do licenciando durante o ensino remoto.

Considerações Finais

A educação dignifica e promove, sem ela o mundo não evolui. O mundo necessita cada vez mais de uma educação de qualidade e com significado. Por meio da educação podemos avançar nas pesquisas, entender os problemas e buscar soluções. Portanto, o ensino remoto emergencial veio para colaborar com a continuidade da educação.

Essa modalidade de ensino possibilitou a utilização de objetos digitais de aprendizagens em vários espaços e tempos de reflexões, troca de experiências e aprendizagens coletivas por parte das professoras e dos(as) licenciandos(as).

Por meio do ensino remoto emergencial, os estudantes, futuros professores puderam refletir e discutir sobre o estágio de docência, produzir planos de aula e ministrar as aulas. Essas ações, que

deveriam ser realizadas no presencial, tomaram conta das telas e fomentaram um novo modo de ensinar e aprender, também deixaram evidente que é possível construir conhecimento por meio das tecnologias digitais.

Para as professoras pesquisadoras e ministrantes das disciplinas, ficou o reconhecimento de que podemos nos adequar, criar e recriar, inventar e reinventar, pois a educação é assim, busca e atualização constante. Os conhecimentos trocados durante as disciplinas levaram as professoras a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e reconhecerem que o processo de ensino e aprendizagem pode acontecer em qualquer tempo ou espaço.

Ressaltamos que, a cada aula nos comunicávamos e conversávamos sempre pensando em proporcionar o melhor ambiente aos estudantes/licenciandos. E, por fim, os resultados foram de acordo com as expectativas, isso porque foi planejado com cuidado, para atender os estudantes da melhor maneira possível e deixá-los confortáveis durante o desenvolvimento das disciplinas.

Referência

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.303/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1303_01.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. Decreto N.º 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em 14 nov. 2020.

COORDENADORIA DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Ensino Remoto Emergencial**. Disponível em: <<http://www.cipead.ufpr.br/portal1/index.php/cipead/periodo-especial-ufpr/ere-ensino-remoto-emergencial/>>. Acesso em: 02 set. 2020 a.

_____. **UFPR-Virtual**. Disponível em: <<http://www.cipead.ufpr.br/portal1/index.php/cipead/saberesonline/ufpr-virtual/>>. Acesso em: 02 out. 2020b.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOOGLE MEET. **Requisitos para usar o Google Meet**. Disponível em: <https://support.google.com/meet/answer/7317473?hl=pt-BR&ref_topic=7306097>. Acesso em: 5 nov. 2020.

JITSI MEET. Disponível em: <<https://meet.jit.si/>>. Acesso em: 5 nov. 2020.

MARTINS, J. M. R. **Objetos digitais de aprendizagem como ferramenta metodológica para o ensino de ciências sob uma perspectiva inclusiva**. Cadernos PDE. Volume II, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdeb/usa/producoes_pde/2013/2013_utfpr_cien_pdp_joseane_maria_rachid_martins.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15 ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

OLIVEIRA, E. S. S. de *et al.* **Tecnologias digitais aplicadas ao ensino superior: empreender a vida**. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/229.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E CULTURA. **Tecnologias para a transformação da educação**: experiências bem sucedidas e expectativas. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/pdf/brz_ci_preliminar_doc_tecnologias_transformacao_educacao.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

SANTOS, K. E. E. dos.; TORRES, P. L. Educação a distância como parceria da formação continuada. In: FERREIRA, J. de L. (Org.) **Formação de professores em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino**. Curitiba: Appris, 2017.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. São Paulo: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Resolução n.º 59/2020-CEPE. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2020/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N%C2%BA-59-2020-CEPE.pdf> Acesso em: 10 nov. 2020.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE DA QUESTÃO NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Lucas Alves Barbosa e Silva
Juliano Milton Kruger
Fernanda Welter Adams
Luis Fernando Tosta Barbato*

Introdução

A educação é compreendida pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Art. 6, como um Direito Social do indivíduo, e, no Art. 205, como: “[...] 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 [...]”, e, ainda, o Art. 206 prevê que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, [...]”, e “garantia de padrão de qualidade”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), no Art. 2, entende que a educação tem por finalidade “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Ainda no Art. 1, prediz que a educação deve ser delineada ou operada por meio de três processos formativos educativos, os quais ocorrem, basicamente, em três instituições sociais, a saber: a Família, a Escola e a Sociedade.

Sob esse entendimento, a não garantia de todos à Educação equivale a um descumprimento da Constituição Federal, que possui caráter mandatório, denotando assim uma afronta à cidadania nacional. A LDBEN/96, em seu capítulo cinco, no Art. 58, entende a Educação Especial como: “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996).

Na amplitude das Políticas de Interesse à Educação da Pessoa com Deficiência no Brasil, vale frisar a concepção de Educação Especial apresentada no Art. 3 da Resolução CNE/CEB 02/2001:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 01)

Logo, é possível compreender que as políticas públicas que visam atender à demanda das pessoas com deficiência são promulgadas com o objetivo de oferecer e garantir efetivamente a igualdade de direitos e oportunidades e a acessibilidade às pessoas com deficiência, bem como combater o preconceito sofrido por estas.

Como supracitado, dentro da modalidade de Educação Especial, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza como deficiência, conforme prevê a Lei n.º 12.764 de 2012. Segundo Griesi-Oliveira e Sertié (2017, p. 233), o TEA é “um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados²⁰”, e, ainda que definido por estes notáveis sintomas, o fenótipo dos pacientes com TEA infere variações, abrangendo desde indivíduos com deficiência intelectual grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas até indivíduos com quociente de inteligência normal, que possuem uma vida independente. Estes indivíduos também, geralmente, apresentam uma série de outras comorbidades como hiperatividade, distúrbios de sono e gastrintestinais e epilepsia (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

Conforme Neves (2018), a educação inclusiva e a educação especial, principalmente no que se referem às discussões acerca do TEA, são áreas de estudo recentes e em ascensão no cenário nacional, e ainda são campos de muitas controvérsias, necessitando de maiores

²⁰ Estereotípias são os movimentos e/ou atitudes que se repetem com frequência a partir de estímulos nervosos que não controlam os impulsos da pessoa com TEA ou outra deficiência. Por exemplo, um movimento acelerado com a mão.

estudos. A Lei n.º 12.764 de 2012 diz que é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada por:

[...] I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012, p. 01).

Por isso, destaca-se a importância desta lei que Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, sendo um marco político que fomentou o crescimento de estudos sobre a temática, na qual a pessoa com TEA passa a ser legalmente considerada pessoa com deficiência, representando as diretrizes coerentes com as propostas da educação inclusiva, indicando que o atendimento a estes indivíduos seja realizado preferencialmente nas escolas regulares, sendo que as comunidades e equipes escolares devem ser sensibilizadas e qualificadas a receber e atender a esse público em seus processos de inclusão (BRASIL, 2012).

Desta forma, este trabalho visa entender como o cenário científico tem enxergado a proteção dos direitos da pessoa com TEA e contextos afins a esse público, sobretudo no âmbito educacional. Para tal finalidade, buscamos proceder a uma análise da bibliografia publicada na *Revista Brasileira de Educação Especial*, dentro de um recorte temporal bianual (2017/2018), a fim de contemplar as principais informações necessárias divulgadas acerca do tema TEA nesse periódico que atualmente é o principal meio de divulgação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE, apontando, ainda, para a comunidade científica que pesquisa a temática, possíveis vieses a serem estudados.

Metodologia

As informações ou dados coletados podem ser obtidos e/ou analisados de distintas maneiras, dependendo do objetivo que se dese-

ja atingir com o estudo em foco. Em um estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, isto é, utiliza uma gama de procedimentos e instrumentos para constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Sobre os métodos de pesquisa qualitativos, Gatti e André (2013) formalizam a seguinte afirmação, que vem contribuir com a concepção deste presente trabalho:

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas, o que depende das condições de rigor nos cuidados investigativos, o que não quer dizer seguimento de rígidos protocolos, mas, sim, de domínio flexível de métodos e instrumentais necessários à aproximação significativa do real (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 37)

Portanto, a escolha do método de pesquisa e análise vem ao encontro do que se espera como resultado do estudo, no sentido de contribuir com o cenário da Educação Especial, delineando e norteando o que vem sendo realizado de pesquisa científica na área, sinalizando à comunidade científica possíveis novos indicadores de temáticas e abordagens que ainda se fazem necessárias de serem estudadas. Nesse contexto, este trabalho se desenvolveu a partir de pesquisa exploratória (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) realizada no dia 06 de agosto de 2019 no portal de periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), por meio do acesso remoto via CAFE (Comunidade Acadêmica Federada),²¹ com o uso do descritor “autismo”, com recorte bibliográfico na *Revista Brasileira de Educação Especial* (classificada na Qualis A2 na área de Educação e A1 na área de Ensino) e recorte temporal entre os anos de 2017 e 2018. A escolha do descritor teve o intuito de mirar os resultados da pesquisa exploratória de acordo com o objetivo da pesquisa. A partir do descritor e dos recortes aplicados foram encontrados oito (8) artigos, que

²¹ Esta opção permite o acesso remoto ao conteúdo assinado do Portal de Periódicos disponível às instituições participantes.

foram esmiuçados na seção a seguir. Vale ressaltar que a Revista Brasileira de Educação Especial, fundada em 1992, passou a ser o principal meio de divulgação da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE e propõe dar suporte ao intercâmbio técnico-científico em Educação Especial e áreas afins. Publica artigos originais, principalmente de pesquisa, porém, abrindo espaço para ensaios, artigos de revisão e resenhas.

Desta maneira, podemos entender que se trata de um trabalho de revisão bibliográfica que se caracteriza por seu caráter descritivo/discursivo e por ser uma vertente de discussão de temas de interesse científico aos pesquisadores da Educação Especial (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Nesta análise, foram extraídos dados relativos aos títulos, anos, autores, modalidades e palavra-chave. Em seguida, aprofundamos a análise na descrição discursiva das informações extraídas dos oito (8) artigos e as informações levantadas, após a leitura dos mesmos, foram comparadas e os conteúdos pariformes agrupados em categorias através de análise de conteúdo.

Resultados e discussão

A busca eletrônica resultou em 8 resultados os quais são apresentados no quadro 1.

Quadro 1. Descrição dos artigos analisados

ANO	TÍTULO	AUTORES	MODALIDADE	PALAVRAS-CHAVE
2017	A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado	Margarida Maria de Moura Vieira-Rodrigues; Maria Manuela Pires Sanches-Ferreira.	Relato de Pesquisa	Educação Especial. Inclusão. Ensino público/privado.

2017	Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares: Revisão Integrativa da Literatura	Renata Valdívia Lucisano; Letícia De Carli Novaes; Amanda Mota Pacciullo Sposito; Luzia Iara Pfeifer.	Revisão da Literatura	Educação Especial. Criança Pré-Escolar. Faz de Conta. Instrumentos de Avaliação.
2017	Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores	Camila Graciella Santos Gomes; Deisy das Graças de Souza; Analice Dutra Silveira; Ianaíara Marprates Oliveira.	Relato de Pesquisa	Educação Especial. Autismo. Análise Comportamental. Estimulação Precoce. Cuidador.
2017	Benefícios e Nível de Participação na Intervenção Precoce: Perspectivas de Mães de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo	Anelise do Pinho Cossio; Ana Paula da Silva Pereira; Rita de Cássia Cossio Rodriguez.	Relato de Pesquisa	Educação Especial. Autismo. Participação da Família. Estimulação Precoce.
2018	A Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Justiça Educativa para População com Deficiência na Educação Superior	Jorge Iván Correa Alzate.	Relato de Pesquisa	Educação Especial. Avaliação da aprendizagem. Educação Inclusiva.
2018	Crianças com Deficiência Física, Síndrome de Down e Autismo: Comparações de Características Familiares na Perspectiva Materna na Realidade Brasileira.	Cariza de Cássia Spinazola; Fabiana Cia; Tássia Lopes de Azevedo; Danielli Silva Gualda.	Relato de Pesquisa	Educação especial. Deficiência. Família. Mães.
2018	Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)	Renata Corcini Carvalho Canabarro; Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira; Carlo Schmidt.	Relato de Pesquisa	Educação Especial. Autoeficácia docente. Autismo. Adaptação Transcultural.
2018	Caracterização das matrículas dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por regiões brasileiras	Vivian Santos; Nassim Chamel Elias.	Relato de Pesquisa	Educação Especial. Censo Escolar. Autismo.

Fonte: Autores (2019).

Um quantitativo de 75% dos artigos analisados neste estudo foram conduzidos no Brasil (Gomes *et al.*, 2017; Cossio, Pereira e Rodriguez, 2017; Lucisano *et al.*, 2017; Spinazola *et al.*, 2018; Santos e Elias, 2018; Canabarro, Teixeira e Schmidt, 2018), de 12,5% conduzidos em Portugal (Vieira-rodrigues e Sanches-Ferreira, 2017), e por fim, 12,5% na Colômbia (Alzate, 2018).

Transtorno do Espectro Autista: Núcleo Familiar e Capacitação de Cuidadores

No artigo “*Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores*”, de Gomes *et al.* (2017), as autoras buscaram apresentar aos leitores, baseando-se em dados retrospectivos do primeiro ano de Intervenção Comportamental Intensiva, a avaliação dos efeitos desse tipo de procedimento no desenvolvimento de crianças brasileiras com autismo, com uma realização precoce por meio da capacitação de cuidadores, em ambiente domiciliar, quando, segundo elas, este tipo de intervenção pode promover ganhos significativos no desenvolvimento de crianças com autismo, embora a descrição da proporção dos ganhos seja variada.

Gomes *et al.* (2017) salientam que o elevado número de crianças com autismo é maior do que a quantidade de profissionais capacitados, isso aliado ao alto custo financeiro desse tipo de intervenção em função da quantidade necessária de horas semanais de terapia demonstram ser sérios problemas práticos, e cabe buscar maneiras de transpô-los, uma vez que se mostram como um empecilho para a implementação desse tipo de intervenção.

As autoras investigaram também as variáveis indicadoras de maiores ganhos no desenvolvimento de intervenções comportamentais intensivas, apontando que nas crianças mais jovens, com maiores habilidades cognitivas e de linguagem, obtiveram ganhos mais significativos, logo, sugerem que a intervenção foi efetiva em promover ganhos de habilidades que as crianças não apresentavam e que deixavam o desenvolvimento delas em atraso, porém, como as crianças ficaram mais velhas, estes ganhos não foram suficientes para que elas conseguissem pontuação compatível com a esperada para a idade cronológica na avaliação final. Por fim, destacaram que o estudo indica a necessidade de novas investigações envolvendo um número mai-

or de participantes, com melhor controle experimental e que avaliem os efeitos de longo prazo desse tipo de intervenção (GOMES *et al.*, 2017).

