

Virgínia Ostroski Salles
Damaris Beraldi Godoy Leite
Antonio Carlos Frasson
(Organizadores)

Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente

Virgínia Ostroski Salles
Damaris Beraldi Godoy Leite
Antonio Carlos Frasson
(Organizadores)

Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. 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.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
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. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
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 Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
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. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
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
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação de professores [recurso eletrônico] : perspectivas teóricas e práticas na ação docente / Organizadores Virgínia Ostroski Salles, Damaris Beraldi Godoy Leite, Antonio Carlos Frasson. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-787-1 DOI 10.22533/at.ed.871191911 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Salles, Virgínia Ostroski. II. Leite, Damaris Beraldi Godoy. III. Frasson, Antonio Carlos. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Diversidade que busca a unidade. A tentativa da unidade na diversidade. A complexidade da diversidade! Complexidade, diversidade em busca de aproximações e perspectivas de unidade na educação! Estas expressões estão a cada ano, neste século, sendo mais debatidas e pesquisadas nas instituições de ensino superior e, particularmente nos programas de Pós-Graduação.

É exatamente sobre essa diversidade e complexidade, contidas no campo educacional que trata este livro, resultado do conjunto de mesas redondas realizadas pelo grupo de pesquisa: Educação a Distância - Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia, da UTFPR – Câmpus Ponta Grossa, durante as atividades do Congresso do Educação de Ponta Grossa, em parceria com Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2018.

Os profissionais convidados para as mesas redondas vieram de diversas instituições de ensino e pesquisa, enriquecendo os debates com experiências pedagógicas, enfoques sobre as políticas educacionais e pesquisas sobre a educação. Da diversidade dos participantes, percebemos uma unidade de perspectiva que gira em torno da formação de professores, tanto nos aspectos relacionados aos conhecimentos/conteúdos, como também das metodologias de ensino emergentes, além da formação humana presente no fazer/construir educacional.

A primeiro eixo do livro trata das questões pedagógicas no Ensino de Ciências e Matemática. A qualidade da aprendizagem é ponto central, a partir de novas discussões teóricas e epistemológicas que estimulam a compreensão da ciência. Os textos que compõe esta parte, investigam a formação de professores, a organização de metodologias e a motivação docente, permeados pela perspectiva da ludicidade, situações-problema entre outros. Sim, é um eixo sobre o Ensino de Ciências e Matemática, mas é sobre muito mais! As reflexões contidas nos textos servem para a formação de professores em todas as áreas do conhecimento, pois abordam fundamentos comuns às pesquisas da área.

A formação docente na área da inclusão é o tema do segundo eixo do livro. Outra vez, a formação de professores é discutida a partir de diversos elementos. Surge a discussão da neurociência na relação com a inclusão educacional. Destacamos a importância de estudos sobre a neurociência na educação em geral, especialmente em tempos de tecnologia sem precedentes na humanidade. Além disso, as políticas de inclusão são tratadas a partir da perspectiva da gestão municipal, envolvendo processos da gestão escolar e da participação comunitária, demonstrando avanços e as demandas, ainda necessárias, para qualificar o campo da inclusão. Sim, os artigos tratam das questões da inclusão, mas estão além disso! Eles mostram que a inclusão é um movimento da educação e da formação de professores, em todos os campos, para todos os envolvidos. Além disso, ressaltam que a gestão educacional, as políticas públicas e a neurociência estão, cada vez mais, no centro do debate da educação!

Ao discutir sobre as violências e convivências escolares, o terceiro eixo do

livro traz um conjunto de reflexões e experiências fundamentais para a escola atual, a cultura da paz. Em maio de 2018, a cultura de paz e a prevenção das violências escolares passaram a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com isso, a necessidade dos estudos e avaliação de experiências deste campo são fundamentais. Os textos desse eixo tratam aspectos filosóficos, metodológicos e experiências concretas da educação para a paz, de forma clara e sistematizada. Sim, os temas são cultura de paz, prevenção de violências e qualificação das convivências escolares, e isso serve para todas e todos os docentes da escola de nosso tempo!

Além dos temas acima que, guardadas pequenas especificidades, trazem um amplo conjunto de perspectivas para todas as áreas de ensino e para a educação de maneira geral, o quarto eixo do livro encaminha a reflexão e a proposição de caminhos a partir das metodologias ativas em EAD. A formação de profissionais em EAD, especialmente de professores, tem passado por muita discussão ao longo dos últimos anos. É urgente qualificar os recursos humanos para a educação e a EAD é parte importante neste processo. Porém, para isso é necessário garantir qualidade da aprendizagem. Assim, este eixo traz discussões sobre metodologia, legislação e propostas na EAD que servem para entender e projetar perspectivas. Sim, essa discussão é sobre metodologias ativas e a EAD, mas serve para todas e todos os professores da atualidade, imersos em formação inicial e continuada em EAD, mas também atentos ao hibridismo que as metodologias ativas levam ao ensino presencial!

Como vemos, esta obra é fruto do caminho da unidade na diversidade, onde diversos temas foram tratados à luz do processo da aprendizagem e da formação de professores, promovendo um intercâmbio de experiências, pluralidade de olhares e abordagens teóricas e epistemológicas que merecem ser observadas em seu conjunto. O século XXI é o século da perspectiva da complexidade, onde o todo e as partes precisam se integrar efetivamente, onde especificidade e totalidade se encontrem, fortalecendo o conhecimento. Desta integração, encontraremos caminhos para avançar, qualificar e tornar a pesquisa em educação mais concreta e sintonizada com o cotidiano escolar.

Portanto, este livro certamente nos traz fundamentos da aprendizagem, reflexões sobre a educação e as políticas públicas, metodologias diferenciadas, experiências educacionais e perspectivas sobre a formação docente. Tudo isso de maneira clara, fundamentada e inspiradora. Lido pela perspectiva da especificidade de cada eixo, será uma contribuição muito importante para os campos do conhecimento. Entendido em sua totalidade/complexidade pode ser um livro fundamental para lançar luz à educação de forma na atualidade! Arrisquem-se na complexidade! Boa leitura!

Nei Alberto Salles Filho

SUMÁRIO

EIXO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS

CAPÍTULO 1 3

ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIO E EMOÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria de Fátima Mello de Almeida
Agnes Regina Krambeck Cabrini

DOI 10.22533/at.ed.8711919111

CAPÍTULO 2 13

A ÁREA DA MATEMÁTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Lucimara Glap
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

DOI 10.22533/at.ed.8711919112

CAPÍTULO 3 26

ENSINAR CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO INVESTIGATIVO

Caroline Elizabel Blaszkó
Amanda de Mattos Pereira Mano

DOI 10.22533/at.ed.8711919113

EIXO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INCLUSÃO

CAPÍTULO 4 45

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI VOLTADA À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Fabio Seidel dos Santos
Pauline Balabuch
Daniela Frigo Ferraz
Antonio Carlos de Francisco

DOI 10.22533/at.ed.8711919114

CAPÍTULO 5 60

POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Elizabeth da Aparecida Euzebio Alves
Cynthia Roselaine Drago Venancio

DOI 10.22533/at.ed.8711919115

CAPÍTULO 6 79

SÍNDROME DE ASPERGER: CONTRIBUIÇÕES PARA ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Eliane Maria Morriesen
Juliane Retko Urban
Bruna Braga Volpe
Teresinha Fátima Almeida
Antonio Carlos Frasson

DOI 10.22533/at.ed.8711919116

**EIXO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA CULTURA DE PAZ:
OLHARES A PARTIR E PARA A INFÂNCIA**

CAPÍTULO 7 94

CULTURA DA PAZ: OLHARES A PARTIR E PARA A INFÂNCIA

Araci Asinelli-Luz
Michelle Popenga Geraim Monteiro
Tatiane Delurdes de Lima
Alessandra de Paula Pereira

DOI 10.22533/at.ed.8711919117

CAPÍTULO 8 108

CULTURA DE PAZ: ELEMENTOS TEÓRICOS COMO SUBSÍDIO PARA A DISCUSSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nei Alberto Salles Filho

DOI 10.22533/at.ed.8711919118

CAPÍTULO 9 120

VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA A PAZ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM JOGOS COOPERATIVOS

Vânia Katzenwadel de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.8711919119

CAPÍTULO 10 131

DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E ESPIRITUALIDADE COMO MEIOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES À LUZ DOS ARTIGOS 12 E 33 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Patrícia Machado Pereira Giardini

DOI 10.22533/at.ed.87119191110

CAPÍTULO 11 140

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM ITINERÁRIO A PARTIR DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE

Virgínia Ostroski Salles
Antonio Carlos Frasson

DOI 10.22533/at.ed.87119191111

EIXO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM METODOLOGIAS ATIVAS EM EAD

CAPÍTULO 12	153
METODOLOGIAS ATIVAS: PROCESSOS E PERCURSOS DESDE CONFÚCIO À CONTEMPORANEIDADE	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem	
DOI 10.22533/at.ed.87119191112	
CAPÍTULO 13	168
APRENDIZAGEM ATIVA PARA EAD: NOVAS FUNÇÕES DOCENTES	
Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo	
DOI 10.22533/at.ed.87119191113	
CAPÍTULO 14	184
METODOLOGIAS ATIVAS EM MODELOS HÍBRIDOS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	
Thuinie Medeiros Vilela Daros	
DOI 10.22533/at.ed.87119191114	
CAPÍTULO 15	196
NÍVEL DE EFICIÊNCIA DOS CURSOS NA MODALIDADE EAD DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG): UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UM CURSO DE BACHARELADO E UM CURSO DE LICENCIATURA	
Marcus William Hauser	
Antônio Carlos Frasson	
Rogério Ranthum	
DOI 10.22533/at.ed.87119191115	
CAPÍTULO 16	205
IMPACTO DO NOVO DECRETO 9057/2017 SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	
Cheperson Ramos	
Virgínia Ostroski Salles	
Antonio Carlos Frasson	
DOI 10.22533/at.ed.87119191116	
SOBRE OS ORGANIZADORES	215
SOBRE OS AUTORES	216

EIXO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS

O sub-tema desta coletânea, **Práticas pedagógicas para o ensino de ciências e Matemática**, conta com três trabalhos científicos apresentados por profissionais que atuam na formação de professores, com o foco na discussão teórico-epistemológica e proposições para o ensino.

As autoras Caroline Elizabel Blaszkó e Amanda de Mattos Pereira Mano destacam o trabalho voltado ao ensino de ciências numa abordagem investigativa, intitulado: “Ensinar ciências no ensino fundamental: considerações sobre o ensino investigativo”. Este destaca a relevância do ensino de ciências, para que as crianças possam compreender explicações científicas, o que contribui para a formação crítica das mesmas. Apresentam resultados de formação continuada com professores que atuam no ensino fundamental, sobre Sequências de Ensino Investigativas (SEI). As autoras pontuam que há a possibilidade de uma prática docente pautada no ensino investigativo, o que pode mobilizar os envolvidos a aprender.

Em relação ao ensino da matemática, as autoras Maria de Fátima Mello de Almeida e Agnes Regina Krambeck Cabrini apresentam ações, da Secretaria Municipal de Ponta Grossa-PR, voltadas à formação de professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, com o título: “Ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: desafio e emoção na formação de professores”. As ações descritas no capítulo dizem respeito a três campos de atuação junto aos professores: relatos de experiência dos professores no ensino da matemática; formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação no aspecto específico da didática para o ensino da matemática e as discussões sobre Neurociência; e, pesquisa e planejamento para produção de aulas on-line.

O capítulo “A área da matemática e o trabalho pedagógico com crianças: abordagem teórico-metodológica” escrito por Lucimara Glap e Sandra Regina Gardacho Pietrobon, tem por objetivo delinear a pedagogia interacionista como abordagem para o ensino da matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Enfatiza-se neste que, o ensino da matemática necessita ter como eixo a ludicidade. Destacam-se as situações-problemas como relevantes no que tange à contextualização dos conteúdos, tomando como ponto de partida elementos da realidade das crianças, para que a função social dos saberes matemáticos possa ser conhecida.

Espera-se que a leitura e reflexão acerca dos temas discutidos pelas autoras possam mobilizar saberes e a busca pela pesquisa no ensino da matemática e

ciências, com vistas ao aprofundamento teórico-epistemológico e prático da áreas.

Boa Leitura!

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIO E EMOÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria de Fátima Mello de Almeida

Secretaria Municipal de Educação – SME,
Departamento de Educação
Ponta Grossa, Paraná

Agnes Regina Krambeck Cabrini

Secretaria Municipal de Educação – SME,
Departamento de Educação
Ponta Grossa, Paraná

RESUMO: O artigo apresenta um recorte das ações que a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa - Pr desenvolve com os professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental referente a formação de professores que ensinam matemática. As ações dividem-se em três campos de atuação: observação e relato dos Assessores Pedagógicos sobre suas escolas e seus professores, estudos sobre didática específica de matemática e neurociência com professores da rede e também com o grupo interno da secretaria para melhor entender como se ensina e como se aprende perpassando pelas questões de desenvolvimento cerebral, questões socioemocionais e utilização de materiais manipulativos, e, o terceiro campo é a formação em EaD com aulas *on-line* sobre o ensino de matemática. Os três campos de atuação tem o objetivo de capacitar os professores para que seja alcançado a aprendizagem dos alunos

com qualidade e principalmente com o cuidado com o ser humano, o social e o emocional. Os resultados começam a surgir e indicam que o trabalho está trilhando o caminho para atingir os objetivos, mas tem-se a certeza de que há muito estudo a se fazer. O movimento começou, e, agora, tem-se de terminar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Matemática. Prática pedagógica.

ABSTRACT: The article presents a cut of the actions that the Municipal Department of Education of Ponta Grossa - Pr develops with the teachers of the 1st, 2nd and 3rd year of Elementary School regarding the training of teachers who teach mathematics. The actions are divided into three fields: observation and reporting by the Pedagogical Advisors about their schools and their teachers, studies on specific didactics of mathematics and neuroscience with teachers from the network and also with the internal group of the secretariat to better understand how it is taught and how one learns through the questions of brain development, socioemotional questions and use of manipulative materials, and the third field is the formation in EaD with online classes on the teaching of mathematics. The three fields of action have the objective of enabling teachers to achieve the students' learning with quality and especially with the care of the human being,

social and emotional. The results begin to emerge and indicate that the work is paving the way to achieve the goals, but one has to be sure that there is much study to do. The movement has begun, and now it has to end.

KEYWORDS: Teaching. Mathematics. Pedagogical practice.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta um recorte das ações que a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa está realizando no campo do ensino e da aprendizagem de matemática desde o segundo semestre de 2017 até o primeiro semestre de 2018.

As ações desenvolvidas pela SME¹ têm como base três campos de atuação. O primeiro campo é o da observação em relação aos relatos de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º). O segundo campo de atuação diz respeito as formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação sobre didática específica do ensino de matemática² e estudos sobre neurociência³. O terceiro campo é o de estudo, pesquisa e planejamento para produção das aulas *on-line* que fazem parte do Curso de Formação Continuada Compartilhando Práticas e Saberes⁴.

Os três campos de atuação visam a aproximação entre a prática pedagógica do professor, o fortalecimento teórico e prático por meio dos estudos referentes aos temas já apresentados, resultando em um ensino eficiente e na aprendizagem dos alunos da Rede Municipal.

As observações e relatos referentes as angustias dos professores que ensinam matemática, seus medos, inseguranças e necessidades foram coletados por meio do Assessoramento Pedagógico que é realizado junto as escolas e com um olhar especial pelas Assessoras Pedagógicas que possuem formação em Licenciatura em Matemática, e, em Pedagogia.

O Assessoramento Pedagógico é uma função exercida por professores com formação inicial em Licenciatura em Pedagogia que atuam como técnicos pedagógicos na SME e tem por objetivo acompanhar, intervir e formar as equipes gestoras para o efetivo trabalho em prol da aprendizagem dos alunos.

Junto aos relatos e observações é acrescido também os resultados das avaliações padronizadas⁵ na área de matemática, bem como, o acompanhamento dos resultados das avaliações internas das escolas.

O segundo campo de atuação é a participação de um grupo de vinte

1. Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa

2. Curso Didática Específica do Ensino de Matemática – MATHEMA em parceria com a instituição formar e Lemann

3. Estudos iniciais envolvendo as questões de metacognição, desenvolvimento do cérebro e habilidades socioemocionais.

4. Curso de formação continuada elaborado e executado pela Secretaria Municipal de Educação que abrange os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Arte e Diversidade. As formações são ofertadas para todos os professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Fundamental.

5. 1º e 2º Anos pelo Programa Mais Alfabetização e o 3º Ano pela avaliação padronizada elaborada pela SME.

professores no Curso Didática Específica do Ensino de Matemática que tem como objetivo a reflexão sobre a forma de ensinar matemática e a construção de conceitos matemáticos por meio da vivência e do material manipulativo. O curso iniciou no segundo semestre de 2017 e tem a duração de um ano e meio.

Paralelo a formação do Curso Didática Específica de Matemática, a qual apresentou alguns estudos na área da aprendizagem de matemática voltado para as questões cerebrais, em conjunto com a equipe de Assessores Pedagógicos, iniciou-se um estudo sobre a neurociência e de como ocorre o processo de aprendizagem no cérebro.

Em relação a neurociência, além das questões cerebrais e neurais, desponta também as questões emocionais que perpassam a prática pedagógica e os envolvidos no processo. As questões emocionais também estão presentes no documento da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017) e está denominado como habilidades socioemocionais.

O terceiro campo de atuação é o estudo, a pesquisa e o planejamento dos Assessores Pedagógicos/Formadores para a produção das aulas *on-line* de Matemática para os professores do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

O trabalho de formação continuada na modalidade de EaD é um processo novo para a Rede Municipal, visto que todo o processo de desenvolvimento e gerenciamento é realizado pela própria SME, logo exige-se muito estudo em relação ao conteúdo de cada área e o entendimento de como acontece o processo a nível de *software* e tudo mais que envolve as tecnologias de comunicação e informação.

Todo o movimento de estudo e formações pelo qual o ensino de matemática se encontra na Rede Municipal tem como bases teóricas os estudos de Vygotsky (1987), Piaget (2001), Tardif (2010), Schon (1992), Paulo Freire (1996), Smole e Diniz (2001), e, Saveli (2001), entre outros autores e estudiosos de renome. Como base tem-se também os documentos oficiais do MEC como: os Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (2012), Pacto nacional pela alfabetização na idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento (2015) e a Base Nacional Curricular Comum (2017), entre outros.

O processo todo finaliza-se no final do ano letivo, porém, já existem indicadores prévios que permitem avaliar e redirecionar ações para que o ensino de matemática atinja os objetivos esperados e se efetive o direito de aprendizagem dos alunos.

2 | VIVÊNCIAS, REFLEXÕES E AÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

O processo em execução é composto por vivências, reflexões e ações envolvendo os Assessores Pedagógicos, professores que ensinam matemática e

equipe de formação em matemática da SME na busca da compreensão e de formas diferenciadas que auxiliem no ensino e na aprendizagem da matemática.

2.1 Vivências do (a) AP em relação ao ensino de matemática

A vivência de Assessor(a) Pedagógico(a) é uma experiência de responsabilidade, ensino e aprendizagem. Sendo AP é possível ver uma escola como um todo, ter um olhar de pesquisa e de análise sobre os dados que a escola apresenta e conhecer suas potencialidades e fragilidades.

O(a) AP desde o início do ano letivo de 2018 tem como uma de suas atribuições monitorar os resultados das avaliações internas e externas das escolas, registrar e analisar as observações que a equipe gestora apresenta sobre seus professores e junto a equipe gestora procurar os ajustes necessários para que o processo de ensino e de aprendizagem se concretize.

Os resultados das avaliações padronizadas do 1º e 2º Ano do Programa Mais Alfabetização Matemática - 2018 apontam uma porcentagem satisfatória em relação ao ensino e aprendizagem de matemática em nossa rede, porém apresenta algumas fragilidades que necessitam de um olhar diferenciado.

A maioria dos alunos do 1º ano das escolas municipais está no nível 3 e nível 2, isto é, 91% de um universo de 3.474 alunos estão com a aprendizagem satisfatória em relação ao período escolar. Porém, 9%, 362 alunos, precisam de atenção, pois ainda não se encontram alfabetizados e letrados em matemática.

Em primeiro momento, parece ser um número pequeno, porém são vidas, crianças que precisam ser entendidas e analisadas. As equipes gestoras, APs e professores precisam realizar um redirecionamento de ensino que permita a aprendizagem destas crianças e as leve aos níveis adequados e avançados de aprendizagem.

Em relação aos alunos do 2º ano, verifica-se que 82%, 2.885 alunos, encontram-se nos níveis 3 e 2, isto é, adequado e avançado, e, 18%, 647 alunos estão no nível 1, básico e abaixo do básico. Os alunos que estão no nível 1 necessitam de um plano de recuperação para que possam atingir os objetivos propostos até o final do ano letivo de 2018.

A mesma ação mencionada para os alunos ainda não alfabetizados e letrados em matemática para o 1º ano deve acontecer também para os alunos do 2º ano, visto que os mesmos já deveriam estar em fase de conclusão nesta fase.

Outra observação importante referente a vivência de AP e de análise dos resultados das avaliações é do aumento da quantidade de alunos no nível 1 no grupo do 2º ano, sendo que a quantidade de alunos aproximadamente dobra do 1º ano para o 2º ano.

Este fato provoca uma inquietação e ao mesmo tempo um questionamento: O que acontece entre a passagem do 1º ano para o 2º ano em relação ao ensino e

aprendizagem da matemática?

Talvez as respostas para o questionamento acima sejam muitas, talvez já existam, mas no momento este é um dos focos de estudo, pesquisa e trabalho dos APs junto as suas escolas na busca do ensino de qualidade com aprendizagem e respeito a cada criança que possui uma história pessoal, social, emocional e que tem o direito de aprender.

O olhar atento do (a) AP e a escuta acolhedora permite perceber as fragilidades dos professores que ensinam matemática, desde a confecção e uso de materiais manipulativos por parte dos professores, até em acolher os relatos negativos que os professores possuem em relação a experiência com a matemática. Este olhar e escuta estão presentes na obra de Freire (1996) onde o diálogo é colocado como uma forma de ensinar e de aprender, a dialogicidade de Freire.

Quando o professor consegue verbalizar seu medo, ou insegurança, ou traumas em relação a matemática, é o primeiro passo para um trabalho constante da equipe gestora em desconstruir estes medos, inseguranças e iniciar a vivência de experiências construtivas, prazerosas e significativas envolvendo os conceitos matemáticos com este professor.

A este movimento realizado pela equipe gestora dá-se o nome de processo de formação constante em serviço. Este processo de formação nos remete a Tardif (2010, p. 237) que nos apresenta

[...] que um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Pensar sobre o saber-fazer do professor é pensar sobre o que o professor acredita, o que ele deseja para sua profissão e principalmente sobre o que ele quer que seus alunos aprendam.

2.2 Reflexões em relação ao ensino de matemática

No sentido de aprofundar as discussões em relação ao ensino de matemática a SME em parceria com os Institutos formar e Lemann trazem para a rede de ensino o Curso de Didática Específica de Matemática do grupo MATHEMA.

O curso tem a duração de um ano e meio e seu objetivo é de refletir e criar conceitos por meio de materiais manipulativos, jogos, literatura infantil e experiências que levem primeiramente o professor a aprender e na sequência que ele possa proporcionar estas aprendizagens a seus alunos.

Outro ponto forte do curso é a preparação de professores para serem multiplicadores, isto é, para serem formadores de outros professores. A meta do grupo MATHEMA é de criar uma equipe de referência em ensino de matemática no município e que a mesma possa pensar e propor ações que fortaleçam os professores

sobre o ensino e a aprendizagem de matemática.

O curso proporciona discussões e construção de conceitos referentes aos temas: construção do número, Sistema de Numeração Decimal, frações, resolução de problemas, operações fundamentais, estatística, probabilidade, medidas e números decimais. Os temas apresentados são trabalhados a partir do que o professor sabe mediados pelos teóricos da área, orientações da BNCC⁶, utilização de materiais manipulativos, jogos, literatura infantil e com vivências que auxiliem a ensinar com excelência.

A metodologia da resolução de problema referenciada por Smole e Diniz (2001) é o carro chefe da formação e as ações partem de um problema a ser resolvido. A forma de resolução do problema pode ser diferente de um aluno para outro, porém, as respostas terão o mesmo resultado. Esta forma de pensar incomoda um pouco os professores, pois por anos sempre se trabalhou com a apresentação do problema, a resolução da mesma forma, sem poder imaginar que poderia haver outra maneira para resolver o problema.

Esta foi uma das desconstruções de conceito mais importantes, pois permite que os alunos criem caminhos diferentes para resolverem seus problemas, raciocinem, busquem respostas e testem estas respostas por meio da mediação do professor.

