

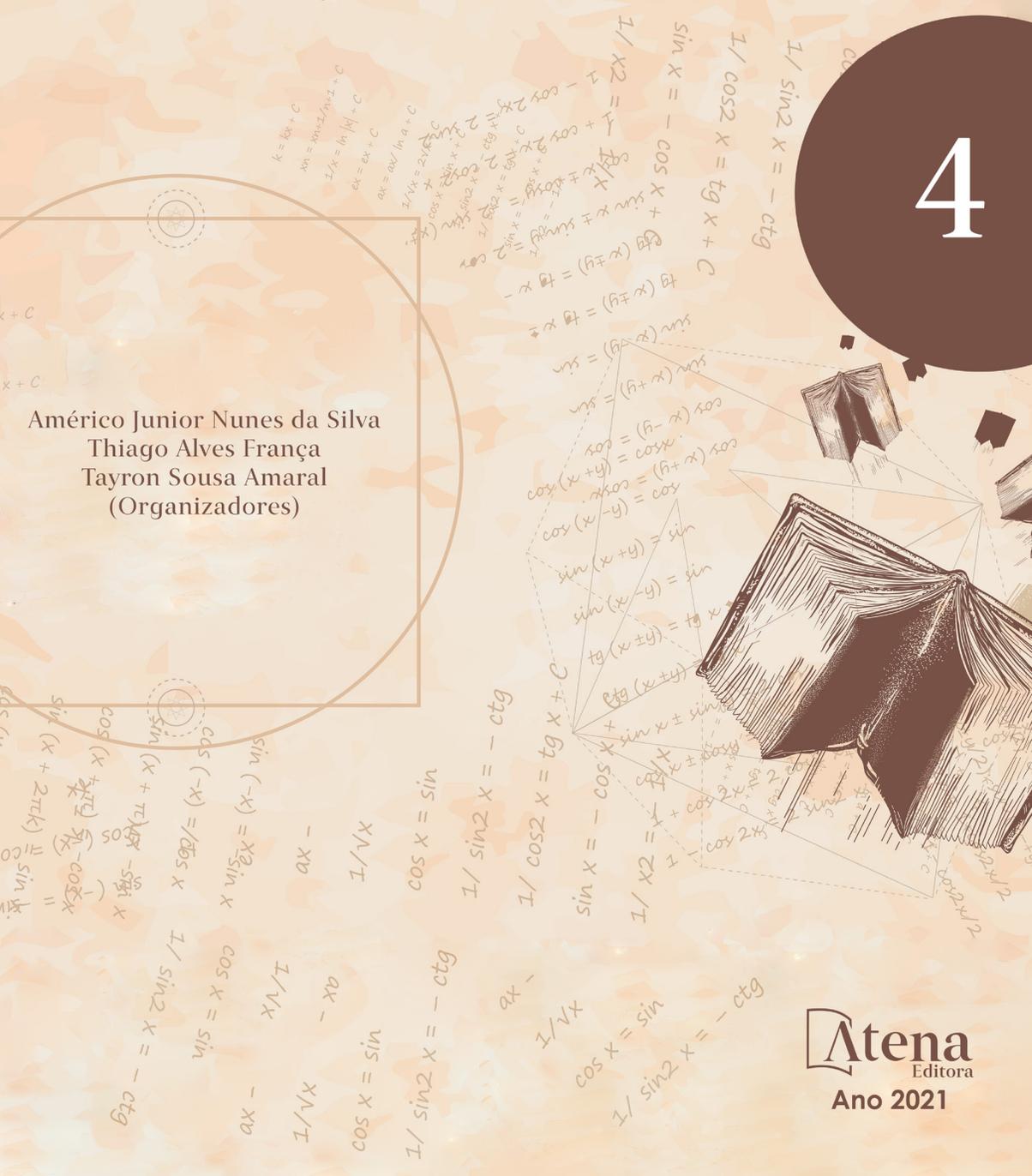
A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

4

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021



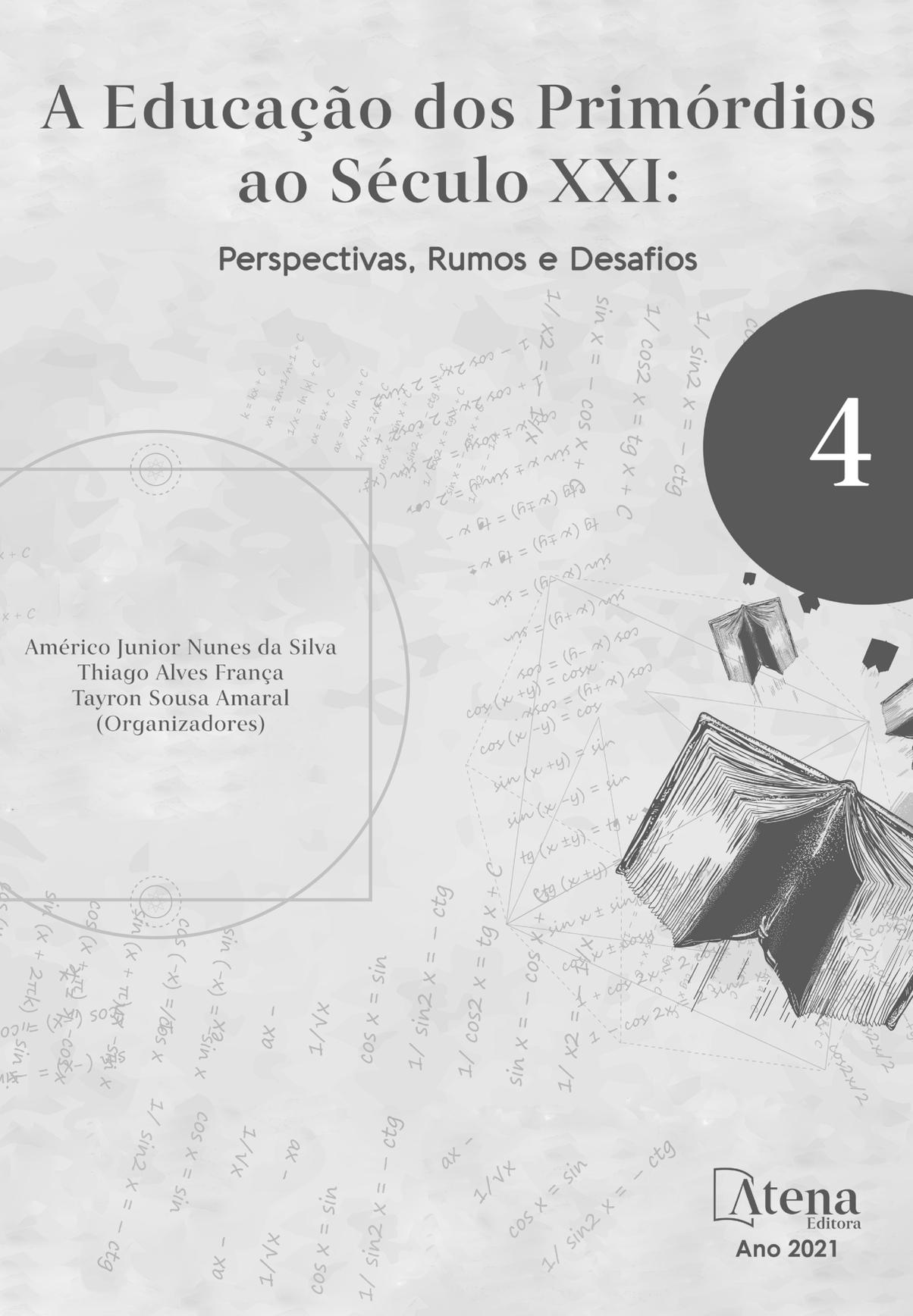
A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

4

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios 4 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Thiago Alves França, Tayron Sousa Amaral. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-848-9

DOI 10.22533/at.ed.489212602

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. França, Thiago Alves (Organizador). III. Amaral, Tayron Sousa (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos e surpreendidas, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecido como a mais eficiente medida para barrar o avanço do contágio, fez as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias de aproximação entre estudantes e profissionais da educação. E é a partir desse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os/as docentes pesquisadores/as e os/as demais autores/as tiveram seus escritos reunidos para a organização deste livro.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala na mesa “*Educação: desafios do nosso tempo*”, no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem de estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques à Educação, Ciências e Tecnologias, e os diminutos recursos destinados a essas esferas são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo Daniel Cara, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades.