Cossio, Pereira e Rodriguez (2017) apresentam o artigo “*Benefícios e Nível de Participação na Intervenção Precoce: Perspectivas de Mães de Crianças com Perturbação do Espetro do Autismo*”, cujo objetivo foi analisar e compreender o nível de participação das mães nos diferentes momentos de apoio no processo de intervenção precoce, como: planificação e intervenção, além de análise e compreensão dos benefícios deste apoio. Durante o desenvolvimento do trabalho as autoras reiteram que neste tipo de intervenção, muitas vezes, para a família, o profissional responsável pelo processo da intervenção precoce é visto como um membro da família, uma vez que o relacionamento nesse momento é sustentado pela colaboração e pela amizade, em que se respeitam os valores, as crenças e as ideologias familiares.

Importa ainda mencionar que alguns estudos revelam que quando os pais participam na determinação das metas a serem alcançadas com os seus filhos, estes se envolvem mais nas atividades e o tempo de alcance dos objetivos, pelas crianças, é mais rápido (COS- SIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2017, p. 511).

Apoiando-se nos resultados obtidos na pesquisa, as autoras afirmam que a satisfação deste tipo de intervenção pode estar relacionada às competências, ao bem-estar e à diminuição dos níveis de *stress* das famílias, preconizando o desenvolvimento da sua autoeficácia. É um momento oportuno para que o profissional dê à família o apoio necessário para que ela demonstre as suas competências e possa fazer parte integrante da equipe de apoio à criança autista. Segundo as autoras, os dados alcançados no estudo não se esgotaram na pesquisa produzida ao serem considerados o aumento da prevalência da Perturbação do Espetro do Autismo e a insuficiente investigação sobre as práticas centradas na família em intervenção precoce, bem como os benefícios da intervenção precoce para as famílias apoiadas, sugerindo, então, outras/novas investigações.

Como último trabalho desta categoria, temos o artigo “*Crianças com Deficiência Física, Síndrome de Down e Autismo: Comparação de Características Familiares na Perspectiva Materna na Realidade Brasileira*”, produzido por Spinazola *et al.* (2018), que teve como objetivo identificar e comparar as necessidades familiares e o suporte

social das famílias de crianças com deficiência física, síndrome de Down e autismo, na perspectiva das mães. Para tal finalidade, as autoras lançaram mão de uma pesquisa para coleta de dados quantitativos e concluíram que as mães, mesmo com filhos com diferentes deficiências, apresentaram aspectos parecidos. Salientam ainda que o estudo realizado veio para contribuir com o conhecimento acerca de famílias de crianças com deficiência, e para dar subsídio a futuras pesquisas de intervenção para minimização das necessidades familiares, aumento do suporte social e da estimulação e da interação entre pais e filhos (SPINAZOLA *et al.*, 2018).

Transtorno do Espectro Autista: Integração *versus* Inclusão

Vieira-Rodrigues e Sanches-Ferreira (2017), no estudo *A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado*, distinguem circunstanciadamente os dados de uma pesquisa com o intuito de descrever a opinião dos docentes acerca da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e conhecer os fatores que justificam essas opiniões, após seis anos da implantação de um decreto Português que teve o objetivo de promover a igualdade de oportunidades, a valorização da educação e a melhoria da qualidade do ensino. As autoras utilizaram, para alcançar os objetivos da pesquisa, um instrumento no formato de um recorte de cinco vinhetas que descreviam diferentes transtornos/deficiências de crianças, a saber:

Vinheta 1- criança compatível com o quadro da Perturbação do Espectro de Autismo (PEA); Vinheta 2- criança compatível com um quadro de Paralisia Cerebral (PC); Vinheta 3- criança compatível com um quadro de Incapacidade Intelectual (II); Vinheta 4- criança compatível com um quadro de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA); Vinheta 5- criança compatível com um quadro de Atraso Global de Desenvolvimento (AGD) - no questionário para educadores - e criança compatível com um quadro de Dificuldades de Aprendizagem (DA) - no questionário para os professores do 1º Ciclo (VIEIRA-RODRIGUES; SANCHES-FERREIRA, 2017, p.40).

Elas concluíram que as crianças que apresentaram características alusivas ao Transtorno do Espectro Autista e Paralisia Cerebral foram àquelas menos aceitas pelo grupo escolar. Portanto, induziram

que esta justificativa poderia estar relacionada com a falta de formação dos professores, a impossibilidade de despendere tempo de ensino necessário e a exigência gestora de que os outros alunos que compõem o grupo obtenham bons resultados acadêmicos (VIEIRA-RODRIGUES; SANCHES-FERREIRA, 2017).

O estudo realizado por Santos e Elias (2018), “*Caracterização das matrículas dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por regiões brasileiras*”, propôs-se a descrever à comunidade científica uma caracterização das matrículas contidas nos microdados do Censo Escolar dos estudantes com TEA na sala comum nas cinco regiões do país, considerando os possíveis impactos da Lei nº 12.764/2012, supracitada.

Através de um *software* de análise estatística para tratamento e coleta dos dados, os autores concluíram que as matrículas sofreram crescimento superior às dos demais alunos com deficiência durante o período estudado, possuindo a região Sudeste a maior concentração bruta de matrículas de alunos com TEA, seguida da região Nordeste e Sul. No que tange ao sexo dos alunos, nos microdados analisados, observamos que com o passar dos anos a proporção de meninos e meninas com TEA vem se aproximando da esperada pela literatura, ou seja, cerca de uma menina para, aproximadamente, 4,5 meninos (SANTOS; ELIAS, 2018).

Sendo assim, inferimos que a Lei nº 12.764/2012 teve impacto no acesso à escola comum para os alunos com TEA, mas esse acesso não foi suficiente para garantir sua permanência. Reconhecemos, desta forma, que existe um *gap* historiográfico, logo, são demandados estudos que possuam outras formas complementares de coleta de dados ou ainda um período histórico mais longo, subsequente à implantação da lei.

Transtorno do Espectro Autista: Critérios Avaliativos

O artigo “*Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares: Revisão Integrativa da Literatura*”, de Lucisano *et al.* (2017), estrutura-se em uma revisão integrativa de literatura, objetivando identificar estudos sobre como o brincar simbólico/faz de conta de pré-escolares tem sido avaliado, quais os objetivos destes estudos e quais instrumentos têm sido utilizados para avaliar esse comportamento, buscando ofere-

cer recursos para que os profissionais da área da saúde e da educação possam incrementar ou aprimorar suas práticas com esta população.

As autoras, na análise das avaliações envolvendo o brincar de faz de conta de crianças com desenvolvimento atípico, indicaram que as crianças com maiores limitações motoras têm diminuídas suas habilidades para o brincar e nenhuma delas conseguiu completar o tempo esperado da avaliação, o que pode ser explicado pela fadiga cognitiva apresentada nessa condição clínica. A revisão das autoras demonstrou que na literatura há poucos estudos focalizando o brincar de faz de conta de crianças pré-escolares sobre essa temática, pois, de acordo com as mesmas, o brincar de faz de conta mostra-se como um mediador eficaz na aprendizagem, pois é a linguagem que a criança conhece, possibilitando a expressão de seus sentimentos, desejos, e entendimento de suas capacidades de representar o mundo experienciado e vivido (LUCISANO *et al.*, 2017).

No artigo “*A Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Justiça Educativa para População com Deficiência na Educação Superior*”, Alzate (2018) apresenta a realidade de uma Instituição Universitária Internacional, focalizada no ensino Tecnológico, localizada em Antioquia na Colômbia, que, segundo o autor, tem possibilitado o acesso a seus programas acadêmicos, sem restrições, aos estudantes com deficiência.

Na sua política de atenção à diversidade para estudantes que se reconhecem provenientes de grupos minoritários, como no acesso aos programas acadêmicos, personaliza-se a entrevista para dar condições às pessoas com deficiência, especialmente aos surdos, com deficiência intelectual e autismo; para estudantes pertencentes a outras minorias, realiza-se a entrevista grupal sem restrição na matrícula. Na permanência educativa, há apoio psicológico em processos de adaptação ao contexto educativo, caso seja necessário; existe flexibilização em relação à segunda língua de estudantes indígenas e surdos e adaptação das avaliações aos sistemas comunicativos dos estudantes, além da prevenção de situações de discriminação, implementando uma campanha com o propósito de promover o respeito pela diferença e a convivência harmoniosa entre a comunidade educativa (ALZATE, 2018, p. 90).

De acordo com o autor, algo determinante nesse processo está centrado na figura do docente, que tem conexões próprias com a aprendizagem dos alunos, como a aplicação de modelos, a definição de critérios, o uso dos resultados e a autoavaliação sobre o ensino dos conteúdos estabelecidos no currículo, sem deixar de lado o reconhecimento da validade da avaliação. Portanto, o autor conclui dizendo que a proposta da Instituição é garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes; estudantes surdos, com autismo e deficiência cognitiva, respeitando os ritmos de apropriação do conhecimento de cada um. Essa prática exige acompanhamento constante no processo de aprendizagem e a implantação de apoios pedagógicos quando necessários, de modo a evitar que os alunos fracassem (ALZATE, 2018).

Por fim, em análise nesta categoria, está a pesquisa produzida por Canabarro, Teixeira e Schmidt (2018), intitulada “*Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)*”, que se propõe a realizar um levantamento de indicadores de equivalência semântica resultantes do processo de tradução e adaptação transcultural da escala ASSET para a língua portuguesa do Brasil e a verificação de indicadores de clareza e compreensão dessa versão em português mediante estudo piloto. Os autores teorizam que o TEA demanda do professor conhecimentos específicos para desenvolvimento de acomodações e flexibilizações curriculares que podem contribuir ou não para crenças adequadas de autoeficácia e, para tal fim, justifica-se a pesquisa dos autores.

A *ASSET* foi originalmente elaborada em inglês e não constam estudos publicados de sua adaptação para outros idiomas, logo, os autores realizaram um processo de tradução, retrotradução e adaptação transcultural, a fim de alcançar uma equivalência denotativa/conotativa. O documento verificou que os professores que atuam na educação inclusiva de alunos com TEA relatam impotência, frustração e medo de intervir frente aos comportamentos específicos associados aos alunos. Esses achados podem contribuir para um descrédito nas próprias capacidades dos professores para adotarem práticas educacionais eficazes.

Desta forma, a partir do exposto, podemos concluir que a versão da escala *ASSET* para o português do Brasil mostrou indicadores adequados de equivalência denotativa e conotativa após as etapas de tradução, retrotradução e análise da equivalência semântica (CANABARRO; TEIXEIRA; SCHMIDT, 2018, p. 242).

Conclusão

Pautado na busca por apontar ao cenário científico possíveis vieses a serem explorados, analisados e investigados, este trabalho analisou a produção localizada em recorte temporal na *Revista Brasileira de Educação Especial*. Foram objetos de análise oito (8) artigos publicados na revista supracitada nos anos de 2017 e 2018, apontando o que já foi investigado e as possíveis vertentes que ainda carecem de um esmiuçamento mais abrangente no que tange aos assuntos concernentes ao TEA.

Diante disso, na análise dos artigos constatamos que a Intervenção Comportamental Intensiva pode promover ganhos significativos no desenvolvimento de crianças com TEA, embora a descrição da proporção dos ganhos seja variada, mostrando que o estudo indica a necessidade de novas investigações, com um número maior de participantes, com melhor controle experimental e que avaliem os efeitos de longo prazo desse tipo de intervenção.

Foi possível observar que o processo de intervenção precoce, quando coadunado com o envolvimento dos pais na determinação das metas a serem alcançadas pelos seus filhos com TEA, promove uma redução no tempo de alcance dos objetivos pelas crianças. Ao considerarmos o aumento da prevalência de crianças com TEA e a insuficiente investigação sobre as práticas centradas na família em intervenção precoce, bem como sobre os benefícios da intervenção precoce para as famílias apoiadas, a intervenção para minimização das necessidades familiares, o aumento do suporte social e da estimulação e da interação entre pais e filhos, sugerimos, então, outras/novas investigações.

O aluno com TEA demanda do professor conhecimentos específicos para o desenvolvimento de acomodações e flexibilizações curriculares que podem contribuir ou não para crenças adequadas de autoeficácia, integração e inclusão, nesse sentido, as autoras portu-

guesas apresentaram que os indivíduos com características alusivas ao TEA foram aquelas menos aceitas pelo grupo escolar, e, no Brasil, os microdados de matrículas do Censo Escolar de estudantes com TEA na sala comum, nas cinco regiões do país, sofreram crescimento superior às dos demais alunos com deficiência durante o período estudado. Constatamos, ainda, que a Lei nº 12.764/2012 teve impacto no acesso à escola comum para os alunos com TEA, mas esse acesso não foi suficiente para garantir sua permanência, reconhecemos a existência de um *gap* historiográfico que demanda estudos que possuam outras formas complementares de coleta de dados ou, ainda, um período histórico mais longo, subseqüente à implantação da lei.

Referência

ALZATE, Jorge Iván Correa. A Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Justiça Educativa para População com Deficiência na Educação Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.I.], v. 24, n. 1, p.89-102, mar. 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 1994. 335 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDBEN 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SCHMIDT, Carlo. Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (As-set). **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.I.], v. 24, n. 2, p.229-246, abr. 2018.

COSSIO, Anelise do Pinho; PEREIRA, Ana Paula da Silva; RODRIGUEZ, Rita de Cássia Cossio. Benefícios e Nível de Participação na Intervenção Precoce: Perspectivas de Mães de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.I.], v. 23, n. 4, p.505-516, dez. 2017.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.29-38.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. 120 p.

GOMES, Camila Graciella Santos et al. Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.I.], v. 23, n. 3, p.377-390, set. 2017.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Autism spectrum disorders: an updated guide for genetic counseling. **Einstein (São Paulo)**, [S.I.], v. 15, n. 2, p.233-238, jun. 2017.

LUCISANO, Renata Valdívia et al. Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares: Revisão Integrativa da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.I.], v. 23, n. 2, p.309-322, jun. 2017.

NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello. **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio**. 2018. 136 f. Dissertação (Mes-

trado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.I.], v. 24, n. 4, p.465-482, dez. 2018.

SPINAZOLA, Cariza de Cássia et al. Crianças com Deficiência Física, Síndrome de Down e Autismo: Comparação de Características Familiares na Perspectiva Materna na Realidade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.I.], v. 24, n. 2, p.199-216, abr. 2018.

VIEIRA-RODRIGUES, Margarida Maria de Moura; SANCHES-FERREIRA, Maria Manuela Pires. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular em Portugal: a Opinião de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Público e Privado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.I.], v. 23, n. 1, p.37-52, mar. 2017.

A IMPORTÂNCIA DA LIDERANÇA NA GESTÃO ESCOLAR ATUAL

Maria do Socorro Gonçalves Leitão

Introdução

O presente trabalho apresenta como tema a importância da liderança na gestão escolar atual. A educação está inserida em um processo histórico, que é dinâmico, vivo, sempre em modificações. É um dos aspectos mais importantes no desenvolvimento de uma nação e para compreender as questões que envolve a educação nos seus diferentes aspectos, é preciso analisar a importância do gestor dentro do contexto escolar.