Refletir sobre a sua postura de professor, perceber que a didática que está sendo utilizada talvez precise ser revista e aceitar a possibilidade da mudança é um grande passo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Processo este que está previsto em BRASIL (p.52, 2015), pois

[...] cabe ao professor refletir sobre o que ensina, por que ensina, para quem ensina e que tempo precisa para ensinar, tendo em vista a condução da ação didática de maneira mais articulada e organizada.

Mudanças que precisam acontecer internamente no professor para que ele consiga externalizar e construir junto aos seus alunos os conceitos matemáticos partindo da resolução de problemas e de utilização de materiais manipulativos.

Paralelo ao curso de formação do MATHEMA ocorre também as formações internas da SME que durante este ano apresentam discussões e ações que impactam diretamente na formação do professor que ensina matemática.

Estudou-se a questão da importância de um planejamento reflexivo e eficiente, a BNCC, a BNCC e a Língua Portuguesa, a BNCC e a Matemática, e, está previsto para este ano ainda a BNCC e as Ciências Naturais e a BNCC e a Educação Física.

A reflexão sobre o planejamento realizado pelos professores foi o primeiro ponto a ser discutido, gerou vários questionamentos e levou à conclusão de que o professor necessita rever seus planejamentos. Além do conteúdo a ser trabalhado, é necessário registrar os objetivos, as ações que o aluno vai desenvolver para aprender, as ações do professor, a avaliação e essencialmente as reflexões pós-aula sobre o que se efetivou ou não.

6. Base Nacional Curricular Comum

Os apontamentos acima estão descritos no Caderno 7 do PNAIC⁷ direcionado aos professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em especial os do 1º, 2º e 3º ano.

Verifica-se em BRASIL (p.52, 2015) que

O professor precisa organizar a sua ação pedagógica e didática pensando nas prioridades para o ensino de Matemática: o que as crianças já sabem e o que se espera que ela aprenda, ou seja, quais os resultados esperados.

Ao pensar sobre o planejamento, pensar sobre o que o aluno já sabe, sobre como tenho que ensinar, surge a necessidade de buscar auxílio em outras áreas do conhecimento que possam abrir caminhos para o ensino de qualidade garantindo o direito de aprender de cada aluno.

Na busca de respostas iniciou-se um estudo voltado para as questões de desenvolvimento do cérebro, influência das experiências vividas e o desenvolvimento cerebral, bem como, a neurociência voltada para a Educação. Encontrou-se presente na BNCC estudos voltados para a metacognição e as habilidades socioemocionais.

Em relação as habilidades socioemocionais muito tem de se aprender, pois em relação ao ensino de matemática, muitos são os traumas e conflitos que cercam esta área. Porém, ao utilizar as experiências, o diálogo, a pesquisa, trabalho em grupo, respeito pelo caminhar do outro, já estar-se-á contribuindo para que a autoestima, o prazer, a alegria e a confiança em aprender matemática e resolver problemas estejam presentes nas aulas de matemática.

Ao trazer para as discussões em formação de professores os temas mencionados, segundo Saveli (2001) proporciona ao professor possibilidades de atualização profissional e pessoal, reflexões e mudanças na prática pedagógica, bem como, a orientação para o desenvolvimento dos alunos que os leve ao equilíbrio emocional, a pensar sobre o seu próprio pensamento (metacognição) e a socialização (viver em sociedade).

2.3 Ações em relação ao ensino de matemática

Em meio a tudo o que já foi exposto até o presente momento tem-se uma ação voltada para os professores que ensinam matemática no 1º, 2º e 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, o curso de formação *on-line* em Matemática.

A referida formação continuada é realizada na modalidade EaD, planejada, construída e executada por professores e técnicos pedagógicos da própria SME. As aulas *on-line* constam de teoria, sugestões de atividades, indicações de vídeos com curiosidades ou explicações que enriquecem os temas trabalhados, bem como momentos de reflexão do professor em relação a sua prática pedagógica.

Em relação a reflexão-na-ação, Schön (1992, p. 83) diz que

7. Programa Nacional de Alfabetização na idade Certa. MEC

é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras.

Ao refletir o professor inicia um processo de rever o seu trabalho desde o planejamento, execução e avaliação da aula realizada. Pensar sobre o que foi feito, elencar potencialidades e fragilidades que permitem ao professor readequar suas estratégias de ensino, bem como, promover o ensino de forma que haja equidade de aprendizagem para todos.

Nas aulas *on-line* existem as propostas de tarefas que os professores cursistas devem realizar junto aos alunos, ou, individualmente, e, anexá-las ao portfólio que deve acompanhá-los durante o curso de formação. O portfólio tem o papel de registro e de memória do trabalho realizado servindo de ponto de partida e de chegada em relação a aprendizagem dos alunos.

Para os professores do 1º, 2º e 3º ano as aulas *on-line* apresentaram a construção do número, o Sistema de Numeração Decimal, resolução de problemas e as operações fundamentais.

Nas aulas *on-line* busca-se aproximar a teoria, os conceitos matemáticos da linguagem dos professores e utilizar a sugestão de materiais manipulativos (como os Montessorianos⁸ apresentados pela Secretária Municipal de Educação Professora Doutora Esméria de Lourdes Saveli) que possam auxiliar o professor em seu aprendizado pessoal e em consequência que o mesmo possa mudar sua prática pedagógica em relação ao ensino de matemática.

Durante as aulas *on-line* o professor formador procura apresentar atividades, reflexões e ações que permitam ao professor gostar de matemática e querer aprender para poder ensinar com propriedade, sendo assim desenvolvendo atitudes positivas em ambos.

Em BRASIL (p.69, 2015) vê-se que

O trabalho com os conteúdos de Matemática, visando o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a essa disciplina pode ser interessante quando o professor trabalha com situações presentes em artigos de revistas, jornais e livros de literatura infantil e em artigos disponíveis na internet. O papel do professor é de fundamental importância para conduzir esse processo educativo, filtrando os artigos que deverão ser relevantes para serem discutidos em sala de aula e apropriados para o Ciclo de Alfabetização

Pensando na elaboração das aulas *on-line*, relata-se que é um momento de muito estudo, pesquisa e até criação, pois precisamos por meio da escrita atingir o professor de forma que ele entenda, compreenda e queira fazer o curso de formação. Outra questão importante é em relação a linguagem que precisa ser utilizada de forma clara e precisa, visto que como não se está presente pessoalmente para explicar o que não ficou bem entendido precisa-se fazer por meio da escrita das aula *on-line*.

Para selecionar as atividades a serem sugeridas, os temas a serem abordados,

8. Materiais criados por Maria Montessori.

a forma de escrita das aulas *on-line* há um levantamento das questões que estão emergindo com mais frequência por meio dos relatos dos (as) APs, dos resultados das avaliações internas e padronizadas e dos estudos ofertados pela SME.

Em algumas escolas é possível verificar as mudanças nas práticas pedagógicas de professores por meio de relatos das equipes gestoras referentes a utilização de materiais manipulativos nas aulas e em relação ao trabalho com a metodologia de resolução de problemas.

O capricho e a organização da maioria dos professores com a elaboração dos portfólios refletem a atenção e o comprometimento com o curso de formação e principalmente com a aprendizagem dos alunos.

3 | CONSIDERAÇÕES

Como tem-se um recorte do trabalho envolvendo o ensino de matemática na Rede Municipal de Educação é possível caracterizar pontos positivos e significativos referente aos resultados encontrados até o presente momento.

Em relação ao primeiro campo de atuação referente ao Assessoramento Pedagógico e as questões de ensino e aprendizagem de matemática, nota-se um maior envolvimento por parte dos APs para que possam auxiliar suas escolas. Os APs e a equipe de formação em Matemática buscam solucionar dúvidas, verificar as demandas para os cursos de formação e relatar boas práticas pedagógicas que estão acontecendo nas escolas envolvendo os conceitos matemáticos.

O segundo campo de atuação é a formação continuada por meio do Grupo MATHEMA e os estudos referentes as questões de neurociência que estão em andamento. As duas ações de multiplicação que aconteceram em algumas escolas foram bem avaliadas e o grupo está se fortalecendo a cada dia. Os estudos e as práticas proporcionam a reflexão-ação-reflexão das práticas pedagógicas e assim, a possibilidade de tornar-se um melhor professor que ensina matemática.

O terceiro campo de atuação é a formação continuada por meio das aulas *on-line* e configura-se como desafiador e emocionante em todos os sentidos, desde o aprendizado para produzir as aulas *on-line* até o entendimento dos problemas que a tecnologia apresenta. Os resultados começam a surgir por meio dos relatos dos professores cursistas, dos APs e das equipes gestoras sobre a mudança na prática pedagógica dos professores.

Tem-se muito trabalho pela frente, pontos a serem corrigidos, a serem aprimorados, porém o primeiro passo foi dado e o ensino na modalidade em EaD está caminhando pelas escolas do município. E, tudo isto, já é um grande aprendizado para todos os envolvidos e possibilidades de muitos estudos futuros. Há uma movimentação interessante acontecendo em nossas escolas por meio de APs, equipes gestoras, professores, todos pensando matemática por meio do ensino em modalidade de EaD.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade Certa. **Alfabetização matemática na perspectiva do letramento**. Caderno 07/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Homologada em 20/12/2017. Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 25 abr 2018.

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

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. / tradução Maria Alice Guimarães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva, 24.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

SAVELI, E. L. **Leitura na escola** : as representações e práticas de professoras. Tese de Doutorado de Esméria de Lourdes Saveli. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2001.

SCHON, A. D. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SMOLE, K.C.S. e DINIZ, M. I. (org). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A ÁREA DA MATEMÁTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Lucimara Glap

Faculdade Sant'ana, Departamento de Pedagogia
Ponta Grossa, Paraná

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Universidade Estadual do Centro-Oeste-
UNICENTRO, Departamento de Pedagogia
Irati, Paraná

RESUMO: O objetivo deste ensaio teórico diz respeito à reflexão sobre o ensino da matemática com crianças na etapa da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Concebe-se a matemática como uma área relevante do currículo insitucional, a qual pode ser desenvolvida com situações da realidade dos sujeitos aprendentes, levando-os a pensarem sobre a função social dos conteúdos. O ensino da matemática requer, por parte do professor, pensar sobre um planejamento que possa mobilizar os saberes das crianças em relação aos saberes disciplinares, como também, pensar em recursos avaliativos que possam refletir o aprendizado das crianças, considerando o processo e, não apenas o produto. Desta maneira, o ensino da matemática objetiva participar da construção da cidadania das crianças, quando busca a contextualização dos conteúdos e o uso de recursos pedagógicos e metodológicos que favoreçam esse trabalho, tendo a criança como

um ser social, participativa e inventiva. Utilizou-se como metodologia para a construção deste ensaio, a pesquisa bibliográfica, pois para Vergara (2000), a mesma desenvolve-se por meio de materiais já produzidos, os quais são importantes para o levantamento de aspectos ligados a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da matemática. Educação infantil. Anos iniciais. Recursos pedagógicos.

ABSTRACT: The objective of this theoretical essay is the reflection about the teaching of mathematics with children in the stage of early childhood education and initial years of elementary school. Mathematics is conceived as a relevant area of the school curriculum, which can be developed with situations of the reality of the learning subjects, leading them to think about the social function of the contents. The teaching of mathematics requires, on the part of the teacher, to think about a planning that can mobilize the children's knowledge in relation to the disciplinary knowledge, as well as to think of evaluation resources that can reflect the children's learning, considering the process and not only the product. In this way, the teaching of mathematics aims to participate in the construction of children's citizenship, when it seeks the contextualization of contents and the use of pedagogical and methodological

resources that favor this work, having the child as a social being, participatory and inventive. As a methodology for the construction of this essay, the bibliographical research was used, because for Vergara (2000) it's developed through materials already produced, which are important for surveying aspects related to research.

KEYWORDS: Teaching mathematics. Child education. Early years. Pedagogical resources.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho pedagógico com a área da matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental tem como pressuposto teórico, neste trabalho, a pedagogia interacionista, a qual considerada que, professores-crianças e conhecimento podem interagir em contextos de aprendizado no quais todos possam participar, dialogar, trazer seus saberes para discussão e que possam ampliar seus conhecimentos mobilizados pelo desafio.

A matemática é uma área que propicia a relação com situações cotidianas vividas pelas crianças. Nesse sentido, o professor pode problematizar a realidade com questões relacionadas à quantificação, exploração de textos diversos que contenham dados numéricos, elaboração de situações-problema com preços de produtos de compras feitas no supermercado, bem como a criação de outras originadas nas relações das crianças com materiais didáticos trazidos à sala de aula.

Inovar no ensino requer estudo por parte do professor, para que a educação seja transformadora e, não apenas, repassadora de conteúdo. No caso da matemática, para Boeri e Vione (2009), a mesma deve estar atrelada a situações reais, para que as crianças visualizem no rol de conhecimentos trabalhados nas instituições educacionais, como algo que possui uma utilidade, o que propicia a construção da cidadania das crianças.

2 | O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS: ABORDAGEM TEÓRICA

Os saberes e conhecimentos dos docentes são construídos ao longo da carreira profissional, por meio de diferentes fontes e formas de aprendizado. A expressão destes originados em cursos específicos de formação docente dá-se na prática pedagógica quando organizam suas aulas, interagem com as crianças, avaliam suas ações e a aprendizagem, por meio de instrumentos diversos.

A prática docente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, possui uma base teórica, ou seja, uma epistemologia que direciona a forma do professor conduzir suas proposições e olhar o sujeito aprendente. Nesse sentido, o modo como o profissional vê o ensino, contorna os seguimentos na relação professor-aluno-conhecimento.

Mas, tem-se como premissa que, o professor é um profissional que possui, a

partir de uma formação específica, a possibilidade de construir saberes experienciais com as crianças.

Amparando-se em Becker (1994) e Garms (2005), pode-se dizer que, uma das formas de visualizar as situações de ensino seriam os modelos pedagógicos que estão embasados em epistemologias, o que Mizukami (1986) situa como abordagens de ensino.

Na **Pedagogia Diretiva**, a qual tem como pressuposto epistemológico o Empirismo, o conhecimento tem origem na experiência. O ser humano é visto como uma tábula rasa. “Todos os nossos conceitos, mesmo os mais universais e abstratos, provêm da experiência” (HESSEN, 2000, p. 55). Nesse sentido, o conhecimento é oriundo do meio externo.

Assim, tradicionalmente, o aluno é visto como uma folha de papel em branco face ao conhecimento. A figura do professor é que determina o conhecimento e é o transmissor deste. Numa situação de classe, o aluno realiza cópias e reproduz o que o professor indica, não abrindo espaço para a criatividade e a expressão da criança. É a abordagem tradicional que, como prática educativa vai sendo passada de geração em geração:

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas (MIZUKAMI, 1986, p. 11, grifo da autora).

A **Pedagogia Não-Diretiva**, tem o Apriorismo como base epistemológica, no qual o conhecimento traz em si, alguns aspectos que são, *a priori*, independentes da experiência (HESSEN, 2000). Desta forma, a gênese do conhecimento está na carga hereditária do sujeito. É um conhecimento programado.

Então, nesse caso, o aluno é polo determinante, e não o professor e o meio. O professor aqui atua como um facilitador da aprendizagem, alguém que auxilia o aluno a organizar o conhecimento, o que para Becker (1994) é um modelo difícil de viabilizar. Se a criança já vier de um meio sem estímulos, esta é considerada com um déficit, e epistemologicamente isso fica legitimado, considerando o papel do professor frente ao processo de ensino.

Mizukami (1986) situa esta forma de ensino numa abordagem humanista, tendo a proposta rogeriana como representativa, com o ensino centrado no aluno. A ênfase, então, dá-se nas relações interpessoais, centrando-se no desenvolvimento da personalidade do aluno, tudo por meio de uma elaboração pessoal deste.

Na **Pedagogia Interacionista** têm-se, como vertentes teóricas com maior evidência o Construtivismo de Piaget e, o Sociointeracionismo de Vygotsky.

A epistemologia genética de Piaget (1999) sustenta que é na relação sujeito-objeto que se dá a construção do conhecimento. Esse percurso de desenvolvimento é, analogicamente, uma espiral, onde estruturas psíquicas anteriores dão base a

novas estruturas mentais, assim conhecimentos novos são assimilados em relação a objetos cognoscíveis já apreendidos pelos sujeitos. Em relação a esta epistemologia e suas relações com o ensino, Mizukami (1986, p. 78) esclarece:

Não existe um modelo pedagógico piagetiano. O que existe é uma teoria do conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. Uma das implicações fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. A ação do indivíduo, pois, é o centro do processo e o fator social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento.

Vygotsky (1991), por sua vez, pontua que a aprendizagem das crianças, seu desenvolvimento intelectual, ocorre por meio das interações sociais nas quais estão inseridas. Há um conhecimento real que diz respeito ao que a criança já consegue realizar sozinha e, um nível de conhecimento potencial, o qual a criança necessita da ajuda de outrem. Nesse contexto, destaca que a linguagem caracteriza-se por dar-se como um conhecimento individual, mas é um conhecimento social. Para Vygotsky (1991, p.56) “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”.

Portanto, na Pedagogia Interacionista, nem sujeito e nem objeto de conhecimento possuem uma anterioridade, estes constituem-se na relação num contexto de aprendizagem. Professor e alunos relacionam-se, interagem, constroem conhecimentos quando observam, dialogam, discutem, realizam comparações, falam de suas percepções, pesquisam, tiram conclusões.

Garms (2005) ressalta que esta maneira do professor atuar no ensino propõe o resgate do saber do professor, quando sistematiza os conteúdos com base nas ciências, valorizando os saberes dos alunos, o que serve de ponto de partida, em muitos momentos, para elevar seu nível de conhecimento.

Na abordagem interacionista, para Pietrobon e Frasson (2017), há a possibilidade de se desenvolver saberes e conhecimentos com as crianças, desde que a prática pedagógica possa estar permeada por desafios e que estas possam dialogar, questionar e trocar experiências. Nesse caso, o planejamento docente precisa ser pensado com esses princípios, o que definirá se o contexto de trabalho estará, realmente, com características da Pedagogia Interacionista, exigindo do professor, uma avaliação constante de sua ação, a qual poderá evoluir para saberes experienciais.

Os saberes experienciais, originados na prática da profissão, são desenvolvidos nas ações e embates do cotidiano nas instituições nas quais os professores trabalham, ao demonstrar que: “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 53). Os saberes experienciais trazem, então, as marcas dessa construção, as marcas do ser professor, que pela sua cognição é capaz de trazer saberes específicos em contato com situações que precisam ser resolvidas, e

reelaborá-los conforme o caso.

Os saberes experienciais, ligados diretamente à ação do professor e suas rotinas no contexto de trabalho, de acordo com Tardif (2002), possuem as seguintes características:

Característica do saber experiencial	Definição
Saber prático	Depende de como irá ser utilizado nas funções/ ações que o docente desenvolve.
Saber interativo	Mobiliza-se no momento em que o professor interage com outros sujeitos envolvidos na situação de ensino-aprendizado.
Saber sincrético, plural e heterogêneo	Oriundo de fontes várias, portanto, não é algo uniforme.
Saber complexo	Depende da consciência de cada ator do processo.
Saber aberto	Pode integrar saberes e conhecimentos novos, que se apresentam nos contextos de ação. O saber experiencial de cada professor é singularizado.
Saber existencial	Relaciona-se também à história de vida dos professores, e não, unicamente, ao seu ambiente de trabalho.
Saber temporal	Constrói-se ao longo da carreira do professor, por meio da socialização e integração com outros sujeitos e saberes, num aprendizado permanente.
Saber social	Vai elaborando-se e mobilizando-se em função dos contextos interativos, dos conhecimentos acadêmicos, da organização das instituições; e, nesse trânsito, à medida que há um posicionamento por parte do docente, esse saber experiencial se revela e constitui.

Quadro 1 – Saberes Experienciais

Fonte – As autoras

Vê-se, a partir do exposto que, a troca de experiências com alunos e com os pares auxilia os professores na construção e elaboração de seus saberes, e que ao serem mobilizados na ação, modificam-se e necessitam de outros saberes, o que somente pode ser revisto se há reflexão e atenção na ação docente e na resposta que os alunos dão.

Nesse caso, concorda-se com Tardif (2002, p. 103) quando afirma que:

[...] os saberes que servem de base para o ensino, isto é, os fundamentos do saber-ensinar, não se reduzem a um “sistema cognitivo” que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da sua história anterior. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais*, *sociais* e *pragmáticos* (grifos do autor).

Os fundamentos do ensino são existenciais no sentido que os professores não são somente sujeitos cognitivos, mas há outras dimensões que os compõem

– a afetividade, o social, o histórico, etc. Ser professor não é apenas lidar com conhecimentos intelectuais, transmiti-los a seus alunos, como algo frio e inerte; mas para que o ensino se efetive entra em ação uma pessoa, alguém que está no mundo e, portanto, suas representações sobre esse mundo estarão também presentes no ato de ensinar.

São sociais os fundamentos do ensinar porque são saberes que vão sendo construídos em diferentes tempos e momentos da vida, como em contato com diferentes grupos sociais, ou seja, relações sociais que são determinantes para a elaboração de um tipo de saber ou conhecimento.

E, por fim, são pragmáticos estes fundamentos, porque estão relacionados ao trabalho do professor e à sua pessoa enquanto trabalhador da educação. “Trata-se, portanto, de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações de trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social” (TARDIF, 2002, p. 105). Há nessa última característica dos fundamentos do ensino, que os saberes docentes somente terão alguma razão de ser se estiverem ligados a uma ação, a uma prática, assim cristalizam-se, evoluem, modificam-se.

3 | A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA NO TRABALHO COM A MATEMÁTICA NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Numa perspectiva de se considerar a criança como sujeito ativo e participativo no contexto de aprendizado, a prática pedagógica na educação infantil tem a ludicidade e as brincadeiras como eixos de trabalho, como direcionam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Neste documento, a área da matemática aparece como parte do currículo, quando o professor possa recriar “[...] em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais.” (BRASIL, 2009, p. 4).

A matemática nesta etapa necessita ter significado para as crianças, e aliada a situações diárias, com materiais didáticos que levem as mesmas a relacionar o que observam e vivenciam, a conteúdos/conceitos da área em questão. Portanto, os conceitos que as crianças constroem de quantificação, classificação, ou classe-inclusão por exemplo, vem de situações vividas em jogos e brincadeiras, ou de questionamentos realizados pelos professores no cotidiano das instituições de educação infantil, com especial destaque para a interação estabelecida entre as crianças e a ação realizada (MORO, 2009).

Nessas interações que, ao serem desafiadoras, podem mobilizar o pensamento, o raciocínio lógico-matemático nas crianças, o que é uma construção interna. O conhecimento físico está nos objetos, ou seja, encontra-se fora do sujeito, enquanto

o raciocínio lógico-matemático é um processo interno, que envolve a percepção e elaboração de um conhecimento a partir da ação que as crianças realizam:

Diferentemente da experiência física e social, a experiência lógico-matemática não é possível de ser adquirida por transmissão. Ela consiste igualmente em agir sobre os objetos, mas de forma a inventar novas relações entre os dados abstraídos pelo sujeito, ao coordenar suas próprias ações, procedendo de maneira dedutiva, por abstração reflexiva. Sua fonte exclusiva é o próprio sujeito e as coordenações das ações que ele realizou na realidade. Dado seu caráter endógeno, interno, não advém diretamente do objeto em si. Assim, quando uma criança, ao interagir com um objeto pequeno e um objeto grande, concluir que são diferentes porque um é menor que o outro, esse dado é que se constitui no conhecimento lógico matemático (SCRIPTORI, 2005, p. 134-135).

Então, as relações que as crianças estabelecem com os materiais, suas percepções, análises é que definem o desenvolvimento do raciocínio e do conhecimento lógico-matemático. Nesse sentido, as interações decorrentes da relação professor-crianças, por meio de materiais didáticos, jogos, diálogos a partir de histórias, brincadeiras... podem mobilizar o pensamento das mesmas, estimulando-as a pensarem sobre as situações concretas.

No contexto das classes de educação infantil, os jogos matemáticos são aliados do professor para estimular, como já dito, o pensamento das crianças. Estes podem enfocar conceitos específicos da área, bem como aliar outros aspectos, como a coordenação motora, socialização, afetividade, entre outros. Assim, sugere-se que os jogos e brincadeiras possam fazer parte da rotina das crianças, como exemplo, o “canto dos jogos” pode ser introduzido, com proposição de um tempo determinado para essa atividade. Também, pode ser organizado um momento para as atividades livres com brincadeiras como amarelinha, brincadeiras de roda, cantigas diversas.