Nessas condições de produção, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que se entrecruzam com o contexto educacional, e que geram implicações sobre ele. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, desafio este aceito por muitos/as professores/as pesquisadores/as brasileiros/as, como estes/as cujos escritos compõem esta obra.

O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para uma necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que, historicamente, circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos ouvir e sermos ouvidos/as, criando canais de comunicação – como é, inclusive, este livro – que possam provocar aproximações entre a comunidade externa, de uma forma geral, e as diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade.

As discussões empreendidas neste volume de “***A Educação, dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios***”, por terem a Educação como foco, produzem um espaço oportuno de discussão sobre o campo educacional, mas também um espaço de repensar esse mesmo campo em relação à prática docente, considerando os diversos elementos e fatores que a constituem, inter cruzam e condicionam.

Este livro reúne um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países, e que tem a Educação como temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, ciências e tecnologias, sexualidade,

ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, política, economia, entre outros.

As autoras e os autores que constroem esta obra são estudantes, docentes pesquisadoras/pesquisadores, especialistas, mestres ou doutoras/doutores e que, partindo de sua práxis, buscam, com “novos” olhares, compreender as problemáticas cotidianas que as/os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria uma reação em cadeia, já que, pela mobilização das autoras e dos autores, pela reflexão das discussões por elas/eles empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as, incentivados/as a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nesse movimento, portanto, desejamos a todas e todos uma leitura produtiva, engajada e lúdica!

Américo Junior Nunes da Silva

Thiago Alves França

Tayron Sousa Amaral

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO A DISTÂNCIA DE GEOGRAFIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE LADÁRIO-MS

Rafael Rocha Sá

Leandro dos Santos Pereira

Elisa Pinheiro Freitas

DOI 10.22533/at.ed.4892126021

CAPÍTULO 2..... 12

AULAS NÃO PRESENCIAIS EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O COMPORTAMENTO DE ALUNOS EM ENSINO REMOTO

Alcione Lino de Araújo

Luís Rodolfo Cabral

Plínio Gonçalves Fahd

DOI 10.22533/at.ed.4892126022

CAPÍTULO 3..... 23

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEUS DESAFIOS: AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Gelsomina Maria Bignetti Veloso

José de Lima Albuquerque

Renato Luiz Vieira de Carvalho

Williana Carla Silva Alves

Andressa Pacífico Franco Quevedo

DOI 10.22533/at.ed.4892126023

CAPÍTULO 4..... 32

TECNOLOGIA DA WEB CONFERÊNCIA – CAUSAS DA BAIXA AUDIÊNCIA: UM ESTUDO EMPÍRICO

Viviane Chunques Gervasoni

George Bedinelli Rossi

Dirceu da Silva

DOI 10.22533/at.ed.4892126024

CAPÍTULO 5..... 39

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE PARA A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Bruna Fernanda da Silva Vieira

Paola Gianotto Braga

DOI 10.22533/at.ed.4892126025

CAPÍTULO 6..... 48

TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Isabelle Cerqueira Sousa

Antonia Paula Érika Pinheiro Silva

Lindolfo Ramalho Farias Júnior
DOI 10.22533/at.ed.4892126026

CAPÍTULO 7..... 60

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO BRASIL: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS?

Carlos Antônio Barbosa Firmino
Retieli de Oliveira Silva

DOI 10.22533/at.ed.4892126027

CAPÍTULO 8..... 80

JUVENTUDE E PARTICIPAÇÃO: CONSTRUINDO OFICINAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Cinara Rodrigues de Almeida
Isabel Victória Corrêa Van Der Ley Lima
Valquíria Marçal e Silva
Sabrina Dayani Gomes da Silva
Diego da Silva Santos

DOI 10.22533/at.ed.4892126028

CAPÍTULO 9..... 92

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA. UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A ESCOLA DA PONTE E O MÉTODO KUMON

Paula de Camargo Penteadó
Angela Zamora Cilento

DOI 10.22533/at.ed.4892126029

CAPÍTULO 10..... 111

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Anderson de Moura Lima
Arthur Rodrigues dos Santos
Tarciaara Freire Neiva Rocha

DOI 10.22533/at.ed.48921260210

CAPÍTULO 11..... 123

METODOLOGIAS ATIVAS: DIFERENTES APLICAÇÕES COMO COMPLEMENTO NA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA

Ana Luísa Damaceno Mateus
Cindy Fernandes Cintra
Estela Lima Provasi
Pedro Henrique Villaca Gentil
Walton Dantas de Oliveira Junior
Weberton Vinicius Dias

DOI 10.22533/at.ed.48921260211

CAPÍTULO 12	134
OS TRABALHOS INTEGRADOS DO GRUPO TEMÁTICO AGROECOLOGIA DO TEMPO COMUNIDADE DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO / UFRRJ	
Hervaldir Barreto de Oliveira Igor Simoni Homem de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.48921260212	
CAPÍTULO 13	140
A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PELO TRABALHO PARA A SAÚDE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Aline Batista Sousa Larissa de Almeida Rezio Ana Carolina Pinheiro Volp Neuci Cunha dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.48921260213	
CAPÍTULO 14	147
USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Lidiane Sousa Trindade Jeferson Oliveira Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.48921260214	
CAPÍTULO 15	156
MÉTODO DE PRODUÇÃO DE MICROCONTEÚDO EDUCACIONAL	
Marcia Izabel Fugisawa Souza Tércia Zavaglia Torres	
DOI 10.22533/at.ed.48921260215	
CAPÍTULO 16	178
A DIMENSÃO EPISTÊMICA EM ESTUDOS SOBRE ENSINO/EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	
Cristhian Lovis Rochele Ribas de Oliveira Rita de Cássia Pistóia Mariani	
DOI 10.22533/at.ed.48921260216	
CAPÍTULO 17	191
TERENA UM BREVE PASSEIO NA SUA HISTORIA: HISTÓRICO DA ESCOLA INDÍGENA PILAD REBUÁ E O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Lucimar Lima da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.48921260217	
CAPÍTULO 18	202
O ENSINO DA MATEMÁTICA A POPULAÇÃO INDÍGENA NA MODALIDADE EJA	
Lucimar Lima da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.48921260218	

CAPÍTULO 19	213
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NAS FASES DO PENSAMENTO DE JEROME BRUNER	
Carlos Eduardo Marques da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.48921260219	
CAPÍTULO 20	222
RESPIRAR BEM PARA VIVER ALÉM	
Dominique Gomes Raiol Nobre	
DOI 10.22533/at.ed.48921260220	
CAPÍTULO 21	230
CONFORTO E DESCONFORTO DO AMBIENTE ILUMINADO DENTRO DA SALA DE AULA E A QUALIDADE DO ENSINO E APRENDIZAGEM	
Patricia Carly de Farias Campos	
Carlos Alberto de Oliveira Campos	
Angela Valéria de Amorim	
Thiago Vicente de Assunção	
DOI 10.22533/at.ed.48921260221	
CAPÍTULO 22	238
A TERRA E A NOSSA VIDA: OCUPAÇÃO HUMANA E OS RECURSOS HÍDRICOS	
Amanda Kenya Gonçalves dos Santos	
Mariana Andrade Furtado	
Roni Ivan Rocha de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.48921260222	
SOBRE OS ORGANIZADORES	240
ÍNDICE REMISSIVO	242

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O FORTALECIMENTO DA AUTONOMIA. UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A ESCOLA DA PONTE E O MÉTODO KUMON

Data de aceite: 26/02/2021

Data de submissão: 08/12/2020

Paula de Camargo Penteadó

Coordenadora pedagógica no CEI Vila Inglesa
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/5866752110115473>

Angela Zamora Cilento

Professora Mestre na Universidade
Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/7661577289853176>

Este artigo é resultado parcial e adaptado do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) do curso de Pedagogia realizado na Universidade Presbiteriana Mackenzie entre agosto de 2015 e julho de 2016. Publicado originalmente em Jornada de Iniciação Científica e Mostra de Iniciação Tecnológica - ISSN 2526-4699; XII Jornada de Iniciação Científica e VI Mostra de Iniciação Tecnológica – 2016.

RESUMO: Dada a crescente preocupação com o desenvolvimento da autonomia, o presente artigo buscou estudar como se dá o fortalecimento desta em dois grandes projetos educacionais: Kumon e Escola da Ponte. Embora pareçam distantes geográfica e filosoficamente, a partir do conceito de autonomia elaborado por Kant (2012), foram desenvolvidas análises acerca das filosofias de ambos os projetos, evidenciando que a existência de objetivos educacionais semelhantes não implica na elaboração de

métodos e instituições parecidos. O contexto histórico-cultural do surgimento dos objetos estudados é um ponto importante do estudo, pois permitiu perceber que a consolidação da democracia reforça a necessidade da autonomia enquanto garantia de fortalecimento da sociedade democrática verdadeiramente livre. Por fim, estabeleceu-se um paralelo entre o desenvolvimento da autonomia (de Kant) e a teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1984). Visualizando a democracia como conquista social, é possível compreender o motivo que levou a autonomia a ser considerada característica chave para o indivíduo na atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Kant. desenvolvimento.