Sabe-se que bons líderes causam impactos positivos, trazendo a satisfação de seus colaboradores e a superação na solução de problemas. Ao contrário dos maus líderes que não promovem a autoestima em seus funcionários, deixando-os desmotivados, intranquilos e com dúvidas. Consequentemente, eles não conseguem desenvolver todo o potencial de seus liderados, gerando resultados pequenos e a falta total de comprometimento para com a organização.

A justificativa deste trabalho deu-se por observar que ainda existe nas escolas, práticas autoritárias e conservadoras voltadas apenas para a parte burocrático-administrativa e colocando em segundo plano a ação participativa, que busca uma ação transformadora no cotidiano escolar e a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

A principal motivação para o estudo dessa pesquisa decorre da necessidade de perceber e conhecer fatores que identificam a influência do gestor escolar no favorecimento da melhoria da qualidade de ensino e para a contribuição da aprendizagem de todos na escola.

A constituição da gestão escolar insere-se numa dimensão que envolve uma atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio

educacionais das unidades de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos educandos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios de uma sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Nesse contexto, o gestor escolar, que tem o papel principal na escola, a missão de identificar e mobilizar os diferentes talentos para que as metas sejam cumpridas e, principalmente, conscientizar a todos da importância da contribuição individual para a qualidade do todo. Dessa forma cabe questionar: Como deve ser a atuação enquanto líder no contexto da escola atual?

A metodologia utilizada para realização deste trabalho deu-se através da pesquisa bibliográfica fundamentada pelos autores Ferreira (2008), Libâneo (2007), Luck (2000), Paro (1997), Pillet (1994) e outros.

A pesquisa tem como objetivo geral: Apresentar algumas reflexões sobre o papel do gestor escolar dentro da instituição e como isso é importante para o clima organizacional. E como Objetivos Específicos: Identificar na literatura os temas predominantes, nos quais a liderança e estilos de gestão surgem ou estão inseridos; Mostrar a importância das lideranças dentro das escolas os modelos atuais de liderança, suas qualidades e características; ampliar a percepção e a consciência dos gestores para a importância do líder na gestão democrática.

Este estudo promove aos profissionais da educação o propósito de uma reflexão sobre as questões que permeiam a tão sonhada gestão democrática, concluindo assim que a gestão participativa deve ser conquistada, pois só dessa maneira a mesma será efetivamente verdadeira e poderá contribuir com o processo da educação, visando o crescimento do grupo e, em consequência disso, melhorando o contexto educativo.

Abordagens sobre gestão democrática

Com todas essas mudanças articuladas e trazidas à tona, a partir de documentos e legislações específicas, a escola viu-se, obrigatoriamente, com a necessidade de se adaptar aos novos tempos. A gestão escolar neste contexto, ganhou espaço de análise, de discussão e de implementação no interior das escolas.

Enquanto que na administração escolar o ensino era fragmentado, ou seja, cada pessoa era responsável apenas por sua função, desprezando as demais dimensões educativas, a gestão democrática enfatiza a participação de todos os segmentos da unidade escolar no processo de ensino e aprendizagem.

Na maioria das vezes a responsabilidade do professor começa e termina em sala de aula, mas isso pode mudar, desde que este adote práticas participativas, que aprendam nas situações de trabalho, compartilhar com os colegas, conhecimentos metodológicos e enfrentem as dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto pedagógico curricular, sobre o currículo, sobre as relações sociais internas, sobre as práticas de avaliação. (LIBÂNEO, 2007, p. 308)

Partindo desse pressuposto entende-se que nenhuma atividade na escola que seja isolada pode ter êxito. As práticas participativas tornam a escola uma comunidade democrática, favorecendo o ensino e a reflexão. É importante a valorização de todos os elementos internos do processo educativo, tendo consciência de que cada um possui responsabilidades que precisam ser compartilhadas do individual para o trabalho coletivo.

A Lei de Diretrizes e Bases de Nº 9344/96 no artigo 12 descreve as incumbências das escolas. A elaboração e execução da proposta pedagógica, bem como a administração de pessoal e de recursos materiais e financeiros entre outros, evidenciam que a prática da gestão se consolida no espaço escolar.

A Gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições de ensino como forma não violenta que faz com que a comunicação educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não ausentes de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder.

Mudanças urgentes precisam ser feitas nas escolas, para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes. Neste sentido a educação exige esforços redobrados, e uma maior participação da comunidade educativa na escola, tendo em conta que o mais importante não é somente o repasse de conteúdo específico a fim de elevar o nível de aprendizagem do educando, mas sim o preparo destes sujeitos para o mundo e para exercício da cidadania.

Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou desafirmam os princípios que a geram. Estes princípios, entretanto não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. (FERREIRA, 2008, p. 306).

Diante dessa afirmação, podemos comprovar que diferente da organização empresarial a escola deve considerar que o seu trabalho envolve diretamente o lado humano, e mesmo que o atual sistema necessite de mão de obra qualificada, a instituição não deve fugir do seu foco principal, ou seja, a construção da cidadania.

O principal meio de assegurar a gestão democrática é a participação que possibilita o envolvimento de todos os segmentos da (gestores, professores, funcionários, alunos e pais) na definição do processo de construção do PPP na tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar.

A participação é uma característica da gestão democrático-participativa, por isso é importante inserir todos no processo educativo, valorizar a participação da comunidade escolar na tomada de decisão, concebe à docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, o consenso. (LIBANEO, 2007, p. 344)

Para a implementação da gestão escolar, é necessário a participação de todos os segmentos da escola, bem como professores, funcionários e a própria comunidade, construindo assim uma escola mais competente e compromissada com a sociedade.

O Gestor e seu papel de Líder

O gestor educacional tem uma árdua tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, com a percepção que o primeiro constitui-se com essencial e deve privilegiar a qualidade, por interferir diretamente no resultado da formação dos alunos e o segundo deve dar condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico.

Libâneo (2007) afirma que os gestores precisam desenvolver certas habilidades de liderança e ressalta “Liderança é um processo que envolve vários aspectos, dentre os quais está a capacidade de

influenciar, motivar, integrar organizar as pessoas e grupos a trabalharem para a consecução de determinados objetivos”.

Toda dinâmica que envolve a gestão democrática deve ter presente a liderança. Neste sentido o grande desafio das pessoas que estão envolvidas na gestão escolar é a ação de incluir sua equipe na tomada de decisões, permitindo que todo o grupo participe do processo educativo.

A gestão participativa requer um trabalho coletivo e exige que o gestor seja uma líder responsável, para que o mesmo não centralize o poder em suas mãos, mas sim que mobilize os segmentos envolvidos no contexto escolar, para que possam assumir a liderança e desenvolver suas qualidades.

A prática da gestão democrática para todas as escolas é uma evidência nas mais diversas instâncias: legislação, órgãos públicos, jornais, revistas e televisão, entidades profissionais preconizam esta modalidade de gestão.

O que se pretende com a gestão democrática preconizada pela Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) é muito mais amplo: pretende-se a democratização da educação, isto é, que a educação ofertada tenha a mesma qualidade para todos e que todos, igualmente, usufruam dessa qualidade, com sucesso.

O convívio democrático na escola é um processo que exige desafios que se constrói a cada dia, envolve toda comunidade escolar e suas relações com o ambiente externo. Ele não depende de ações isoladas, radicais.

A construção do caminho para o convívio democrático deve estar entranhada em todas as ações da escola, e envolvem desde o porteiro que recebe o aluno na entrada da escola, os funcionários que prestam serviços administrativos e técnicos, o pessoal da cantina, da limpeza, da biblioteca, os professores, gestores e todos os que convivem no espaço escolar.

Além disso, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no regimento escolar, estão descritos os cuidados que devem ser dispensados às crianças e aos adolescentes e os direitos e deveres dos agentes escolares, deixando bastante claro que o cuidado com a

construção e o desenvolvimento do convívio democrático depende de intervenções bem planejadas e executadas.

A construção da convivência democrática é um processo, e não algo que se implanta a partir de decisões centralizadas. É também necessário reconhecer que a realidade não se modifica por leis, decretos e, no caso da escola, pelo regimento ou por portarias do diretor. Entretanto, cabe também considerar que a institucionalização de mudanças, ou seja, transformar mudanças em normas e rotinas que passam a integrar o cotidiano escolar, sendo uma necessidade, especialmente para lidar com a descontinuidade de gestão, muito comum quando novos gestores assumem o lugar de outros que saem.

A escola para concretizar suas ações e objetivos frente a tantas mudanças na gestão não pode operar automaticamente, pois os retrocessos podem ocorrer em função da inexistência de normas que amparem as mudanças desejadas, ou seja, que encontrem meios para seu desenvolvimento. A convivência democrática se faz na prática, pautada em relações não autoritárias, mas é preciso que ela independa de concessões de quem está no poder e encontre amparo institucional.

Paro (1997) afirma que “a participação democrática não se dá espontaneamente; sem antes acontecer um processo histórico de construção coletiva”. Nesse caso coloca-se a necessidade da previsão de mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também estimulem e incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

É aí exatamente que entra a importância do regimento escolar e de outros instrumentos legais, que podem ser construídos e utilizados pela comunidade escolar, para educar para a convivência democrática. De nada adianta a escola construir todo um compromisso com a convivência democrática, se ela continua com um regimento que não dá conta de viabilizar amparo legal ao exercício da democracia na escola, principalmente porque o regimento mostrará os limites, as possibilidades, os direitos e os deveres apenas como norma. Isso não significa dizer que aquilo que está regulamentado será suficientemente cumprido, mas é adequado prever tal amparo legal.

Em termos de convivência democrática, também é relevante considerar como a escola vem utilizando o seu regimento e como este é usado para o conhecimento da comunidade educativa. É o regimento que estabelece as normas legais no âmbito da escola, valores que regem a hierarquia, os direitos e os deveres de alunos, pais, professores, funcionários e a organização escolar.

Na maioria das vezes a escola só usa o regimento quando se depara com situações de indisciplina para consultar a punição das pessoas na escola. A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É incontestável sua importância como um recurso de participação das pessoas envolvidas e de formação para a cidadania. Também sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Na gestão democrática deve haver compreensão da administração escolar no sentido de envolver todas as pessoas no processo educativo e que o Projeto Político pedagógico (PPP) seja elaborado através de construção coletiva e que além da formação deve haver o fortalecimento do Conselho Escolar.

O gestor deve saber conduzir a liderança de forma correta, sem autoritarismo, deve estabelecer a integração da equipe, mostrar o objetivo, desenvolver ações com resultados eficazes e assim agregar à sua gestão colaboradores empreendedores, que procuram o bem comum de uma coletividade.

Em síntese, o bom gestor deve ser um líder antes de ser um administrador, isto é, manter a escola dentro das normas do sistema de ensino, acompanhar as portarias e instruções e ser exigente no cumprimento de prazos. Também deve valorizar a qualidade do ensino, o projeto pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica e propiciar oportunidades de capacitação docente.

A tarefa da Escola e família frente a educação dos filhos/alunos é árdua, pois são nestas instituições que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança. Pensar em educação de qualidade hoje é preciso ter em mente que a família esteja presente na vida escolar de todos os alunos em todos os sentidos. Ou seja, é preciso uma boa articulação para firmar uma parceria efetiva interação

entre escola e família. Envolver a família na escola ou seja na elaboração do projeto político pedagógico (PPP) deve ser meta da escola que pretende ter um equilíbrio no que diz respeito à disciplina de seus educandos.

É muito comum na escola professores discutirem sobre assuntos como falta de limites, desrespeito e desinteresse dos alunos, o que ocorre tantos professores cansados e muitas vezes, doentes física e mentalmente, até mesmo com sentimento de impotência e frustração, fatos tão presentes na vida escolar.

Sabe-se que esse quadro se qualifica numa complexidade dentro das escolas e as discussões que procuram compreendê-lo deixa os gestores e professores muitas vezes angustiados. Professores debatem formas de tentar superar todas essas dificuldades e conflitos, pois percebem que se nada for feito em breve não se conseguirá mais ensinar e educar.

Observa-se que, até o momento, essa problemática vem sendo realizada apenas dentro do contexto escolar, basicamente envolvendo gestores, coordenações e grupos de professores. Enfim a escola vem, gradativamente, assumindo a maior parte da responsabilidade pelas situações de conflito que nela são observadas.

Desse modo procuram-se novas estratégias metodologias de trabalho, projetos pedagógicos são lançados e inúmeros recursos também oferecidos pelo governo no sentido de não deixar que o aluno deixe de estudar. Porém, observa-se que se não houver um comprometimento maior dos responsáveis e das instituições escolares isso pouco adiantará.

Questões como essas merecem, por parte de todos os segmentos envolvidos, uma reflexão, não só mais aprofundada e também mais crítica. Portanto, também não se pode continuar ignorando a participação da família como elemento fundamental na formação e educação de crianças e adolescentes.

Cabe à escola, desenvolver estratégia de envolvimento dos familiares dos educandos em atividades escolares. Não para falar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas ouvir, dialogar com elas e tentar engajá-las em alguma ação realizada como: PPP, projetos, festas, desfiles escolares, etc.

Gestão participativa e o trabalho em equipe

A estrutura de uma organização exige que se adotem grupos, seções ou departamentos ou qualquer divisão que distribua as tarefas dos mais variados tipos, a serem executadas por diversas pessoas em suas respectivas categorias de cargo.

Equipes são grupos de pessoas trabalhando para atingir um determinado objetivo comum. Grupos são agregados de pessoas trabalhando segundo, pelo menos, uma divisão hierárquica básica: líderes e membros. Corporações podem possuir diversas equipes compostas de diversos grupos.

Segundo uma determinada necessidade, equipes distintas podem passar a trabalhar juntas, mesmo não pertencendo à mesma área de atuação. Este fato leva à necessidade de equipes atuarem de maneira harmoniosa e cooperativa entre si. Não adianta existirem grupos pertencentes a uma mesma equipe coesos apenas com outros grupos da mesma equipe.

Uma equipe como um todo deve estar interligada com outras para que o desenvolvimento do trabalho não seja prejudicado. A concorrência entre equipes interligadas é prejudicial para o bom andamento da atividade, a competitividade da corporação frente ao mercado.

Diferentes tipos de equipes podem ser formadas, dependendo do objetivo a que se proponham. Porém, não importa qual o propósito da equipe, uma estrutura organizacional deve reger seu funcionamento. Qualquer equipe deve possuir pelo menos um líder que coordene e responda pelos grupos membros, além de cada grupo possuir um líder próprio.

O gerente de um grupo pode fazer parte de outro grupo, que pertence a um nível hierárquico superior, do qual fazem parte os gerentes de outros grupos, e assim por diante. No topo desta árvore hierárquica está o líder da equipe.

A liderança se faz presente dentro de uma organização, para uma melhor eficiência e agilidade nos processos administrativos, no atendimento com os clientes internos e externos, nas relações interpessoais, na condução da política comercial/administrativa e etc.

Liderança e Equipe

Um verdadeiro líder de equipe é aquele que coloca a performance da equipe em primeiro lugar, e que possui a humildade, para quando necessário, reconhecer que precisa de ajuda. O líder bem sucedido sabe que a meta é constituída por resultados de performance da equipe, ao invés de realizações individuais, inclusive a dele próprio. Ele trabalha no sentido de esclarecer para a equipe o seu propósito, suas metas e sua missão; desenvolver senso de compromisso e autoconfiança; reforçar os conhecimentos e a forma de abordagem da equipe; remover quaisquer obstáculos criados externamente e gerar oportunidades para outros.