Sobre os jogos e brincadeiras como mote para a construção de conceitos e aprendizado de conteúdos, Gomes (2013, p. 138) explicita:

Quando o professor opta por trabalhar a Matemática por meio de jogos, ele deve levar em conta a importância da definição dos conteúdos, das habilidades presentes nas brincadeiras e o planejamento na sua ação[...]

Um dos objetivos no ensino da Matemática é ensinar a resolver problemas, e as situações de jogos representam uma excelente situação-problema, na medida em que o professor sabe propor boas questões aos alunos, potencializando suas capacidades para compreender e explicar os fatos e conceitos da matéria.

As situações-problema compreendem uma maneira de organizar o ensino da matemática, como recurso metodológico que propicia uma abordagem diferenciada dos conteúdos, contextualizando-os, inclusive, com situações vividas cotidianamente pelas crianças.

O autor Dante (2005) enfatiza que as situações-problema: auxiliam as crianças a pensarem de uma forma mais produtiva em relação aos conteúdos envolvidos; mobilizam o raciocínio lógico-matemático; estimula-as a visualizarem as diferentes possibilidades, não apenas as que estão acostumadas; leva-as a situações de

cunho prático com os conteúdos matemáticos; bem como, promove o interesse das mesmas pelas aulas, pois as desafia a pensar.

Sobre as situações-problema como recurso metodológico, Diniz (2001, p.89) comenta que as mesmas ampliam a visão do professor em apenas buscar resolver “uma conta”, pois nem sempre é algo tão evidente, quando conduz à combinação de vários conhecimentos numéricos e estratégias e, a uma tomada de decisão para se chegar a uma resolução.

Estes recursos mencionados para serem explorados na educação infantil, com o trabalho pedagógico na área da matemática, exigem do professor um planejamento que vise um processo, uma continuidade, com uma organização sistemática que compreenda a criança como sujeito participante, que possui suas ideias e pode elaborar seus saberes a partir daquilo que pode ser explorado no contexto da instituição educativa, sem desconsiderar sua vivência e aquilo que possui como saber adquirido.

O planejamento na educação infantil contempla a avaliação do processo, de modo que esta, não possui a característica de promoção, quantificação, mas de acompanhamento. Deste modo, todas as produções das crianças e momentos de interação com elas podem ser recursos avaliativos, no que tange à questão de análise e observação por parte do professor, para “olhar” como a criança encontra-se em relação aos conceitos trabalhados.

Planejar é, então, algo a ser contemplado na ação docente, mas sem deixar de lado as questões do cotidiano, as “invenções” das crianças, pois é necessário dar tempo a estas para que reflitam sobre o que estão aprendendo, o que caracteriza essa ação de planejar com algo flexível e como meio de investigação da realidade, como explica Redin (2017, p. 26):

Um planejamento é válido quando nos ajuda a intervir pedagogicamente, quando se torna presente, quando dá visibilidade às nossas observações e avaliações por meio de registros, diários de bordo, de campo. Pelos registros, nossas marcas virão à tona, mostrarão nossos sentimentos e concepções e farão recortes do cotidiano, servindo de janela para nossos pensamentos e imagens. Revendo-os, podemos revisitar nossos princípios e analisar nossa prática com as crianças, com a escola e conosco mesmo.

Enfatiza-se que o planejamento dos conteúdos matemáticos, com crianças na etapa da educação infantil, requer o elemento lúdico, a interação constante entre professor-crianças, para que a participação leve à elaboração de hipóteses, proposições de situações-problema, conceitos e ideias, com o intuito de promover o pensar reflexivo e o olhar de que a matemática pode ser mobilizada a partir de situações da realidade.

4 | O ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E RECURSOS PEDAGÓGICOS

Os recursos metodológicos utilizados para o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental é de suma importância, pois é por meio dele que desenvolver-se-á o pensamento lógico, que é considerado um dos pilares essenciais para que os alunos estabeleçam outros conhecimentos nas demais áreas do conhecimento.

O estabelecimento de conexões entre a matemática e situações cotidianas, devem se fazer presentes diariamente na vida dos alunos, fazendo com que os mesmos, consigam estabelecer elos de ligações entre o que é ensinado com o que está sendo experienciado.

Partindo dessa afirmação, referencia-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (1997), pois o documento aponta que o conhecimento matemático dos alunos, não estão classificados por campos como: numéricos, geométricos e métricos; mas sim, por articulações e interligações. Assim, essas articulações e interligações precisam se fazer presentes no trabalho pedagógico do professor, ou seja, o professor precisa utilizar em seu planejamento a perspectiva interdisciplinar.

Para Freire (1987), a interdisciplinaridade é um processo metodológico de construção de conhecimento, onde o indivíduo busca uma relação com seu contexto vivido. Essa interdisciplinaridade possui, dois movimentos dialéticos os quais são: a problematização do contexto vivido e a sistematização de forma integrada.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, presume-se que os alunos, além de dominar o código escrito, estejam alfabetizados matematicamente que, para Danyluk (1998), refere-se ao ato do aluno aprender a ler e a escrever a linguagem matemática fazendo as analogias possíveis a sua utilização.

É necessário que o professor, ao trabalhar com o ensino da matemática, utilize algumas estratégias e recursos pedagógicos necessários a apreensão do conceito matemático por parte do aluno. Deste modo, destacam-se três recursos pedagógicos que podem ser utilizados pelo professor, como aliados do processo ensino-aprendizagem dos conhecimentos lógico matemáticos: jogos, materiais concretos e resolução de problemas.

A utilização do jogo como recurso de aprendizagem, no ensino fundamental, torna-se preponderante no processo de apropriação de esquemas mentais, pois o jogo possibilitará, ao aluno, o desenvolvimento de algumas habilidades como: organização, atenção, concentração, criatividade, interação social, formação moral, além do desenvolvimento da linguagem, da autonomia e do pensamento cognitivo do aluno (NOGUEIRA, 2005).

Ortiz (2005) aponta que as características do jogo fazem com que ele mesmo seja um propulsor de aprendizagem e comunicação ideal para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência emocional da criança, ou seja, ao jogar a criança

interage com o objeto estabelecendo esquemas cognitivos.

Em relação aos materiais concretos, é necessário entender que estes virão ao auxílio do professor, uma vez que, a utilização dos mesmos, fará com que os alunos sejam incentivados à manipulação e, conseqüentemente, à reflexão sobre o objeto. Para Lorenzato (2006, p. 43), “[...] as interações do indivíduo com o mundo possibilitam-lhe relacionar fatos, estruturar ideias e organizar informações”. Desse modo, por meio da manipulação de objetos matemáticos e com objetos das situações cotidianas, o aluno desenvolverá o gosto pela descoberta, será desafiado.

Nogueira (2005) aponta a necessidade da utilização de materiais concretos, como mediadores da passagem das ações concretas para a abstração de conceitos. Essa ação deve ser garantida por meio da interação do professor com o aluno de uma forma lúdica e planejada. Esse planejamento deve ser direcionado para a escolha responsável e criteriosa do material, pois é necessário conhecer bem o recurso que será utilizado.

A resolução de problemas é outro recurso que pode ser utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental pois auxilia na construção de conceitos, procedimentos e atitudes relacionados com a matemática, já que a situação-problema é como “[...] uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Essa aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa” (MEIRIEU, 1998, p. 192).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1998), consta que a resolução de problemas possibilitará aos alunos a mobilização para o conhecimento e o desenvolvimento da capacidade para gerenciar as informações que estão ao seu alcance. Assim, os alunos poderão ter a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre os conceitos e procedimentos matemáticos bem como expandir a visão que têm dos problemas da Matemática, do mundo em geral e desenvolver sua autoconfiança.

Dante (1998), afirma que, a atividade de resolver problemas apresenta-se cotidianamente, na vida das pessoas e esse aprendizado faz com que o aluno consiga enfrentar os problemas em outras áreas do conhecimento. Portanto, mesmo sendo utilizada cotidianamente, o autor aponta que essa metodologia é uma das mais difíceis de ser implementadas pois

[...] embora tão valorizada, a resolução de problemas é um dos tópicos mais difíceis de serem trabalhados na sala de aula. É muito comum os alunos saberem efetuar os algoritmos e não conseguirem resolver um problema que envolva um ou mais desses algoritmos. Isso se deve à maneira com que os problemas matemáticos são trabalhados na sala de aula e apresentados nos livros didáticos, muitas vezes apenas como exercícios de fixação dos conteúdos trabalhados (DANTE, 1998, p. 8).

Assim, a habilidade do professor, em desenvolver mecanismos para fazer com que os alunos consigam resolver as situações problemas apresentadas, dependerá

do seu grau de domínio sobre essa metodologia, e o seu papel será o de incentivar, facilitar e mediar a representação que o aluno faz do mesmo.

O ambiente deve ser propício para a aprendizagem buscando a cooperação, a exploração, a descoberta. Desse modo o professor, deve propor situações problemas graduando o nível de dificuldade e aplicando diferentes estratégias.

Assim sendo, o professor necessita planejar e propor situações problemas que contribuam para a construção do conhecimento, onde o aluno participa ativamente do processo e de seus resultados.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR...

Se faz necessário pensar e querer uma escola que não seja apenas transmissora de conteúdo, mas sim formadora de conhecimentos e, que seja capaz de possibilitar ao aluno o exercício pleno de sua cidadania.

Assim, considera-se que o papel do professor, na educação infantil e nos anos iniciais de ensino fundamental é preponderante, pois ele é agente dessa transformação. O professor ao transformar sua prática docente em uma prática social mais ampla, realiza o exercício da cidadania.

Ao instrumentalizar os alunos em relação a área de matemática, o professor lança mão de recursos e estratégias que possibilitem, ao aluno, a apreensão do que está sendo ensinado, ou seja, ensinar ao mesmo a utilidade prática dos conteúdos matemáticos que estão disponibilizados no currículo.

Desta maneira, vê-se a necessidade de contextualizar os conhecimentos matemáticos com elementos da realidade das crianças, no intuito de que a função social dos saberes matemáticos possa ser visualizada, o que contribui para a construção da cidadania destas, assim poderão relacionar os saberes curriculares da escola à vida.

O estabelecimento, por parte do aluno, de conexões que os permitam compreender a amplitude dos ensinamentos escolares lhes forneceram instrumentos para que possam atuar na sociedade e que vivem buscando, sempre, a sua transformação.

As discussões realizadas, portanto, tiveram como foco de que o ensino da matemática pode ser desenvolvido numa abordagem da pedagogia interacionista, na qual professores-crianças e conhecimento estão num contexto interativo, participativo de construção, questionamento e elaboração de conceitos.

Na etapa da educação infantil e anos iniciais o ensino da matemática requer um planejamento que contemple diferentes recursos metodológicos, em especial, a ludicidade como eixo das atividades, bem as situações-problema como forma de contextualizar os conhecimentos matemáticos e desafiar o raciocínio lógico-matemático das crianças/alunos.

A avaliação da aprendizagem na área da matemática prevê a valorização dos caminhos encontrados pelas crianças para a resolução das atividades, entendendo o erro como uma tentativa de organizar o pensamento frente ao que se está trabalhando. As produções realizadas em sala de aula podem ser utilizadas como instrumentos avaliativos e meios para que o professor observe como está o aprendizado das turmas.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 19, nº1, p. 89-96, jan/jun. 1994.

BOERI, C.; VIONE, M. T. (org.). **Abordagens em educação matemática**. v.1. Domínio Público, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000661.pdf>. Acesso em: 26/02/2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB n. 5**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Matemática)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

DANYLUK, O. **Alfabetização Matemática: As primeiras manifestações da escrita infantil**. Porto Alegre: EDIUPF, 1998.

DINIZ, M. I. Resolução de problemas e comunicação. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

GARMS, G. M. Z. Trabalho Diversificado no Cotidiano da Educação Infantil: algumas reflexões teóricas necessárias à sua aplicação. In: GUIMARÃES, C. M. (org.). **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

GOMES, D. de O. C. M. A presença da Matemática e dos Conhecimentos sobre Natureza e Sociedade na educação infantil. In: MORAL, E.; VILHENA, S. P.; PINEDA, T. (orgs.). **Educação infantil na formação do pedagogo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LORENZATO, S. org. **O laboratório de ensino da Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7ª Ed. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MORO, M. L. F. Construtivismo e educação matemática. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 117-144, 2009.

NOGUEIRA, C. M. I. **Tendências em Educação Matemática escolar: das relações aluno-professor e o saber matemático**. In: ANDRADE, D.; NOGUEIRA, C. M. I. org. Educação Matemática e as operações fundamentais. Maringá: EDUEM, 2005.

ORTIZ, J. P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J. A. M. et al. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Matemática**. Curitiba: SEED, 2006.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIETROBON, S. R. G.; FRASSON, A. C. A pedagogia Freinet e os momentos didáticos para a organização do ensino na educação infantil. UJIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. (orgs). **Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança**. Curitiba: CRV, 2017.

REDIN, M. M. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, M. M. et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SCRIPTORI, C. C. A matemática na educação infantil: uma visão psicogenética. In: GUIMARÃES, C. M. (org.). **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ENSINAR CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO INVESTIGATIVO

Caroline Elizabel Blaszko

carolineblaszko@gmail.com

Universidade Estadual do Paraná, Colegiado de
Pedagogia

União da Vitória – PR

Amanda de Mattos Pereira Mano

amanda_mattosbio@yahoo.com.br

Universidade Estadual do Paraná, Colegiado de
Pedagogia

União da Vitória– PR

RESUMO: Para as discussões presentes neste capítulo parte-se da importância de ensinar Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja pela aproximação das crianças com explicações de caráter científico para justificar fenômenos do mundo natural, seja por seus reflexos na formação do alunocidadão crítico e participante. A partir disso, objetiva-se apresentar considerações sobre o ensino e aprendizagem em Ciências, em especial, destaca-se o ensino investigativo. Para tanto, são realizadas discussões no âmbito desta área do conhecimento, por meio da bibliografia especializada, bem como são apresentados, em linhas gerais, os resultados de uma formação continuada em serviço efetivada junto a professores do Ensino Fundamental I, com vistas a promover um estudo mais aprofundado sobre as Sequências de Ensino

Investigativas (SEI). Dessa maneira, o trabalho estrutura-se em quatro momentos, sendo o primeiro com pressupostos e definições sobre o ensino de ciências. No segundo, enfocam-se as tendências de organização do trabalho didático em Ciências, seguido de reflexões sobre o ensino investigativo. Em seguida, ressalva-se sobre a necessidade de ouvir os estudantes e suas respectivas necessidades para, por conseguinte, planejar e propor cursos de formação continuada. Por fim, socializam-se possíveis ações envolvendo o ensino investigativo. Conclui-se que é possível trabalhar os conteúdos de Ciências por meio de uma metodologia de trabalho pautada no ensino investigativo, compreendendo-o como o propulsor de aprendizagens significativas e prazerosas, em que os alunos e professores são sujeitos ativos reciprocamente na construção de conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências. Ensino Investigativo. Aprendizagem.

TO TEACH SCIENCE IN THE PRIMARY SCHOOL: CONSIDERATIONS ABOUT INVESTIGATIVE TEACHING

ABSTRACT: For the present discussions in this chapter, it is important to teach science in the elementary school's initial years, either

by approaching children with explanations of a scientific nature to justify natural world phenomena, or by their reflections in the formation of a critical and participant student-citizen. From this, we aim to present considerations about teaching and learning in science, in particular, investigative teaching is highlighted. For this purpose, discussions are held within this knowledge field, through specialized bibliography, as well as the results of ongoing in-service training with primary school teachers, with a view to promoting a study of investigative teaching sequences. In this way, the work is structured in four moments, the first one with assumptions and definitions about science teaching. In the second, we focus on trends in the organization of didactic work in science, followed by reflections on research teaching. The need to listen the students and their needs is therefore emphasized in order to plan and propose continuing education courses. Finally, possible actions involving investigative teaching are socialized. It is concluded that it is possible to work Science contents through a work methodology based on research teaching, understanding it as the propeller of meaningful and pleasurable learning, in which students and teachers are active subjects in the knowledge construction.

KEYWORDS: Science Teaching. Investigative Teaching. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto objetiva possibilitar discussões e reflexões sobre a importância do ensino de Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial, no que tange ao ensino investigativo. Atenta-se ao fato de que as Ciências relacionam-se diretamente a campos de conhecimento que colaboram para a compreensão do mundo e suas respectivas transformações, situando o ser humano como participante e parte integrante do universo, capaz de refletir, agir e intervir de diferentes modos (BRASIL, 2001).

Nesse particular, as tessituras aqui apresentadas visam demonstrar a importância do ensino investigativo em prol da inserção dos estudantes no universo das Ciências, possibilitando a construção de conhecimentos, hipóteses, elaboração de estratégias, ações e explicações aos fenômenos, sejam eles de natureza física, química ou biológica (CARVALHO, 2011).

As discussões e reflexões são apresentadas em quatro momentos, sendo o primeiro com pressupostos e definições sobre o ensino de ciências. No segundo, enfocam-se as tendências de organização do trabalho didático em Ciências, seguidas de reflexões sobre o ensino investigativo. Em seguida, ressalva-se sobre a necessidade de ouvir os estudantes e suas respectivas necessidades para, por conseguinte, planejar e propor cursos de formação continuada e, assim, relata-se uma experiência de formação, desenvolvida com 17 professores que lecionam no 4º ano da rede pública de um município do interior paranaense. Por fim, socializam-se possíveis ações envolvendo o ensino investigativo, que podem embasar o

planejamento de aulas.

2 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS

Para compreender o ensino de Ciências reporta-se à definição de Arce et al. (2011, p. 9):

[...] um campo de conhecimentos e um conjunto de atividades que oferecem uma visão científica do mundo real e o desenvolvimento de habilidades desde a mais tenra idade. O termo Ciência é entendido, tanto no laboratório de pesquisa como na sala de aula, como uma busca ativa e duradoura de novos conhecimentos.

Em complemento, Vizentin e Franco (2009) afirmam que o ensino de Ciências, sendo parte integrante da Educação Básica, deve estimular o aluno a desenvolver habilidades cognitivas, promovendo a formação de cidadãos capazes de atuar crítica e ativamente na sociedade.

Dessa maneira, como disciplina escolar, constitui-se de uma área que abrange a soma de conhecimentos articulados com a realidade, englobando estudos sobre meio ambiente, astronomia, desenvolvimento humano, saúde, entre outros assuntos. (BRASIL, 2001).

Compreende-se que a disciplina de Ciências na educação básica precisa apresentar informações de natureza científica aos estudantes, para que, a partir disso, se tornem possíveis novas explicações e posturas quanto à forma de compreender e lidar com o mundo. Assim, é importante refletir sobre como esse ensino acontece nas salas de aula, uma vez que ele deve desvencilhar-se da mera transmissão de conceitos e constituir um conjunto de significativos conhecimentos.

Em relação às atividades educativas na área do ensino de Ciências, Krasilchik e Marandino (2007, p. 53), enfocam que estas atividades devem priorizar os seguintes aspectos:

- [...] Estimular a atividade intelectual e social dos alunos;
- Motivar e dar prazer pelo aprendizado;
- Demonstrar que o progresso da ciência e tecnologia resultou de um esforço cumulativo de toda humanidade;
- Demonstrar que o conhecimento científico vai mudando à medida que novas informações e teorias levam a interpretações diferentes dos fatos;
- Estimular a imaginação, a curiosidade e a criatividade na exploração de fenômenos de interesse dos alunos.
- Fazer com que os alunos conheçam fatos, conceitos e ideias básicas das ciências.
- Dar condições para trabalhos práticos [...].

Desse modo, ensinar Ciências implica em contribuir para que o discente, entendido como cidadão, tenha maior compreensão do mundo e de suas respectivas transformações, estando ciente da sua participação direta no mundo. Corroborando Carvalho (2011, p. 253), "o ensino de Ciências precisa ser planejado para ir além do trabalho com conceitos e ideias científicas: é preciso que a escola ofereça condições para que a cultura da ciência seja conhecida pelos estudantes".

Por isso, reitera-se que é de grande relevância envolver os alunos em práticas educativas que possibilitem a construção de conhecimentos, por meio da elaboração de hipóteses, seguidas do desenvolvimento de explicações aos fenômenos do mundo natural.

Dentre as práticas educativas, defende-se o ensino de Ciências por investigação, por ser uma oportunidade dos alunos participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se permite olhar para os problemas do mundo elaborando estratégias e planos de ação, em consonância com a formação de sujeitos protagonistas, capazes de atuarem, conscientemente e racionalmente, dentro e fora do contexto escolar. (CARVALHO, 2011).

3 | PRESSUPOSTOS DE UM ENSINO INVESTIGATIVO

Mano (2017) apresenta que reflexões e discussões no âmbito do ensino de Ciências (CACHAPUZ, 1999; BASTOS; NARDI, 2005, NARDI; GATTI, 2004) revelam a existência de diferentes orientações teóricas que marcam posturas de ensino e aprendizagem das disciplinas e que delimitam tal campo epistemológico. Nessas orientações, estão presentes concepções a respeito de como deve ser encaminhado o ensino de Ciências e de como os alunos aprendem conteúdos que apresentam relação com a área científica.

Tais tendências referem-se ao ensino por transmissão ou aquisição conceitual, o ensino por mudança conceitual, o ensino baseado na noção de perfil conceitual, o ensino por descoberta e o ensino por investigação, os quais serão mais bem detalhados em sequência.

A respeito do ensino por transmissão ou aquisição conceitual compreende-se que para aprender o professor deve transmitir os conceitos aos alunos e estes, por sua vez, devem memorizá-los.

Cachapuz (1999) acrescenta que essa perspectiva tem ritmo uniforme, pois valoriza que os conteúdos sejam transmitidos de maneira progressiva, na qual, pouco a pouco, os alunos os absorvem. Sendo assim, os erros inerentes à aprendizagem são maléficos, uma vez que atrapalham a sequência e o ritmo das aquisições.

Nessa perspectiva, a motivação não faz parte do processo de ensino e da aprendizagem. Em realidade, a motivação deve ser entendida como uma constante disposição para ouvir, registrar e memorizar os conteúdos que o professor explana.

Por consequência, a forma de avaliar desta perspectiva é de caráter somativo; as avaliações são compostas por questões objetivas ou discursivas que exigem o resgate das informações memorizadas. Esses instrumentos avaliativos são fontes de pontuações que, quase sempre, promovem um *ranking* de notas - quanto mais altas, melhor a aprendizagem.

O ensino por transmissão, historicamente, teve supremacia nas salas de aulas, principalmente, até meados dos anos 70, mas é preciso dizer que a transmissão verbal ainda marca o ensino de Ciências, sendo este recurso, o mais utilizado em aulas de Ciências e de Biologia (MASSABNI, 2007; BASSOLI, 2011). Em realidade, o recurso da pura transmissão ainda marca nosso ensino como um todo.

O ensino por transmissão é apenas umas das modalidades de trabalho pedagógico e que auxiliam no conhecimento dos fatos. Para os demais conteúdos, nos quais se exige maior atividade daquele que aprende, é preciso uma diversidade de estratégias didáticas e a compreensão de como as pessoas aprendem.

Partindo disso, desde a segunda metade do século passado, uma gama de investigações objetivou identificar as ideias prévias dos estudantes que antecediam a escolarização. Tal contexto revela um novo olhar sobre a criança, a partir do qual ela não poderia mais ser vista como uma “tábula rasa” ou “uma folha em branco” dependente, exclusivamente, de outrem para adquirir conhecimento. Falamos agora de alguém que pensa e que possui ideias sobre o mundo que o rodeia.

A divulgação dos estudos piagetianos teve papel decisivo para suscitar investigações que buscaram a compreensão dos caminhos que os sujeitos percorrem até a construção do pensamento científico. Nesta ótica, concepções de crianças e adolescentes a respeito de diferentes conteúdos do mundo físico e químico, passaram a ser investigadas.

Os resultados das pesquisas empreendidas revelaram que antes, durante e após a escolarização, os estudantes possuem ideias muito próprias, sendo tais juízos denominados de concepções, crenças, concepções alternativas, concepções espontâneas, ideias prévias, ideias errôneas e, ainda, outras nomenclaturas que fazem referência a um pensamento que se difere dos aspectos científicos abrangidos na educação básica e superior.

Em resumo, essas concepções não são algo acidental ou conjuntural, senão que têm uma natureza estrutural, sistemática. Elas resultam de uma mente ou um sistema cognitivo que tenta dar sentido ao mundo, não apenas pelas relações entre os objetos físicos que povoam o mundo, mas também pelas relações sociais e culturais que se estabelecem em torno desses objetos (POZO; GÓMEZ-CRESPO, 2009).