THE CHALLENGES OF CONTEMPORARY EDUCATION: THE STRENGTHENING OF AUTONOMY. A COMPARTATIVE STUDY BETWEEN “ESCOLA DA PONTE” AND THE KUMON METHOD

ABSTRACT: Given the growing concern about the development of autonomy, this article seeks to study how is the strengthening of it according to two major educational projects: Kumon and the Escola da Ponte. Although they seem geographically and philosophically distant, from the concept of autonomy developed by Kant (2012), analyzes about philosophies raised by both projects were performed, showing that the existence of similar educational goals does not mean the development of methods and similar institutions. The historical and cultural context

of the rise of the studied objects is an important point of the study because it allows the understanding that the rising democracy reinforces the need for autonomy while ensures the strengthening of a truly free democratic society. Lastly, it established a parallel between the development of autonomy (Kant) and the theory of Proximal Development Zone of Vygotsky (1984). Viewing democracy as a social achievement, it is possible to understand why it took autonomy to be considered key feature for the individual today.

KEYWORDS: Autonomy. Kant. development.

1 | INTRODUÇÃO

A filosofia da educação tem se debruçado em pensar os valores que devem ser desenvolvidos para nortear o homem nas mais distintas sociedades. Isso levou a elaboração de diferentes métodos educacionais voltados à formação de diversos ideais de homem, em diferentes locais e momentos históricos. Ao se pensar um modelo de educação para a atualidade, portanto, deve-se ter em vista as potencialidades que se deseja construir no homem, já que a escola e a sociedade estão em relação dialética.

Nesse sentido, lembramos que vivemos, hoje, em um mundo globalizado, por meio da informação: vivemos na Era do Conhecimento, na qual “[...] torna-se ainda mais fundamental o fortalecimento das instituições de ensino e pesquisa, dentro de uma estratégia concertada de planejamento de longo prazo.” (LASTRES e CASSIOLATO, 2003, p. 16). A escola atual é, portanto, muito diferente da de outrora, uma vez que as mudanças político-sociais afetaram profundamente as instituições, no geral, e a escola, em particular. Cortella (2011, p. 135 e 136) nos lembra, ainda, que a escola sofre influências da sociedade e vice-versa, nomeando essa visão de “otimismo crítico”, que visa:

[...] apontar a natureza contraditória das instituições sociais e, aí, a possibilidade de mudanças; a Educação, dessa maneira, teria uma função **conservadora** e uma função **inovadora** ao mesmo tempo. A Escola pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento para mudanças; [...]

A sociedade hoje estabelece, assim, um movimento dialético com a escola, sendo influenciada e influenciadora. Nesse sentido, as instituições têm se preocupado com o desenvolvimento da autonomia¹, conforme veremos adiante. Trataremos aqui, portanto, de como essa busca pela autonomia abriu portas para novos métodos - alguns caracterizados como tradicionais, outros inovadores, como o Kumon e a Escola da Ponte.

O objetivo desse artigo é resgatar a história desses projetos, traçando algumas intersecções. Procuramos dar um pequeno passo em direção à uma compreensão mais ampla do conceito de autonomia. Para tanto, a metodologia utilizada como fundamentação deste artigo foi a pesquisa bibliográfica de autores da área da filosofia e da educação.

¹ Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei).

2 | O CONCEITO DE AUTONOMIA EM KANT

Pode-se compreender autonomia enquanto um conceito político e/ou filosófico que conflui para a noção de participação na sociedade. Kant (2012, p. 9 e 10), durante o século XVIII, já apontava que:

[...] O homem é a única criatura que tem de ser educada. Por educação compreendemos os cuidados (alimentação, subsistência), disciplina e instrução juntamente com a formação. [...] O homem, porém, tem precisão de uma razão própria. Não tem instinto e tem de se dotar do plano do seu comportamento. Mas, porque não está desde logo em condições de o fazer, antes vem ao mundo em estado rude, assim outrem tem de o fazer por ele.

Para o pensador alemão, o homem desde o seu nascimento precisa ser cuidado e alimentado: não apenas no plano biológico, mas no cultural, já que não tem condições de se manter apenas por si mesmo. Séculos depois das análises de Kant e já tendo vivenciado duas grandes guerras mundiais, o homem contemporâneo reconhece a complexidade e as fragilidades das estruturas sociais, de modo que se tornou imperativo despertar a autonomia desde a mais tenra infância.

Kant (2007) ainda sustenta que “[...] a autonomia é, pois, o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (p. 79). Nesse sentido, a autonomia se dá enquanto pilar da ética e dignidade do homem, pois sustenta as relações morais e, portanto, legislativas e legais - o que justifica a crescente preocupação de sociedades recém democratizadas em solidificar a autonomia de cada indivíduo, uma vez que: “[...] Não foram poucas as limitações aos direitos e às garantias individuais em nossa história política que, gerando longos períodos de autoritarismo e de obscurantismo, privaram o ser humano do tratamento compatível com sua natureza” (PENTEADO, 2009, p. 910).

Lembramos, ainda, a definição de autonomia resgata o termo para “[...] designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão.” (ABBAGNANO, 2000, p. 97). Assim, a autonomia é, em oposição à heteronomia, o que define a liberdade do homem na atualidade. Ainda para Kant, a autonomia é o resultado do processo de passagem do homem para a maioridade², isto é, o resultado do esclarecimento. Esclarecimento é, pois, entendido como:

[...] a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento. [...] (KANT, 1985, p.100)

2 Deve-se ter cautela para não confundir o termo “maioridade” de Kant com “tornar adulto”. Propiciar o desenvolvimento da autonomia da criança é permitir uma vivência plena de sua infância.

Nesse sentido, Cunha Júnior (2011, p. 5), coloca que:

[..]O esclarecimento é um projeto. Sair da menoridade, ter a decisão e a coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem e fazer uso de seu próprio entendimento, é uma definição transcendental de esclarecimento que, como fim em si mesma, não está a serviço de nenhum outro interesse em nome do qual pudesse ser desviada de sua destinação própria. É a causa comum da humanidade no seu todo.

Essa ideia, sustentada na definição de Kant, pode ser melhor compreendida se a traduzirmos como a passagem da heteronomia à autonomia, obtida através da própria autonomia. Fica claro portanto, está em questão o tema da liberdade, sobretudo na expressão *sapere aude* que, traduzida do latim, significa ousai saber, isto é, tenha a audácia de pensar e de agir livremente. [...]

Vemos, portanto, que a autonomia, como resultado do processo de esclarecimento, é a tomada de consciência do homem. Logo, a autonomia seria o processo de entrada do homem na maioridade. Ter coragem de compreender o mundo à sua maneira e colocar em prática e/ou criar ações para intervir no mundo é, ao mesmo tempo, *sapere aude* e o desenvolvimento da autonomia. Sem o ousar saber, a autonomia não tem espaço para se desenvolver: o conhecimento proporciona ao homem a saída progressiva da tutela dos outros, o que ele denomina de menoridade, de modo que podemos inferir que uma boa educação intervém de modo significativo na direção da autonomia. Pode-se, por meio da educação, potencializá-la.

Vygotsky (1984) definiu esse processo como *Zona de Desenvolvimento Proximal* (doravante *ZDP*). Para compreender a *ZDP* é preciso entender o conceito de *Zona de Desenvolvimento Real*, que é aquilo que o sujeito já é capaz de realizar sozinho. A *ZDP*, por sua vez, seria aquilo que o sujeito se tornará capaz de realizar com a ajuda de outrem. Esse conceito foi aplicado por Vasconcellos (2011) como *Zona de Autonomia Relativa*.

Destarte, gradativamente, o ser humano ganha autonomia à medida em ousa saber (*sapere aude*). Procuramos observar este processo em duas instituições: na Kumon e na Escola da Ponte.

3 I O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA KUMON E NA ESCOLA DA PONTE

3.1 O método Kumon

Pensado em 1954, no Japão pós II Guerra Mundial, o método Kumon de ensino se baseia na ideia do autodidatismo. Para tanto, acredita-se no potencial de cada indivíduo e procura-se desenvolver nele todas as suas capacidades. Para que um aluno obtenha sucesso pelo método, é preciso que ele «ouse saber», se tornando capaz de resolver

problemas sem o auxílio de outrem.