Nos tempos atuais, e principalmente no futuro, não haverá mais espaço para aquela figura que apenas chefia, comanda ou orienta. Do mesmo modo que todos os participantes da equipe, os líderes de equipes têm que trabalhar de fato. Entretanto, em cada um desses aspectos, os líderes de equipe sabem ou descobrem aqueles momentos em que sua própria ação poderia retardar o andamento da equipe, ou como sua ausência poderá energizá-la.

Em outras palavras, a performance da equipe quase sempre depende do líder ser capaz de atingir um equilíbrio crítico entre fazer as coisas pessoalmente e deixar que outras pessoas as façam. Os líderes de equipe acreditam não possuir todas as respostas e não insistem em dá-las. Eles creem que não devem tomar todas as decisões importantes - e não o fazem.

Acreditam que não poderão ter sucesso sem que haja a soma das contribuições de todos os outros membros da equipe objetivando uma meta comum - evitam qualquer ação capaz de inibir contribuições.

Tais comportamentos não são difíceis de aprender ou de praticar, mas poucos são capazes de praticar tais coisas de forma natural, especialmente no contexto empresarial, onde autoridade tipicamente significa capacidade de comandar e de tomar todas as decisões difíceis.

Alguns administradores acreditam que devem sempre ter todas as respostas. Caso contrário, se pensaria que estão perdendo o controle ou deixando de ser confiáveis. Tais atitudes podem fornecer apoio a grupos de trabalho, mas incapacitam potenciais líderes de

equipe. Isso requer que a equipe assuma riscos que envolvam conflitos, confiança, interdependência e trabalho duro.

Nada disso ocorre quando apenas o líder determina cada movimento e tem a palavra final sobre tudo, ou quando ele "jamais comete erros". Para ter uma equipe real é necessário que o líder abra mão de parte do comando, e de parte do controle, e isso significa que o líder tem de assumir alguns riscos reais. Entretanto, abandonar simplesmente todas as decisões nas mãos de uma equipe potencial raramente dá bons resultados.

O desafio do líder de equipe é mais difícil que isso. O líder deverá abrir mão de seu espaço de tomadas de decisões apenas quando o grupo esteja preparado para aceitá-lo e utilizá-lo. Esta é a essência do trabalho do líder de equipe, atingir o equilíbrio correto entre exercer direção e abrir mão do controle, entre tomar decisões difíceis e deixar que outros aprendam como fazê-las.

De modo como o excesso de comando asfixia qualidades da equipe, como competência, iniciativa e criatividade, tais qualidades serão igualmente sufocadas caso haja influência de liderança, direção e disciplina. Mas devido aos hábitos aprendidos em grupos de trabalho, as maiorias dos líderes potenciais erram por excesso de orientação, deixando pouco espaço para tomadas de decisão e desenvolvimento de equipe. Existem modelos a partir dos quais podemos aprender. Porém, não existem abordagens ou receitas padronizadas que possam garantir a forma como uma determinada equipe deva ser liderada.

Nesse contexto podemos perceber que trabalhar com pessoas é estar de frente com diversas situações, sobretudo a resistência às mudanças apresentadas pelos liderados. O papel do líder; embora difícil, deve ser administrá-la, entendê-la e compreendê-la. É justamente aí que acontecem as falhas de gestão, pois os líderes em sua maioria não entendem que esse processo leva tempo, e por cansarem de esperar, colocam suas posições como uma ordem e muitos não conseguem perceber que a resistência é a expressão natural das pessoas diante do medo do novo.

Nos dias atuais o mundo vem sofrendo rápidas e constantes mudanças, um saber técnico e unilateral não é mais por si só responsável e suficiente para o alto desempenho. São exigidas novas

habilidades e competências. Ser líder nesse contexto é, sobretudo ser capaz de reformular postura, reestruturar objetivos e redirecionar o olhar para a construção de novos líderes que adequem-se as exigências atuais; é preciso ser democrático, participativo, equilibrado, humanizado, dinâmico e profissional.

O líder deve estar atento quanto a essas variáveis e deve estimular o comportamento ético, e nunca enfatizar as melhores partes de seu produto, minimizando seus defeitos e subestimando o valor do trabalho do outro, o ideal é não dá espaço para que estereótipos negativos se mantenham, pois com certeza em nada ajudará no progresso das organizações.

Piletti (1994, p.23), descreve que: “É praticamente impossível para o professor realizar isoladamente seu trabalho educativo”.

Com base nesta afirmação vemos a necessidade e a significância do trabalho do supervisor junto aos educadores não só para o sucesso do ensino-aprendizagem, mas para o desenvolvimento global das experiências educativas em questão, e para a avaliação da mesma e das pessoas que estão envolvidas em um mesmo objetivo.

Como ninguém neste mundo consegue se educar sozinho, pois a educação não se dá somente por via assistemática e por ser, também falha para a total socialização do ser um ano, mas que não é adquirida sem o auxílio dos que vivem ao seu redor, assim também é o trabalho dos docentes em relação ao supervisor.

Sabendo que os professores se entrosam para obterem um bom rendimento educativo, e que sem o mesmo isto não se dá, de fato, da mesma forma para haver sempre este bom prosseguindo pessoal, profissional e educativo, ele; professor, precisa e deve se apoiar em alguém do seu meio, e ninguém melhor que o supervisor escolar.

Assim, o supervisor, por exemplo, deve sempre estar apto para ouvir os supervisados para juntos chegarem a conclusões e ao enriquecimento de ambos os profissionais. Ele tem a empatia necessária, devido a sua experiência e denominação ao cargo a todos e quaisquer ocorrências educacionais e sociais dentro da escola.

Para que aconteça a aproximação destes profissionais, melhor assim dizendo, é válido que se promova a mesma, através de reuniões semanais, quinzenais ou até mesmo mensais para que assim ocorra o

entrosamento não só de professores individualmente com o supervisor, mas de toda a equipe técnica e pedagógica.

O grupo tem que reconhecer suas afinidades. Agora, mais eficácia se dará ao funcionalismo se estes encontros se derem com mais frequências; de preferência uma vez por semana, mesmo que na pauta das reuniões ou encontros pedagógicos não tenha assuntos muito importantes.

Os líderes escolares eficazes são capazes de empregar uma série de habilidades de liderança. Para começar, são propensos a definir objetivos claros que servem como fonte contínua de motivação.

Eles expressam alto grau de confiança e receptividade com relação aos outros, como, também, de tolerância em situações ambíguas. Isto permite que os membros da comunidade escolar, adicionalmente, os líderes eficazes de escolas desafiam continuamente pressuposições e processos estabelecidos, uma vez que têm a tendência a testar os limites dos sistemas, tanto de forma interpessoal, como organizacional. Finalmente, os líderes mais eficazes utilizam o estilo de administração participativa para envolver os outros no processo de mudança da escola. (LÜCK, 2000)

O diretor de escola eficaz seleciona o estilo de liderança adequado de acordo com a situação. Além disso, trabalha, pacientemente, para construir as habilidades e desenvolver a experiência da equipe educadora, ao prover as orientações e as instruções necessárias, o apoiar e, finalmente, ao delegar as decisões.

Conclusão

Um dos componentes indispensáveis da gestão é a participação, particularmente quando ela é fruto do quadro de valores dos atores da instituição e da sua atuação responsável. As diversas formas de participação e a intensidade com que ela é exercida correspondem ao grau de identificação e de comprometimento dos integrantes com a missão e o projeto da instituição.

A gestão centrada na coordenação e na liderança e a conjugação de esforços no desenvolvimento do projeto institucional constituem fatores de eficácia e de relevância dos programas da

instituição, em relação aos seus propósitos ante a comunidade externa.

A intenção de democratização das práticas escolares vem sendo enfocada de diversas formas: como a implantação de práticas de gestão participativa; como acesso e permanência na escola, acompanhados da busca de maior qualidade do ensino e, mais amplamente a partir da compreensão da natureza da instituição escolar e da sua função social.

Entretanto, buscar o verdadeiro significado da democratização e de sua gestão, em especial, é partir da análise e do entendimento da natureza e função da escola, bem como do movimento interno e externo que ela realiza em função da sua finalidade sócio educativa.

O trabalho da gestão escolar requer reflexão no processo de implementação de políticas públicas de reforma educacional, representa a inscrição desta no amplo processo de democratização da escola. Requer pensar sobre a noção do cotidiano escolar como categoria que fundamenta o processo de organização, efetivação e avaliação da proposta de reforma.

A competência técnica exige que o profissional tenha conhecimento dos princípios utilizados na elaboração de planejamentos e avaliação do ensino, bem como dos métodos e técnicas didáticas. Isso é necessário em todos os momentos e em todas as atividades, do profissional que se propõe a gerir uma escola.

O que pode variar é que, de acordo com a situação, uma determinada competência pode vir a ser mais exigida do que a outra, mas todas estarão presentes com maior ou menor intensidade no desenvolvimento de uma gestão pró-ativa participativa e compartilhada.

Referência

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96, Brasília - DF. 1996.

_____, **Constituição Federativa do Brasil**. BRASÍLIA-DF. 1988.

_____, ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 BRASÍLIA-DF. 1990.

FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5ed. Goiânia: Alternativa, 2007.

LÚCK, Heloísa. **Gestão escolar e formação de gestores**. In: Em Aberto. Volume 17, número 72. Brasília: INEP, 2000.

PARO Vitor. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1997.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1994.

A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA ESCOLAR E O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO COM OS DISCENTES

Nirly Kariny Rodrigues Aguiar

Introdução

O Psicopedagogo definirá estratégias para que o aluno que tenha dificuldades no aprendizado possa se sentir cada vez mais incluído em um ambiente de aprendizado e que o mesmo tenha acesso ao currículo escolar e adequadas formas de avaliar que permitam o processo de ensino-aprendizagem, para isso, deve-se tomar por base as etapas da vida da criança, bem como todo o processo histórico que faz parte do ambiente e da convivência desta. Evidentemente que a participação da equipe interdisciplinar dos profissionais e da família serão de extremo valor, além da escola, que é um dos locais onde se observa também o seu envolvimento social.

Para tanto, defendemos que o olhar e a escuta psicopedagogia são sensíveis às diferenças. É necessário observar os limites e potencialidades de cada aluno que é um ser único, assimilar a aprendizagem da sua forma e no seu tempo. Assim, é relevante incentivar a criança com dificuldades na apreensão do aprendizado na construção da sua autonomia e confiança, com o intuito de favorecer o desenvolvimento nas áreas cognitivas, psicomotoras, socioafetivas e suas funções executivas. No processo de aprendizagem utiliza-se de maneira sistemática a função executiva, já que se torna necessário usar informações e procedimentos a fim de adaptar as novas situações a serem solucionadas (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

A relevância da psicopedagogia para o processo de ensino-aprendizagem

Ao se formular um perfil da realidade da criança com informações necessárias para que se possa criar um volume concreto de subsídios que deverão desencadear em futuras hipóteses, parte-se do pressuposto de que a criança já sabe onde ela deseja chegar. Dessa forma, o profissional tem por objetivo buscar elementos significativos no sentido de contribuir com informações para melhor desempenho

do exercício da Psicopedagogia, e, nesse sentido, envolver a criança no seu desenvolvimento de ensino-aprendizagem no meio escolar, e consequentemente na sociedade.

O papel do psicopedagogo é assessorar bem os alunos com dificuldades no aprendizado da escola em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de obter resultados satisfatórios no processo de aprendizado. É necessário elaborar estratégias apropriadas para incluir o aluno com dificuldades no aprendizado, para assim inseri-lo num ambiente saudável do saber e afetividade em sala de aula, para tanto, estudar as funções executivas para poder modificar as práticas de trabalho em sala de aula, na escola como um todo e fora dela de acordo com as singularidades de cada aluno.

A grande maioria dos trabalhos que debatem a prática da psicopedagogia na instituição educativa enfoca a análise do processo de aprendizagem, ou mais designadamente, a análise das dificuldades de aprendizagem. Essa apreensão central está densamente conexa às próprias origens da psicopedagogia: seu advento e sua estruturação contestaram em um primeiro andamento a obrigação de abranger melhor o processo de aprendizagem, para impedir (aspecto preventivo) ou curar (perspectiva terapêutica) dificuldades decorrentes de problemas nesse processo, no campo dos acontecimentos individuais.

Deve-se destacar nesse sentido, o fato de que tais investigações priorizam, comumente, a dimensão particular do processo de aprendizagem, enquanto elemento que advém no indivíduo, ainda que, analisando o papel de variáveis ambientais e que possui relação a sua produção. Esse aspecto reflete de certa forma, na disposição dos estudos de aprendizagem no contexto-histórico do desenvolvimento do conhecimento psicológico. No nível da instituição, nas escolas em especial, analisa-se que um psicopedagogo necessita buscar seguir a tendência muito saudável de, como um dos elementos de equipe, estimular o trabalho cooperativo de educadores e demais envolvidos, buscando colaborar para uma maior eficácia e coesão, compartilhando com todos, por exemplo, no momento da aceção do projeto pedagógico e do exame e discussão de circunstâncias e fatos.

A instituição educativa, em suas distintas modalidades compete um papel essencial na sociedade: o de intercessora no método de inclusão da criança e do adolescente na cultura. Para isso, é impres-

cindível que ela se adeque e se situe de forma a objetar as requisições sugeridas. Um dos aspectos principais dessa estruturação diz a respeito à instauração e qualificação de equipes de trabalho adequadas para desenvolver projetos pedagógicos ajustados com a natureza e os fins desta instituição. Nesse processo, o psicopedagogo se encontra com uma das mais complexas e estimulantes papéis na instituição educativa: a de nortear e ordenar a cognição e a Pedagogia num processo de ensino-aprendizagem

A psicopedagogia no campo da sua atuação preventiva se atenta de maneira especial com a escola. Dedicando-se as áreas pertinentes ao planejamento educacional e ao auxílio pedagógico, contribuindo com os planos educacionais no âmbito das organizações, ou seja, concretizando diagnóstico institucional e sugestões operacionais relacionadas. O campo de atuação de modalidade preventiva é muito vasto, mas pouco cultivado. Sobre o trabalho psicopedagógico na escola muito se deve fazer, pois boa parte da aprendizagem acontece dentro da instituição escolar. O profissional engajado no campo da psicopedagogia tem a responsabilidade quanto a obrigação do trabalho a ser realizado na instituição escolar. Refletir sobre a escola, constitui avaliar um processo que abarca questões metodológicas, conglomerando a maneira de observar quem educa e de quem estuda, abrangendo, segundo já dito, a colaboração da família e da sociedade. O grau de influência do psicopedagogo na escola vai mudar em função de ser mais ou menos contínuo. Sendo mais contínuo, ele poderá operar preventivamente unido aos professores e técnicos de múltiplos modos tais como:

Mencionando sobre desenvolturas, julgamentos e princípio que são pré-requisitos para as aprendizagens e amparando, para que as situações de ensino consistam em serem aparelhadas de acordo com o desenvolvimento. Participando da equipe de currículo e ajudando a produzir prioridades em relação aos objetivos educacionais; operando, como integrador que é, como membro de ligação entre os profissionais da escola inteiramente emaranhados com o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à Psicopedagogia, Weiss (1994) discorre que esta é uma atividade educacional em que se investiga o avanço da qualidade na edificação da aprendizagem de alunos e educadores. A Psicopeda-

gogia procura dar ao professor e ao aluno um nível de autonomia na procura do conhecimento e, possibilitando-lhes uma atitude crítica em relação à estrutura da escola e da sociedade que ela concebe. A psicopedagoga Maria Lúcia Lemme Weiss ajuíza sobre a inquietação e a disposição atual da Psicopedagogia no seu acordo com a escola. Nesse trabalho preventivo acoplado à escola, necessita-se levar em consideração, primeiramente, quem são os figurantes dessa história: professor e aluno. Assim sendo, refletir sobre a escola alude em debruçarmos sobretudo sobre a formação do professor. Pode-se dizer, por consecutivo, que, uma das ocupações mais admiráveis na ação psicopedagógica preventiva é deparar-se com novas modalidades para deixar essa formação mais competente.