Na explicação dos autores citados, nota-se que as concepções alternativas não são ideias de senso comum que se tornam internalizadas. Na verdade, elas fazem referência a uma construção mental inerente ao sujeito, traduzindo uma forma própria de pensar o mundo, isto é, são respostas para explicar a realidade.

Entretanto, essas concepções precisam ser superadas com o objetivo de proporcionar aos sujeitos uma perspectiva menos superficial da realidade. A preocupação com a passagem das concepções alternativas ao conhecimento científico deu origem ao movimento de ensino por mudança conceitual (EMC).

Os principais defensores da mudança conceitual, Posner et al. (1982), colocam, em linhas gerais, que para que ocorra a mudança conceitual faz-se necessário que o aluno tenha consciência e esteja insatisfeito com suas concepções atuais e que uma nova concepção lhe seja apresentada de forma compreensível. Essa nova concepção precisa ser significativa e se mostrar mais produtiva que sua concepção inicial.

Pozo e Gómez-Crespo (2009) afirmam que modificar as concepções alternativas é mais complexo do que simplesmente substituir uma ideia por outra mais próxima da ciência. É necessário “reformatar a mente dos alunos, ou pelo menos, incorporar um novo sistema operacional que seja compatível com os princípios nos quais se baseia o conhecimento científico” (p. 109).

A intervenção pedagógica nesse modelo de mudança conceitual deve contemplar as concepções iniciais dos alunos como ponto de partida para planejar e apresentar novas concepções a serem assimiladas por eles. O professor, portanto, precisa investigar as ideias iniciais de seus alunos e, de alguma forma, considerá-las no processo de ensino e de aprendizagem.

Por conseguinte, a avaliação se dá por meio da verificação do conhecimento no começo da intervenção pedagógica e, no final, com o objetivo de averiguar a existência da mudança conceitual.

Nessa abordagem, embora haja a preocupação em considerar aquilo que o aluno já sabe, pouco se vê do distanciamento de uma epistemologia empirista, uma vez que o conhecimento, ou melhor, a mudança de um conhecimento para outro, acaba confinado à transmissão feita pelo professor. Ademais, como discutem Pozo e Gómez-Crespo (2009) a presença de concepções alternativas nos conceitos científicos é de difícil modificação por se tratarem de ideias legítimas, frutos de uma construção mental e não de memorização. Somente estar em contato com outra perspectiva, conforme é defendida neste trabalho, não garante que tal concepção seja substituída.

Frente às dificuldades inerentes à mudança conceitual, Mortimer (1996) propõe um novo modelo para a aprendizagem de conceitos científicos, embasado por ideias bachelardianas, denominado de noção de perfil conceitual. Nesta concepção, ao contrário da mudança conceitual, não existe a substituição de conceitos, mas uma evolução dos mesmos, em coexistência.

No modelo de perfil conceitual, o sujeito, por não abandonar suas concepções alternativas, pode adquirir, por exemplo, novas ideias no âmbito escolar, mas sem desligar-se de suas concepções iniciais. Cada uma dessas ideias são zonas de perfil conceitual que podem ser empregadas em contextos próprios e distintos.

As implicações pedagógicas desse modelo confinam-se no “estabelecimento de estratégias de ensino e para a análise do processo de evolução conceitual em sala de aula” (MORTIMER, 1996, p. 35). O professor precisa conhecer as zonas de perfil conceitual do assunto a ser ensinado, por meio da construção presente na história das ciências ou, ainda, de estudos que se dedicam à psicogênese. A partir disso, é possível identificar quais são os obstáculos à aprendizagem dos conceitos científicos a serem trabalhados.

Em um estudo de revisão de teses e dissertações que se dispuseram a trabalhar com a noção de perfil conceitual no ensino de Biologia, Vairo e Rezende Filho (2013) afirmam que tal proposição para o ensino possui limitações, posto que nem todos os conceitos são passíveis de ter seu perfil delimitado, isto é, a multiplicidade de ideias acerca de determinada temática e seus contextos de aplicação, não são de fácil conhecimento.

Em avanço, outra posição para o ensino e aprendizagem em ciências, refere-se ao ensino por descoberta, o qual coloca que a aprendizagem deve ser ativa e precisa pautar-se na exploração e em descobertas que favoreçam aos estudantes uma compreensão das perspectivas científicas. Trata-se de um modelo que busca trazer a experimentação presente no método científico para a sala de aula, em uma interpretação de que os alunos precisam colocar-se como ativos em busca de descobertas.

Neste modelo, existe uma ênfase na exploração de materiais pelos alunos e o papel do professor precisa ser o de desencadear a curiosidade dos educandos por meio de indagações problematizadoras que despertem e sustentem o interesse das explorações.

Outra particularidade, conforme nos explicam Vasconcelos, Praia e Almeida (2003), concentra-se em não pensar o currículo de maneira linear, com conteúdos sequenciais, mas em espiral, uma vez que desse modo, os estudantes terão contato com determinados conteúdos em mais de um momento durante a escolarização e em distintas possibilidades de abstração. Entende-se, por exemplo, que um aluno do 6º ano tem uma forma de pensar, e, por conseguinte, de atuar em suas descobertas de modo diferente de um aluno do 8º ano.

Uma última abordagem para o ensino e a aprendizagem de ciências, trata-se do ensino por investigação, o qual busca se destacar das demais abordagens, sobretudo, da perspectiva de transmissão, por fornecer um ambiente de investigação, no qual o aluno possa pensar e criar (CARVALHO, 2011; CARVALHO, 2013).

Essa proposição didática para o ensino de Ciências sustenta-se em teorias de desenvolvimento e aprendizagem de natureza interacionista, tais como o construtivismo piagetiano e a teoria socio-histórica de Lev Vygotsky (1896-1934) (CARVALHO, 2013). Convém observar que, aliando as contribuições de tais teóricos, Carvalho (2013), em defesa do ensino por investigação, justifica a existência de “uma complementariedade entre as ideias desses dois campos do saber quando

aplicadas em diferentes momentos e situações do ensino e aprendizagem em sala de aula” (p. 2).

Para além do embate de teorias, o ensino por investigação defende uma atuação que coloque o aluno como protagonista na construção de conhecimentos. Entende-se, desse modo, que os alunos são sujeitos ativos e que precisam mobilizar-se em ação e cognição.

Assim sendo, qualquer conteúdo a ser abordado necessita iniciar a partir de um problema de investigação. Tal estratégia tem por objetivo despertar algo motivador para a busca de conhecimentos. Campos e Nigro (1999, p. 141) reiteram que “alunos motivados têm muita curiosidade, vontade de aprender e, conseqüentemente, têm mais chances de se envolver profundamente com a situação de aprendizagem”.

Os problemas de investigação têm por objetivo colocar o aluno em uma posição ativa, uma vez que, por meio deles, os alunos podem colocar suas hipóteses. Nesse momento, é importante que o professor auxilie os alunos a formulá-las evitando que se distanciem dos objetivos da atividade e da temática a ser investigada (CAMPOS; NIGRO, 1999).

Esse ponto inicial para a investigação pode ser colocado, tanto pelo professor, de acordo com os objetivos específicos da temática que será trabalhada, quanto pelos alunos em decorrência, por exemplo, da manipulação de um material, da socialização de um acontecimento cotidiano, igualmente, em consonância com os objetivos para seu ano de escolarização.

Após a colocação do problema, é preciso conhecer o que os alunos pensam sobre tal assunto, isto é, quais são suas concepções alternativas. Por meio da teoria piagetiana, sabe-se que um novo conhecimento apoia-se em uma construção anterior e, dessa maneira, para que um novo conceito de ciências seja introduzido faz-se necessário que sejam conhecidas as interpretações que povoam a mente dos alunos (CARVALHO, 2013).

Logo após, inicia-se o trabalho com o conteúdo propriamente dito. O ensino por investigação delimita que, nesta etapa, os discentes precisam interagir com alguma atividade manipulativa, seja um experimento, um texto, um jogo, entre outros recursos didáticos.

Sugere-se que as atividades sejam realizadas em pequenos grupos, os quais podem favorecer o contato e a troca com outras perspectivas, mas o relacionamento entre todos os participantes da sala de aula também é relevante. Ainda, sobre as atividades, essa perspectiva coloca que o professor deve estar consciente da importância dos erros que acontecerão no processo. Para Carvalho (2013), errar mostra que o aluno está seguindo o seu próprio pensamento e não algo exterior, tal como a exposição do professor.

Após a manipulação deve-se proceder à sistematização dos conhecimentos elaborados nos pequenos grupos, seja por meio de uma discussão mediada pelo professor, pela confecção de um relatório, ou ainda, uma representação em forma

de desenhos.

Nessa modalidade de ensino, a avaliação é entendida como processual, pautando-se na observação e registro do professor sobre os alunos. Ademais, a elaboração dos conceitos científicos pode acontecer, tanto por meio dessa observação professor-aluno quanto pela aplicação de um questionário, por exemplo.

O mais importante no ensino por investigação é proporcionar um ambiente que desperte a curiosidade e o desejo por investigar, por conhecer e aprender. É preciso que o professor tenha consciência de que os alunos podem não chegar às conclusões semelhantes às dos cientistas, no entanto, tornam-se sujeitos que buscam seu aprendizado e que se ‘abrem’ a novas formas de pensar.

Os passos apresentados fazem parte das Sequências de Ensino Investigativas (SEI's) (CARVALHO, 2011), as quais defendem uma organização do trabalho pedagógico que coloque o aluno como protagonista na construção de conhecimentos. Entende-se, desse modo, que os alunos são sujeitos ativos e que precisam mobilizar-se em ação e cognição.

Para tanto, Carvalho (2011, p. 260) propõe oito pontos que orientam o planejamento das SEI's, a saber:

1ª “*A participação ativa do estudante*”- sendo o discente o construtor do seu próprio conhecimento.

2ª «*A importância da interação aluno-aluno*”- na sala de aula o professor deve organizar pequenos grupos de alunos, permitindo, por meio das atividades, a interação aluno-aluno, a discussão, reflexão, levantamento de hipóteses.

3ª “*O papel do professor como elaborador de questões*”-construir conjuntamente com a classe,os conceitos científicos, momento que os alunos participam ativamente do conhecimento elaborado em comum. Torna-se necessário que o professor dê sentido às diversas explicações dos alunos com relação à resolução do problema trabalhado. Assim,o professor deve elaborar questões que conduzam os alunos a tomar consciência de suas ações e, por conseguinte, conduza os alunos a buscar justificativas, explicações e argumentações.

4ª “*A criação de um ambiente encorajador*” – para que o aluno não se sinta inibido ou receoso de participar e expor suas dúvidas e conhecimentos. Desta forma, diante dos questionamentos realizados pelo professor, toda a classe possa participar ativamente das discussões, reflexões e atividades realizadas.

5ª “*O ensino a partir do conhecimento que o aluno traz para sala de aula*” -criar espaços de discussão e compartilhamento dos conhecimentos prévios e conceitos espontâneos que possam ser tratados como hipóteses.

6ª “*O conteúdo (o problema) tem que ser significativo para o aluno*”-motivar o aluno de maneira significativa para a construção do conhecimento desejado.

7ª “*A relação ciência, tecnologia e sociedade*”- deve estar presente em todas as sequências de Ensino Investigativas, possibilitando envolver os discentes no universo das Ciências.

8ª “*A passagem da linguagem cotidiana para a linguagem científica*” -objetivando

que os alunos sejam capazes de construir conhecimentos e significados essenciais com base científica.

Diante das concepções apresentadas, é pertinente dizer que se o professor de ciências acredita que o conhecimento se dá por transmissão, por descoberta ou por investigação, a forma de planejar sua atuação pedagógica refletirá sua crença, ainda que isto não aconteça de forma deliberada.

Importante destacar, também, que as concepções extravasam discursos, isto é, o professor pode até apresentar uma fala que se aproxima do ensino investigativo, mas sua prática pode revelar outra concepção. Em consonância com essa afirmação, Massabni (2007), em seu estudo que se dispôs a verificar a presença do construtivismo nas aulas de Ciências do ensino fundamental II, observou que os professores investigados ao serem questionados acerca de sua prática, afirmaram ser construtivistas. No entanto, nas observações do dia a dia em sala de aula, muitos elementos da pedagogia tradicional faziam-se mais presentes que o apresentado nos discursos dos docentes.

Nardi e Gatti (2004) discutem acerca da dificuldade do professor em adotar uma perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem, da qual o ensino investigativo se aproxima, em especial, por carências ao longo do processo formativo profissional. Nesse âmbito, passa-se a apresentar uma experiência com formação continuada de professores, com o objetivo de proporcionar aos professores em exercício, condições para a implementação de SEI's.

4 | FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: ENSINO INVESTIGATIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A formação continuada desenvolvida em serviço, aqui relatada, surgiu a partir de um levantamento de dados inicial, realizado por meio de entrevistas e questionários, junto a 25 alunos, que estudavam no 4º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública de um município interior do Estado do Paraná. Nesse momento inicial, na perspectiva discente, no decorrer das aulas de Ciências, em grande maioria, somente eram realizadas atividades de responder a questionários. Além disso, outra atividade frequente era a leitura de textos da área de Ciências e, ainda, apontaram-se as atividades de cruzadinhas, como características das aulas dessa área do conhecimento.

Tomando como base esses dados, é perceptível que as atividades ministradas não estão respaldadas em uma dimensão científica, investigativa e problematizadora, sendo que os alunos realizam leituras de textos com o único objetivo de responder questionários propostos pelos docentes, atividades estas que se findam em si mesmas, tornando o ensino pouco motivador e interessante na perspectiva discente.

Diante do panorama apresentado, constatou-se a necessidade de desenvolver uma formação continuada envolvendo a área de Ciências e as diversas possibilidades

de trabalho com o ensino investigativo junto aos alunos.

Optou-se por desenvolver o curso voltado aos professores que lecionam nas turmas dos 4º anos, a fim de contribuir por meio de discussões, reflexões, trocas de experiências e construção de materiais práticos, para a melhoria das ações educativas e a mudança de postura dos alunos com relação à disciplina de Ciências.

Foram convidados 17 professores que lecionam no 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, os quais todos aceitaram o convite e compareceram em quatro encontros da formação, realizados em horário de hora/atividade. Os educadores foram divididos em duas turmas: 10 docentes no período matutino e 7 docentes no período vespertino.

Os encontros da formação continuada contemplaram no primeiro momento, apresentação da proposta formativa seguida da explanação das expectativas dos professores com relação à formação continuada. No segundo momento, ocorreram discussões articulando a teoria e a prática desenvolvidas no contexto escolar local. No terceiro momento, promoveram-se reflexões sobre a relevância do ensino investigativo, contemplando planejamento e possíveis ações práticas que podem ser realizadas em conjunto com os educandos. Entre o terceiro e o quarto momento, foi solicitado aos professores trabalhar por meio do ensino investigativo os conteúdos de Ciência. No quarto momento, ocorreu a socialização de maneira dialógica dos resultados obtidos mediante as atividades desenvolvidas envolvendo o ensino investigativo.

Conforme dito, no primeiro momento, professores pontuaram algumas expectativas em relação ao curso, como:

Espero que a formação continuada para o ensino de Ciências nos traga propostas para que possamos implementar e melhor ensinar. (Professora 1).

A minha maior dificuldade é trabalhar o conteúdo de Ciências de maneira que os alunos aprendam. (Professora 9).

Quero aprender muito para melhorar as minhas aulas e os alunos aprenderem mais. (Professora 12).

Diante das expectativas dos docentes, percebe-se que há demandas no que concerne à criação de espaços e momentos que proporcionem estudos, reflexões, trocas e ampliação de conhecimentos em prol do aperfeiçoamento das práticas educativas, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Tendo como ponto de partida a importância dos educadores participarem de cursos formativos na área de Ciências, Lima e Vasconcelos (2006) explicam que os professores são expostos constantemente a inúmeros desafios, como acompanhar as descobertas científicas e tecnológicas, e torná-las acessíveis aos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, ativos e com espírito científico. Conforme os autores, isto requer dos docentes, profundo conhecimento teórico e metodológico, da mesma forma que haja dedicação, para que se mantenham atualizados.

Nesse preâmbulo, Gadotti (2000) afirma que o professor precisa capacitar-se constantemente, expandindo os conhecimentos e objetivando potencializar os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, é preciso participar dos cursos de formação continuada e colocar os conhecimentos em prática no contexto escolar, ou seja, desenvolver uma prática reflexiva. Candau (1997) complementa que o docente, ao desenvolver as ações educativas, deve constantemente acompanhar o desenvolvimento dos educandos e o nível de aprendizagem, refletindo sobre as práticas educativas, a fim de identificar as mudanças misteres e contribuir para maior aprendizagem dos discentes.

O segundo momento contemplou discussão abrangendo teoria e a prática. Nesse sentido, as reflexões giraram em torno das seguintes temáticas: Ensino de Ciências, demandas dos alunos, práticas educativas diversificadas e o ensino investigativo como propulsor de novas aprendizagens.

Em seguida, foram propostos espaços para os professores vivenciarem atividades envolvendo o ensino investigativo. Primeiramente, foram divididos os professores em pequenos grupos, para discutirem uma determinada questão proposta e levantarem hipóteses. Posteriormente, utilizando o material disponível na sala, desenvolveram atividades manipulativas com foco em determinados conteúdos de Ciências, socializando, em seguida, com os pares, as ações em busca da resolução do problema.

Nitidamente, percebe-se que os professores expressam satisfação, alegria e motivação ao participarem das experiências, tecendo inclusive comentários, como:

Como é bom participar de atividades envolvendo o ensino investigativo! Precisamos desenvolver mais atividades assim com nossos alunos, eles vão gostar e vão querer aprender mais. (Professora 15).

Desconhecia as etapas para o desenvolvimento das sequências de ensino investigativas que foram trabalhadas ao longo da formação continuada. Hoje percebo a necessidade de inovar, de desenvolver práticas educativas com atividades diversificadas que oportunizem a participação ativa e a tomada de consciência dos nossos estudantes. (Professora 3).

Com as experiências, as aulas ficam mais atraentes e instigantes, sem contar que a assimilação e a aprendizagem são muito maiores. Estou ansiosa para trabalhar o ensino investigativo com os meus alunos, quero fazer com que eles gostem de Ciências. (Professora 8).

Como tarefa, os professores deveriam planejar algumas atividades com foco no ensino investigativo e desenvolver com os alunos, estimulando a participação ativa dos estudantes, a interação aluno-aluno, valorizando os conhecimentos conceituais construídos anteriormente ao processo de escolarização, e desenvolvendo ações educativas envolvendo conteúdos que sejam significativos e contribuam para a construção de conhecimentos científicos.

Todos os professores participantes da formação continuada socializaram com os colegas a experiência e demonstraram que diversificaram sua ação docente,

desenvolvendo práticas educativas, seguindo os passos da sequência didática investigativa proposta por Carvalho (2011). Utilizando-se da criatividade, realizaram em conjunto com os discentes, atividades distintas, tais como: experiências práticas, atividades lúdicas com foco na área científica e saídas a campo para observar, analisar, investigar e aprender significativamente.

Vale dizer que após o término da formação continuada em serviço, os alunos de professores participantes do curso e respondentes dos questionamentos iniciais que encaminharam a formação, foram novamente investigados. Em linhas gerais, eles passaram a considerar Ciências como a matéria escolar de maior preferência, constatando que o ensino investigativo possibilita a motivação e o envolvimento dos estudantes com os conteúdos de Ciências, despertando o desejo por novas aprendizagens.

5 | ENSINO INVESTIGATIVO: POSSÍVEIS AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Diante das reflexões supramencionadas sobre a relevância do ensino investigativo para a potencialização de novas aprendizagens e para a formação de estudantes capazes de pensar e agir cientificamente perante os fenômenos, detalham-se, a seguir, nos quadros 1 e 2, possíveis atividades que podem embasar o planejamento e desenvolvimento de SEI's.

Conteúdo	Orientações para possíveis ações envolvendo ensino investigativo.
Decomposição dos seres vivos	<ul style="list-style-type: none"> - Sugerir que cada aluno traga de casa um pote com cascas, pedaços de frutas, restos de alimentos. - Escolher um local ideal na escola para deixar os potes abertos por certo período estipulado juntamente com a turma. - Elaborar uma problemática, por exemplo: O que acontecerá com os alimentos expostos durante duas semanas? - Dividir a turma em pequenos grupos, e indicar que observem diariamente os potes, elaborando hipóteses e registrando as transformações que ocorrem durante o processo de decomposição. - Diante das transformações sofridas pelos alimentos, orientar os alunos a pesquisar sobre novos fenômenos que surgirem como, por exemplo, surgimento de larvas e fungos. - Pode-se indicar que os alunos tampem os potes para impedir a entrada de insetos da área externa e a fuga das larvas, com o intuito de acompanhar o processo de transformação e a formação de casulos. - Posterior observação e registro, realizar momento de discussão possibilitando a participação ativa de todos os estudantes. Em seguida, solicitar aos alunos de maneira conjunta, a elaboração de um relatório sobre a atividade investigativa realizada.

Quadro 1 – Detalhamento de uma SEI para a temática decomposição dos seres vivos

Fonte: Adaptado de Carvalho (2011).

Conteúdo	Orientações para possíveis ações envolvendo ensino investigativo
Fases da Lua	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar os alunos sobre o tamanho do Sol em relação à Terra e desta em relação à Lua. - Pedir que desenhem esses sistemas. - Debater, a partir dos desenhos, sobre as concepções apresentadas. - Criar coletivamente um roteiro de pesquisa com questionamentos importantes para conhecer melhor o Sistema Sol – Terra – Lua. - Confeccionar cartazes com as informações obtidas por meio da pesquisa. - Anotar/desenhar durante, pelo menos uma semana, as diferentes aparências da Lua. - Socializar os resultados da observação e conversar sobre as fases da Lua. - Utilizando bolas de isopor e lanterna, simular com o auxílio dos alunos, a aparência da Lua em relação à Terra e ao Sol, nas fases lunares mais conhecidas: cheia, minguante, crescente e nova. - Confeccionar uma caixa de observação das fases da Lua e anotar os resultados observados.

Quadro 1 – Detalhamento de uma SEI para a temática Fases da Lua

Fonte: Adaptado de Mano (2017).

Ressalta-se que as sugestões supramencionadas, são exemplos que podem ser enriquecidos e reelaborados visando à compreensão dos fenômenos ligados à área de Ciências. Importante pontuar que o professor ao trabalhar com o ensino investigativo, deve organizar as tarefas utilizando a problemática para possibilitar reflexões, elaboração de hipóteses e planejamento de propostas de ações que visem elucidar as questões norteadoras. Também é preciso estimular a participação ativa dos alunos, oportunizando que os alunos possam interagir, pesquisar, realizar experimentos, observações e discussões, de maneira cooperativa buscando entender fenômenos próprios do mundo natural.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas tiveram por objetivo trazer à tona características do ensino investigativo, dentro dos conteúdos de ciências. Observou-se que existem particularidades na organização didática e na condução das atividades que privilegiam o protagonismo do estudante.

Nota-se que não se trata de uma organização muito distante das condições de trabalho dos professores de nosso país, uma vez que esbarram em uma infraestrutura precária das escolas, sobretudo, no que se refere à disponibilidade de materiais. Em contraponto, adotar uma perspectiva de trabalho investigativo requer conhecimento por parte dos docentes sobre a construção do conhecimento, a qual passa pela manipulação de materiais, elaboração de hipóteses e trocas entre pares.

Em acréscimo, o relato da formação continuada apresentado, corrobora para a importância dos professores terem formação para diversificar sua prática pedagógica.

Em específico, chama-se a atenção para a formação do Pedagogo, que trabalha com conteúdos de Ciências do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e requer, além do domínio do conteúdo, conhecimento sobre o ensino e aprendizagem em ciências.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; SILVA, D. A. M.; VAROTTO, M. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas: Alínea, 2011.

BASSOLI, F. Atividades práticas e o ensino e aprendizagem de ciências: mitos, tendências e distorções. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 3, n. 20, p. 579-593, 2014.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Didática das ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARVALHO, A. M. P. Critérios estruturantes para o ensino de ciências. In: _____. (Org.). **Ensino de ciências: unindo pesquisa e a prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 1- 17.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por investigação – condições para a implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage learning, 2013. p. 1-20.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 2000.

KRASILCHIK, M; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2007.

LIMA, K. E. C; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 152, p. 397-412, jul./set. 2006.

MANO, A. M. P. **Aprendizagem de conteúdos da Astronomia em uma perspectiva piagetiana: intervenção pedagógica e desenvolvimento cognitivo**. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MASSABNI, V. G. O construtivismo na prática de professores de ciências: realidade ou utopia? **Ciências & Cognição**, Bauru, v. 10, p. 104-114, 2007.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 20-39, 1996.

POSNER, G. J. et al. Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, v. 66, n.2, p. 211-227, 1982.