Foi a partir do ano de 1956, que o método começou a ser difundido, com a abertura da primeira unidade, que teve como orientadora a Sra. Teiko, esposa do professor Toru Kumon, criador do método. Em 1958, funda-se a empresa Kumon Instituto de Educação, hoje responsável pelo treinamento, desenvolvimento e acompanhamento de novos e antigos franqueados, bem como desenvolvimento e atualização do material didático. As unidades do método Kumon estão presentes em cinquenta países, espalhados pelo mundo. A última atualização do site da empresa no Brasil data de junho de 2019³ e registra o número de 4 milhões de alunos que estudam pelo método (KUMON, 2020a). Vê-se, portanto, que é um método que continua a ser difundido, mesmo depois de 64 anos.

Na sua autobiografia intitulada *Vamos tentar!* (KUMON, 2004), o professor de matemática ginásial Toru Kumon conta não apenas como se deu o desenvolvimento do método, mas também narra sua história escolar. É com essa postura autorreflexiva que o autor desmembra os fatos que considerava importantes para a formação de um indivíduo para a sociedade. Dentre os pontos que levanta está a questão do estudo pelo autodidatismo, método que ele começa a admirar por ter funcionado em sua própria formação.

Ele procurava, portanto, aplicar o autodidatismo em suas aulas, mas foi somente quando seu filho apresentou algumas dificuldades com a disciplina de matemática que o professor, ao buscar ajudá-lo, desenvolveu o método. Toru Kumon percebeu que seria inútil lhe ensinar algo, pois o aprendizado de Takeshi (seu filho) só seria significativo se ele chegasse às suas próprias conclusões.

Não era por acaso que o professor gostaria de ver seu filho emancipado o mais cedo possível. Essa relação vem dos vestígios deixados pela guerra no país. A realidade é que Toru Kumon não sabia quanto tempo teria de vida, nem se haveria uma nova guerra. Os primeiros anos de sua faculdade, bem como os anos seguintes a sua conclusão coincidiriam com a II Guerra Mundial e a II Guerra Sino-Japonesa. Nesse sentido, o professor tinha uma constante preocupação com a possibilidade de novos conflitos bélicos. Quando foi assumir o cargo de professor em uma escola ginásial, por exemplo, Toru Kumon teve que aguardar um longo período antes de ser efetivado, pois deveria-se aguardar o resultado do serviço militar. O professor foi aprovado em uma categoria abaixo (B), que não seria convocada e, após um ano, pôde assumir seu cargo formalmente.

Tendo vivido e criado seu filho no Japão pós-guerra, o professor via a necessidade de desenvolver todas as capacidades da criança a fim de que ela não dependesse dos pais. Nesse sentido, muito se preocupava com o sistema de aulas coletivas que, por ignorar a individualidade do aluno, prejudicaria seu desenvolvimento e, portanto, diminuiria as contribuições que as crianças poderiam dar à sociedade.

Kumon temia uma nova guerra e, portanto, pela sua sobrevivência. Compreendendo isso, somos capazes de entender o porquê, para ele, o fim maior da educação deveria ser

3 Na primeira versão deste artigo, publicado em 2016, o número era de 4,2 milhões de alunos (atualizado em 2013).

o desenvolvimento da autonomia. Ele dizia querer “[...] libertar o aluno, o quanto antes, da situação na qual os adultos precisam ajudá-lo, para que seja altamente capaz de aprender por si o que está a sua volta.” (KUMON, 2008, p.13). Essa ideia se relaciona com a noção de maioridade que discorreremos anteriormente, uma vez que:

[...] O projeto kantiano de educação está alicerçado na noção de esclarecimento (Aufklärung) que, para o filósofo, nada mais é que o processo de emancipação da razão humana, no qual o sujeito deve, por si mesmo e por sua própria vontade, emergir do estado de submissão de seu pensamento a outrem, a fim de alcançar um estado de autonomia crítica.(CUNHA JÚNIOR, 2011, p. 6)

Toru Kumon pretendeu desenvolver seu filho e outros alunos para que, por meio dos estudos desenvolvessem o autodidatismo e, assim, pudessem ser de grande valor à sociedade, afinal: “[...] Uma vez assimilado o hábito de estudar sozinha, mesmo depois de ingressar no ensino superior e iniciar sua vida profissional, será uma pessoa capaz de solucionar diversas questões por si só, por meio da leitura de livros.” (KUMON, 2008, p. 12).

Movido por um sentimento de necessidade (ele precisava que seu filho fosse autônomo) e pelas suas ideias de libertação da criança enquanto indivíduo, o professor de matemática se propôs a ajudar o filho que, relata, estava com problemas na escola. Na realidade, ao investigarmos sua biografia, descobrimos que esse problema na escola foi uma nota um pouco mais baixa das que Takeshi costumava tirar, nada que causasse um espanto na maioria dos pais.

O método Kumon surge, portanto, da preocupação de um pai para com o filho. E é baseado nessa relação familiar que se desenvolveria a autonomia e toda a sua filosofia, que prega o desenvolvimento de pessoas melhores para a sociedade. Há diversos estudos na atualidade que relatam a importância do envolvimento familiar no desenvolvimento da criança, sendo inclusive prevista sua participação no cotidiano escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996).

É preciso ressaltar que não se trata, aqui, do conceito de família como algo estagnado no tempo e espaço, mas que se modifica de acordo com esses critérios e a sociedade como um todo. Os laços afetivos que se desenvolvem dentro da família são de extrema importância para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Para Dessen e Polonia (2007, p. 24):

[...] Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. Por exemplo, o apoio parental, em nível cognitivo, emocional e social, permite à criança desenvolver repertórios saudáveis para enfrentar as situações cotidianas (Eisenberg & cols., 1999). [...]

Nesse sentido, quando se pensa a sociedade contemporânea e seus desafios,

se reflete especialmente sobre os chamados “problemas da educação” e, portanto, em como seria possível caminhar para sua transposição. O sistema escolar que hoje chama-se de tradicional é composto por aulas coletivas, muitas vezes em salas numerosas. Os professores, para cumprirem as exigências da instituição, se vêem obrigados a nivelar o ensino e as discussões a uma média, fazendo com que aquele aluno que possui dificuldade sintam-se prejudicado e, ao mesmo tempo, com que aquele que possui alta capacidade, deixe de aproveitar todo o seu potencial.

A crítica a tal raciocínio dá base a filosofia do método elaborado no Japão, pelo professor Toru Kumon: “[...] As aulas da escola quase sempre são ajustadas ao nível médio ou abaixo da classe. Isso é inevitável, dada a limitação do sistema de aulas coletivas. Se nos contentarmos com aulas desse nível, o futuro do aluno não será promissor.” (KUMON, 2008, p. 11 e 12).

Vemos, portanto, que, para o professor japonês, o sistema de aulas coletivas sacrifica milhares de mentes e funciona como um grande ataque ao desenvolvimento da sociedade, pois destrói aqueles que podem modificá-la. Para ele: “[...] ministrando **somente** aulas coletivas, o país perecerá” (KUMON, 2004, p. 72, grifos meus). Como conclusão de um experimento em sala de aula, o sociólogo francês Dubet apresenta uma reflexão que muito dialoga com o exposto por ora:

[...] Estamos lidando com alunos extraordinariamente diferentes em termos de performances escolares. Somos obrigados a dar aula a um aluno teórico, um aluno médio que não existe, tendo de certa forma o sentimento de que vamos deixar um pouco de lado os bons alunos, porque existem, e que vamos deixar de lado os maus alunos. (DUBET, 1996, p. 225)

Portanto, concluímos que o que foi observado pelo professor Kumon não foi o resultado de uma necessidade específica de certo contexto histórico, antes o ultrapassa – porque redimensiona a questão da aprendizagem, enfatizando as subjetividades. A solução apresentada pelo professor de matemática foi o trabalho individual, que fortalece a ideia de que o sujeito é capaz de resolver diversos problemas apenas com o auxílio de exemplos. Tal método não trabalha com uma divisão serial nas suas unidades: observa-se a capacidade de cada criança e, para cada uma, desenvolve-se uma meta e um planejamento acadêmico.

[...] As crianças apresentam diferenças de capacidade, portanto, é inconcebível que tenham de seguir uma idêntica forma de estudo, apenas pelo fato de terem a mesma idade [...] A filosofia do Kumon consiste em orientar cada aluno de acordo com sua capacidade, valorizando e desenvolvendo ao máximo o seu potencial. (KUMON, 1999, p. 16 e 17).