Sabe-se que as profissões são selecionadas acolhendo a intensos anseios inconscientes, e que não se discute e nem se leva em conta as motivações docentes que carecem de dar ao professor qualidades para constituir uma relação madura e benéfica com os envolvidos nesse âmbito. Nosso ponto de vista é de que as dificuldades de aprendizagem são problemas de domínio escolar e necessitariam, primeiramente, fazer jus a atenção da escola. Por ilusório que possa parecer, o psicopedagogo tem também um campo de desempenho terapêutica dentro da escola. Analisando tais dificuldades de um ponto de vista sistemático, evidencia-se a importância de que o sujeito possa ser trabalhado incluso ao seu ambiente escolar e assim, só os casos mais sérios vão para os ofícios específicos, que carecem de vistoria clínica médica especializada e exames complementares.

O aluno com limitações no aprendizado apresenta limitações nas áreas de desenvolvimento, tais como a comunicação, reciprocidade social e flexibilidade mental, inflexibilidade de realizar a antecipação e dar sentido àquilo que não se repete para tomar posse desses sentidos e produzir algo com novo sentido, eles apresentam, portanto, dificuldade de aprender a aprender.

Ao psicopedagogo compete avaliar o educando e afeiçoar suas dificuldades de aprendizagem, procurando conhecê-lo em seus problemas e em suas potencialidades construtivas, encaminhando-o, por intermédio de um relatório, quando preciso, para outros profissionais que fazem análises especializadas e exames complementares, com a finalidade de beneficiar o desenvolvimento do potencial huma-

no no processo de obtenção da sabedoria. A Psicopedagogia institucional é o trabalho no interior da escola, com a intenção de amparar crianças e adolescentes a solucionarem suas dificuldades na vida. Além de nortear a criança, o psicopedagogo institucional precisará orientar os pais que passam por problemas familiares. Segundo nos diz Kiguel (1987), em ambos os casos, para ajudar na análise o psicopedagogo desenvolve as seguintes metodologias:

Anamnese e exame do material escolar desde a pré-escola;
Relação com a escola (direto ou por meio de questionários);
Observação do comportamento em ocasião de aprendizagem;
Aplicação de avaliações psicopedagógicas específicos;
Requerimento de análises para obtenção do complemento psicológico e neurológico (KIGUEL, 1987, p. 103).

Agregando decorrências adquiridas através destes processos, o psicopedagogo investiga e levanta pressuposições que esclarecem as condições de aprendizagem do paciente, analisando áreas de competências e dificuldades. A partir das indicações terapêuticas, o psicopedagogo expõe os resultados aos pais e a escola; com eles esquematiza-se o atendimento psicopedagógico. Não podemos nos deslembrar, no entanto, que o tratamento psicopedagógico está continuamente ligado ao posicionamento teórico que o grupo interdisciplinar apresenta no fenômeno da aprendizagem humana, em seus distúrbios e nos motivos que o motivaram. A noção da etiologia é essencial, não apenas a deliberação de prioridades de tratamento e seleção de metodologias específicas, mas, sobretudo, quando se aborda sobre planejar soluções preventivas e/ou curativas de caráter social mais vasto.

O papel do professor no processo de inclusão

Um dos fatores que mais prejudicam a inclusão é a resistência ou desinteresse de muitos educadores diante do problema, muito disso se deve ao senso comum, que classifica as pessoas com dificuldades no aprendizado como incapazes ou com extremas dificuldades de concentração/foco, o processo de formação de professores também da pouca relevância a esse tema, que se concentra mais em psiquiatria do que é em pedagogia.

Se faz necessário que a preparação de professores também se volte para a educação de crianças e adolescentes com dificuldades na

apreensão do saber no ensino regular, cada vez mais jovens com deficiência estão fazendo parte da educação base, porém falta capacitação profissional dos professores para passarem o conhecimento a esses alunos sem que eles sejam segregados. Carvalho (2007) em “A nova LDB e a Educação Especial”, faz os seguintes comentários a respeito da formação dos professores:

Devemos nos questionar se estamos realmente preparados para o desempenho de nossos papéis político - pedagógicos em relação a qualquer aluno? Criticar nossos cursos de formação e constatar as inúmeras lacunas existentes têm sido um lugar comum que, infelizmente, mais nos tem imobilizado e “engessado” em discursos sobre a incompetência, do que nos levado a produzir mudanças necessárias. Mas reconhecer que necessitamos de atualização, já é o início de um processo que nos tira do imobilismo e da acomodação e que, por nos inquietar, gera movimentos de busca e de renovação. Pode ser sofrido e custoso, mas, convenhamos, a vivência da inquietação é que nos faz avançar.

A formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, nas crenças da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e de nossos alunos)

Convém trazer para a discussão o sentido e o significado da formação continuada que não coloca apenas, restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar.

O dia-a-dia da sala de aula, desde que submetido a uma avaliação crítica e compartilhado, pode ser mais útil ao professor do que um conjunto de livros ou de apontamentos que acabam no fundo de uma gaveta ou das prateleiras. Penso que a questão é valorizar espaços de discussão, estabelecendo-os nas escolas com uma das atividades sistemáticas previstas no projeto político-pedagógico.

Creio que cabe uma ressalva em relação à importância que atribuo à teoria e à prática: sempre entendi que existe uma circularidade entre teoria e prática, pois na prática da teoria nós a estamos experimentando e recriando. Estamos construindo teoria para, a seguir, praticá-la e assim por diante.

O que lamentavelmente nos falta é o espírito de pesquisadores. Deixamos de observar mais atentamente e de registrar, sistematicamente, nossos erros e acertos, nossos “jeitinhos” para remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, na escola (CARVALHO, 2006, p. 159-160).

O trabalho do psicopedagogo envolve também estratégias direcionadas para a comunicação e a linguagem com a intenção de antecipar a rotina escolar, ampliar progressivamente a flexibilidade do aluno com dificuldade intelectual através de alterações na rotina e de aprimorar diferentes formas e expressões de linguagem. As estratégias deverão ser organizadas em benefício dos contextos verídicos a serem experimentados pelo aluno com deficiência intelectual, com intenção de estimular o desenvolvimento cognitivo relacionado ao reconhecimento do ambiente com o foco na melhoria contínua do controle da rotina escolar.

Abaure (1987), linguista da UNICAMP, define o psicopedagogo como um “mediador das perplexidades”, na tentativa que o profissional faz de identificar os fatores que interferem na aprendizagem de uma criança e de amparar a superá-las, se torna um intercessor entre a escolar e a família ambas preocupadas com os sintomas de fracasso escolar da criança. Em decorrência desse papel, segue a mesma autora (1987, p. 187-188)

“[...] o psicopedagogo lida com perplexidades de naturezas diversas”:

Perplexidade da escola que não consegue entender porque certas crianças não aprendem a ler nem a escrever. Não encontrando outra saída senão rotulá-las (apressadamente) de portadoras de algum “distúrbio de aprendizagem”, a escola, não reluta em encaminhá-las para vários especialistas, eximindo assim de quaisquer responsabilidades;

A perplexidade das famílias que, até enviarem seus filhos para a escola, não haviam identificado nenhum sintoma preocupante no comportamento habitual dessas crianças;

A perplexidade das próprias crianças, que muitas vezes não entendem a escola e as atividades que ali são chamadas a desempenhar. Perplexas com o tratamento que passam a receber na escola e, conseqüentemente, em casa, acabam por incorporar o rótulo a elas atribuído e por se comportarem seguindo expectativas geradas pelo próprio rótulo.

Na multiplicidade de fatores que atua no desempenho escolar cabe salientar que são: psicológicos, institucionais e sociais. E a impossibilidade de aprofundamento em cada um especificamente.

Dorneles (1990) examina se constituiria habitual ou patológico o aluno se desviar de um espaço que constantemente assinale suas

supostas inaptidões. É de suma importância a integração de múltiplas áreas de atuação, com o intuito de auxiliar o psicopedagogo uma vez que ele recebe diretamente das escolas, crianças que exibem problemas na aprendizagem, mas que apresentam outros tipos de atendimento. Compete a este profissional reconhecer os limites de sua atuação, estabelecer prioridades e fazer os encaminhamentos adequados. São crescentes os problemas ligados as dificuldades de aprendizagem no Brasil. Nesse contexto, a psicopedagogia surge para auxiliar a intervenção e a prevenção dos problemas de aprendizagem.

Os problemas de aprendizagem têm origem na constituição do desejo do sujeito. Contudo, o fracasso escolar tem sido justificado pela desnutrição e por problemas neurológicos e genéticos. Poucas são as explicações que enfatizam as funções inorgânicas, ou seja, as de ordem de desejo do sujeito, analisando as questões internas e externas do não aprender. “[...] os psicopedagogos têm construído suas teorias a partir do estudo dos problemas de aprendizagem. E a clínica tem se constituindo em eficiente laboratório de teoria” (BOSSA, 1994, p. 8).

É nesse sentido que Beatriz Scoz (1996) observa como é forçoso interferir de forma psicopedagógica na vivência educacional da criança para que ela possa avançar sua andada rumo à formação e a capacitação mental. Ousando curar as frustrações do aluno, a psicopedagogia colabora ainda para a percepção do fato educativo e para a concepção aceitável dos objetivos da educação e da intenção da escola, consentindo assim, uma ação transformadora.

Segundo Beatriz Scoz (1996, p. 8), em Psicopedagogia o problema escolar é de aprendizagem, “[...] a Psicopedagogia deve ser direcionada não apenas para os descompassos da aprendizagem, mas também para uma melhoria da qualidade de ensino nas escolas”. Analisando as interferências consentidas por autores que cooperaram no processo psicopedagógico ligado aos problemas de aprendizagem, não poderei deixar de descrever a teoria de Emília Ferreiro. Seus esforços que, partindo da teoria piagetiana, procuram novos caminhos para o atendimento da construção da aprendizagem de leitura e da escrita; redimensiona a compreensão de problema de aprendizagem ao analisar muito dos erros repetidamente cometidos nas produções oral e escrita, como suposições que as crianças preparam na construção do conhecimento.

Partindo da teoria piagetiana, hoje os psicopedagogos procuram novos caminhos para o entendimento da construção da aprendizagem da leitura e da escrita. A aprendizagem é um processo social que deve focar aperfeiçoar o conhecimento. O docente precisa apostar na competência da criança visando mais as suas condições do que seus fracassos. Historicamente, a psicopedagogia foi reconhecida por sua intervenção clínica em relação as dificuldades de aprendizagem nos consultórios psicopedagógicos. Atualmente, observa-se um grande crescimento da ação do psicopedagogo nas escolas, sobretudo em uma perspectiva preventiva e institucional.

Dessa forma, a psicopedagogia se insere no contexto educacional, como mais um campo de conhecimento na busca da redução do fracasso escolar. A construção da autonomia do professor, da postura crítica em relação a sua função pedagógica e o desenvolvimento da autonomia de pensamento pode acontecer pela a intervenção psicopedagógica na escola. Segundo Butelman (1998), o fracasso escolar está alicerçado, basicamente, sobre duas dimensões que se influenciam em uma relação dialética: a individual, que diz respeito ao aluno e as suas vivências, pertencente a uma estrutura familiar, e outra externa, que corresponde a escola e aos aspectos culturais, ideológicos e sociais de aprendizagem. Entendendo a profilaxia como eixo central da ação psicopedagógica institucional, o primeiro nível indicado por Bossa se torna o ideal, o ponto chave da intervenção do psicopedagogo na escola.

No viés da inclusão, quanto as políticas públicas, o progresso na conquista dos direitos dos excluídos enfrenta a superação da desarticulação das políticas públicas básicas na esfera social, como educação, saúde, família, habitação, desenvolvimento social, para que possamos salvar a unidade na ação, sabendo que temos consciência de que nenhuma ação individual nesta área não pode atingir objetivos globais sem o suporte de rede necessário.

Nesse sentido, o estado atua como intermediário entre as diversas instâncias e divisões sociais para a concentração entre regiões e municípios, ONGs, empresas privadas, organizações religiosas, instituições de ensino superior, movimentos sindicais, fundações, dentre outros setores da sociedade civil e comunidades organizadas (KLIKSBERG, 1998), na implementação de atividades que garantam

os direitos de todos os cidadãos, acima de tudo, daqueles que são discriminados ou marginalizados por diversos motivos.

Para cumprir eficazmente este papel, com o objetivo de ter um impacto social efetivo nos processos injustificados de exclusão social a que têm estado sujeitos a diversos grupos da sociedade civil, é necessário reler as políticas públicas em curso. É preciso admitir que as ordens públicas não pensam apenas a partir de arranjos jurídicos e jurídicos nos quais o Estado aparece como um executor comum, neutro, destituído dos princípios axiológicos que orientam seu funcionamento. Embora a política pública seja definida como um parâmetro para o bem comum de todos os segmentos sociais, é importante estar atento à dinâmica conflitante dos diferentes interesses e forças envolvidas no tecido social (BONETI, 2000).

O perfil de configuração que tipifica a atual sociedade, marcada por um projeto econômico e político global, se institui e estabelece no contexto sociocultural mudanças relevantes vinculadas com essa dialética de organização e produção. Os valores estabelecidos na sociedade neoliberal moderna condenam a ênfase no indivíduo, na competitividade e na adaptação às competências exigidas no mundo do trabalho. Em contrapartida, na perspectiva de formar profissionais para atuar no Ensino Fundamental, a Política assim está se posicionando:

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 4).

De acordo com a compreensão ofertada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que

apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (CNE/CEB n. 02/2001).