POZO, J. I.; GÓMES-CRESPO, M. A. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5ª ed. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VAIRO, A. C. ; REZENDE FILHO, L. A. C. Perfil Conceitual como tema de pesquisa e sua aplicação em conteúdos de Biologia. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 15, p. 193-208, 2013.

VASCONCELOS C., PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, n. 1, v. 7, p. 11-19, 2003.

VIZENTIN, C. R.; FRANCO, R. C. **Meio Ambiente**: do conhecimento cotidiano ao científico. Curitiba: Base Editorial, 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

EIXO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS

As discussões empreendidas neste sub-tema “Práticas pedagógicas para o ensino de ciências e matemática” tiveram como eixo comum a preocupação em trazer à tona proposições tanto teóricas quanto práticas para a formação docente, a qual necessita estar pautada em abordagens que considerem a criança-aluno como ser participante, em construção da sua cidadania, e que a prática docente possa ser planejada com esse viés, que os faça pensar sobre a realidade, considerando-os em seus aspectos sociais, emocionais, cognitivos, entre outros.

O ensino de ciências ao estar pautado em uma organização didática e pedagógica que leve as crianças à busca do conhecimento científico, faz com que as mesmas compreendam a relevância da pesquisa, como também da investigação como fio condutor para sua vivência na escola e fora da mesma. Nesse caso, a formação continuada é um instrumento mobilizador dos saberes docentes e ações nas salas de aula, como destacam as autoras Blaszkó e Mano.

A formação continuada também foi destaque no texto das autoras Almeida e Cabrini. Estas reforçam a ideia de que, o aprofundamento teórico dos professores possui repercussões na prática pedagógica docente, quando viabilizam conhecimentos e práticas no planejamento de suas aulas na área da matemática, o que traz a reflexão de que teoria e prática possam interligar-se, para a contínua melhoria do ensino.

E, por fim, as autoras Glap e Pietrobon consideram a pedagogia interacionista como abordagem coerente para o ensino na área dos conhecimentos matemáticos, na etapa da educação infantil e anos iniciais. Assim, evidenciam que os recursos como jogos e situações-problema podem ser aliados para a mobilização do pensamento das crianças, desafiando-as em situações contextualizadas.

Vê-se então, que o ensino de ciências e matemática, na etapa da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, requer constante estudo no que diz respeito aos conhecimentos didático e específico dos conteúdos das áreas, o que pode ser realizado na formação inicial e continuada de professores.

Sandra Regina Gardacho Pietrobon
(UNICENTRO).

EIXO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INCLUSÃO

A mesa foi composta por três professores de diferentes instituições, os quais, em suas pesquisas, estudam sobre formação docente na área de inclusão.

Os autores Fábio Seidel dos Santos, Pauline Balabuch, Daniela Frigo Ferraz e Antonio Carlos de Francisco, no artigo intitulado **Contribuições da Neurociência para a Educação do Século XXI voltada à Inclusão Educacional**, teve como objetivo descrever as contribuições da Neurociência para a inclusão educacional. Para a produção do artigo, utilizou-se à pesquisa bibliográfica, baseado na produção científica sobre o tema disponível em bases indexadoras como SciELO, Academics Google e Portal de Periódicos da Capes. Os desafios expostos para a educação escolar necessitam ser pensados sob o aspecto da inclusão e as contribuições da neurociência, que tem como foco a aprendizagem e seus efeitos no cérebro, para a área da educação inclusiva podem auxiliar o professor nesse processo. Para a neurociência ser utilizada na área educacional necessário se torna que professores a conheçam e trabalhem em salas de aulas.

O artigo **Síndrome de Asperger: contribuições para atuação docente no contexto escolar**, das professoras Eliane Maria Morriesen, Juliane Retko Urban, Bruna Braga Volpe e Teresinha Fátima de Almeida, o objetivo destacado contempla na explicação sobre a síndrome de Asperger para uma análise no processo de inclusão social. Desta forma, o artigo denota utilizar estratégias no ensino promovendo atividades lúdicas e concretas para que este aluno obtenha uma aprendizagem significativa. Também nos remete que pessoas com este tipo de diagnóstico devem valorizar a área de interesse na qual se destaca, e evitar mudança em suas rotinas, pois demoram para se adaptarem devido à dificuldade em relacionar-se com outras pessoas.

O artigo **Política da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR na Segunda Década do Século XXI**, das autoras Elisabeth da Aparecida Euzébio Alves e Cyntia Roselaine Drago Venancio, trouxe como objetivo, demonstrar a inclusão dos alunos que possuem necessidades especiais no ensino regular contado com apoio dos pais e da direção escolar. Proporcionar aos pais destes alunos, esclarecimentos sobre a inclusão social através do projeto chamado “Diálogos”. Oportunizar assim, através deste projeto, um diálogo aberto com os pais ou responsáveis por estes alunos, juntamente com os professores regentes, auxiliares e a equipe gestora para esclarecimentos sobre a inclusão, direitos e a socialização dos alunos especiais nas escolas regulares do município de Ponta

Grossa. Também conta com a Formação continuada destes profissionais para que assim obtenham aprendizado sobre temas relativos à organização do Atendimento Educacional Especializado.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI VOLTADA À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Fabio Seidel dos Santos

UTFPR - Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia pelo PPGET
Ponta Grossa – Paraná

Pauline Balabuch

UTFPR - Doutoranda do PPGET
Ponta Grossa – Paraná

Daniela Frigo Ferraz

UNIOESTE - Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pelo PPGET
Cascavel - Paraná

Antonio Carlos de Francisco

UTFPR - Docente do PPGEF
Ponta Grossa – Paraná

RESUMO: O objetivo deste artigo foi descrever as possíveis contribuições da Neurociência para a educação do século XXI voltada à inclusão educacional. Trata-se de um ensaio teórico baseado na produção científica sobre o tema disponível em bases indexadoras como SciELO, Academics Google e Portal de Periódicos da Capes. A partir do conteúdo bibliográfico revisado, notou-se que os autores ressaltam a necessidade de mudanças na educação brasileira para a efetivação da educação inclusiva. São necessárias alterações no currículo escolar regular somado a fatores relacionados ao desenvolvimento profissional docente, como a criatividade, a capacidade de

liderança, inovação e resolução de problemas, abertura às mudanças e respeito à diversidade do aluno. Considerando estes aspectos, defende-se neste trabalho que o conhecimento desenvolvido pelas pesquisas neurocientíficas pode contribuir para a formação profissional docente, porém, outros fatores importantes precisam ser considerados, como recursos governamentais e a participação coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência. Profissionalização Docente. Inclusão Educacional.

CONTRIBUTIONS OF NEUROSCIENCE TO THE EDUCATION OF THE XXI CENTURY FOCUSED ON EDUCATIONAL INCLUSION

ABSTRACT: The purpose of this article was to describe the possible contributions of Neuroscience to the education of the XXI century focused on educational inclusion. This is a theoretical essay based on the scientific production on the subject available in index bases like SciELO, Academics Google and Portal of Periodicals of Capes. From the revised bibliographic content, it was noted that the authors emphasize the need for changes in Brazilian education for the realization of inclusive education. Changes in the regular school curriculum are required, together with

the professional development of the teacher, seeking creativity, leadership, innovation and problem solving, opening the changes and respect for the diversity of the student. Considering these aspects, it is defended in this work that the knowledge developed by the neuroscientific research can contribute to professional teacher training, however, other important factors need to be considered, such as governmental resources and collective participation.

KEYWORDS: Neuroscience. Professionalization of teaching. Educational Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Transformações variadas ocorrem em uma velocidade crescente na atualidade, em todas as áreas da atividade humana, por meio de avanços tecnológicos, científicos, econômicos, sociais e do conhecimento, o que exige dos indivíduos novos comportamentos e atitudes, diante dessas inúmeras mudanças. O principal fator que impulsiona o homem a assumir uma postura que o coloque em atuação proativa frente à nova realidade provém das tecnologias. Essas, por sua vez, condicionam novas formas de aprender e de ensinar os nossos alunos na era digital, se relacionarem de outras formas com o mundo e com o conhecimento, o que significa que não podemos mais ‘tapar o sol com a peneira’ e deixar de olhar com as ‘lentes’ do contexto atual para as tantas possibilidades que temos a partir dessas novas formas de comunicação e percepção do mundo.

Desse modo, a adaptação por parte dos indivíduos para acompanhar as mudanças tornou-se infindável e necessária, pois os nossos alunos são extremamente ativos frente às novas tecnologias. Apreendem, se comunicam e se inter-relacionam com esse mundo virtual de forma muito rápida, sendo que a escola não pode mais permanecer passiva frente a esse fato. Da mesma forma, quando falamos em inclusão educacional, a partir do contexto apresentado, consideramos que esses recursos podem ser uma fonte de apoio e inspiração para propor atividades a partir das novas competências exigidas de seus educadores.

Aulas expositivas unicamente não conseguem contemplar o desenvolvimento destagamadexigências, pois são mais voltadas para a transmissão de conhecimentos finais, sem propiciar ao educando, em muitos casos, a realização de atividades intelectuais mais complexas como a aplicação, análise, síntese e julgamento. Há de se pensar e implementar perspectivas de ensino que relacionem as experiências prévias dos educandos aos novos conhecimentos de forma significativa, bem como permitam, estimulem, desafiem e incentivem novas aprendizagens.

Percebe-se a necessidade e o desafio da formação de um novo professor, dotado da capacidade de compreender que suas tarefas são complexas e devem estar voltadas para a realidade educacional, econômica e política atuais. Acredita-se que o conhecimento gerado pela Neurociência pode contribuir para a formação docente, visando sujeitos criativos, com habilidades de resolver problemas e, mais

ainda, capazes de identificar os potenciais e limitações dos alunos, particularmente aqueles com necessidades educativas especiais, que precisam de ações pedagógicas diferenciadas que contribuam para seu sucesso escolar.

Isso significa que todos esses novos desafios que se colocam no contexto educacional devem ser pensados a partir de uma perspectiva social mais inclusiva, uma vez que pretendemos uma participação igualitária dos cidadãos, devemos, conseqüentemente, respeitar as diferenças. Quando falamos especificamente em inclusão educacional, consideramos que os cursos de formação docente, responsáveis pela preparação dos futuros profissionais da educação, por uma questão ética, não podem mais ficar alheios a essas questões que se colocam se quisermos falar de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, elaborou-se um ensaio teórico em que os autores descrevem possíveis contribuições da Neurociência para a formação profissional docente voltadas à inclusão educacional. Parte-se do conhecimento teórico produzido acerca do tema, marcado como relevante em bases indexadoras como SciELO, Academics Google e Portal de Periódicos da Capes, levando-se em conta sua qualidade e pertinência.

2 | INCLUSÃO EDUCACIONAL: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

Cabe, inicialmente, caracterizar e conceituar: O que é inclusão? Qual o seu objetivo na educação? Quem são os sujeitos, foco da educação inclusiva? Segundo esclarecem autores como Camargo (2017), o conceito de inclusão vem sendo mal compreendido no que tange à interpretação de senso comum, já que, apenas os estudantes da educação especial são considerados quando nos referimos a esse conceito e, também, consideram unicamente o contexto educacional. Segundo o referido autor,

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele. (CAMARGO, 2017, p. 01).

Verifica-se aí, a ideia mais abrangente que engloba o conceito de inclusão social, partindo-se do pressuposto de uma sociedade que considera e acolhe a diversidade humana e a garantia ao direito de participação social de cada pessoa, independentemente de suas características (de gênero, étnicas, socioeconômicas, religiosas, físicas e psicológicas). Desse modo, ao considerar-se que existem diferenças e que existem igualdades e que nem tudo deve ser igual ou diferente, promove-se a reivindicação por uma sociedade mais justa e igualitária (CAMARGO,

2017; RORIZ; AMORIN e FERREIRA, 2005; MANTOAN, 2004). Não há uma definição comum de inclusão, o que há é uma diversidade de pessoas que a evocam para a garantia de seus direitos. Desse modo, podemos falar em inclusão social, digital, cultural, econômica, escolar, desinstitucionalização, dentre outras. (ODOM; DIAMOND, 1998).

Quando enfocamos especificamente a questão educacional, segundo argumenta Camargo (2017), o trabalho com identidade, diferença e diversidade é eixo que deve orientar a construção dos diferentes enfoques didáticos-metodológicos, recursos e processos comunicativos que atendam as coisas em comum, bem como o que é específico entre os estudantes, sejam eles portadores de necessidades especiais ou não. É preciso atentar que educação inclusiva e educação especial quase sempre são tomadas como sinônimos. No entanto, segundo prossegue argumentando o autor, quando falamos em educação inclusiva estamos faltando de todos os alunos que participam do processo educativo. Quer dizer, ela se estende aos alunos público-alvo da educação especial, bem como àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino, sejam eles alunos brancos ou negros, hetero ou homossexuais, índios, entre outros.

No que diz respeito aos aspectos legais, temos que no Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lei nº 9394/96) a educação especial passa a ser considerada como uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996).

Esta ideia supõe uma mudança conceitual com referência a outros modelos, supõe a passagem da escolarização dos Centros Especiais, das chamadas Escolas de Educação Especial, para a Escola Regular.

Estes alunos vão ser escolarizados com meninos e meninas de sua idade e, portanto, similar ao que habitualmente se desenvolvem. Este modelo é o que se denomina Escola Inclusiva (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2016, p. 76).

Mas, como fazer para que a sociedade se eduque para ser mais inclusiva? E para que, de fato, e não só de direito, as pessoas em geral e ainda as pessoas com necessidades especiais tenham suas demandas atendidas?

Segundo expõe Maciel (2000, p. 54):

É no atendimento das diversidades que se encontra a democracia. O que fazer diante deste quadro? O primeiro passo é conseguir a alteração da visão social através: - de um trabalho de sensibilização contínuo e permanente por parte de grupos e instituições que já atingiram um grau efetivo de compromisso com a inclusão de portadores de necessidades especiais junto à sociedade; - da capacitação de profissionais de todas as áreas para o atendimento das pessoas com algum tipo de deficiência; - da elaboração de projetos que ampliem e inovem o atendimento dessa clientela; - da divulgação da Declaração de Salamanca e outros documentos congêneres, da legislação, de informações e necessidades dos portadores de deficiência e da importância de sua participação em todos os setores da sociedade (MACIEL, 2000, p. 54)

Portanto, as mudanças nos aspectos estruturais e técnicos das instituições são necessárias para que se dê a inclusão, no entanto, a mudança depende, acima de tudo, das mudanças de atitude, compromisso e disposição das pessoas. Segundo esclarece Maciel (2000), um outro passo importante no processo de inclusão social é o processo de inclusão escolar. Isso se dá pela adequação das estruturas escolares já defasadas há muito tempo e, ainda, pelo levantamento de alternativas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos em geral e, em especial, os portadores de necessidades especiais. É necessário avaliar se o ambiente de aprendizagem é favorecedor.

Para que haja a verdadeira integração professor-aluno, é necessário que o professor da sala regular e os especialistas de educação das escolas tenham conhecimento sobre o que é deficiência, quais são seus principais tipos, causas, características e as necessidades educativas de cada deficiência. O professor precisa, antes de tudo, ter ampla visão desta área, que deve ser proveniente de sua formação acadêmica. Hoje, poucas escolas e universidades, que formam professores, abordam adequadamente a questão da deficiência em seus currículos. Urge mudar essa realidade. A atualização periódica também é indispensável, devendo ocorrer por meio de cursos, seminários e formação em serviço. (MACIEL, 2000, p. 55).

No entanto, o que encontramos em muitos casos, são escolas e processos de ensino-aprendizagem que ainda se encontram presos no século passado, em pleno século XXI. Segundo esclarece Sebastián-Heredero (2016), se quisermos de fato organizar as escolas para a educação inclusiva devemos nos mobilizar para promover uma mudança radical dos sistemas de ensino e aprendizagem, incluindo um amplo espectro de metodologias para os diferentes tipos de aprendizagem e desenvolvimento de atividades que tenham conexão com a vida cotidiana dos alunos. Deve-se estabelecer maior flexibilidade e alternativas ao modelo de aprendizagem unidirecional em que somente o professor ensina e os alunos aprendem.

Segundo prossegue o autor, apesar de ter-se avançado nas pesquisas acerca de metodologias e processos de ensino de cunho mais construtivistas, ainda continuamos com dinâmicas de aulas em que as atividades são repetitivas, os trabalhos são de cunho mais individual e as avaliações são únicas e pontuais.

Ao passo que as escolas precisam rever seus processos, os cursos de formação inicial de professores. Esse novo paradigma educacional inclusivo também deverá estar voltado para dar respostas aos reais contextos e necessidades em que se dão as práticas escolares e atividades de ensino e aprendizagem; isso se dá a partir de outra perspectiva de formação, uma perspectiva de profissionalização docente, ou seja,

[...] o processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica, no qual o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas, para se procurar “um paradigma emergente”, ou da “profissionalização”, no qual o professor é construtor de sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa

identidade. Os saberes não são regras pré-estabelecidas para sua execução, e sim referências para a ação consciente sob determinados princípios éticos. (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 22).

Desse modo, outras perspectivas teóricas podem contribuir e contribuem para a reconstrução do modelo de formação docente. Portanto, articulam-se, ainda, junto ao movimento de profissionalização:

[...] a convergência de referências num modelo formativo que são expressas como metáforas do professor, para nós, constituem atitudes ligadas entre si, de forma dialética ao próprio processo da profissionalização docente. São, portanto, as contribuições e limitações dos estudos sobre o “professor reflexivo” apontado por Schön (2000), Zeichner (1993) e Freire (1997); o “professor como investigador” discutido por Stenhouse (1987) e Elliot (1998); o “professor crítico”, priorizado nas obras de Freire (1997), e Carr e Kemmis (1998). (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 08)

Portanto, em uma perspectiva de profissionalização docente, as atitudes, os modos de inter-relacionar teoria e prática, as formas de atuar sobre a realidade e nela intervir exige dos professores reflexão crítica acerca de como se preparar para lidar com a diversidade e capacidades de seus alunos. Cabe ainda, a investigação de sua prática pedagógica para atuar a partir de uma perspectiva inclusiva de escola e deve estar mais voltada para essa realidade diversa. É o que será abordado, a seguir, no texto.

3 | REALIDADE EDUCACIONAL PARA LIDAR COM A COMPLEXIDADE EXIGIDA PARA O SÉCULO XXI

A educação e suas estratégias evoluem em consonância com a sociedade, a qual tem exigido cada vez mais uma formação profissional holística, onde o sujeito demonstre conhecimentos, habilidades e atitudes. Por isto, percebe-se que diversos teóricos demonstraram, ao longo da história, preocupações com o desenvolvimento educacional.

Partindo-se de um viés que considera a autonomia do educando como ponto de partida, conforme os pressupostos teóricos de Freire (1997), o educando passa a ser o componente central do processo educativo, pois se torna responsável por sua aprendizagem. Segundo esclarece Freire (1981), quanto mais o homem for levado a refletir sobre sua ‘situacionalidade’, mais terá o papel de sujeito com compromisso de sua realidade, podendo, até mesmo, intervir sobre essa mesma realidade, deixando de ser um simples espectador. Além disso, Freire (1987) ressalta que a transformação da realidade objetiva não se dá pelo mero reconhecimento de uma realidade, sem que haja uma inserção crítica sobre a mesma. Segundo o autor, inserção crítica e ação são a mesma coisa.

Além disso, autores como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) mostram a importância de considerar a escola como espaço de conscientização para a

democracia, possibilitando-se, assim, a transformação da realidade educativa, superando práticas reprodutoras no contexto de sala de aula.

Devem-se considerar, ainda, as interferências do ambiente externo, que suscitaram ambientes inovadores de aprendizagem, novos saberes, novas culturas, novos contextos. Todas estas transformações contribuíram e continuam contribuindo para a formação multidisciplinar de profissionais mais assertivos, críticos, efetivos e independentes (MARTINS, 2011; BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014; FARIAS; MARTIN, 2015).

Morin (2000) trata os saberes não somente como educacionais, mas principalmente, como questões básicas do ser humano, o qual não 'se forma' apenas na escola, mas sim em todos os espaços onde convive, até dentro do seu próprio interior. Assim, o indivíduo replica, reflete, age conforme o que recebeu, das interações vivenciadas, das relações formadas e desformadas. Dessa forma, o indivíduo fica dependente da sua techedura vivencial, em constante ajuste, para exercer a sua compreensão ética, do seu entendimento de 'igual' ou 'diferente' do outro, do seu olhar restritivo ou amplificado sobre as diversificadas realidades. E, nesse movimento, a vida segue, cumprindo seu propósito, construindo saberes.

Abarcando as visões de Moretti e Moura (2010), Belloni (1998) e Morin (2000), uma possível forma de análise da formação diz respeito à teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, que propõe a construção do conhecimento baseada na relação entre o meio, o objeto e o sujeito psicológico. Este conjunto de relações torna-se único na medida em que recebe as contribuições pessoais do indivíduo, como: conhecimentos, ações, sentimentos e comportamentos, acontecendo assim, o ensino que faz uso de métodos pertinentes na articulação e mobilização dos saberes (MORETTI; MOURA, 2010; SILVA, 2011).

Destarte, a palavra método significa a maneira de dizer, de fazer uma coisa, segundo certos princípios e em determinada ordem. Assim, o método prepara para um processo de mudança. Baseando-se em metodologias ativas, a busca passa a ser pela articulação entre a dimensão profissional, pessoal e social, por meio de uma formação integral e ampliada, cujo foco é o aprender e não o ensinar. Assim, a sugestão é fazer uso de desafios, dinâmicas de grupo, projetos, portfólios, estudos de caso (RON, 2010; SILVA, 2011; BEHAR, 2013; DELUIZ, 2014).

4 | A NEUROCIÊNCIA: ASPECTOS CONCEITUAIS

A Neurociência é uma área de natureza interdisciplinar, pois estabelece uma sobreposição e diálogo com diversas disciplinas ou campos de conhecimento, como a neuropsicologia, neuropsiquiatria, neurolinguística, entre outras, todas voltadas ao estudo do sistema nervoso (MOURÃO-JÚNIOR *et al.*, 2011). Estas subdisciplinas ou subáreas possuem objetos de estudo específicos, porém existe uma forte integração

entre elas, e os conhecimentos de uma podem servir de suporte para outra (s) (BENARÓS *et al.*, 2010).

Definitivamente, não é possível considerar a Neurociência como uma ciência nova, pois o interesse do homem pelo estudo do cérebro é evidenciado desde os tempos mais remotos.

Segundo as palavras de Flor e Carvalho (2011),

A neurociência é tão velha quanto o aparecimento da medicina de Hipócrates. Nova é sua abordagem interdisciplinar advinda dos avanços da tecnologia digital e de imagem. Com os avanços de novas tecnologias, a neurociência caminhou para uma combinação de ramos do conhecimento, tais como: neurobiologia, neurofisiologia, neuropsicologia, aplicada em várias especialidades médicas como neuropsiquiatria, neuroendocrinologia e neuroimunologia (FLOR; CARVALHO, 2011, p. 32).

Contudo, nos últimos 100 anos e, particularmente, a partir da década de 90 do século passado, chamada “década do cérebro”, o desenvolvimento neurocientífico atingiu seu ápice. Isso ocorreu em função do desenvolvimento tecnológico de técnicas como Ressonância Magnética Funcional e Tomografia por Emissão de Pósitrons, que possibilitam a obtenção de informações detalhadas sobre a estrutura e funcionamento do cérebro, permitindo ao cientista, saber com detalhes onde estão ocorrendo as funções cognitivas, como atenção, memória, raciocínio (MOURÃO-JÚNIOR *et al.*, 2011).

Atualmente, percebe-se que há um crescente interesse dos cientistas e população em geral, pelas pesquisas neurocientíficas cujos resultados estão sendo constantemente publicados em livros, anais de congressos, periódicos científicos, revistas de divulgação científica e, inclusive, pela mídia em programas televisivos de ampla audiência. Segundo MOURÃO-JÚNIOR *et al.* (2011), o desenvolvimento da Neurociência é fascinante e gera na população em geral, a esperança de tratamento e, por que não, a cura de distúrbios neurológicos que acometem e incapacitam milhares de pessoas pelo mundo.

Entre as subdivisões da Neurociência, destaca-se neste artigo a Neurociência Cognitiva, a qual tem particular relação com o desenvolvimento humano e, também, fornece conhecimento para as áreas de Ensino e Educação. A Neurociência Cognitiva utiliza técnicas e métodos para entender como o cérebro produz as atividades mentais, como a atenção, as funções perceptivas, as emoções, motricidade, linguagem e consciência, assim como funções cognitivas relevantes para o campo do Ensino e Educação, por exemplo, inteligência, motivação, aprendizagem e memória (MOURÃO-JÚNIOR *et al.*, 2011; GOSWAMI, 2004).