Não há indícios de que Toru Kumon teve contato com a teoria de Vygotsky, mas é possível perceber que para aquele existe uma potencialidade na criança que pode e deve ser desenvolvida (a fim de se atingir a autonomia). Para Vygotsky, essa potencialidade, ligada ao desenvolvimento e a aprendizagem, é chamada de *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

A aprendizagem e o desenvolvimento se configuram de modo espiralado, uma vez que a aprendizagem gera um desenvolvimento e, com este supera-se o anterior. Assim, é preciso ressaltar que a *zona de desenvolvimento proximal* é a capacidade que o indivíduo tem de ir além do que já foi aprendido e dominado. Essa capacidade se desenvolve por meio de interações sociais, isto é, através das relações entre o homem e o meio. No entanto, embora o método Kumon estimule o autodidatismo, negligencia-se a relevância da interação social, conforme observamos em Vygostky: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)” (VYGOTSKY, 1984, p. 64).

Seguindo, portanto, a ideia de que a potencialidade da criança não está restrita à sua série escolar, toda criança que pretende entrar no curso do Kumon, deve realizar um teste chamado *Teste Diagnóstico*. Esses testes são divididos pela seriação escolar para que se tenha uma ideia aproximada do que se espera que a criança tenha aprendido na instituição tradicional. Enquanto a criança realiza o teste, o orientador (responsável pela unidade) faz uma observação básica acerca da facilidade do aluno em cada ponto - se conta com os dedos ou utiliza outra estratégia, se precisa anotar a tabuada para realizar contas mais complexas, etc.

Após a realização do teste, determina-se o que chamam de *Ponto de Partida*. Esse *ponto de partida* é, geralmente, abaixo da série escolar, pois é, necessariamente, um *ponto fácil*. Há exceções, é claro: crianças cujo ponto de partida é a série escolar ou até mesmo acima, mas são casos raros no Brasil. Para o método Kumon é importante que o *ponto inicial* seja fácil para as crianças.

Diz-se que é importante que o ponto seja fácil, pois é isso que, segundo a filosofia do professor Toru Kumon, fará com que a criança adquira gosto pelo estudo e desenvolva, assim, a postura necessária para avançar para conteúdos novos. A necessidade de se iniciar o estudo por um *ponto fácil*, como denominado nos materiais da instituição, parte da ideia de que a criança sentiria mais prazer em estudar enquanto há domínio do conteúdo - e tal domínio facilita na absorção de novos assuntos: “O estudo é prazeroso porque começa por um ponto em que o aluno é capaz de estudar sozinho e não pela matéria que já compreende” (KUMON, 2008, p. 23). Ou seja, o estudo é prazeroso porque a criança se sente capaz de realizá-lo.

Esse conceito nos remete à aprendizagem significativa, na qual os conhecimentos novos interagem com os pré-existentes do indivíduo construindo novas ideias por meio do processo de equilíbrio⁴. O prazer que Kumon via na resolução de materiais do *ponto fácil* da criança tem relação com a necessidade da “não-arbitrariedade” dos conhecimentos a serem aprendidos nas escolas:

⁴ Para Piaget (1994), equilíbrio seria parte importante da construção do conhecimento, sendo a partir dela que o sujeito se confronta com as hipóteses elaboradas e pode refutar ou reafirmá-las.

[...] Não-arbitrariedade quer dizer que o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, o relacionamento não é com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes, os quais Ausubel chama subsunçores. O conhecimento prévio serve de matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos quando estes “se ancoram” em conhecimentos especificamente relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva.

Novas idéias, conceitos, proposições, podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras idéias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de “ancoragem” aos primeiros.[...] (MOREIRA, CABALLERO e RODRÍGUEZ, 1997, p. 2)

A aprendizagem significativa, portanto

[...] se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. (MOREIRA, 2012, p. 2)

É o estudo no *ponto fácil* que desenvolverá a autoconfiança que muitas vezes a escola arranca das crianças: “[...] muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados.” (DUBET, 1996, p. 226). Essa humilhação tem relação com o desenvolvimento de um programa para crianças imaginárias:

[...] O programa é feito para um aluno que não existe. Digamos mais simplesmente que é feito para um aluno extremamente inteligente. É feito para um aluno cujo pai e cuja mãe são pelo menos professores de filosofia e de história. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. O programa é de uma ambição considerável e não se pode realizá-lo materialmente. O programa é também uma grande abstração, até em história e em geografia. Por exemplo, não há cronologia, é uma história de sociólogos, não é uma história que conta histórias. Por isto, fiz como todos os meus colegas, daí a metade do programa e contei a história, mas nada do que pediram que eu fizesse. Até porque as pessoas acham que os alunos que cumpriram este programa adquiriram completamente os dos anos anteriores. (DUBET, 1996, p. 225).

Toru Kumon dizia que as crianças se desenvolvem pelo método, pois é adequado à capacidade delas. Segundo uma anedota construída por ele, é uma “educação que procura ajustar o sapato ao pé”:

[...] “Ajustar o pé ao sapato” (ao invés de ajustar o sapato ao pé) foi uma expressão usada para se referir aos métodos adotados pelo exército, quando o Japão ainda o tinha. Quando se ingressava na vida militar, era necessário

desfazer-se de todas as vestimentas e receber do exército as fardas e os calçados. Se o tamanho do calçado não fosse adequado e se fosse falar sobre isso ao chefe do pelotão, ele responderia: “Então ajuste os seus pés ao sapato”. Um aluno do ginásio, usa o livro didático do curso ginásial porque, afinal, está no ginásio - isto me faz lembrar essa história da época militar, de “ajustar o pé ao sapato. (KUMON, 2008, p. 25)

O aprendizado das matérias lecionadas no Kumon (matemática, língua pátria, inglês e japonês) se dá por meio da resolução de exercícios, de início, fáceis para o aluno. Por conta dessa metodologia, o método por muitas vezes é considerado tradicional, pois resgata alguns dos ensinamentos de Comenius, que colocava a repetição como parte essencial do aprendizado e da memorização.

O aluno desenvolve, pela aprendizagem significativa, a confiança de que é capaz de realizar os desafios que lhe estão sendo propostos e se motiva a avançar. Em pouco tempo, os conteúdos fáceis se tornam aqueles que o aluno vê em sua escola e rapidamente passam a ser conteúdos que nunca vira antes (tornando-se *aluno adiantado*⁵). Mesmo assim, por conta de uma reserva de capacidade adquirida, o aluno se demonstra apto a resolvê-los.

[...] As crianças no Kumon aprendem somente os conteúdos básicos dos que estão nos livros didáticos. Por isso, por mais que elas avancem, assistirão às aulas da escola com interesse. [...] Podemos afirmar que o fato das crianças poderem vivenciar uma vida escolar feliz depende da reserva de habilidade acadêmica. (KUMON, 2008, p. 19)

O curso não conta com aulas expositivas acerca dos temas (mesmo quando eles não tiverem sido estudados pelos alunos): “A inovação do método Kumon está no fato de não se ensinar ao aluno como resolver o material proposto. Ele é estruturado de forma a fazer com que o aluno chegue à solução dos exercícios sozinho, desenvolvendo, assim, sua capacidade de raciocínio.” (KUMON, 2020a). O material da instituição é elaborado por meio de exemplos, portanto, com uma observação atenta dele, isto é, utilizando-se de uma interação intrapsicológica, o aluno é capaz de extrair o raciocínio utilizado e aplicá-lo nos exercícios subsequentes.

Os professores, nas unidades, se encarregam de evidenciar as dicas que estão contidas nos blocos⁶, sendo assim, responsáveis, por vezes, por dar impulso através de uma interação interpsicológica para o aluno sair de sua *Zona de Desenvolvimento Real* e alcançar, aos poucos, a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, transformando-a, em seguida, em *Zona de Desenvolvimento Real* novamente. Afinal, a “[...] zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã[...]” (VYGOTSKY, 1984, p. 98).

O objetivo final do método, portanto, é formar alunos autodidatas, que desenvolvam sua autonomia e, com isso, todas as suas capacidades (intelectuais, emocionais, físicas,

5 Aluno Adiantado, para o método Kumon, é aquele aluno que estuda matérias para além de sua série escolar.

6 O material é dividido em blocos com dez folhas cada, contendo exercícios das matérias do curso.

morais, etc) ao máximo: “A educação para a formação do carácter faz a pessoa compreender bem como funcionam a vida e a sociedade, fazendo com que o indivíduo encare a própria vida ”sob o ponto de vista da contribuição à sociedade.” (KUMON, 2004, p. 20).