Esse ponto de vista amplia o alcance e possibilidades de enquadramento no contexto geral da educação, afastando-a definitivamente do subsistema paralelo e menor que historicamente lhe foi atribuído na organização dos sistemas educacionais. Evidentemente, esse entendimento está relacionado a uma mudança de perspectiva nos paradigmas de apoio à Educação Especial, cujo foco estava nas limitações funcionais dos alunos e na possibilidade de sua reabilitação em serviços especializados paralelos, o que lhes daria a oportunidade de integração com a escola regular. O divórcio entre os serviços de educação especializados e comuns condenou a educação do aluno à opção final e mutuamente supressivos contextos de aprendizagem. O debate sobre a política social de integração escolar passa necessariamente por uma reflexão mais ampla sobre os grupos que estão nos discursos atuais da exclusão social. Muito se falou hoje sobre a exclusão social, e o tema catalisa surpreendentemente um número crescente de grupos marginalizados que integram as fronteiras desta exclusão. Para tanto, entende-se que qualquer que seja o vocábulo ajustado aos termos Educação "inclusiva", "para todos" ou "multicultural", a realidade a ser mudada é aquela que expropria os direitos dos cidadãos da plena inclusão social dos objetos.

Assim, em um sentido amplo, pensar em políticas públicas de integração escolar significa planejar e implementar projetos que ampliam as possibilidades de acesso e inserção social de diversos grupos marginalizados, seja por sua situação de extrema pobreza, sua cor, raça e origem étnica, diversificando sua estrutura física ou comportamento cognitivo, por suscetibilidade à orientação política, religiosa ou sexual, e por muitas outras possibilidades.

Em outras palavras, a extensão da exclusão social é tão grande quanto os mecanismos de imposição de normas de regularidade a que historicamente a humanidade esteve submetida, que preconizam padrões estéticos, de inteligência, de linguagem, de condições econômicas e culturais a que devemos nos conformar, com risco de expansão dos socialmente excluídos. Inclusão e exclusão são aspectos de uma mesma realidade: discutir mecanismos de inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa reconhecer a lógica ine-

rentemente exclusiva de presentes modos de organização e produção social a serem mudados. Nesse contexto, cabe ao Estado buscar novas formas de superar alguns dos entraves do ventre social que distanciam segmentos do acesso a bens e serviços e, em particular, da integração escolar, do direito à educação. Assim, a Secretaria de Estado da Educação, aqui representada pela sua Secretaria de Educação Especial, tem como horizonte a construção de um Estado voltado para funções estratégicas para a sociedade, com desenho institucional e desenvolvimento de capacidades de gestão que o permitam alcançá-los com alta eficiência.

Por fim, intenta-se um Estado com um papel muito importante no desenvolvimento da esfera social relacionada às novas fronteiras tecnológicas, desenvolvimento e gestão institucional. Portanto, neste artigo, pretendemos nos posicionar na proposição de políticas educacionais que visem garantir o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, com particular destaque para os portadores de necessidades educacionais especiais. Presentemente, a educação especial é definida como uma forma de ensino que engloba todos os níveis, etapas e modalidades, fornece suporte educacional especializado, fornece recursos e serviços e orienta como utilizá-los no ensino e na aprendizagem em salas de aula colaborativas do ensino regular (BRASIL, 2008).

Considerações Finais

É fundamental que o aluno com dificuldades no aprendizado alcance gradativamente a antecipação da rotina escolar para simultaneamente evoluir sua flexibilidade mental perante os fatos não previstos na escola. Como pode-se perceber, a analogia vivente entre o psicopedagogo e o discente é ativa e, por isso, errático. É admirável observar que o psicopedagogo também se olhe como discente.

O ponto de vista de Vygotsky sobre as semelhanças entre desenvolvimento e aprendizado se dá conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos; a escola conduzir a educação não para etapas intelectuais já adquiridas, mas sim para níveis de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, trabalhando verdadeiramente como um movedor de novas aquisições psicológicas. O professor tem a função explícita de intervir na zona de desenvolvimento proximal

dos alunos, gerando melhorias que não concorreriam espontaneamente. O excepcional e adequado ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Com analogia à atividade escolar, é apropriado salientar que as interações entre os alunos também intervm no desenvolvimento das crianças.

Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já alcançado nas diferentes áreas, e uma criança mais adiantada num determinado contexto pode colaborar para o desenvolvimento das outras. Quando Vygotsky indica no que diz respeito à zona de desenvolvimento proximal, que se trata de um lugar de atividade mútua do professor e do aluno, e dos alunos entre si, em que o professor auxilia o aluno a fazer alguma coisa que este sozinho, não poderá fazer, mas a que incide essa ajuda? O trabalho do psicopedagogo escolar é operar em prol da construção dos conhecimentos docentes e discentes indispensáveis à revolução didática unido com a formação em serviço do docente. O posicionamento clínico faz parte do psicopedagogo e de seus instrumentos conceituais, independentemente de estar trabalhando em uma escola, ou em qualquer outro lugar que envolva essa área.

Uma das atitudes que podem beneficiar o ensino especial é a adaptação curricular, atualmente as escolas tem espaço para diversificar sua grande curricular e adaptá-la para a educação de jovens com deficiência física e mental, conforme a atual Lei de Diretrizes e Bases. Como já foi falado, não é suficiente apenas matricular os alunos com deficiência nas escolas é preciso que os professores e outros profissionais do ambiente escolar sejam capacitados para auxiliar estes jovens, no intuito de permitir que eles possam se desenvolver e aprender dentro do ambiente educacional, pois a educação dada a eles exige métodos mais específicos, tanto nas formas de socialização quanto nas formas de ensino das disciplinas.

Mediante esta pesquisa realizada, em que permeamos a importância da psicopedagogia escolar e o papel do psicopedagogo com os discentes, percebemos que há uma relevância a ser valorizada no âmbito da educação para com os psicopedagogos e seu trabalho realizado com alunos especiais e não-especiais. Para tanto, quando se trata de educação escolar, auferimos a significância desta temática para que haja de fato uma valorização destes profissionais.

Referência

ABAURRE, M. B. M. Linguística e psicopedagogia. In: SCOZ; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M.; BARONE, L. M. C. (orgs.). **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1987, v. 1, p. 186-216.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patricia. Transtorno globais do desenvolvimento. In: BRASIL. Ministério de Educação. Secretária de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. (Org.). **Fascículo 9**. Brasília, DF: MEC.

BOSSA, Nadia Aparecida. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BUTELMAN, I. (Org.). (1998). Espaços institucionais e marginalização: a psicopedagogia institucional, sua ação e seus limites. In Pensando as instituições: teorias e práticas em educação (Jussara H. Rodrigues, trad.). Porto Alegre, RS: ArtMed.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n. 017/2001.

BONETI, L. W. **Políticas Públicas por Dentro**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

CARVALHO R. E., **A Nova LDB e a Educação Especial**. São Paulo: WVA, 2007.

_____. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”, 5. ed., Porto Alegre, 2006.

FRITH. **The Learning Brain:** Lessons for Education. Oxford: Blackwell, 2011.

KIGUEL, S. M. M. **Normalidade x patologia no processo de aprendizagem:** abordagem psicopedagógica. *Psicopedagogia Abpp*, 10, 1990, p. 15-19.

_____. **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular-**Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

KLIKSBERG, Bernardo. Repensando o Estado para o desenvolvimento Social: superando dogmas e convencionalismos. São Paulo, Cortez, 2002
SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1998.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica:** Uma visão diagnóstica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

AS TIC's NA EDUCAÇÃO ATUAL: APRENDIZAGEM GARANTIDA?

Simone Oliveira Carvalhais Moris

Introdução

Este trabalho de revisão realizado ao abrigo de estudos desenvolvidos ao longo da disciplina avaliação da aprendizagem na educação básica, do mestrado profissionalizante em educação, tem como objetivo analisar o uso das TIC's na educação.

Observando o cenário nacional percebemos que apesar das diferentes propostas de educação sugeridas e seguidas nas últimas décadas a educação está em crise, continuamos a observar estudantes desmotivados e sem o menor interesse em aprender. Em decorrência a estes fatores, novas estratégias e recursos de ensino são testados a fim de melhorar o aprendizado dos estudantes.

A utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's) como recurso em sala de aula vem aumentando, pois se acredita que seu uso motiva o estudante e favorece seu aprendizado. Com o uso das TIC's em sala de aula os índices de aprendizados sofrem alterações perceptíveis, fazendo disso um grande auxiliar para os docentes em suas práticas pedagógicas. A escola é uma das primeiras a notar como as inovações são indispensáveis no cotidiano de cada indivíduo. A utilização desses recursos tem a possibilidade de gerar novas habilidades que antes não eram possíveis serem trabalhadas devido à prevalência de uma pedagogia tradicionalista onde o aluno sempre estava em segundo plano.

Observa-se que aulas com recursos tecnológicos são mais interessantes por que estimulam a atenção e participação como também promovem um desafio aos estudantes envolvidos. O estudante ao ser desafiado em sala de aula assume uma postura de autor e não apenas o de reprodutor de ideias e conceitos, passa a promover suas habilidades e competências através de sua prática, deixando de lado a postura passiva. A maior parte dos especialistas defende a utilização das TIC's como forma de auxílio ao processo de aprendizagem dos estudantes, desde que “não seja usada como um fim em si mesmo, e não sirva

apenas como chamariz para motivar os alunos [...]” (OSTRONOFF, 2009, p.26)

É possível observar como os recursos tecnológicos podem fazer toda diferença. Todavia, seu uso de nada adianta se não houver um plano bem orientado de uso e é nesse contexto que se insere o professor, essa nova forma de se conceber aprendizado está reacionada com a postura do docente, postura esta que deve ser crítica quanto ao uso destas tecnologias em sala de aula.

Para tanto são necessários além de uma formação superior de qualidade que também haja uma formação continuada para todos os professores. Somente dessa forma podemos assegurar a integração com qualidade das novas tecnologias no currículo escolar. Logo, a formação nessa área é objeto de atenção especial, por ser condicionante para o sucesso da implantação de recursos tecnológicos como ferramenta didática. Além de todos os desafios para uma boa formação, com aperfeiçoamentos continuados, o professor deve ser capaz de promover a avaliação do uso dessas tecnologias dentro de suas aulas, sabemos que avaliar não é algo fácil, contudo cabe ao professor promover uma avaliação voltada para a análise do desenvolvimento das habilidades e competências adquiridas pelos alunos durante o processo de ensino.

Educação e a Formação Docente

A sociedade passa constantemente por diversas transformações, com a educação não é diferente sempre buscando favorecer os estudantes. Contudo percebe-se que em muitas aulas os alunos não concretizam os conhecimentos necessários para serem utilizados em seu cotidiano. Contudo vivemos em uma sociedade da aprendizagem, no qual “aprender constitui uma exigência social crescente que conduz a um paradoxo; cada vez se aprende mais e cada vez se fracassa mais na tentativa de aprender [...]” (POZO, 2008 p.29)

Observam-se estudantes cada vez mais desmotivados com as aulas, onde são muitas vezes trabalhadas de forma expositiva onde o professor fala e o aluno apenas reproduz o que ouve na sala de aula como forma de garantir uma “nota” que lhe garanta um “progresso” para uma série seguinte, e saem da sala não levando nada de significativa para sua vida. Enquanto isso fora da sala de aula, no seu dia a

dia, os jovens estão sendo constantemente desafiados através do uso das tecnologias de comunicação e informação, porque então não inseri-las nas práticas em sala de aula como forma de auxiliar no processo de ensino aprendizagem visando um ensino mais significativo? Uma aprendizagem significativa caracteriza-se por uma interação, e não apenas associação entre ideias, conceitos e proposições preexistentes a nova informação. Segundo Moreira (2006, pag. 22), “uma vez que os significados iniciais são estabelecidos, novas aprendizagens significativas darão significados adicionais, e novas relações serão estabelecidas [...]”

Enquanto crianças e jovens aderem cada vez mais a esse ritmo de vida, a escola formal, por sua natureza conservadora, não consegue acompanhar a velocidade da mídia e de outros estímulos a que eles estão expostos fora da sala de aula. Observamos uma sociedade que não mais admite aulas meramente expositivas, uma vez que convivem com outra realidade. Demo relata que entre tantos desafios, o maior talvez seja o do professor socioeconomicamente bem realizado e a frente dos tempos em termos de formação. Tavares (in DEMO 2012) declara que é um sarcasmo gritante que logo a pedagogia seja um curso estranho à sociedade do conhecimento, a preparar professores para o passado.

Mais uma vez a formação do profissional em educação é colocada como um dos fatores mais importantes para se chegar a uma educação de qualidade, devendo essa formação ser voltada também para os anseios da sociedade contemporânea, onde se aflora o uso das tecnologias em todos os seus setores.

A fluência tecnológica é parte de toda ocupação relevante hoje em dia, não se justificando que a escola permaneça fora dela. O professor precisa começar a aprender com o computador e a internet, tanto para renovar suas oportunidades de aprendizagem, quanto para servir de exemplo adequado à nova geração. O Olhar educador é aí estratégico: Sem se entregar a determinismos tecnológicos, mas também sem resistências tolas, é preciso que ele saiba definir o que cabe e o que não cabe em termos de AVAs. Seu signo é um só: oportunidade de aprender bem. (DEMO, 2012, p. 18)

São necessários além de uma formação superior de qualidade que também haja uma formação continuada para todos os professores

de todas as esferas educacionais. Somente dessa forma podemos assegurar a integração das novas tecnologias no currículo escolar.

Segundo Valente (1999), a formação de professores na área de informática na educação vem acontecendo desde 1983, quando foram iniciadas as primeiras experiências de uso do computador nessa área com o início do projeto EDUCOM.

Sobre a importância da formação de professores em informática na educação Freire e Prado comentam:

“Assim um curso de formação de professores em informática na educação, embasado na proposta construcionista - contextualizada, significa em curso fortemente baseado no uso do computador, realizado na escola onde estes professores atuam, criando condições para os professores aplicarem seus conhecimentos com seus alunos, como parte do processo de formação. Isso implica em propiciar as condições para o professor agir, refletir e depurar o seu conhecimento em todas as fases pelas quais ele deverá passar na implantação do computador na sua prática em sala de aula: Dominar o computador, saber como interagir, refletir com o aluno, com a classe como um todo, desenvolver um projeto integrando o computador nos diferentes conteúdos e trabalhar os aspectos organizacionais da escola para que o projeto possa se viabilizar”. (Apud VALENTE, 1996, p. 135)

Dessa forma sua formação nessa área deverá ser objeto de atenção especial, por ser condicionante para o sucesso da implantação de recursos tecnológicos como ferramenta didática, oferecendo planos concretos que levem a um dinamismo das aulas, que desafiem os estudantes, que promovam realmente um aprendizado que os prepare para vida. Frente a essa realidade o professor deixa de lado o papel de único possuidor da verdade, passando a atuar como investigador, um mediador da produção do conhecimento crítico e reflexivo.

A formação continuada do professor é muito importante para o desenvolvimento da educação, e o estudo e análise da inserção do uso das tecnologias de comunicação e informação possibilita uma aprendizagem satisfatória que envolve interação, comunicação, e investigação com foco na relação entre professor e estudante, despertando a visão crítica e investigativa, enfatizando para a questão de proporcionar a atualização da informação transformando-a em conhecimento. O novo docente deve ser entusiasta da sua inovação, necessita ser articulador, criativo, mediador, companheiro no processo de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento das habilidades

dos estudantes através do aprender fazendo, e para tal as TIC's se destacam nessa ação de construção do conhecimento.