Mourão-Júnior *et al.* (2011) afirmam que a Neurociência transita pela área biológica e cognitiva, fazendo a seguinte colocação:

A neurociência transita pela área biológica, em que algumas questões relevantes consistem no modo como os circuitos são formados e operam anatômica e fisiologicamente, a fim de produzirem as funções fisiológicas, tais como os reflexos, integração dos sentidos, coordenação motora, respostas emocionais,

aprendizagem e memória. Ao nível cognitivo a neurociência lida com questões acerca do modo como as funções psicológicas/cognitivas são geradas pelos circuitos neuronais. Com o advento das novas técnicas de medida da neuroimagem, da eletro-fisiologia e da análise genética humana, combinadas às técnicas experimentais sofisticadas da psicologia cognitiva, os neurocientistas e psicólogos podem formular questionamentos mais sofisticados, como por exemplo, como a cognição e a emoção humanas são mapeadas e que circuitos neuronais específicos estão em atividade? (MOURÃO-JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 23)

A Neurociência apresenta uma relação direta com as áreas de Ensino e Educação, considerando a significância do cérebro na aprendizagem e vice-versa (MOURÃO-JUNIOR *et al.*, 2011). É seguro dizer que o conhecimento neurocientífico pode ser um grande aliado para o professor, pois complementa a prática pedagógica que já é realizada. No entanto, conhecer o funcionamento do cérebro não capacita o docente a elaborar uma estratégia pedagógica infalível (GUERRA, 2011).

A aprendizagem é uma atividade cognitiva que apresenta uma dimensão neurobiológica, por isso o professor, seja da educação especial ou não, deve buscar compreender, ao menos basicamente, o funcionamento cerebral e estar atualizado em relação às pesquisas neurocientíficas cujos dados podem direcionar sua ação pedagógica. Só para citar um exemplo, uma pesquisa publicada por Dumontheil *et al.* (2010), mostrou que regiões cerebrais vinculadas ao controle atencional apresentam desenvolvimento tardio, assim adolescentes não têm a mesma capacidade atencional que adultos. Este estudo de Dumontheil *et al.* (2010) foi comentado em uma matéria publicada no Jornal Britânico “The Guardian” em 2010. Neste, Dr. Iroise Dumontheil, afirmou para Hill (2010) que:

Nem sempre é fácil para os adolescentes prestarem atenção na aula sem deixar suas mentes vagarem, ou ignorar distrações de seus irmãos mais novos enquanto resolvem problemas de matemática. Não é culpa dos adolescentes se não podem se concentrar e são facilmente distraídos. Trata-se da estrutura de seus cérebros. Os adolescentes simplesmente não têm as mesmas capacidades mentais que um adulto. (HILL, 2010, p. 1)

É claro que buscar compreender o funcionamento cerebral não implica em estudar arduamente aspectos médicos e fisiológicos do sistema nervoso, mas sim buscar nas ciências neurais um conhecimento teórico e prático que contribua para o fortalecimento da atividade docente. A Neurociência propõe uma ideia de singularidade ou individualidade cerebral do aluno, que implica em uma multiplicidade de formas de ser e aprender. São atitudes que favorecem um ensino de qualidade que respeita as limitações e o potencial do aluno, principalmente aquele com necessidades educacionais especiais (MARQUES, 2016).

A falta de informação sobre o funcionamento cerebral prejudica a atividade docente tanto quanto a aceitação de falácias, crenças equivocadas ou neuromitos, como “usamos somente 10% da capacidade do cérebro”, que são mais evidentes em educadores que não buscam informações fidedignas sobre o funcionamento cerebral (CARVALHO; VILLAS BOAS, 2018). Mourão-Júnior *et al.* (2011) alerta que a sociedade também criou crenças falsas relacionadas aos benefícios da Neurociência

para educação.

Nas palavras destes pesquisadores,

A sociedade criou expectativas em relação ao que as neurociências podem trazer à educação, sendo algumas dessas crenças falsas. A procura de respostas não deve incidir na questão de como a ciência do cérebro é aplicada à prática educativa, mas sim naquilo que os educadores precisam saber e como podem ser informados pela investigação neurocientífica (MOURÃO-JÚNIOR et al., 2011, p. 25)

Outro problema a ser considerado reside no fato de que os conhecimentos neurocientíficos têm sido apresentados de maneira inadequada aos profissionais da educação.

Segundo as palavras de Carvalho e Villas Boas (2018).

Grande parte desta falta de conexão entre as áreas reside no fato de que, sobretudo, neurocientistas, ao escreverem sobre educação, direcionam a linguagem a outros neurocientistas. Isso torna a compreensão dificultosa para pessoas que, muitas vezes, não possuem treinamento e conhecimento em conceitos biológicos. Um efeito disso é a pouca ou nenhuma aplicabilidade dos dados neurocientíficos em contextos pedagógicos (CARVALHO; VILLAS BOAS, 2018, p. 237).

Enfim, a Neurociência, apesar de estar envolta em mitos e problemáticas específicas da área biofísica, demonstra ser um caminho assertivo quando um educador busca aprofundar seus conhecimentos. Tal profissional transpõe a simples função de ser um instrutor científico, forma um laço de empatia com seus aprendizes, pois seu empenho deixa claro que se trata de um mestre para a vida.

5 | CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE VOLTADO À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Em qualquer contexto educacional, ser um educador exige conhecimento, habilidades e atitudes, as quais, do ponto de vista neurocientífico, podem ser desenvolvidas, formadas ou aprendidas. Desta forma, defendemos neste artigo que o conhecimento produzido pelas pesquisas neurocientíficas podem contribuir para a profissionalização do docente voltado à inclusão educacional.

A Neurociência realizou importantes contribuições para a área de aprendizagem. É possível afirmar com alguma segurança que a aprendizagem e seus efeitos no cérebro é um dos focos de maior importância para a Neurociência. Há um significativo conteúdo relacionado à Neurociência e Aprendizagem que pode ser encontrado em livros, anais de eventos, artigos científicos, porém ainda há muitos mistérios a serem desvendados sobre como o cérebro aprende.

A aprendizagem e a memória são conceitos muito próximos e inter-relacionados. Eric Kandel, um dos mais célebres neurocientistas afirma que:

aprendizado refere-se a uma mudança no comportamento que resulta da

aquisição de conhecimento acerca do mundo, e memória é o processo pelo qual esse conhecimento é codificado, armazenado e posteriormente, evocado (KANDEL *et al.*, 2014, p. 1256)

O aprendizado ocorre na interação entre indivíduo e ambiente, por isso o conhecimento, as habilidades e as atitudes docentes podem ser aprendidas através de vivências e experiências do professor. O conteúdo aprendido fica cristalizado nos neurônios da memória contidos em áreas cerebrais como o hipocampo e córtex temporal, e podem ser externalizados por meio de comportamentos. Na aprendizagem, ocorre a apropriação de conhecimento e promove mudanças no ambiente neural, chamada plasticidade neural (DOMINGUES, 2007), definida por Lent (2010) como:

A capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente a dos neurônios, às mudanças nas condições do ambiente que ocorrem no dia a dia da vida dos indivíduos, chama-se *neuroplasticidade*, ou simplesmente plasticidade, um conceito amplo que se estende desde a resposta a lesões traumáticas destrutivas, até as sutis alterações resultantes dos processos de aprendizagem e memória. Toda vez que alguma forma de energia proveniente do ambiente de algum modo incide sobre o sistema nervoso, deixa nele alguma marca, isto é, modifica-o de alguma maneira. E como isso ocorre em todos os momentos da vida, a neuroplasticidade é uma característica marcante e constante da função neural (LENT, 2010, p. 149)

Então, quais conhecimentos, habilidades e atitudes devem ser desenvolvidas pelo docente para contribuir para a efetivação da educação inclusiva?

Os alunos com deficiência intelectual apresentam particularidades no processo de aprendizagem. São alunos com problemas neurológicos que comprometem a linguagem, motricidade e integração social. Estes alunos necessitam de ações pedagógicas diferenciadas, fundamentadas na educação inclusiva, que favoreçam seu acesso, permanência e desenvolvimento escolar.

Nas palavras de Souza e Gomes (2015):

As discussões visam avançar no debate da formação e atuação docente com base no reconhecimento das bases científicas cognitivas do aprendizado, e das facetas que compõem o cérebro e suas conexões, e como esses elementos favorecem não só a elaboração de estratégias que minimizem o impacto dos prejuízos decorrentes dos quadros de déficit intelectual, mas, acima de tudo posicionem os docentes como agentes centrais no processo de mediação, ação esta que deve ser contemplada com base na compreensão das particularidades e potencialidades desses alunos, a luz dos avanços teóricos, científicos e procedimentais sob os preceitos da neurociência (SOUZA; GOMES, 2015, p. 104).

Batanero (2013) afirma que o docente que trabalha com a educação inclusiva precisa ter motivação, criatividade, capacidade de liderança, inovação e abertura às mudanças. Este autor destaca a diversidade de alunos que o docente irá encontrar em contextos inclusivos. Batanero (2013) afirma que quem aprende não é um grupo de alunos, mas cada sujeito tem sua maneira própria de aprender, por isso o professor precisa apresentar competências para conduzir um ensino individualizado, estando sempre disposto a supervisionar o processo de aprendizagem de cada aluno em

particular.

Transpondo as considerações de Batanero (2013) para o campo da Neurociência, percebe-se uma das contribuições fundamentais da Neurociência para o Ensino e Educação. Trata-se da ideia de singularidade ou individualidade cerebral do aluno, que implica em uma multiplicidade de formas de ser e aprender. Por isso, enfatiza-se que um docente voltado à inclusão educacional precisa ter o conhecimento que respeita as limitações e o potencial de cada aluno (MARQUES, 2016).

Pérez e Francés (2017) afirmam que a formação do professor para atender à educação inclusiva deve ser contínua. Estes autores afirmam que é necessário romper com as concepções curriculares tradicionais pautadas na transmissão de conteúdo acadêmico e avaliações, que servem para classificar alunos. Pérez e Francés (2017) enfatizam a necessidade de currículos flexíveis que contemplem conhecimentos e habilidades importantes para a vida do aluno. Além disso, o sistema avaliativo deve levar em consideração o progresso de todos os alunos e englobar todas as experiências de aprendizagem, além das interações entre os alunos entre si, com seus professores e comunidade educacional em diferentes contextos.

Ainda segundo Pérez e Francés (2017), o docente deve apresentar atitudes positivas em relação à diversidade dos alunos, sendo capazes de criar uma atmosfera acolhedora, com livre comunicação, cooperação entre professores e alunos, e implementação de metodologias de ensino baseadas na construção mútua de conhecimento e experiência.

A Neurociência dispõe o conhecimento desenvolvido por pesquisas científicas que pode contribuir para a profissionalização docente visando à efetividade da educação inclusiva. Contudo, é necessária a motivação de todos os envolvidos, busca por cursos de capacitação na área, além de recursos governamentais e a participação de todos, pois o termo “inclusão educacional” não é sinônimo de uma mera presença física do ex-aluno da escola especial no mesmo espaço escolar do ensino regular (MARQUES, 2016).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva, pelo que vimos até aqui, se faz por meio da participação, do trabalho em equipe, o trabalho colaborativo dos docentes, que compartilham as experiências que deram certo, as analisam, repensam suas práticas pedagógicas, olham para a diversidade que têm em suas salas de aula. Diante disso, é necessária a redefinição dos modelos de formação dos professores, visando contribuir para uma prática profissional docente mais condizente com as necessidades de cada educando.

Por fim, retomando o objetivo deste artigo, os resultados deste ensaio teórico permitem concluir que o conhecimento desenvolvido pelas pesquisas

neurocientíficas pode ser um grande aliado na profissionalização docente, servindo de embasamento teórico para as atitudes e práticas docentes, como motivação, criatividade, capacidade de liderança, inovação e resolução de problemas, visando contribuir para a efetivação da inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

- BATANERO, José M. F. Competencias docentes y educación inclusiva. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 15, n. 2, p. 82-99, 2013.
- BEHAR, Patrícia A. (Org.). **Competências em Educação à Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BELLONI, Maria L. **Educação à Distância**. Lisboa: Editora Autores Associados, 1998.
- BENARÓS, Sol *et al.* Neurociencia y educación: hacia la construcción de puentes interactivos. **Revista de Neurología**, v. 50, n. 3, p. 179-186, 2010.
- BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.22, n.83, p.263-294, jun./2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**.
- CAMARGO, E. P. Editorial. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.
- CARVALHO, Diego de; VILLAS BOAS, Cyrus A. Neurociências e formação de professores: reflexos na educação e economia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 231-247, jan./mar. 2018
- DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v.39, n.273, 2014.
- DOMINGUES, Maria A. **Desenvolvimento e aprendizagem: o que o cérebro tem a ver com isso?** Canoas: Ed. ULBRA, 2007.
- DUMONTHEIL, Iroise *et al.* Development of the selection and manipulation of self-generated thoughts in adolescence. **J Neurosci.**, v. 2, n. 30, p.7664-71, jun. 2010.
- FARIAS, Pablo Antonio Maia de; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v.39, n.1, p.143-150, mar./2015.
- FLOR, Damaris; CARVALHO, Terezinha A. P. de. **Neurociência para educador: coletânea de subsídios para alfabetização neurocientífica**. São Paulo: Baraúna, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção Educação e mudança, v. 1).
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21).
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOSWAMI, Usha. Neuroscience and education. **British Journal of Educational Psychology**, v. 74, p. 1-14, dec. 2004.

GUERRA, Leonor B. Diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 3-12, jun. 2011.

HILL, Amelia. **Why teenagers can't concentrate: too much grey matter**. The Guardian, UK, 31 mai. 2010. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/science/2010/may/31/why-teenagers-cant-concentrate-brains>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

KANDEL, Erich R *et al.* **Princípios de Neurociência**. 5.ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **Em perspectiva**, São Paulo, n. 14, v. 2, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <<http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

MARQUES, Stela. Neurociência e inclusão: implicações educacionais para um processo inclusivo mais eficaz. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 146-163, maio/ago. 2016.

MARTINS, Ernesto Candeias. A (des)construção do saber educativo nos laços da teoria da educação. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n.17, 2011.

MORETTI, Vanessa D; MOURA, Manoel O. Formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**. v.10, n.20, p.345-361, jul./dez. 2010.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURÃO-JÚNIOR, Carlos A.; OLIVEIRA, Andréa O.; FARIA, Elaine L. B. Neurociência cognitiva e desenvolvimento humano. **Temas em Educação e Saúde**, v.7, 2011.

ODOM, S.; DIAMOND, K. Inclusion of young children with special needs in early childhood education: the research base. **Early Childhood Research Quarterly**, 13(1), 3-25, 1998.

PÉREZ, Cruz P.; FRANCÉS, Inmaculada L. Las competencias del profesorado ante la educación inclusiva: retos del futuro inmediato. **Edetania**, 51, p. 69-82, jul. 2017.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RON, Regilene R. D. Planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem para cursos estruturados com base em competências. **Revista Eletrônica de Educação e Tecnologia do SENAI**. São Paulo, v.4, n.8, mar. 2010.

RORIZ, Ticiania M. de S.; AMORIN, Cátia de S.; FERREIRA, Maria C. R. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. **Psicol.**, v. 16, n. 3, p. 1667-194, 2005.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. Inclusão educativa: uma realidade em construção. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. **Práticas e saberes docentes**: os anos iniciais em foco. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016.

SILVA, Arleide R. da R. **Análise da relação entre a gestão do conhecimento e o ambiente de inovação em uma instituição de ensino profissionalizante**. 2011. 213f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUZA, Marlene C.; GOMES, Claudia. Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica. **Rev. Psicopedagogia**, v. 32, n. 97, p. 104-14, 2015.

POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Elizabeth da Aparecida Euzebio Alves

Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação – Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE)
Ponta Grossa - Paraná

Cyntia Roselaine Drago Venancio

Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação – Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE)
Ponta Grossa - Paraná

RESUMO: O prefeito municipal de Ponta Grossa criou, através do Decreto 11294/2016, o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME). O principal objetivo do CMAEE é o de aprimorar a política educacional do município voltada para a infância, em uma perspectiva de Educação Inclusiva. Suas ações têm a tarefa de impactar práticas docentes na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem o compromisso de dar suporte ao processo de inclusão escolar, aos alunos da Educação Especial, matriculados nas instituições escolares da Rede Municipal de Ensino. A SME, respeitando a diversidade humana, desenvolve um trabalho alinhado ao que propõe a Política Nacional de Educação Especial, oferecendo serviços de apoio como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM),

Auxiliares de Inclusão (AIs) e a Formação Continuada para os professores que trabalham com os alunos especiais, contribuindo na busca da identificação e superação de barreiras existentes para inclusão efetiva e promovendo o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com direitos especiais, que estão inclusos, nas classes regulares das escolas da rede municipal. Para isso identifica limites e potencialidades deste público alvo. Desde 2017, desenvolve o Projeto “Diálogos”, envolvendo pais/responsáveis pelos alunos especiais, professores regentes, equipe gestora, auxiliares de inclusão, professores de SRM e equipe técnica do CMAEE. As reuniões ocorrem por região de abrangência, em relação a localização das escolas/CMEIs. Nas reuniões, a equipe técnica se apoia em dinâmicas de relacionamentos provocando o diálogo franco, com a socialização de ideias, aproximando família/instituição escolar e equipe do CMAEE.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional, Educação Especial, Educação Inclusiva, Projeto “Diálogos”, Diversidade Humana.

ABSTRACT: The municipal mayor of Ponta Grossa created, through Decree 11294/2016, the Municipal Center of Specialized Educational Assistance (CMAEE) linked to the Municipal Education Department (SME). The main objective of the CMAEE is to improve the educational policy of the municipality directed

towards children, from an Inclusive Education perspective. Their actions have the task of impacting teaching practices in early childhood education and early years of Elementary Education. It is committed to support the process of inclusion in school, to students of Special Education, enrolled in school institutions of the Municipal Network of Education. The SME, respecting human diversity, develops a work in line with what the National Policy for Special Education proposes, offering support services such as the Multifunction Resource Rooms (SRM), Assistants of Inclusion (AIs) and Continuing Education for teachers who work with special students, helping to identify and overcome existing barriers to effective inclusion and promoting the development and learning of students with special rights that are included in the regular classes of municipal schools. For this, it identifies the limits and potentialities of this target audience. Since 2017, he has developed the "Dialogues" Project, involving parents / guardians for special students, regent teachers, management staff, inclusion auxiliaries, SRM teachers and CMAEE technical staff. The meetings take place by region, in relation to the location of the schools / CMEIs. In the meetings, the technical team relies on relationships dynamics, provoking frank dialogue, with the socialization of ideas, approaching family / school institution and CMAEE team.

KEYWORDS: Educational Policy, Special Education, Inclusive Education, Dialogues Project, Human Diversity.

1 | INTRODUÇÃO

A história da Educação Especial no Brasil inicia no período imperial quando D. Pedro II, cria no Rio de Janeiro em 1854, o Instituto dos Meninos Cegos, que em 1891 passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857 criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, que 1957 passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também no Rio de Janeiro. Em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (atualmente hospital Juliano Moreira). Naquela época, normalmente as pessoas com deficiência mais acentuada eram segregadas em instituições públicas e as que tinham menos comprometimento, trabalhavam na agricultura ou serviços domésticos.

Com o passar do tempo, a sociedade compreendeu a necessidade de escolarização da população, mas continuou afastando os deficientes, os quais eram encaminhados para estudar em locais separados, marcando o surgimento das instituições privadas e das classes especiais.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi publicada em

1961 (Lei nº 4.024), prevendo a inserção dos deficientes no processo educacional, mas ao mesmo tempo, permitindo que os poderes públicos oferecessem bolsas de estudos, empréstimos e subvenções para a iniciativa privada. A Lei nº 5692/1971, altera esta última, porém definiu tratamento especial para os alunos com deficiências e/ou superdotados e reforçou o encaminhamento destes alunos para as escolas em classes especiais.

Já a partir dos anos 90 nota-se uma preocupação maior com a construção de sistemas educacionais inclusivos e durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o Brasil também assinou a Declaração de Jomtien, na Tailândia, que determina o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. De acordo com a Declaração: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”.

Em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". (MEC/SEESP, 1994, p.19)

Em 1996, pela primeira vez foi destinado um capítulo para tratar da educação especial (Capítulo V da LDB – Lei nº 5692/96), prevendo a oferta de educação “preferencialmente” na rede regular para os alunos deficientes, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela, o início da oferta de educação na educação infantil e restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permitir sua integração na rede regular.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais que as demais pessoas. Este Decreto tem importante repercussão na educação e exige uma reinterpretação da educação especial, promovendo a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com direitos especiais.

Em 2003 é implementado pelo MEC o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas educacionais

inclusivos.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica documento sobre o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.

Com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados e Distrito Federal, se organizam centros de referência na área para oferecer essa forma de atendimento em 2005.

A Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovado pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino com plena inclusão, adotando medidas que garantam a mesma.

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixo social a formação de professores para educação especial e a implantação das salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência.

Para implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Desde a época do Império até os dias atuais, foram promulgadas muitas leis que fazem referência à Educação Especial no Brasil, dentro da educação inclusiva. No Estado do Paraná, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são de responsabilidade dos municípios. Os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, encontram-se, em sua maioria, vinculados à rede estadual de ensino. Com relação aos alunos da Educação Especial, diferente do que defende o MEC/Seesp, que orienta a inclusão total com matrícula de todos estes alunos na escola regular (independente da natureza ou grau de comprometimento), no Paraná prevê-se o atendimento escolar em ambos os serviços (escolas regulares ou escolas especiais), levando em consideração também o posicionamento dos pais em relação à situação do filho, além do grau de comprometimento dos alunos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (SEED, 2006), o Estado do Paraná realizou Concurso Público para professores da Educação Especial e desde 2003 vem ampliando apoios pedagógicos especializados, representados pela autorização de funcionamento de Salas de Recursos, bem como a contratação de intérpretes de Libras e professores de apoio permanente, indicando o claro compromisso com a expansão do atendimento na rede pública de ensino, com prioridade à escola regular como o espaço preferencial para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR, ponderando um acompanhamento que busque maior equidade a esta diversidade humana, desenvolve um trabalho alinhado ao que propõe a Política Nacional de Educação Especial, entendendo que os serviços de apoio são necessários e devem fazer parte da política educacional do município, bem como do projeto político pedagógico das escolas. Os recursos humanos são essenciais para a realização desta escola de qualidade para todos/as: a escola inclusiva que recebe os alunos com deficiência e faz o acolhimento das famílias que buscam a escola para matricular seus filhos. É nesse sentido que o trabalho interdisciplinar (diferenciado) busca identificar barreiras existentes para a aprendizagem, com vistas às providências necessárias para removê-las ou minimizá-las. Pretende-se, com esse trabalho, identificar os limites e as potencialidades, dentro do processo de aprendizagem escolar, com a participação de todos/as em prol da melhoria na qualidade do ensino, desenvolvendo um trabalho alinhado ao que propõe a Política Nacional de Educação Especial, com a base na humanização.

2 | TRABALHO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA A PARTIR DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, orienta os sistemas de ensino para oferecer a todos/as os/as alunos/as, além do acesso e da permanência na escola, os serviços educacionais que forem necessários para garantir a aprendizagem escolar. Assim, a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em forma de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

No Município de Ponta Grossa/PR, visando aprimorar a política da Educação Inclusiva de qualidade voltada para a infância, implementada em 2013, foi inaugurado em 06 de agosto de 2015, o Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE), com o objetivo de dar suporte ao processo de inclusão escolar e melhor atender à demanda dos alunos da Educação Especial, das Unidades de Ensino Fundamental e dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que constituem o público alvo da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino.

A inclusão é entendida como um avanço educacional, uma vez que prevê novas alternativas de ação pedagógica, a fim de combater a exclusão escolar, primando pela qualidade da aprendizagem. Em uma escola inclusiva, acredita-se que todos/as podem se desenvolver e aprender, desde que sejam adequadamente acompanhados, ensinados/as e mediados/as nesse processo. “A melhoria da qualidade das respostas educativas e remoção de barreiras para aprendizagem representam o especial da educação”. (CARVALHO, 2009)

Incluir não é apenas inserir alunos/as com deficiências nas classes regulares,

acreditando, ingenuamente, que todas as suas necessidades serão atendidas. Também é equivocada a interpretação de que a educação inclusiva, refere-se apenas aos/as alunos/as com deficiências, uma vez que ela deve contemplar as diferenças existentes no ambiente escolar, como por exemplo: gênero, raça e etnia.