Conforme dito, o método não se propõe a substituir a escola dita tradicional, mas a trabalhar em parceria com ela, a fim de dar um acompanhamento humanizado ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito a construção da autonomia. Assim, vemos que o método elaborado pelo professor Toru Kumon apresentou diversas inovações, dentre elas a possibilidade de enxergar a criança enquanto sujeitos construtores do próprio aprendizado.

Por fim, para Toru Kumon deve-se: “Descobrir o potencial de cada indivíduo, desenvolvendo-lhes as habilidades ao máximo limite, formando assim pessoas responsáveis e mentalmente sãs que **contribuam para a comunidade global.**” (KUMON, 2020c, grifos meus). Nesse sentido, se ressalta a importância social no desenvolvimento do seu método: para além da autonomia, é necessário que, ao final do curso, formem-se pessoas que sejam capazes de contribuir para a comunidade global.

Vemos, com isso, que a construção da autonomia, para Kumon, está ligada ao aprendizado por meio dos estudos e este, por sua vez, é um pilar para o desenvolvimento de pessoas que contribuam com a elevação das condições de vida e com a paz mundial (lembramos, nesse ponto, da preocupação inicial do professor com possíveis novas guerras). O método Kumon é, portanto, uma forma complementar à escola tradicional que hoje, por seu formato e estrutura majoritários, acaba por desconsiderar, na maioria das vezes, a individualidade dos estudantes, causando neles uma sensação, conforme descrito por Dubet, de infelicidade.

3.2 A escola da ponte

Em Portugal, no ano de 1976, é promulgada a Constituição Portuguesa, em vigência até hoje, a primeira constituição após os anos de ditadura de Salazar. É, portanto, uma conquista legal após a Revolução dos Cravos, instituindo direitos básicos a todos os cidadãos portugueses. José Pacheco, nascido em 1951, desenvolve, nesta mesma época, um novo modelo de escola, buscando superar alguns dos problemas enfrentados pela sociedade. Dentre as necessidades visualizadas após esses anos de ditadura estava a formação de indivíduos críticos. Nesse sentido, nos princípios fundadores da Escola da Ponte, lê-se:

[...] 2) A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projecto “Fazer a Ponte” orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino colectivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.(PACHECO e PACHECO, 2014, p. 171)

Vemos, portanto, que para que se formem cidadãos “democraticamente comprometidos” com a construção de um novo modelo de sociedade, o projeto desenvolvido por Pacheco deveria focar na formação de indivíduos autônomos. Aqui, portanto, vemos a autonomia como último estágio do desenvolvimento moral, como colocado por Piaget (1994).

Nesse sentido, a filosofia da Escola da Ponte visa formar indivíduos completos, garantindo que eles sejam capazes de formar e respeitar acordos mútuos. Não sendo o foco, como na escola tradicional, a transmissão de informações, pensar um currículo para a Escola da Ponte é pensar: “[...] o conjunto de atitudes e competências que, ao longo de seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver.” (PACHECO, J. e PACHECO, M., 2014, p. 173).

A autonomia, uma importante competência a ser desenvolvida, é, para o autor, um processo resultante das experiências vividas - e cabe à escola propiciar espaços para suas vivências. Para Pacheco (2014) devemos entender a autonomia da mesma forma que a construção do conhecimento, isto é, como um processo advindo das experiências:

[...] A tensão entre “auto” e “hétero” é permanente. Em toda a atividade autônoma existe dependência.[...]

O desenvolvimento da autonomia não se processa espontaneamente nem por oposição aos constrangimentos impostos pela cultura escolar. A autonomia alicerça-se num processo simbiótico, não é a organização do caos das solidões. Quanto mais autônomo é o sujeito, menos isolado ele se encontra. A autonomia organiza-se sobre a dependência e reforça-se nas suas contradições. (PACHECO, 2014, p. 27)

Para atingir esse objetivo, o pedagogo ousou não apenas na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola, mas até em sua arquitetura: na Escola da Ponte, a ausência de salas de aula salta aos olhos para um visitante desatento. Lá, ao invés de encontrar salas de aula com professores à frente, passando conteúdos e pedindo silêncio, encontra-se:

[...] uma sala enorme, enorme mesmo, sem divisões, cheia das mesinhas baixas, próprias para as crianças. As crianças trabalhavam nos seus projetos, cada uma de uma forma. [...] As professoras estavam assentadas com as crianças, em algumas mesas, e se moviam quando necessário. [...] (ALVES, 2012, p. 43 e 44)

Vê-se, portanto, que o eixo, para a Escola da Ponte, não é o professor, mas o educando. Nesse sentido, incentiva-se que ele escolha o tema a ser trabalhado em grupo e estude o que bem entender, de forma que o conhecimento adquirido lhe faça sentido. A ideia de Pacheco, ao propor que se trabalhasse em grupo, é a de desenvolver a colaboração e a compreensão de que o conhecimento de um agrega conhecimento para os demais.

A autonomia, como podemos ver, é parte essencial do projeto político-pedagógico da escola, e é desenvolvida por meio de seis dimensões: linguística, lógico-matemática,

naturalista, identitária, artística e de tecnologia. Essas dimensões são trabalhadas por meio de projetos. Pacheco, portanto, é um dos responsáveis por difundir o método de projetos:

[...] Faltando ainda um quarto de século para o fim do século XX, aparecia em Portugal, na pequena Vila das Aves, a 45 minutos de trem do Porto, uma outra maneira de se fazer funcionar uma escola, algo diferente daquela que se estruturou após a revolução industrial.

Diferente em muitos aspectos. Numa primeira olhada destaca-se o que não tem: não tem aula, não tem turma, não tem série ou ano e, portanto, ninguém ali repete o ano assim como ninguém ali “passa de ano”. Crianças não vão ali para assistir aulas: vão para estudar e aprender. Professores, por sua vez, não estão ali para dar aulas: estão ali para orientar, acompanhar, ajudar alunos a aprender. [...] (AZEVEDO, 2014 in PACHECO, PACHECO, 2014, p. 9).

Há a visão de um profissional da educação enquanto um tutor, um orientador, um facilitador, sendo possível, na Escola da Ponte, o desenvolvimento em conjunto das crianças. Para oportunizar esse desenvolvimento, porém, é preciso que a escola possibilite essa troca de experiências. Aqui podemos observar de forma mais clara a aplicação da teoria desenvolvida por Vygotsky de *Zona de Desenvolvimento Proximal*:

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

É importante ressaltar isso, pois, para Vygotsky, a *ZDP* é atingida quando há um auxílio advindo de uma interação social. Nesse sentido, na Escola da Ponte, por meio do trabalho por projetos, as crianças que dominam determinado assunto de interesse do grupo ensinam as que não possuem tal conhecimento, as mais velhas auxiliam as mais novas e assim por diante. Para Vygotsky (1998, p. 98): “[...] a zona de desenvolvimento proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real de amanhã”.

O desenvolvimento da autonomia na Escola da Ponte, portanto, se dá por meio das relações sociais, que vem sendo restringidas pela instituição escolar tradicional. Para José Pacheco: «A escola não tem que ser aquilo que é, a escola pode ter um contexto humano onde crianças e jovens sejam felizes, **mais pessoas**, mais sábias” (grifos meus). Nos princípios fundadores do projeto, lemos: “[...] 8) O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ver valorizada a construção de sua identidade pessoal, assente no valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade.[...]” (PACHECO, J. e PACHECO, M., 2014, p. 172).

Nesse sentido, a preocupação primeira da escola seria a formação integral do ser humano, menos centrada em conteúdos programáticos e vendo as crianças enquanto

indivíduos únicos. Na Escola da Ponte, a construção de conhecimentos caminha lado a lado ao desenvolvimento de dimensões como autonomia, cultura, responsabilidade, solidariedade, etc. Essa noção funciona como contraponto à visão majoritária das instituições educacionais, evidenciada por Dubet (1996, p. 226):

[...] De certa forma, por estarmos numa sociedade democrática, a gente considera que todos os alunos têm o mesmo valor, que eles são iguais. Ao mesmo tempo, eles têm obviamente performances desiguais. Porém, a gente sempre lhes explica que se eles não obtiverem bons resultados é porque não trabalham bastante, e na realidade, isso nem sempre é verdadeiro. É por eles terem dificuldades de outra ordem, porque isto não interessa para eles [...] Assim, muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados.