As tecnologias em sala de aula

Com as inúmeras tecnologias de comunicação e informação o professor ganha novos recursos para ensinar chamando a atenção de seus alunos para as informações a serem analisadas e debatidas em sala de aula. Dentre as inúmeras possibilidades de recursos das TIC's podemos citar o uso de computador, *tablets*, da internet, blogs, modelagem, simulação, jogos digitais e *smartphones*.

Há várias maneiras de o professor entender e programar o uso do computador e de seus recursos como complemento a suas aulas. Para Valente, antes destas discussões de qual a melhor forma de utilizar a TIC's no ensino, faz-se necessário ter a clareza do potencial de cada uma das modalidades de utilização. Para ele, antes de se utilizar o computador em qualquer uma das formas é:

“Importante lembrar que a diferente modalidade do uso do computador na educação irá continuar coexistindo. Não se trata de uma substituir a outra, como aconteceu com a introdução de outras tantas tecnologias na nossa sociedade. O importante é compreender que cada uma destas modalidades apresenta características próprias, vantagens e desvantagens. Estas características devem ser explicitadas e discutidas de modo que as diferentes modalidades possam ser usadas nas situações de ensino-aprendizagem que mais se adéquam”. (VALENTE 1991, p. 27)

Podemos afirmar que ensinar do jeito tradicional é hoje insuficiente para atrair a atenção e motivar a aprendizagem dos alunos. No entanto não é suficiente apenas colocar computadores nas escolas. Conforme Moran, a tecnologia vem para contribuir com o processo de aprendizagem apenas quando inserida dentro de um projeto inovador, ou seja:

“Sensibilizam para novos assuntos, trazem informações novas, diminuem a rotina, nos ligam com o mundo, com as outras escolas, aumentam a interação (redes eletrônicas), permitem a personalização (adaptação do trabalho ao ritmo de cada aluno) e se comunicam facilmente com o aluno, porque trazem para a sala de aula as linguagens e meios de comunicação do dia - a - dia”. (MORAN 1993, p.34)

Com relação à seleção de programas educativos, em especial ao uso de software, Lucia Amante (2013) dita que a escolha se reveste da maior importância já que a qualidade do *software* é determinante no desenvolvimento de experiências de aprendizagem adequadas sendo, por outro lado, uma tarefa que assume particular dificuldade dado o mercado estar inundado de programas que se clamam de educativos, graficamente em geral muito atrativos, mas que, quando explorados se revelam decepcionantes. Assim, e considerando a investigação disponível, as crianças parecem beneficiar da utilização de aplicações que: Apresentem características abertas (*openended*) que encorajem a exploração e a imaginação, por oposição aos programas muito estruturados do tipo exercício e prática (*drill and practice*); Sejam amigáveis e intuitivas, ou seja, fáceis de usar, apresentando menus e ícones figurativos facilmente associáveis a sua função; Sejam flexíveis, permitindo responder a diversas necessidades e objetivos educacionais, orientadas para o sucesso, fornecendo *feedbacks* positivos e pistas que, se necessário, guiem a criança; Atribuem à criança um papel ativo, solicitando reações, escolhas, exploração, tomada de decisões, realização de atividades; Sejam multissensoriais, atraentes, interativas, mas não se reduzam a um espetáculo de sons, música, cores e movimento, sem conteúdo e relevância; Sejam orientadas para a resolução de problemas, indo ao encontro de necessidades reais e dos interesses da criança; Facilitem e promovam a cooperação entre crianças - em lugar da competitividade - e, conseqüentemente, a comunicação; Estabeleçam relação com a vida real, sem renunciar a fantasia; Valorizem a diversidade, étnica, cultural, ou outra, permitindo as crianças estabelecerem pontos de identificação com os conteúdos, independentemente do seu *background* de origem; Disponibilizem informação adicional aos adultos, sobre objetivos do programa, idades adequadas, sugestões de acompanhamento da atividade, e ainda indicações relativas a instalação e resolução de eventuais problemas.

Em síntese, trata-se de aplicar à utilização das novas tecnologias aquilo que a investigação educacional nos diz sobre o modo como as crianças pequenas aprendem. Esses princípios são válidos para o *software*, como o são para outro tipo de atividades e experiências.

Apesar dos pontos acima serem tratados no texto como meios de auxiliar a implantação desse tipo de tecnologia para as crianças, na

maioria das falas se adéqua também a vida escolar do adolescente como também do adulto estudante.

Em se tratando de documento multimídia, segundo estudos de Mayer (2001), retratado por Maria Lúcia Serafim em Multimídia na Educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar (2011) [...] quando a mensagem é pobremente desenhada, os alunos têm mais dificuldade em compreendê-la, sendo a carga cognitiva extrínseca elevada, quando a mensagem está bem estruturada e apresentada, a carga cognitiva é minimizada. Afirma que temos que nos *envolver* ativamente num processamento cognitivo para construirmos uma representação mental coerente. Isso inclui prestar atenção, organizar a nova informação e integrá-la no conhecimento existente. Este processo envolve ativar o conhecimento na memória em longo prazo e trazê-lo para a memória em curto prazo. Como resultado dos estudos realizados e dos pressupostos enunciados, Mayer (2000, p. 1-19, apud SERAFIM) propõe sete princípios que devem estar subjacentes à concepção de um documento multimídia: 1. Os alunos aprendem melhor quando se combinam palavras e imagens do que só palavras — *princípio multimídia*; 2. Quando palavras e imagens correspondentes estão próximas em vez de afastadas, por exemplo, no mesmo écran — *princípio de proximidade espacial*; 3. Quando palavras e imagens são apresentadas simultaneamente em vez de sucessivamente — *princípio de proximidade temporal*; 4. Quando palavras, imagens ou sons não relevantes para o assunto são excluídos — *princípio de coerência*; quando se utiliza animação e narração em vez de animação e texto escrito — *princípio de modalidade*; 5. Quando se utiliza animação e narração em vez de animação, narração e texto — *princípio de redundância*; 6. E ainda analisando os sujeitos relativamente aos conhecimentos e à orientação espacial, concluiu que os sujeitos que se beneficiam mais de um documento multimídia são os que têm poucos conhecimentos relativamente e aos que já têm muitos conhecimentos; 7. Que são os sujeitos que têm elevada orientação espacial que mais se beneficiam comparativamente aos que têm pouca orientação espacial — *princípio das diferenças individuais*.

Neste contexto, dentre os usuários mais interessados em atividade deste gênero, como o vídeo digital, estão crianças e adolescentes, um público que crescentemente se identifica muito com esse tipo

de mídia, dado seu caráter altamente motivacional. Apesar de ser geralmente associada ao lazer e entretenimento a produção de vídeos digitais pode ser utilizada como atividade de ensino e aprendizagem com vasto potencial educacional ainda a ser explorado.

Outro recurso tecnológico plausível para ser incluído como recurso em sala de aula são os jogos digitais, que segundo Lima e Moita (2011), favorecem em muito a aprendizagem dos alunos conforme trecho abaixo:

[...] “A utilização do jogo no campo do ensino e da aprendizagem proporciona condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (KISHIMOTO, 1999, p.37- apud SERAFIM - 2011). “Metodologias que façam uso de jogos despertam o aluno para a aprendizagem dos conteúdos escolares, tendo por via um recurso tecnológico atrativo e prazeroso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. ”

Em se tratando das simulações em sala de aula, Oliveira (2011, p.120) diz que essa atividade coloca o aluno diante do computador como manipulador de situações ali desenvolvidas, que omitam ou se aproximam de um sistema real ou imaginário. Embora estas simulações não sejam dependentes da existência do computador, é nesse ambiente que se permite ao aluno manipular variáveis e observar resultados imediatos, de correntes da modificação de situações problema.

Enfim dos equipamentos mais simples aos programas mais sofisticados, surgem ferramentas, cada vez mais ao nosso alcance, que abrem novas perspectivas para a pesquisa, o transporte e consumo de bens culturais, a troca de mensagens e para atividades de autoria de todos os tipos.

Sabe-se que nem tudo são flores no que diz respeito ao uso das TIC's em sala de aula, desde a precariedade dos ambientes escolares até a desmotivação do professor. Porém diante de tantos pontos positivos acerca de sua utilização no mínimo há a necessidade de analisar e repensar as aulas propostas atualmente. Diante de todos os estudos e de todas as propostas de utilização das TIC's em sala de aula não se pode deixar o objetivo principal de toda essa discussão se perder, pois acima dessas discussões está o aprendizado dos alunos, chegamos a outro ponto a se analisar e debater: como avaliar o aprendizado dos alunos depois da inserção das TIC's em sala de aula?

O ato de ponderar o sucesso ou insucesso no uso das TIC's em sala de aula: a avaliação

A avaliação escolar, em sentido lato, deve subsidiar o diagnóstico da situação em que se encontra o aluno, oferecendo recursos para orientá-lo a uma aprendizagem de qualidade, por meio do ensino adequado, pois, “Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções”. (LUCKESI, 1996, p.165).

Dessa forma o ato de avaliar deve ser encarado como um ato de voltar a nós mesmos, como uma oportunidade de rever estratégias e procedimentos, de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as habilidades e competências adquiridas do estudante não se igualam a uma receita.

Vasconcelos (1998, p. 43) se refere ao processo avaliativo em sentido amplo: A Avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento. A Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), quando trata da avaliação na Educação Básica, no Artigo 24, inciso V, diz: “A verificação do rendimento escolar” observará o seguinte item: a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais.

Segundo Demo (2012, p. 12), a avaliação é iniciativa instrumental e indispensável para garantir o direito do aluno de aprender bem. Pode ser mal-usada, abusada, deturpada, mas, em sua condição diagnóstica e preventiva é procedimento crucial.

A LDB indica, deste modo, o modelo democrático e participativo, como o que deve ser utilizado na Educação Básica. Em se tratando das aulas regidas pelas tecnologias de informação e comunicação esse modelo não pode estar desvinculado do ato de avaliar, pois a democracia e participação são fundamentais para o sucesso da atividade.

No processo ensino aprendizagem, a avaliação pode ter a função diagnóstica, formativa ou somativa. A função diagnóstica

antecede a elaboração de um projeto, de mais uma unidade ou de uma aula. Ela fornecerá dados sobre o contexto em que o trabalho pedagógico irá se realizar, bem como sobre os sujeitos que participarão desse trabalho. A função formativa: ajuda a captar os avanços e as dificuldades que forem se manifestando ao longo do processo educacional, ainda em tempo de tomar providências para afastar as dificuldades. Pode informar constantemente o que está acontecendo. Os resultados dessa função podem mostrar a necessidade de rever nossos planos, fazer mudanças em decisões tomadas anteriormente.

A função somativa: acontece ao final de um trabalho desenvolvido (unidade, bimestre, semestre, entre outros). Esse tipo de avaliação se preocupa com o resultado final, o produto alcançado.

No que refere ao papel do professor diante das inovações tecnológicas atuais Demo relata que nem de longe o professor deve ser descartado porque nenhum apoio para aprender é mais relevante que o dele. Ou seja, mesmo com todas as TIC's de hoje o professor é primordial, pois parte dele o planejamento, a escolha e análise das tecnologias, e junto a isso escolher o melhor momento de inserção nas aulas e principalmente a análise de sucesso ou não com relação ao aprendizado do aluno. No contexto de possibilidades e limites da avaliação praticada com rigor metodológico frente à regulação e a inovação Luckesi (2012) afirma, que o ato de avaliar é um modo de investigar a qualidade da realidade, o que implica em dois passos básicos: Descrever a realidade objeto da investigação; qualificá-la, tendo por base critérios previamente estabelecidos.

Ainda segundo Luckesi (2012), quando mais praticamos uma habilidade/competência mais nos tornamos capazes, e essa habilidade pode ser verificada através de uma avaliação intuitiva, “feeling”, porém essa análise não pode dispensar o rigor metodológico, pois sem esse rigor apelariamos para a subjetividade, que quase sempre a desqualifica. Dessa forma a avaliação, no caso da educação em geral e da prática pedagógica, deve investigar aquilo que foi feito. Isso permite aos envolvidos praticar a chamada “avaliação de acompanhamento”, que: Subsidia a correção de um curso de ação, caso seja considerado inadequado ou insatisfatório; Permite desistir de um curso de ação, caso se cheque a conclusão de que ele não responde respondera ao que se espera; Permite inovar, ao descobrir que as qualidades obtidas

não são as esperadas e desejadas; Permite, por fim, concluir que se atingiu o que se desejava (o que se expressa como “certificação” da qualidade dos resultados construídos, ou seja, como um testemunho que, no caso, significa: “chegamos a um resultado satisfatório”).

Portanto o papel do professor é o de organizar o trabalho, produto do aluno e acompanhar todo seu processo de aquisição de competências e habilidades. Conforme Demo: Para aprender não basta ouvir urge elaborar e pesquisar, enfim problematizar para instigar a busca pelo aprender.

Conclusão

O espaço educacional passa constantemente por transformações e com isso as estratégias de ensino sofrem grandes alterações, tendo as inovações tecnológicas um papel fundamental dentro deste contexto. A utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's) como recurso em sala de aula vem aumentando, pois se acredita que seu uso motiva o estudante e favorece seu aprendizado. Evidenciam-se como recursos tecnológicos fazem toda diferença no campo educacional melhorando, aperfeiçoando as técnicas já existentes em favor de um único objetivo que são as melhorias no setor educacional, além de favorecer professores que estão cada dia mais desestimulados com a pedagogia tradicional.

O uso das TIC's nos fornece uma rede de informações atraentes e flexíveis de múltiplas dimensões de conhecimentos que visa à modernidade e a comunicação aberta entre todos os envolvidos.

O computador é uma tecnologia que está presente na vida da maioria da população esse fato não se limitou apenas ao lazer, mas também de sua utilização na escola e com ele surgem recursos multimídia, software de simulações, blogs, entre outros, capazes de cativar o estudante na busca por um conhecimento significativo para sua vida. Contudo, de nada adianta uma escola com diferentes recursos tecnológicos se o responsável por esse processo não intervém de maneira coerente, para tal há a necessidade de cursos e de formação continuada eficientes que preparem professores para a utilização desses recursos em sala de aula. Muito além de uma mera utilização desvinculada, o professor tem o papel de organização e orientação dos trabalhos e além disso tem o desafio de avaliar as habilidades e com-

petências desenvolvidas pelos estudantes durante o processo de ensino aprendizagem.

Em suma, podemos afirmar que os objetivos do trabalho foram alcançados e que avaliar não é um trabalho fácil, ainda mais quando se trata de algo recente na educação, como é o caso da utilização das TIC's em sala de aula, contudo temos em nossas mãos várias propostas de avaliações; somativa, diagnóstica, formativa, intuitiva aliada com o rigor metodológico, como cita Luckesi, enfim juntas ou isoladas se praticadas de maneira correta culminam na superação desse grande desafio do ato de lecionar – avaliar.