Para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos/as os/as educandos/as, principalmente daqueles/as que apresentam dificuldades de aprendizagem, faz-se necessário, além do investimento na estrutura física das escolas, um grande investimento em recursos humanos (formação e assessoramento técnico aos professores e apoio pedagógico complementar aos alunos que necessitam).

A inclusão escolar das crianças com direitos especiais, público alvo da Educação Especial, compreendidos como processos planejados, é compromisso de toda comunidade educacional, compartilhando responsabilidades, buscando estratégias pedagógicas para efetivação da plena participação destes estudantes no contexto escolar e social.

A equipe do CMAEE é constituída por professoras, uma Psicóloga Escolar e uma Assistente Social, todas especialistas em Neuropsicopedagogia (Clínica e/ou Institucional), que ocupam cargo técnico na Secretaria Municipal de Educação e desempenham a função de Assessoras Pedagógicas na Educação Especial, realizando acompanhamento escolar dos alunos público alvo e alunos com queixas relativas à dificuldade de aprendizagem e questões comportamentais, atendendo à demanda das instituições escolares, viabilizando encaminhamentos médicos, e realizando reuniões com pais e responsáveis para orientações.

O CMAEE, por meio de sua equipe técnica, desempenha a função de aprimorar o atendimento da demanda dos alunos que constituem o público alvo da educação especial inclusiva em contraturno, ou no mesmo turno em Escolas de Tempo Integral, em Sala de Recursos Multifuncionais conforme Instrução Normativa 001/2018 (Anexo 01). Também dá suporte diário às equipes gestoras, aos professores regentes, professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), auxiliares de inclusão que atuam nas turmas, diretamente no processo de inclusão escolar, da Rede Municipal de Ensino, realizando o assessoramento pedagógico dos alunos da Educação Especial, trabalhando em parceria com as instituições especializadas e demais profissionais de áreas afins, visando amenizar a busca incansável, tanto da família quanto da escola, pelo desenvolvimento pedagógico e clínico destas crianças.

A Educação Especial do município de Ponta Grossa visa também contribuir com a organização da escola, com base em princípios democráticos e educacionais que valorizam as diferenças, sem homogeneidade, tratando com equidade os alunos com direitos especiais; realizando o assessoramento pedagógico destes alunos da Educação Especial; estabelecendo um sistema de apoio aos profissionais da educação que atuam nas escolas e CMEIs da SME, orientando estratégias que ajudam professores regentes, professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e auxiliares de inclusão que atuam diretamente no processo de inclusão

escolar. Também viabiliza a sondagem psicopedagógica dos/as educandos/as que necessitam, fazendo os devidos encaminhamentos; presta assistência social aos alunos e suas famílias que necessitam deste serviço; disponibiliza Auxiliar de Inclusão para as turmas de alunos com deficiência, conforme a Instrução Normativa 001/2017 da SME (Anexo 02), bem como disponibiliza professor/a bilíngue (com domínio da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa) para auxílio específico de alunos/as com surdez em sala de aula regular.

O Atendimento Educacional Domiciliar proporciona condições de acesso ao currículo e apropriação dos conteúdos das disciplinas correspondentes ao ciclo de aprendizagem em que o aluno está matriculado, por meio do acompanhamento da Coordenadora Pedagógica. Dessa forma, garante o direito de aprendizagem para a criança que está afastada da escola por recomendação médica, até que ela possa retornar à frequência escolar.

A Secretaria Municipal de Educação proporciona aos professores e gestores escolares, Cursos de Formação Continuada pela equipe técnica (CMAEE) e também palestrantes convidados e/ou Instituições Especializadas, durante todo o ano letivo e principalmente no mês de setembro, durante o Congresso Municipal de Educação, além de conceder bolsa de estudos para curso de pós-graduação - Especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (Educação Especial Inclusiva).

3 | EXPRESSÕES UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tendo como prioridade a humanização e a afetividade na escolarização, valorizando também a diversidade humana, é que a Secretaria Municipal de Educação, oficializou em seus documentos o termo “direitos especiais” para se referir aos alunos que são público alvo da Educação Especial Inclusiva.

Outras expressões já foram utilizadas de maneira imprópria no cenário nacional para referir-se às pessoas com deficiência, como a expressão “necessidades educacionais especiais” (que não é sinônimo de deficiência) e “pessoas portadoras de deficiência ou de necessidades especiais” (deficiências são inerentes aos sujeitos e não se portam como objetos que são carregados).

“As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2004, p. 26).

Na rede municipal de ensino de Ponta Grossa, os “alunos com direitos especiais” têm suas diferenças respeitadas e a afetividade deve estar presente nas salas de aula, contribuindo para o desenvolvimento do ser humano.

Para Piaget (1983), a afetividade é um estado psicológico do ser humano que pode ou não ser modificado a partir das situações. De acordo com o autor, tal estado

psicológico é de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida. “A afetividade é uma sensação de extrema importância para saúde mental de todos os seres humanos por influenciar o desenvolvimento geral, o comportamento e o desenvolvimento cognitivo”.

Já para Wallon (1971), a afetividade não modifica a estrutura no funcionamento da inteligência, porém poderá acelerar ou retardar o desenvolvimento dos indivíduos, podendo até interferir no funcionamento das estruturas da inteligência.

A Secretaria Municipal de Educação entende que a ação pedagógica passa pela base afetiva que permeia as relações. Todos precisam interagir, se socializar, ampliando a relação professor-aluno, em busca da humanização.

4 | PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Constituem o público alvo da Educação Especial, atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de Ponta Grossa, os/as alunos/as com deficiência (com impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial); os/as alunos/as com transtornos globais do desenvolvimento – TGD (apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras). Incluem-se nessa definição, alunos com transtornos do espectro autista (TEA), síndrome de RETT, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação e os/as alunos/as com altas habilidades/superdotação (aqueles/as que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isolados ou combinados); Transtornos Mentais e de Comportamento, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Distúrbios de Aprendizagem.

Na rede municipal, no primeiro semestre de 2018, foi oferecido Atendimento Educacional Especializado – AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, para aproximadamente 381 alunos (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e outras Síndromes), matriculados nas 84 escolas do ensino fundamental I e nos 59 CMEIs. Neste mesmo período, foram contratados 140 auxiliares de inclusão (A.I.s), que estão exercendo sua função em classes regulares com 254 alunos, os quais se enquadram na Instrução Normativa nº 01/2017.

Por meio de sondagem diagnóstica realizada no início do ano de 2018 e no final do primeiro semestre, observou-se que a ampliação do tempo semanal de atendimento dos alunos na SRM (de 2 h/s para 5 h/s), refletiu positivamente no desempenho escolar dos mesmos, com avanços pedagógicos nas salas de aula regulares de ensino.

O número de alunos público alvo de Educação Especial representa 1,21% do total de 31.440 alunos matriculados em 2018 na rede municipal de ensino, onde

há pouco mais de 500 professores com especialização em Neuropsicopedagogia (Clínica e/ou Institucional) atuando como regentes/corregentes em sala de aula ou na equipe de gestão, nas escolas/CMEIs.

5 | FORMAÇÃO CONTINUADA

O CMAEE é responsável pela Formação Continuada ofertada mensalmente aos professores de Sala de Recursos Multifuncionais e aos Auxiliares de Inclusão. No primeiro semestre de 2018 ocorreram oito encontros formativos, com temas relativos à organização do Atendimento Educacional Especializado, incluindo o compartilhar das práticas pedagógicas no cotidiano escolar da SRM, com relatos de experiências, bem como o desenvolvimento dos alunos (na parte cognitiva, sócio afetiva, motora...), além de temas específicos que envolveram as Instituições Especializadas como APPDF (Associação Pontagrossense dos Portadores de Deformidades Faciais), APACD (Associação Pontagrossense de Assistência à Criança com Deficiência) e APROAUT (Associação de Proteção aos Autistas).

Contribuindo também com a formação humana, o CMAEE desenvolve desde o mês de maio de 2017, o “Projeto Diálogos”, que acontece mensalmente, por região de abrangência, em relação a localização das escolas/CMEIs, visando oportunizar um diálogo franco entre os pais e/ou responsáveis pelos alunos com direitos especiais e os profissionais da educação que atuam nas escolas/CMEIs onde estes alunos estão matriculados (equipe gestora, auxiliares de inclusão, professores regentes e de SRM e CMAEE), promovendo a interação entre a comunidade escolar e familiares, entendendo que a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular requer dos sistemas de ensino, novas atitudes frente aos desafios encontrados para atender estas crianças.

O projeto surgiu da necessidade de aproximar da escola os responsáveis/familiares dos alunos, chamando-os para um diálogo franco e acolhedor, num momento onde todos podem se pronunciar sobre o desenvolvimento das crianças em todos os sentidos. A partir das demandas encontradas (uma vez que os familiares/responsáveis por alunos com direitos especiais procuravam a Secretaria Municipal de Educação para expressar suas dúvidas, fazer suas reivindicações, solicitar encaminhamentos referentes ao Atendimento Educacional Especializado ofertado na Rede Municipal de Ensino aos seus filhos), é que surgiu a ideia de criar este momento e local próprios para essas conversas entre responsáveis pelos alunos com direitos especiais e profissionais da educação que desenvolvem o processo de aprendizagem com essas crianças.

6 | PROJETO “DIÁLOGOS”

O Projeto “Diálogos”, iniciado em maio de 2017, acontece quinzenalmente ou mensalmente, em escolas polo, principalmente onde há SRM, por região de abrangência, em relação a localização das escolas/CMEIS, sempre numa sexta-feira, no período da tarde, com duração de três horas, em média.

São convidados os representantes de Escolas e CMEIs da região e cada encontro visa oportunizar um diálogo aberto entre os pais ou responsáveis pelos alunos com direitos especiais e os profissionais da educação (equipes gestoras, auxiliares de inclusão, professoras regentes e professores de Sala de Recursos Multifuncionais e CMAEE) que atuam nas escolas onde estes alunos estão matriculados.

O encontro inicia-se com um vídeo de reflexão sobre a própria vida, mostrando que todos são especiais, independente das diferenças que apresentam. A dinâmica do Projeto baseia-se em três momentos principais. No primeiro, os participantes são divididos em grupos específicos, recebendo tarjetas de cores diferentes, sendo: pais/responsáveis (azul), Auxiliar de Inclusão e professoras regentes (rosa) e equipe gestora e professoras de SRM (amarelo), respondendo à pergunta: **Quais os desafios para o atendimento das crianças com direitos especiais?** Na sequência, todos são convidados a também responder: **Quais suas expectativas sobre a inclusão das crianças na Escola Regular?** As tarjetas com as respostas são colocadas num painel e discutidas no grande grupo, sob a coordenação da equipe do CMAEE.

No segundo momento, os participantes se reúnem em grupos divididos por Escolas e CMEIs, para a socialização das ideias e aproximação entre família/instituição escolar. O terceiro momento proporciona a socialização no “grande grupo”, em que os pais/responsáveis, espontaneamente, podem compartilhar suas experiências em relação aos filhos inclusos na escola.

Para finalizar, o/a professor/a de Sala de Recursos Multifuncionais faz uma breve apresentação do seu trabalho para conhecimento de todos.

Também é realizada a “Memória” de cada encontro, registrada no computador.

Dialogar é o melhor caminho para interação e valorização humana, compreensão da história de vida dos envolvidos. O Projeto “Diálogos” é o momento em que Escola/CMEI, SME/CMAEE e família param para refletir sobre o que os pais tem a dizer sobre seus filhos e sobre o desenvolvimento da vida escolar dos mesmos.

A realização do Projeto tem recebido um *feedback* positivo, demonstrando-se eficaz na aproximação entre os envolvidos no processo de inclusão, proporcionando a interação entre as famílias, Escola/CMEI e Secretaria Municipal de Educação, atingindo seu objetivo principal que é o desenvolvimento da criança por meio da humanização, no sentido de conscientização, visando a criação de uma cultura, onde todos se preocupam com o ser humano, respeitando as diferenças e especificidades em primeiro lugar.

Este Projeto, que já está na 12ª edição, até o primeiro semestre de 2018,

envolveu 806 pessoas de 63 escolas e 46 CMEIs,. Para o segundo semestre estão previstos mais quatro encontros e uma edição final envolvendo todas as escolas e CMEIs, visando a construção de uma escola inclusiva de qualidade, promovendo aprimoramento do processo de inclusão destas crianças, nas escolas e CMEIs, com a finalidade de sensibilizar e ao mesmo tempo possibilitar aos profissionais que atuam na área, bem como a todos os envolvidos no processo de aprendizagem, melhor conhecimento da realidade vivida atualmente no interior das instituições da rede municipal de ensino e também no cotidiano familiar.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa está se destacando no cenário nacional. No mês de setembro de 2014, a Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação de Educação Infantil, apresentou seu Plano de Ação para a adesão ao Projeto do Ministério da Educação (MEC), “Educação Infantil 100% inclusiva: acesso, permanência e qualidade”. Em 2016, os resultados obtidos com a pesquisa realizada neste mesmo ano, bem como demais resultados do trabalho da Educação Especial, foram apresentados no Congresso Brasileiro de Neuropsicopedagogia, realizado em Joinville (SC) nos dias 05, 06 e 07 de outubro de 2017. O trabalho intitulado “Os efeitos da intervenção neuropsicopedagógica escolar para desenvolvimento de estratégias de aprendizagem em escolares da cidade de Ponta Grossa/PR”, desenvolvido por professoras que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, recebeu o prêmio de primeiro lugar, entre aproximadamente 300 trabalhos inscritos e 40 selecionados, de todas as regiões do Brasil, demonstrando o reconhecimento da importância do trabalho realizado, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Ensino. Naquela ocasião, a Secretaria Municipal de Educação, recebeu a homenagem de Honra ao Mérito em reconhecimento pelo trabalho, com destaque na relevância, apoio à pesquisa e compromisso social em benefício da profissionalização da neuropsicopedagogia.

A Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, desde 2013 recebeu mais de cinquenta alunos da Educação Especial, oriundos de outras cidades e estados do Brasil e inclusive de outros países, sob a alegação de que a Secretaria Municipal de Ensino oferece estrutura física e recursos humanos para o atendimento pedagógico nas salas regulares e no Atendimento Educacional Especializado (SRM).

As diretrizes do trabalho da equipe de educação especial da Secretaria Municipal de Educação estão centradas na causa da educação inclusiva, cujos princípios estão legalmente garantidos em todo território nacional, apontando para luta contra a exclusão e a busca de um ideal de escola que inclua a todos/as os/as alunos/as, independente, de suas condições pessoais, sociais ou culturais, valorizando a

diversidade humana.

O Projeto “Diálogos” vem se destacando como uma ferramenta de aproximação entre família/escola, contribuindo para a escola inclusiva de qualidade, valorizando a humanização que se faz tão necessária no contexto familiar e escolar.

A Secretaria Municipal de Educação, através de sua Política de Educação Especial Inclusiva, compreende que está no caminho certo, porém ainda são muitos os desafios na busca do ideal. Um dos compromissos é sempre proporcionar Formação Continuada para os profissionais da educação (pois nem mesmo os pais/responsáveis estão preparados para receber uma criança especial).

REFERÊNCIAS

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

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

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

CABRAL, Gabriela. **Afetividade. Mundo Educação.** Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/psicologia/afetividade.htm>>. Acesso em: 05 de jul 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial.** 4ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial.** Espanha, 1994.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Declaração de Jomtien. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em: 05 de jul. 2018.

_____. **Verbetes Declaração de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 05 de jul. 2018.

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos.** SEED, Superintendência da Educação, Curitiba, 2006.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Editora Zahar; 1983.

ANEXOS



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA Secretaria Municipal da Educação

Avenida Visconde de Taunay, 950 – Tel.: (042) 3220-1000 – Ramal 3 - e-mail: pmgp@pontagrossa-pr.gov.br – CEP: 84.051-900 – Ponta Grossa – PR

INSTRUÇÃO Nº 001/2018 - CEFE/SME SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS / ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Atualiza a Instrução Normativa e estabelece critérios para o funcionamento da **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS** onde é ofertado Atendimento Educacional Especializado - AEE para alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

A Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições que lhe foram conferidas através do Decreto Municipal nº 6.602 de 04/01/2013, da Lei nº 7.081 nº 31/12/2002 de criação do Sistema Municipal de Ensino e considerando os preceitos legais que regem a Educação Especial como:

- a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) art. 205 e 208;
- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96;
- o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90;
- o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13005/14;
- as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Parecer CNE nº 17/01;
- as Diretrizes Municipais de Educação do Município de Ponta Grossa - 2015
- a Resolução CNE/CEB Nº 02/01;
- a Resolução CNE/CEB nº 07/10;
- o Parecer CNE/CEB nº 17/01;
- a Portaria MEC nº 13/07;
- o Decreto Federal nº 6.949/09, no art. 24;
- a Resolução CNE/CEB nº 4/09;
- o Decreto Federal nº 7.611/11;
- o Decreto Federal nº 7.612/11;
- a Deliberação nº 02/03 – CEE – PR;
- o Plano Municipal de Educação de Ponta Grossa – Lei nº 12.213/15,

RESOLVE,

Instruir as instituições municipais de ensino quanto aos critérios para o funcionamento da **SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS - SRM** que oferta **Atendimento Educacional Especializado - AEE** para alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento –

TGD ou alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação, matriculados no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Serão atendidos também, com matrícula, alunos com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos Mentais e de Comportamento.

1. Definição

A Sala de Recursos Multifuncionais – SRM é um serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE, de natureza pedagógica, que complementa e/ou suplementa (supre, amplia ou aperfeiçoa) a formação do aluno, público alvo da Educação Especial, matriculados no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

2. Alunado

Alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos que apresentam Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD ou com Altas Habilidades/Superdotação. Serão atendidos também, com matrícula, alunos com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos Mentais e de Comportamento.

3. Do Ingresso

O alunado acima descrito deve estar matriculado regularmente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos e apresentar laudo clínico e/ou avaliação multiprofissional que comprove a situação de Deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação. Serão atendidos também, com matrícula, alunos com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos Mentais e de Comportamento.

4. Do Ingresso na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM

- 4.1. A professora da SRM realizará a avaliação pedagógica dos alunos atendidos. Esta Sondagem Diagnóstica será registrada em ficha própria.
- 4.2. Deverá focar aspectos pedagógicos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outros e das áreas do desenvolvimento, considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais.

5. Aspectos Pedagógicos

- 5.1. O Atendimento Educacional Especializado, na SRM, constitui um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos cognitivo, psicomotor e sócio emocional.
- 5.2. A professora da SRM elaborará o Plano de Intervenção Pedagógico Individual, com metodologia e estratégias diferenciadas, de acordo com os indicativos da Sondagem Diagnóstica, de forma a atender as especificidades de cada educando.
- 5.3. O Plano de Intervenção Pedagógica Individual deve ser organizado e, sempre que necessário reorganizado, de acordo com:
 - a) os interesses, necessidades, dificuldades e habilidades específicas de cada aluno;

- b) as áreas de desenvolvimento (cognitiva, psicomotora, sócio emocional) de forma a subsidiar o processo de aprendizagem.

5.4. A complementação do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora, na SRM, dar-se-á através de assessoramento às professoras e demais profissionais da escola, juntamente com a equipe pedagógica, nas adequações curriculares (proposição de atividades), avaliações e metodologias que serão utilizadas no ensino regular, em atendimento aos alunos com deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos Mentais e de Comportamento, bem como, orientações e esclarecimentos às famílias dos educandos.

5.5. A professora registrará, sistematicamente, todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme Plano de Intervenção Pedagógico Individual, em Relatório Semestral.

5.6. O aluno frequentará a SRM o tempo necessário para superar ou amenizar as barreiras que dificultam o processo de aprendizagem na classe comum.

6. Da Organização

6.1. O horário de trabalho pedagógico na SRM poderá ser em período contrário ao que o aluno está matriculado e frequentando a classe comum ou no mesmo turno, conforme as necessidades dos educandos.

6.2. O trabalho pedagógico na SRM será realizado de forma coletiva e/ou individual conforme as especificidades de cada caso.

6.3. O cronograma para o trabalho pedagógico deverá ser elaborado pela professora da SRM, juntamente com a coordenadora pedagógica da escola, considerando as peculiaridades de cada educando.

6.4. O cronograma deverá ser organizado visando:

a) o máximo de tempo possível, conforme a demanda. Na escola pólo, onde há SRM, os atendimentos poderão ser diários, com duração de uma hora a uma hora e meia. Nas escolas de abrangência, onde não há SRM, os atendimentos serão em contraturno, na escola pólo mais próxima, conforme cronograma elaborado pela professora da SRM.

b) caráter flexível, devendo ser reorganizado, sempre que necessário, de acordo com o desenvolvimento e especificidades dos alunos, com anuência da equipe pedagógica da escola.

c) considerar a hora atividade da professora, de acordo com a legislação vigente.

6.7. O horário de funcionamento da SRM deverá ser o mesmo da escola.

6.8. A professora da SRM deverá participar das atividades previstas no Calendário Escolar.

6.9. A professora da SRM registrará a frequência dos alunos, em ficha própria.

6.10. Cabe à escola que mantém a SRM a responsabilidade de manter a documentação do aluno atualizada.

6.11. Na Pasta Individual do aluno, além dos documentos exigidos para a classe comum, deverá constar cópia de laudos e receitas médicas, relatórios de avaliação e Relatórios Semestrais do AEE, devidamente timbrados, datados e assinados.

6.12. Quando o aluno frequentar a SRM em outra escola, esta também manterá na Pasta Individual do aluno, a documentação citada no item anterior.

- 6.13. No Histórico Escolar não deverá constar que o aluno frequentou SRM. No caso de transferência do aluno de uma unidade escolar para outra, junto com o Histórico Escolar e com o Parecer Avaliativo, deverá ser encaminhado um relatório do AEE com o intuito de matriculá-lo na SRM mais próxima, dando continuidade ao trabalho pedagógico.

7. Matrícula

- 7.1. A matrícula do aluno no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE/WEB deve ser efetuada de acordo com os itens específicos e diferenciados para a deficiência e necessidades especiais.
- 7.2. Para o ingresso na SRM os responsáveis legais deverão estar cientes da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, através de registro em Termo de Compromisso de Frequência.
- 7.3. Quando os responsáveis legais pelos alunos que não desejaram efetivar a matrícula na SRM, devem assinar a Termo de Desistência. O mesmo deve ocorrer quando houver a infrequência do aluno.

8. Recursos Humanos

- 8.1. Para atuar na SRM a professora, conforme Del. nº 02/03 – CEE, art. nº 33 e 34, deverá ter **pelo menos uma das formações** abaixo:
- a) especialização em cursos de Pós-Graduação em Educação Especial ou;
 - b) especialização em cursos de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado ou;
 - c) licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial ou;
 - d) habilitação específica em nível Médio, na extinta modalidade de Estudos Adicionais e atualmente na modalidade Normal;
 - e) especialização em cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e/ou Clínica;
 - f) especialização em cursos de Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia Institucional e/ou Clínica, funções convalidadas em 14/03/2018 pelo CBO (Classificação Brasileira de Ocupações), através do Ministério do Trabalho.
- 8.2. A professora que atuará na SRM terá as **seguintes atribuições**:
- a) realizar a avaliação diagnóstica, com registro em ficha própria, dos alunos que frequentam a SRM;
 - b) preencher a documentação necessária dos alunos matriculados na SRM e informar a secretaria da escola para que seja efetuada a matrícula no SERE/WEB;
 - d) elaborar o Plano de Intervenção Pedagógica de cada aluno da SRM;
 - e) organizar o cronograma de trabalho pedagógico, atendendo as especificidades de cada educando;
 - f) registrar a frequência em ficha própria;
 - g) registrar, em Relatório Semestral, os avanços e as dificuldades do aluno, conforme Plano de Intervenção Pedagógica Individual;
 - g) reelaborar o Plano de Intervenção Pedagógica sempre que houver necessidade;
 - h) assessorar as professoras e demais profissionais da escola, juntamente com a equipe pedagógica, nas adequações curriculares (proposição de atividades), avaliações e metodologias que serão utilizadas no ensino regular, em atendimento aos alunos com

deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação, bem como, orientações e esclarecimentos às famílias dos educandos. O mesmo deve ocorrer no caso dos alunos com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos Mentais e de Comportamento, recentemente incluídos no SERE.

- i) acompanhar o desenvolvimento educacional do aluno;
- j) participar de todas as atividades propostas no Calendário Escolar;

9. Recursos Físicos e Materiais

- 9.1. O espaço físico deverá ter acessibilidade, tamanho e localização adequados, salubridade, iluminação e ventilação de acordo com os padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT 9050/1994).
- 9.2. A escola, por intermédio de sua mantenedora, preverá e proverá para a SRM materiais pedagógicos específicos, adequados às peculiaridades dos alunos, para permitir-lhes o acesso ao currículo.