Dubet ressalta, ainda, o cerceamento das liberdades nas escolas tradicionais, o que acaba por sufocar o desenvolvimento da autonomia, afinal, como colocado por Freire (2015), o desenvolvimento da autonomia deve ser permeado por experiências que estimulem responsabilidade de forma livre, porém respeitosa.

Deve-se, na Escola da Ponte, respeitar os saberes do educando, como também colocado por Paulo Freire (2015), para, com isso, construir, de forma conjunta, uma série de novos conhecimentos. Muitas vezes, como coloca Rubem Alves (2012, p. 54), os “[...] saberes do cardápio “programa” não são “respostas” às perguntas que as crianças fazem. Por isso as crianças não entendem por que têm de aprender o que lhes está sendo ensinado.”.

Essa abstração justifica o sentimento de muitos alunos a respeito da instituição escolar narrado por Dubet (1996, p. 226): “[...] este sentimento de absurdo da situação pedagógica é reforçado pelo fato dos programas se dirigirem para alunos abstratos, alunos que não existem[...]”.

Ainda nesse sentido, Rubem Alves (2012, p. 57) em suas crônicas descrevendo a Escola da Ponte, coloca diversas vezes a fragilidade dos programas acadêmicos, que focam em conhecimentos e conteúdos a serem desenvolvidos, ao invés de pensar o aluno. Para Alves, é necessário que a escola:

[...] compreenda como os saberes são gerados e nascem. Uma escola em que o saber vá nascendo das perguntas que o corpo faz. Uma escola em que o ponto de referência não seja o programa oficial a ser cumprido (inutilmente!), mas o corpo da criança que vive, admira, se encanta, se espanta, pergunta, enfia o dedo, prova com a boca, erra, se machuca, brinca. Uma escola que seja iluminada pelo brilho dos inícios. (p. 57)

Para um sujeito ser verdadeiramente autônomo, portanto, é preciso que se garanta certas liberdades, assentadas em acordos sociais implícitos ou explícitos. No que diz respeito à instituição escolar, o sujeito deve ser capaz de fazer “[...] escolhas responsáveis. Ao educador compete representar um “princípio de realidade” não repressivo, cujas

necessidades serão reconhecidas e assumidas com as próprias crianças. [...]” (PACHECO, J. e PACHECO, M., 2014, p. 26).

O desenvolvimento da autonomia na Escola da Ponte se dá de maneira conjunta, isto é, é um processo de alcance da maioria que só é possível de se atingir em grupo, em sociedade. Visualizar o aluno é, portando, enxergar os indivíduos em sua totalidade, bem como garantir a humanização da comunidade. Preocupar-se com o desenvolvimento integral do ser humano é, então, uma preocupação social.

4 I APROXIMAÇÕES E AFASTAMENTOS

O presente texto procurou desenvolver alguns aspectos do Método Kumon e da Escola da Ponte, estruturas educacionais da atualidade, e traçar relações com o conceito de autonomia de Kant. Conforme visto, além da necessidade do desenvolvimento da autonomia, os dois projetos se aproximam no que diz respeito à ideia de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, levantada por Vygotsky.

Antes de entrar nas particularidades de cada projeto, vale o esforço de pensarmos as datas em que surgem. Elas não devem ser tratadas como meras coincidências, mas sim, como essenciais para a compreensão do histórico das instituições. Tanto a Escola da Ponte quanto o Método Kumon surgem em contextos pós-guerras, pós regimes autoritários, inclusive. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da democracia, da igualdade e da equidade para a filosofia dessas duas instituições. As escolas são vistas, portanto, como centros de resistência com uma relação intrínseca das liberdades com o livre pensar das instituições.

Embora equidade seja um termo muito utilizado nas ciências jurídicas, falaremos dele aqui no sentido mais amplo. Ao mesmo tempo que as escolas devem tratar todos da mesma maneira, isto é, oferecer àqueles que a compõe os mesmos direitos e deveres, deve-se reconhecer as diferenças individuais. Queremos dizer, com isso, que é dever da instituição vislumbrar as diferenças de capacidades e achar as melhores formas para as trabalhar, afim de que todos tenham uma aprendizagem significativa.

No que diz respeito à equidade, portanto, os dois métodos procuram garantir o desenvolvimento de cada indivíduo em sua totalidade. Outro ponto em comum é o professor como mediador, como alguém que auxilia e não é protagonista. O ator principal da aprendizagem é o educando, que é capaz de construir o conhecimento de maneira autônoma. Nesse sentido, é importante lembrar que:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2015, p. 105)

A ideia de autonomia, portanto, abarca a ideia da maioria kantiana, participação ativa na sociedade, responsabilidade, liberdade e outros conceitos. Além da ideia de autonomia, ambos os métodos trabalham com a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, levam em conta a capacidade do aluno - e não o currículo escolar tradicional, que restringe a liberdade dos educandos.

Aqui, porém, encontramos uma diferença importante. A Escola da Ponte constrói seu currículo e seu programa a partir das habilidades e competências a serem desenvolvidas. O Método Kumon, por sua vez, é um curso extracurricular e prende-se bastante aos conteúdos programáticos do ensino fundamental e médio. Vê-se, portanto, que embora os projetos apresentem semelhanças importantes na sua filosofia, a forma de aplicá-la foi bastante distinta.

De um lado, no Método Kumon, tem-se conteúdos curriculares tradicionais estudados por exercícios práticos e de repetição. Do outro lado, a Escola da Ponte apresenta um currículo flexível, estudado por meio da metodologia de projetos. Enquanto no primeiro a interação entre alunos ou entre orientador-aluno é rara e não indicada, no método português é parte essencial do aprendizado.

Para finalizar e voltar às semelhanças, vale fechar com duas frases dos educadores que sintetizam o que foi descrito até agora: a escola deve estar a serviço de formar pessoas cada vez mais preocupadas com a vida em sociedade. Para José Pacheco: «A escola não tem que ser aquilo que é, a escola pode ter um contexto humano onde crianças e jovens sejam felizes, **mais pessoas**, mais sábias” (grifos meus). Por fim, nesse mesmo sentido, Toru Kumon sintetiza a missão da empresa com a frase: “Descobrir o potencial de cada indivíduo, desenvolvendo-lhes as habilidades ao máximo limite, formando assim pessoas responsáveis e mentalmente sãs que **contribuam para a comunidade global.**” (grifos nossos).

Nesse sentido, a autonomia que se constrói tanto na Escola da Ponte, como no Método Kumon visa a manutenção e evolução da sociedade democrática moderna.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto procurou traçar um breve histórico do Método Kumon e da Escola da Ponte, trazendo semelhanças e diferenças que permitem uma visualização mais geral de ambos os projetos. Levantar, portanto, o conceito de autonomia na modernidade, em realidades pós-guerra, é essencial para compreender a preocupação contemporânea com o desenvolvimento da mesma.

Não é por acaso que a preocupação com a autonomia tem crescido no âmbito educacional. Sem autonomia, a sociedade moderna não persevera, uma vez que ela passa a ser um dos pilares da democracia, pois garante a participação e o desenvolvimento respeitoso da comunidade. O desenvolvimento da autonomia caminha, portanto, lado a

lado ao desenvolvimento da democracia: quanto mais democrática a sociedade, maior a autonomia exigida.

Visualizar a democracia como conquista social e não como uma situação dada, possibilita compreender o motivo que levou a autonomia a ser considerada característica chave para o indivíduo na atualidade. Além disso, focar e desenvolver a autonomia dos sujeitos encontra-se, também, em desenvolvê-los para além de sua *Zona de Desenvolvimento Real*. Isto é, para que o indivíduo seja cada vez mais autônomo, é preciso que supere desafios que lhe são possíveis de enfrentar, ou seja, que estão dentro de sua *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Os conceitos de autonomia e de *ZDP* funcionam, portanto, como uma engrenagem, se alimentando mutuamente e de forma cíclica, gerando aprendizados constantes. O desenvolvimento propicia um aprendizado, ou um novo nível de autonomia, que possibilita, por sua vez, novos desenvolvimentos e assim por diante. Nesse sentido, a aprendizagem associada à autonomia possibilita a visualização do indivíduo em prol do coletivo. Isto é, mostra que a valorização do indivíduo só tem sentido se pensada na sociedade como um todo.