Referência

ÁBILA, Fernanda. **Inovação na Educação**. *Revista Aprendizagem*, Paraná, v.2 n.17, p.34-39, março/abril 2010.

AMANTE, Lúcia. **INFÂNCIA, ESCOLA E NOVAS TECNOLOGIAS**. Universidade Aberta. A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica. Disponível em: <[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2566/1/InfanciaaEscolaeNo vas Tecnologias. pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2566/1/InfanciaaEscolaeNo%20vas%20Tecnologias.pdf) > Acesso em 17 de maio de 2020.

AMANTE, Lucia. **As TIC's na Escola e no Jardim de Infância: motivos e fatores para a sua integração** - Universidade Aberta. aput MOREIRA, 2006, p. 22. Sisifo / revista de ciências da educação –nº 03- mai/ago 2017/ issn1649-4990.

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I**. Brasília – DF. Inep/MEC. 2012.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira; PRADO, Maria Elisabete B. Brito. **Projeto Pedagógico: Pano de Fundo Para a Escolha de Um Software Educacional**. “in”

VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do Conhecimento. Campinas- SP. UNICAMP/NIED, 1999. p. 111 – 120.

LIMA, Érika Rossana Passos de Oliveira, MOITA, Filomena M^a Gonçalves da Silva Cordeiro. **TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO**. [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-065-3. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-06.pdf>> . > Acesso em 16 de maio de 2020.

LIMA, Patrícia Rosa Traple. **Novas tecnologias da informação e Comunicação na Educação e a Formação dos Professores nos Cursos de Licenciatura do Estado de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado, Florianópolis – SC. Dezembro de 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo. Cortez-1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – II**. Brasília – DF. Inep/MEC. 2012.

MEC/BRASIL. Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 16 de maio, 2020.

MORAN, José Manuel. **A Integração das Tecnologias em Educação**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/integracao.pdf> acesso em 18 de maio de 2020.

MORAN, José Manuel. **Educação em Tempos de Twiter**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/twitter.pdf> acesso em 18 de maio de 2020.

MOREIRA, M. A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua Implementação em Sala de Aula**. Brasília: Editora Universidade de

Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Ramon. **Informática Educativa**. Papiros editora. 17ª edição. SP. 2011.

OSTRONOFF, Henrique. **Os Perigos do Filtro Tecnológico**. Revista Educação, Porto Alegre, ano12 n. 143, p.24-30, março, 2009.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUZA, Robson Pequeno. **Multimídia na educação**: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. “in” SOUZA, Robson Pequeno at al. Tecnologias Digitais em Educação. Eduepb. Campina Grande-PB 2011. p. 19 - 50

VALENTE, José Armando. **Análise dos Diferentes Tipos de Software Usados na Educação**. “in” VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do Conhecimento. Campinas- SP. UNICAMP/NIED, 1999. p. 89 – 98.

VALENTE, José Armando. **A Telepresença na Formação de Professores da Área de Informática em Educação: Implantando o Construcionismo Contextualizado**. NIED- UNICAMP - SP/BRASIL. Disponível em: <<http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/232.html> >Acesso em 17 de maio de 2020.

VALENTE, José Armando. **Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas**. “in” VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do Conhecimento. Campinas- SP. UNICAMP/NIED, 1999. p. 131 – 141.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Práxis Transformadora**. São Paulo. Libertad, 1998.

POZO, J I. **A Sociedade da Aprendizagem e o Desafio de Converter Informação em Conhecimento**. “In” Tecnologias em Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC: guia do cursista/ Maria Umbe-

lina Caiafa Sagado, Ana Lúcia Amaral – Brasília – Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância; 2008. Cap.1 p. 29.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alberto Dias Valadão: Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Mestre e Doutor em Psicologia. Dezesete anos de atuação na Pedagogia da Alternância. Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação (GPEPE) (UNIR). Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Movimentos Sociais.

Aldemar Balbino da Costa: Doutorando e Mestre em Educação pela UFPR, Especialista em: Psicologia Clínica, Psicologia Junguiana, Educação Especial com ênfase em Libras. Habilitação em Magistério Superior, Bacharel em Psicologia pela PUC-PR, Tradutor e Intérprete de Libras, Guia-intérprete. Contato: aldemardc@gmail.com

Amanda Vitoria De Souza Santos: Acadêmica do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, realizou este trabalho na disciplina de Projeto Integrado Educação Ambiental e Educação Física sob orientação da Professora Soraya Corrêa Domingues. E-mail: amanda211298@gmail.com

Ana Paula Sabchuk: Mestre em Educação Teorias e Práticas de Ensino pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Graduanda do curso de Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Pinhalão-Paraná

Anna Carolyna Melo Ferrer Costa: Mestre pela Universidade Federal do Paraná (2013), em estudos através do texto.

Barros, Gílian Cristina: Professora Doutora e Mestre em Educação, Licenciada em Matemática atuando na Educação Básica Pública Estadual nas disciplinas de Matemática e Física e, no Ensino Superior, com a formação de professores e pedagogos. Contato: gilian-cris@gmail.com.

Claudinéia Maria Vischi Avanzini: Doutora em Educação pela USP, mestre em Educação pela UFPR, especialista em Educação Social pela UNISAL e Educação Especial pelo Claretiano, graduada em Pedagogia pela UNICAMP, Professora Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação de Araucária e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Claudovil Barroso de Almeida Júnior: Pedagogo, Psicopedagogo, Educador Especial e Mestre em Educação (UFPR). Professor de Educação Especial da rede estadual do Estado do Amapá é pesquisador com Deficiência Física Neuromotora/Paralisia Cerebral. claudoviljr@gmail.com.

Cléber Lopes: Mestrando em Educação na UFPR, Especialista em EAD e Licenciado em História pela FAEL. Contato: professordehistoriacleber@gmail.com

Fernanda Welter Adams: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e docente na Prefeitura Municipal de Catalão – Goiás. adamswfernanda@gmail.com

Fernando Sabchuk Moreira: Especialista em Gestão Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Faculdade São Paulo. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Pedagogo Estatutário do Quadro Próprio do Magistério Público do Paraná e Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

João Fernando de Araújo: Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti- FEA-TI/UNIESP. Graduando do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Norte do Paraná- UENP, campus Jacarezinho. Professor da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Jaboti-Paraná.

Josiane Crusaro Simoni: Mestra em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó. Professora de Ensino Religioso e His

Josilane da Silva Lopes: Bacharel em Serviço Social pela Universidade do Norte (UniNorte). Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM). Especialista em Políticas Públicas no Enfrentamento a Violência Intrafamiliar. Assistente Social do Hospital Geral de Manacapuru. Contato: josylopes88@hotmail.com

Juliano Milton Kruger: Doutorando em Ciências da Administração (UMinho – Portugal). Mestre em Gestão (UCoimbra – Portugal). Professor do Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM) e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Contatos: juliano.kruger@ifam.edu.br | jmkruger@uea.edu.br.

Liane Maria Vargas Barboza: Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação - UFPR. Pós-Doutorado em Avaliação e Currículo na UNIRIO. Mestre e Doutora em Tecnologia de Alimentos - UFPR. Bacharel e Licenciada em Química - UFPR.

Lucas Alves Barbosa e Silva: Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro (IFTM). Contato: lucas.barbosa.abs@gmail.com

Luciandro Tássio Ribeiro de Souza: 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

Luis Fernando Tosta Barbato: Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas e docente do Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro. luisbarbato@iftm.edu.br

Marcia Patricia Kuligovski: Mestranda em Educação pela UFPR, especialista em Direito Educacional pela ITECNE/PR, graduada em Pedagogia pela UNICENTRO, graduada em Gestão da Informação e Biblioteconomia pela UFPR, Professora da Secretaria Municipal de Educação de Araucária.

Maria do Socorro Gonçalves Leitão: Graduada em Pedagogia com especialização em Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Vale do Acaraú-UVA. E-mail: socorromila@gmail.com

Mario Marcari Filho: Graduado em Letras e Direito, especialista em Educação de Jovens e Adultos, Professor de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação de Araucária.

Michele Oliveira da Silva: Doutora em Educação (UNESP). Pedagoga do Instituto Federal de Educação de São Paulo (IFSP) atuante na área da Educação Inclusiva e docente do Instituto Federal de Educação do Triângulo Mineiro (IFTM). Contato: micheleoliveira@ifsp.edu.br

Nelly Narcizo de Souza: Pedagoga, Especialista em Neuropsicologia, Educadora Especial, Mestre (UFPR) e Doutora em Educação (UFPR). Atua como pedagoga da rede pública e professora colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. É pesquisadora da inclusão escolar na primeira infância. nellysouza@gmail.com.

Neusa Nogueira Fialho: Professora substituta da UFPR, Setor de Educação. Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pesquisadora do Grupo Prática Pedagógica no Ensino e Aprendizagem com Tecnologias Educacionais - PUCPR. Autora dos livros: Jogos no Ensino de Química e Biologia (2013); Didática e Avaliação da Aprendizagem em Química (2008); Educação e Ludicidade (2019).

Neuzair Cordeiro Peiter: Acadêmica do Curso de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Unochapecó. Professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de Chapecó/SC. Contato: neuzair@unochapeco.edu.br

Nirly Kariny Rodrigues Aguiar: Mestre em Ciências da Educação. Especialista em Psicopedagogia e Educação Inclusiva e Gestão da Educação Pública. Licenciada em Português e Inglês pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). E-mail: nirlykariny@yahoo.com.br.

Relem Cativo da Conceição: Doutora em Química: Química Analítica (UFAM). Professora tutora da Especialização em Ensino de Ciências (C10) do Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM). Professora de Química do Colégio Connexus. Contato: relemcat@hotmail.com

Roseli Adão: Licenciatura Plena em Pedagogia, Bacharel em Direito. Tem mestrado em Educação e Novas Tecnologias. (2017). Atua como Bacharel em Direito e Professora de Rede Pública na cidade de Curitiba/Estado do Paraná, no Ensino Fundamental.

Simone Oliveira Carvalhais Moris: Mestre em Educação Escolar pela UNIR. Pedagoga. Pós Graduada em Informática Educacional. Professora de Multimeios no Governo do Estado de Rondônia- SEDUC. Psicopedagoga Institucional – Grupo Educacional São Lucas – Campus Ji-Paraná.

Sonia Maria Chaves Haracemiv: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPR e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional. Mestre em Educação e Ciências pela UFSC. Doutorado em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP. Pós-Doutorado em Avaliação e Currículo na UNIRIO.

Sonia Paiva Bonetti: Licenciada em Educação Física pela FAEFIJA – Faculdade Estadual de Educação Física de Jacarezinho (1986), Pós-Graduada em Ciência do Movimento pelo IPBEX (1999), Educação

Física Escolar pela Faculdade Claretiano (2015), Educação das Relações Étnico-raciais pela UFPR (2016). Mestranda em Educação pela UFPR (2020). Atua como professora na disciplina de Educação Física na Rede Estadual e Municipal de Curitiba.

Soraya Corrêa Domingues: Doutora em Educação Física - UFSC, Mestre em educação – UFBA, atualmente leciona na Universidade Federal do Paraná, área de Currículo, Educação Ambiental, Metodologia do Ensino e Educação Física e coordena grupo de pesquisa, extensão e projeto Licenciar sobre Educação Ambiental e Educação Física. E-mail: domingues.soraya@gmail.com.

Taylison Alves dos Santos: Formado em Gestão Financeira Universidade Dom Bosco, acadêmico da Universidade Federal do Paraná, curso de Educação Física; Campaigner na Área de Animais em Situações de Fazenda pelo Fórum Nacional de Defesa e Proteção Animal; Coordenador administrativo do Instituto Medicina Veterinário do Coletivo; Filiado a Associação Viver Mais; Voluntário no TETO.

Thais Christovam Pamplona: Ma. É Terapeuta Ocupacional. Possui MBA em Gestão Hospitalar. Especialização em: Políticas Públicas; Reabilitação dos Membros Superiores e Terapia da Mão; Terapia Ocupacional em Saúde Mental. É Mestra em Educação e Novas Tecnologias. Servidora Pública Estadual SESA-PR, lotada no Hospital do Trabalhador na cidade de Curitiba. E-mail: tcpamplona@hotmail.com

Valdeneia Ferreira Henemann: Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – UTFPR, atualmente atua como docente na Rede pública estadual na área de Biologia e Ciências. E-mail: valdeneiahenemann@gmail.com

Victor Augusto de Lima Truccolo: Especialista pela Faculdade de FAE Business School em Produção e Revisão de TEXTO (2018).

ÍNDICE REMISSIVO

A

AFRICANOS, 9
AFRO-BRASILEIROS, 9
AMBIENTAL, 76
AUTISTA, 345

C

Colônia, 57, 59, 60, 61, 70, 71,
74
CURRICULARES, 198

D

DESIGUALDADES, 252
DIGITAIS, 302, 324, 403
Dimensão, 57, 58, 68, 70, 81
Doutorado, 408

E

Educação Física, 9, 10, 19, 20,
21, 22, 23, 25, 33, 34, 35, 37,
57, 58, 59, 60, 61, 68, 69, 72,
76, 84, 88, 89
EDUCAÇÃO INCLUSIVA,
91, 167, 272
EMANCIPAÇÃO, 76
ENSINO RELIGIOSO, 227

G

GARANTIDA?, 391
GESTÃO, 361

I

IDENTIDADE, 119
implantação, 18, 34, 140, 141,
145, 147, 148, 235, 353, 354,
356, 358, 374, 392, 394, 397
IMPLANTAÇÃO, 136
implementação, 9, 10, 15, 16,
33, 140, 141, 215, 262, 273,
277, 279, 298, 315, 351, 363,
364, 374, 385
IMPLEMENTAÇÃO, 136
INFÂNCIA, 91, 402

J

JOGOS, 9

L

LITERATURA INFANTIL,
151

M

MEDIAÇÃO, 119
Mestrado, 408

P

PAEE, 91, 92, 100
PEDAGOGIA,, 239
pesquisa, 408
PROFESSORA, 119, 239
PSICOPEDAGOGIA, 376

Q

QUÍMICA, 326

R

RECORTES VARIADOS,
272

RELAÇÕES RACIAIS, 107

REMOTA, 179

S

SOCIO-HISTÓRICA, 40

SOCIOLINGUÍSTICA, 40

T

TECNOLOGIAS, 302, 402,
403

TIC's, 391, 392, 395, 398, 400,
401, 402

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Pluralidade de Saberes - Volume V
Organizadoras	Josiane Müller Luciane Cortiano Liotti Elaine Márcia Souza Rosa
Coleção	Pluralidade de Saberes
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Jaqueline Farias
Formato	15,5cm x 22,5cm
Tipologia	Calisto, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Polen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	412
Publicação	2020

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA
Rua São Lucas, 98E.
Bairro Centro - Chapecó-SC
CEP: 89.814-237
www.livrologia.com.br



WWW.
LIVROLOGIA
.COM.BR

ISBN 978-658621835-0



9 786586 218350