A importância da autonomia na atualidade, por fim, pode ser compreendida como um processo de acúmulo histórico, como resultado de diversas experiências em diferentes países e épocas. Fortalecer e propiciar o desenvolvimento da autonomia das crianças e jovens é reafirmar o compromisso dos educadores com a democracia e, portanto, com a sociedade e a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, Rubem. **A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudessem Existir**. 13 ed. Campinas: Ed. Papyrus, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. ed., São Paulo, Cortez, 2011.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. **IMMANUEL KANT**: Educação moral e esclarecimento. in Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia, Volume 4, Número 4, Ano 4, Julho 2011. Disponível em: <https://silo.tips/queue/immanuel-kant-educao-moral-e-esclarecimento-aufklarng?&queue_id=-1&v=1607343035&u=MTUyLjI0OS44Ni4yMDM=>>. Acesso: 07 de dezembro de 2020.

DESSEN, Maria; POLONIA, Ana. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Universidade de Brasília. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso: 07 de dezembro de 2020.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Entrevistadores: A. Peralva e M. Sposito. in Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KANT, Immanuel. O que é o Esclarecimento? In: **Textos Seletos**. Trad. De Raimundo Vier. Petrópolis: vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Discurso Editorial: Barcarolla, 2007.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de João Tiago Proença: Über die Pädagogik. Lisboa: Edições 70, 2012.

KUMON. **O Kumon, que começou no Japão a partir do amor de um pai pelo filho, é hoje em dia amplamente reconhecido como um método educacional que beneficia alunos ao redor do mundo**. 2020a. Disponível em: <<https://www.kumon.com.br/sobre-nos/conquistas>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

KUMON. **Aprimore o quanto antes as capacidades de seu filho**. 2020b. Disponível em: <<https://www.kumon.com.br/cursos/curso-de-matematica>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

KUMON. **Nossas aspirações**. 2020c. Disponível em: <<https://www.kumon.com.br/sobre-nos/aspiracoes>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

KUMON, Toru. **Buscando o infundável potencial humano**. São Paulo: Kumon Instituto de Educação Ltda., 1999.

KUMON, Toru. **Aprender com as crianças: a origem da ideologia e das atividades do Método Kumon**. São Paulo: Kumon Instituto de Educação, Ltda, 2008.

KUMON, Toru. **Palavras para gravar no coração**. Coletânea de mensagens do Professor Toru Kumon. São Paulo: Kumon Instituto de Educação Ltda., 2004.

KUMON, Toru. **Vamos tentar!**: Buscando o potencial intelectual da criança: autobiografia do professor Toru Kumon. São Paulo: Kumon Instituto de Educação Ltda., 2004.

LASTRES, Helena; CASSIOLATO, José. **Novas políticas na Era do Conhecimento**: o foco em arranjos produtivos e inovativos locais. São Paulo: 2003. Disponível em: <http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/238/232>. Acesso: 07 de dezembro de 2020.

MOREIRA, M.A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** in Currículum, La Laguna, Espanha, 2012.

MOREIRA, M.A., CABALLERO, M.C. e RODRÍGUEZ, M.L. (orgs.) (1997). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España. pp. 19-44.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Diálogos com a Escola da Ponte**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PENTEADO, Jaques de Camargo. A dignidade humana e a justiça penal. In MIRANDA, J.; SILVA, M.A.(coord.) **Tratado Luso-Brasileiro da Dignidade humana**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes. 1984.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação 20, 38, 40, 41, 46, 65, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 91, 111, 114, 115, 143, 144, 160, 161, 166, 167, 182, 199, 203, 215, 222

Afetividade 80, 81, 82, 87, 90

Ambientes virtuais 23, 24, 25, 31, 147, 152, 154, 155, 158, 177

Aprendizagem 1, 4, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 38, 43, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 65, 66, 76, 82, 84, 90, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 140, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 175, 176, 177, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 197, 202, 203, 206, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 229, 230, 231, 234, 236

Aprendizagem em mobilidade 156

Arquitetura da linguagem 156

Arquitetura pedagógica 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 171, 174, 175, 176

Arquitetura tecnológica 156, 158, 159, 167, 171, 172, 174, 175

Atuação psicopedagógica 48, 50, 55

Audiência 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

Aulas não presenciais 12

Autonomia 15, 19, 20, 30, 34, 61, 62, 65, 72, 77, 90, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 116, 120, 125, 126, 127, 199, 200, 218, 222, 223, 224, 229, 231

Avaliação 1, 4, 5, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 44, 46, 61, 75, 76, 91, 120, 132, 156, 166, 167, 175, 176, 209, 231, 236

C

Capacitação 32, 37, 38, 124, 128, 131, 148, 149, 156, 158, 198, 199, 200, 201

Codiv-19 12

Conforto visual 230, 236

Culturalismo 213

D

Déficit de atenção 48, 49, 50, 51, 52, 58, 59

Desenvolvimento 1, 2, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 25, 26, 27, 29, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 69, 71, 72, 74, 81, 82, 89, 90, 92, 93, 94, 95,

96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 115, 116, 117, 120, 123, 126, 127, 131, 135, 152, 153, 156, 157, 158, 161, 164, 166, 167, 173, 174, 179, 184, 193, 204, 206, 207, 208, 209, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 222, 223, 224, 228, 231, 232, 236, 240, 241

Design thinking 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132

Dissertação 177, 178, 182, 187, 188, 189, 190, 212, 237

E

EAD 1, 2, 22, 25, 29, 31, 177

Educação 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 104, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 158, 171, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 220, 221, 228, 230, 231, 240

Educação à distância 4, 14, 38

Educação básica 1, 6, 8, 9, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 122, 123, 134, 138, 147, 148, 149, 155, 191, 202, 206, 207, 211, 228, 240

Educação especial 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46

Educação inclusiva 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47

Educação pelo trabalho 140, 141, 145

Educação profissional e tecnológica 61, 62, 78, 111, 112, 113, 114, 118, 120, 121, 122

Ensino remoto 4, 5, 9, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21

Ergonomia 230, 231, 232, 236, 237

Escolas em áreas rurais 134

Estratégias educacionais 123, 124, 128, 130, 131, 133

F

Ferramentas de avaliação da aprendizagem 23

Flipped classroom 26, 123, 127, 129, 130, 131, 133

Formação inicial e continuada 39, 41, 42, 44, 196

Formação integral 104, 111, 113, 116

G

Geografia escolar 1, 10

H

Hiperatividade 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59

I

Iluminação 230, 232, 233, 234, 236

Institutos federais 60, 61, 62, 63, 73, 75, 76

Interprofissionalidade 140, 141, 142, 143, 145, 146

K

Kant 92, 93, 94, 95, 106, 108, 109

M

Mapeamento 166, 178, 179, 180, 187, 188, 189

Mediação 9, 13, 24, 29, 30, 62, 115, 121, 149, 152, 197, 222, 224, 231

Metodologia ativa 23, 26, 28, 111, 115, 119, 120, 125

Metodologia da problematização 140, 141, 142, 144, 145

Microaprendizagem 156, 157

P

Pedagogia da alternância 134, 135, 137

Pensamento narrativo 213, 217, 219, 220

Pesquisa 1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 17, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 50, 51, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 90, 91, 93, 108, 109, 113, 119, 120, 126, 128, 134, 136, 137, 139, 140, 147, 148, 149, 154, 156, 157, 158, 161, 162, 178, 180, 182, 186, 188, 189, 190, 191, 196, 198, 199, 201, 202, 207, 210, 211, 223, 225, 230, 232, 240

Pesquisa bibliográfica 28, 51, 93, 128, 178, 202

Pesquisa em educação 60, 61, 63, 66, 72, 77, 109, 188

Prática de ensino 1, 44

Protagonismo juvenil 80, 82, 91

Psicologia cognitiva 213, 220

Q

Qualidade de vida 49, 55, 80, 91, 222, 232

R

Redes agroecológicas 134

Relação com o saber 178, 179, 180, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190

Relato de experiência 140, 141

Respiração 57, 222

Risco a saúde 230

Role-play 123, 127, 129, 130, 131, 132

S

Saúde 2, 13, 48, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 122, 132, 135, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 196, 222, 223, 225, 227, 230, 232, 236

Saúde mental 140, 141, 142, 143, 144, 145

Saúde reprodutiva 80, 82, 86, 89, 91

Saúde sexual 80, 82, 89, 90

Sexualidade 80, 81, 82, 84, 85, 87, 89, 90, 91

T

Tecnologias 9, 13, 14, 15, 16, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 65, 73, 112, 114, 117, 118, 120, 122, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 171, 177, 229, 230

Tese 22, 67, 113, 156, 177, 178, 188, 189, 190, 211

TIC 1, 2, 4, 9, 10, 13

W

Webs conferências 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

4

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2021