10. Desligamento

- 10.1. O desligamento do aluno da SRM deverá ser formalizado por meio de Relatório Pedagógico elaborado pela professora de AEE, seguindo as orientações da equipe do CMAEE – SME.
- 10.2. O desligamento deverá ser registrado em ata, a qual será assinada pela equipe pedagógica, professora de AEE e responsáveis legais pelo aluno.

11. Desistência

Serão considerados desistentes do AEE:

- 12.1. Os alunos cujos responsáveis legais não cumprirem com o Termo de Compromisso de Frequência.
- 12.2. Os alunos cujos responsáveis legais não optarem pelo AEE, na escola regular comum, preferindo o atendimento em outra instituição.
- 12.3. Em ambos os casos será realizado registro em Termo de Desistência.

13. Transferência

- 13.1. No Histórico Escolar não deverá constar que o aluno frequentou SRM.
- 13.2. No caso de transferência do aluno de uma unidade escolar para outra, junto com o Histórico Escolar e com o Parecer Avaliativo, deverá ser encaminhado um relatório do AEE com o intuito de matriculá-lo na SRM mais próxima, dando continuidade ao seu atendimento.

14. Autorização/ Renovação e Cessação da Autorização

- 14.1. A SRM poderá funcionar em estabelecimentos de Ensino da Rede Pública que ofereçam o Ensino Fundamental de nove anos – Anos Iniciais (1º ao 5º ano).
- 14.2. A autorização/renovação, inatividade e cessação de autorização ocorrerá dependendo do número de alunos (público alvo) atendidos pela SRM.
- 14.3. Para legalização de funcionamento da SRM (autorização/renovação, inatividade e cessação da autorização) a instituição de ensino deverá seguir as orientações desta Instrução Normativa e demais normas e legislação vigentes.

Ponta Grossa, 02 de maio de 2018

PROF.^a ESMÉRIA DE LOURDES SAVELI
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 12.288 de 01/01/2017



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA
Secretaria Municipal da Educação

Avenida Visconde de Taunay, 950 – Tel.: (042) 3220-1000 – Ramal 3 - e-mail: pmg@pontagrossa-pr.gov.br – CEP: 84.051-900 – Ponta Grossa – PR

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 001/2017
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AUXILIAR DE INCLUSÃO

Estabelece critérios para a oferta de Auxiliar de Inclusão que atua no contexto da sala de aula onde há alunos com deficiência, nos âmbitos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e da Educação de Jovens e Adultos – Fase I do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino.

A **Secretária Municipal de Educação de Ponta Grossa**, no uso de suas atribuições e considerando preceitos legais que regem a Educação Especial:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Parecer nº 17/01 – CNE de 11/09/2001.
- Resolução CNE/CEB nº 02/01 de 11/09/2001.
- Deliberação CEE nº 02/03 de 02/06/2003.
- Lei Federal 12.764/12 de 27/12/2012.
- Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/14 de 25/06/2014.
- Plano Municipal de Educação – Lei nº 12.213/15 de 23/06/2015.
- E demais legislação vigente, expede a seguinte

INSTRUÇÃO

1. DEFINIÇÃO

O/A Auxiliar de Inclusão é um/a profissional de apoio, que atua no contexto da sala de aula onde há alunos com deficiência, nos âmbitos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e da Educação de Jovens – Fase I do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

O trabalho do/a Auxiliar de Inclusão “justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes”.(NOTA TÉCNICA Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE)

“O trabalho do/a Auxiliar de Inclusão não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da Sala de Recursos Multifuncional e demais atividades escolares; deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade”.(NOTA TÉCNICA Nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE)

2. ALUNADO

Será ofertado/a um/a Auxiliar de Inclusão para as turmas nas quais houver um ou mais educandos com deficiências que comprometem a sua autonomia e independência para a realização de atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

3. DAS ATRIBUIÇÕES DO/A AUXILIAR DE INCLUSÃO

3.1 - Auxiliar o professor regente no trabalho pedagógico a ser desenvolvido na sala de aula regular.

3.2 - Colaborar para a interação entre os alunos com deficiência e os demais alunos da escola.

3.3 - Viabilizar a participação efetiva dos/as alunos/as nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar e em atividades extraclasse.

3.4 - Buscar diferentes formas de comunicação alternativa e suplementar que facilitem ao aluno interagir no processo ensino-aprendizagem.

3.5 - Ter conhecimento prévio e domínio dos conteúdos e temas a serem trabalhados pelo/a professor/a regente da classe regular.

3.6 - Participar do planejamento, junto aos professores regente e corregente, elaborando adaptações que permitem ao aluno o acesso ao currículo, a partir de modificações significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelos alunos.

3.7 - Assegurar ao estudante as devidas adaptações de acesso à aprendizagem, durante o período de cumprimento da hora-atividade.

3.8 - Participar das atividades pedagógicas que envolvem o coletivo da escola.

4. RECURSOS HUMANOS

O/A Auxiliar de Inclusão pode ser um/a professor/a contratado/a mediante teste seletivo ou um/a estagiário/a do curso de Pedagogia, a critério da Secretaria Municipal de Educação.

5. SOLICITAÇÃO

Para a solicitação de um/a Auxiliar de Inclusão, é necessário:

5.1 - Encaminhamento de relatório escolar atualizado e detalhado do caso, apontando o desenvolvimento da aprendizagem e da socialização do/a aluno/a, com cópia de laudo clínico recente em anexo.

5.2 - Análise do caso pela equipe multiprofissional da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

Ponta Grossa, 1º de fevereiro de 2017.

PROF.ª ESMÉRIA DE LOURDES SAVELI
Secretária Municipal da Educação
Decreto nº 12.288 de 01/01/2017

SÍNDROME DE ASPERGER: CONTRIBUIÇÕES PARA ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Eliane Maria Morriesen

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Ponta Grossa – PR

Juliane Retko Urban

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Ponta Grossa – PR

Bruna Braga Volpe

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Ponta Grossa – PR

Teresinha Fátima Almeida

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Ponta Grossa – PR

Antonio Carlos Frasson

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Ponta Grossa – PR

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões pertinentes a Síndrome de Asperger. O presente estudo objetivou-se em pesquisar sobre esclarecimentos da Síndrome de Asperger, ressaltando as contribuições para com as instituições de ensino na atuação e prática docente. Para a pesquisa, foram analisadas referências dos seguintes autores e manuais: CAMPBELL (2009), ORRÚ (2010), ROBISON

(2008), DSM-IV-TR™, DSM-5-TR® como suporte teórico e no estabelecimento de algumas estratégias relacionadas às características que podem ser significativas no aprendizado do aluno com Asperger e ajustadas pelo docente na sala de aula. A abordagem metodológica utilizada foi à pesquisa de natureza básica e quanto aos objetivos se enquadra como exploratória, pois busca entrar em contato com mais familiaridade com a investigação acerca do assunto a torná-lo mais claro a comunidade científica. Nessa pesquisa foi possível observar que é de relevância e interesse de toda sociedade o investimento na formação dos docentes de maneira continuada para que professores possibilitem observar suas práxis e se reelaborem de forma criativa e apropriada, pois são responsáveis por preparar os seus alunos para os desafios da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Asperger. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

ABSTRACT: This article presents reflections pertinent to Asperger Syndrome. The present study was aimed at researching on clarifications of Asperger's Syndrome, emphasizing the contributions to teaching institutions in teaching practice and practice. For the research, references of the following authors and manuals were analyzed: CAMPBELL (2009), ORRÚ (2010), ROBISON (2008), DSM-IV-TR™, DSM-

5-TR® as theoretical support and in the establishment of some strategies related to the characteristics that may be significant in student learning with Asperger and adjusted by the teacher in the classroom. The methodological approach used was the research of a basic nature and the objectives are considered as exploratory, because it seeks to get in touch with more familiarity with the research about the subject and to make it clearer to the scientific community. In this research it was possible to observe that it is of relevance and interest of all society to invest in the training of teachers in a continuous way so that teachers can observe their praxis and reelaborar in a creative and appropriate, as they are responsible for preparing their students for the challenges of society.

KEYWORDS: Asperger Syndrome. Inclusive education. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

A Síndrome de Asperger é uma síndrome do espectro Autismo. Autismo é uma desordem cerebral que afeta o comportamento, a comunicação e a interação de uma pessoa com as outras.

A Síndrome de Asperger afeta cada pessoa de uma maneira diferente. Mas a maioria delas tem dificuldade em relacionar-se com outras pessoas.

Dentre as características da Síndrome de Asperger podemos citar as principais que são:

Não conseguem manter uma conversa; irritam-se com a mudança de rotina; mantém pouco contato visual; Usam palavras formais e repetem as mesmas falas; São ingênuos; evitam participar de atividades em grupo, isolam-se; apresentam dificuldade na coordenação motora fina; Andam e correm de maneira desajeitada; Apresentam manias; Não compreendem metáforas; Não compreendem regras; Apresentam sensibilidade a ruídos; Preferencia e insistência em falar sobre o mesmo assunto; São desorganizados e possuem dificuldade para concluir tarefas e atividades escolares; São vítimas de bullying (ANGLERI; ANTONIUK; 2013, p.215).

O diagnóstico é fundamentalmente clínico, baseado em critérios provenientes de sistemas classificatórios. A elaboração do diagnóstico, baseia-se na observação rigorosa das condutas da criança e em uma interpretação meticulosa de seu significado.

O tratamento inclui um trabalho com uma equipe multidisciplinar composta por médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. Em alguns casos os medicamentos são utilizados para controlar a ansiedade, depressão e problemas de atenção (ANGLERI; ANTONIUK; 2013).

No Brasil, a inclusão escolar começou a ser discutida na década de 80. Mesmo com as conquistas legislativas, a inclusão escolar ainda é um tema polêmico divergindo opiniões de educadores e estudiosos. É crescente o número de alunos com Síndrome de Asperger nas escolas, o que gera uma angústia por vezes no docente, o mesmo pode ser anemizada quando este, passa a reconhecer de um

modo geral os problemas que envolvem a Síndrome de Asperger, amenizando assim, a ansiedade do seu aluno.

O docente é figura frequente no cotidiano do aluno, tem grande relevância para o desenvolvimento do educando, tanto como observador e intermediador entre aluno, escola e pais. A partir do momento em que o docente é qualificado dentro do espectro autista contribui para o aprimoramento das demais pessoas que envolvem esse aluno, possibilitando um intercâmbio positivo entre eles.

A partir dessa reflexão, objetiva-se na presente pesquisa levar esclarecimentos sobre a Síndrome de Asperger para as instituições de ensino contribuindo para a atuação docente.

2 | SÍNDROME DE ASPEGER

Identificada pela primeira vez pelo pediatra austríaco Hans Asperger, em 1944, a Síndrome de Asperger só passou a fazer parte do DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) na edição de 1994 e na sequência no CID-10 (Classificação Internacional de Doenças). Ainda hoje, os poucos estudos, a falta de capacitação por parte dos profissionais e a dificuldade de sintetizar conjuntos de sintomas padrões geram muita confusão na hora do diagnóstico.

O psiquiatra Ami Klin (2006), pesquisador sobre autismo na universidade Yale, nos EUA, revela que é comum ver a Síndrome de Asperger ser confundida com uma obsessão compulsiva, como esquizofrenia e depressão, ou mesmo outras perturbações que apresentem um mesmo sintoma.

O motivo para isso é que a criança com Asperger não apresenta atrasos no desenvolvimento da linguagem e nas habilidades cognitivas. Pode apresentar problemas para se relacionar com os demais e em certas ocasiões apresentam comportamentos inadequados, mas as dificuldades e principais características começam a ser observadas quando começa a se desenvolver como adulto. O diagnóstico é de suma importância pois, além das limitações e dos prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, nota-se uma falta de compreensão na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente.

Alguns portadores da síndrome possuem inteligência tão desenvolvida quanto a de qualquer outra pessoa, em alguns casos têm alto desempenho em determinada área. Suas dificuldades de comunicação são confundidas muitas vezes com timidez ou introversão, enquanto na verdade, enfrentam problemas relacionados a sociabilidade, à compreensão da linguagem e a interesses exclusivos por determinados assuntos, o que abala as estruturas convencionais na formação de vínculos com a sociedade.

O quadro clínico pode se apresentar de formas diferentes e em idades diferenciadas. Com frequência a incapacitação social dos indivíduos com o transtorno

se torna mais evidente com o passar do tempo. Na adolescência, alguns indivíduos podem aprender a usar seus pontos fortes (exemplo: capacidades verbais por repetição) para compensar seus pontos fracos.

Como consequência, da infância até a vida adulta, são potenciais vítimas de bullying o que, somando aos sentimentos de isolamento social e à capacidade crescente de sentir vergonha, pode contribuir para o desenvolvimento de depressão e ansiedade na adolescência e no início da vida adulta.

A tabela 1 traz uma síntese das características clínicas de indivíduos portadores da Síndrome de Asperger:

Características essenciais da Síndrome de Asperger
Critério A – Comprometimento grave e persistente na interação social;
Critério B – Desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades;
Critério C – A perturbação deve causar comprometimento clinicamente importante nas áreas social, ocupacional ou outras;
Critério D – Em contraste com o Transtorno Autista não há atrasos ou desvios clinicamente significativos na linguagem.
Critério E – Durante os 3 primeiros anos de vida, não ocorrem atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, o que se manifesta na expressão de uma curiosidade normal diante do ambiente ou na aquisição de habilidades de aprendizagem e comportamentos adaptativos (exceto na interação social) próprios da idade.

Tabela 1 – Características da Síndrome de Asperger

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV, 2002, p.107.

O Transtorno de Asperger é contínuo e vitalício, segundo a descrição do DSM-IV (2002). Em crianças em idade escolar, a boa capacidade verbal pode, em certo grau, mascarar a gravidade da disfunção social e também embaçar pais e professores, os quais podem se concentrar nas habilidades verbais da criança e não se dar conta das dificuldades em outras áreas, principalmente no ajustamento social.

As habilidades verbais relativamente boas também podem levar pais e professores a atribuir equivocadamente as dificuldades comportamentais da criança, à obstinação e à teimosia. O interesse em formar relacionamentos sociais pode aumentar na adolescência, à medida em que o indivíduo aprende formas de respostas mais adaptadas às suas dificuldades. Os indivíduos mais velhos podem ter interesse em fazer amizades, mais não compreendem as convenções que regem a interação social.

O prognóstico aparentemente é muito melhor do que o Transtorno Autista, pois os estudos de acompanhamento sugerem que, quando adultos, muitos destes indivíduos são capazes de obter empregos rentáveis e tornarem-se autossuficientes.

3 | DIAGNÓSTICO

Na maioria dos casos a síndrome de Asperger é causada por uma combinação de fatores genéticos, fisiológicos e ambientais.

As questões diagnósticas relativas ao gênero, demonstra que é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino. Em amostras clínicas, pessoas do sexo feminino têm mais propensão a apresentar deficiência intelectual concomitante ou atrasos da linguagem podem não ter o transtorno identificado, talvez devido à manifestação mais sutil das dificuldades sociais e de comunicação (DSM-5, 2014 p.57).

Segundo o DSM-5 (2014, p.53), o transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. O autor Speaks (2010, p.10) argui sobre a causa da síndrome de Asperger:

Ela não pode ter sido causada pela forma como uma pessoa foi apresentada, pais ruins ou problemas emocionais; é um problema neurobiológico, e não consequência de problemas decorrentes das experiências de vida da mesma”.

Do ponto de vista neuropsicológico, existe em geral, um padrão relativamente elevado em habilidades auditivas e verbais e aprendizado repetitivo, e déficits significativos nas habilidades visuomotoras e visuoperceptuais no aprendizado.

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), desenvolveu-se critérios para o diagnóstico dos portadores da Síndrome de Asperger segundo o CID-10 (1993, p. 252 e 253), classifica o F84.5 Síndrome de Asperger.

Critérios Diagnósticos para 299,80 Transtorno de Asperger
<p>A. Comprometimento qualitativo da interação social, manifestando por pelo menos dois dos seguintes quesitos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como; contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social;2. Fracasso em desenvolver relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento de seus pares;3. Ausência de tentativas espontâneas de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (Ex.: deixar de mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse a outras pessoas);4. Ausência de reciprocidade social ou emocional.
<p>B. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes quesitos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco;2. Adesão aparentemente inflexível e rotinas e rituais específicos e não funcionais;3. Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (Ex.: dar pancadinhas ou torcer as mãos ou os dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);4. Insistente preocupação com partes de objetos.
<p>C. A perturbação causa prejuízo clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento.</p>
<p>D. Não existe um atraso geral clinicamente importante na linguagem (Ex.: palavras isoladas são usadas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas aos 3 anos).</p>

E. Não existe um atraso clinicamente importante no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de autocuidados próprios da idade, no comportamento adaptativo (outro que não na interação social) e na curiosidade acerca do ambiente na infância.

F. Não são satisfeitos os critérios para outro Transtorno Global do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

Tabela 2 – Critérios para o diagnóstico da Síndrome de Asperger

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV, 2002.

Com o aprofundamento das pesquisas em 2014 foi lançado o DSM-5, onde há uma atualização dos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autismo.

Indivíduos com o diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico do transtorno do espectro autista. Indivíduos com déficits acentuados na comunicação social, cujos sintomas, porém, não atendam, de outra forma, critérios de transtorno do espectro autista, devem ser avaliados em relação a transtorno da comunicação social (pragmática) (DSM-5, 2014, p.51).

Conforme a classificação dos Níveis de gravidade para o transtorno do espectro autismo, a síndrome de Asperger está inserida no Nível I – Exigindo apoio, o qual cita todas as características já mencionadas anteriormente.

4 | EDUCANDO ASPEGER E A PRÁTICA DOCENTE

O docente desempenha um relevante papel no processo de ensino-aprendizagem do aluno com síndrome de Asperger. O grande desafio para o docente é mediar para que o educando tenha uma aprendizagem significativa, sentindo-se motivado a aprender. Sendo assim, sugere-se que o docente conheça e compreenda as características peculiares da Síndrome de Asperger, a fim de desenvolver a prática educativa, pois o grande desafio é saber trabalhar com as diferenças em sala de aula para uma melhor intervenção pedagógica.

Segundo Robison (2008, p. 17):

A Síndrome de Asperger não é tão prejudicial assim. Pode até conceder alguns dons raros. Alguns Asperger possuem extraordinária aptidão para compreender problemas complexos e podem se tornar brilhantes engenheiros ou cientistas. Outros parecem possuir dons musicais sobrenaturais.

Atualmente o docente se defronta com muitas diferenças na sala de aula, sejam elas síndromes, transtornos, deficiências e muitas outras dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, Campbell (2009) corrobora em seus estudos que cada caso exige uma adequação específica de estratégias de ensino por serem pessoas heterogêneas em suas necessidades e competências.

Nesta concepção será abordado as principais características da Síndrome de Asperger, e algumas estratégias relacionadas as características que poderão ser

significativas no aprendizado do aluno Aspeger e ajustadas pelo docente na sala de aula.

4.1 Interação Social

As crianças que apresentam a Síndrome de Aspeger possuem dificuldades em manter relações de amizade, pois sua comunicação é restrita. Elas se esforçam para participar do mundo social, mas no entanto enfrentam barreiras na integração.

O docente necessitará planejar estratégias para criar atividades para que as crianças Aspeger expliquem suas habilidades cognitivas e possam ser aceitas pelos colegas como talentosas em outras áreas do saber, pois se sentirão mais capazes e seguras com relação à interação e aceitação do grupo.

Na instituição em que o aluno com Aspeger está inserido, sugere-se que o docente converse com a turma sobre as principais características da Síndrome de Aspeger, isso facilitará a compreensão do grupo quanto ao comportamento do colega. O docente pode contribuir com elogios sempre que esta se fizer por merecer. De acordo com as pesquisas de Orrú (2010, p. 10):

Quando um indivíduo com síndrome de Aspeger não tem o desenvolvimento destas habilidades de comunicação e de interação social ele pode se acometido de períodos mais frequentes de depressão em razão do isolamento em que vive. Para tanto, a inserção em grupos sociais da mesma faixa etária é uma maneira de ajudá-los.

A criança com Aspeger geralmente não consegue compreender os sentimentos alheios, por este motivo muitas vezes magoam e ofendem seus próximos. Cabe ao docente intermediar nestas situações de conflito, explicando aos colegas. A criança necessita compreender que comportamentos como esses são negativos e devem ser evitados.

O isolamento faz parte das características da Síndrome de Aspeger, por isso ela passa a maior parte do tempo sozinha. Faz-se necessário que o docente fique atento quando perceber que ela está isolada e procure proporcionar situações que a envolvam com o grupo. Evitar situações de brincadeiras e atividades inadequadas, pois possuem dificuldade de aceitar situações de constrangimento, se perceberem, se isolarão.

4.2 Mudança de Rotina

O portador da síndrome de Aspeger possui dificuldade para adequar-se com as alterações de rotina, ao serem surpreendidos com essas situações ficam ansiosos. O docente necessita conversar com o aluno quando planejar mudar a rotina, por menor que ela seja, o indivíduo deverá ser preparado antes de a mudança ocorrer. Isso fará com que não ocorra irritação, evitando prejuízos emocionais e físicos que possam prejudicar ainda mais a interação com o grupo.

O professor deve procurar preparar o aluno com antecedência quanto as mudanças significativas de rotinas já programadas e conhecidas por ele na classe. Por outro lado, também pensamos que as mudanças na rotina não devem ser motivos de pavor para os professores. É importante que o aluno aprenda também a lidar com elas e, a saber, que nem sempre aquilo que estava previsto acontecerá (ORRÚ, 2010, p.11).

Sugere-se evitar que o portador da síndrome de Asperger sinta medo do desconhecido, precisará sentir-se preparado pelos pais e docentes as novas situações e as pessoas que farão parte da sua nova rotina.

4.3 Memória Visual

Um aspecto relevante para alcançar o êxito no aprendizado com os portadores da síndrome de Asperger é manter o contato visual entre o docente e o aluno. O contato visual é importante porque faz com que esses alunos foquem mais sua concentração.

Alguns estudos relatam símbolos gráficos e fotografias como auxílio de grande valia e com resultados favoráveis, pois os alunos podem compreender melhor os enunciados e conseqüentemente, informar seus desejos e necessidades (DO VALE; MAIA, 2010, p.45).

Recomenda-se o uso de recursos visuais em sala de aula, para tornar-se mais atrativa a fala do professor, estas estratégias são mais fáceis para a assimilação dos conhecimentos do que os sons verbais.

4.4 Distração

O educando com síndrome de Asperger normalmente se distrai com facilidade com ruídos e movimentos, isolando-se em seu mundo interior, apresenta dificuldade de concentração, e conseqüentemente embarçam-se na finalização de tarefas.

A partir de avaliações cuidadosas das distrações individuais, as modificações ambientais podem ser feitas e envolver a disposição física da área de trabalho do aluno, a apresentação de tarefas relacionadas ao trabalho, ou muitas outras possibilidades (CAMPBELL, 2009, p. 124).

É necessário que os docentes e a equipe pedagógica estejam em sintonia para contribuir positivamente com o aprendizado do educando com Asperger. Se houver uma melhor integração dela com o ambiente e com as pessoas que fazem parte dele, o aluno terá uma melhor concentração na execução das atividades e na socialização.

4.5 Área de Interesse

As crianças com síndrome de Asperger demonstram preferência por determinadas áreas do conhecimento, e deixam de lado os assuntos que não lhes interessa. Dessa forma, o docente poderá planejar atividades a fim de incentivá-lo e desafiá-lo. Exemplo: Se a área de interesse da criança for dinossauros, o docente pode

de maneira interdisciplinar expor o conteúdo, mas incluir o tema na classificação dos animais. Neste contexto o docente conseguirá se manifestar e intervir com este aluno, demonstrando a ele que todas as disciplinas são importantes, e querer aprender somente o que lhe agrada, prejudicará o seu aprendizado.

Se faz necessário entender que ela possui uma desordem no seu desenvolvimento, e devido a isso, seu comportamento com relação às atividades escolares se difere dos demais alunos.

Estas crianças frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor. E podem ser ensinados, mas somente por aqueles que lhes dão verdadeira afeição e compreensão. Pessoas que mostrem delicadeza e, sim humor. A atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança (ASPEGER, 1994, apud ORRÚ, 2010, p.11).

Perante isto, a instituição escolar e seus profissionais precisam ter clareza que este educando necessita de estratégias pedagógicas diferenciadas, para que ele obtenha êxito no seu aprendizado escolar.

O educando com síndrome de Asperger deverá frequentar a escola regular normalmente, no entanto, no entanto cabe a escola lhe oferecer o respaldo necessário para que o mesmo acompanhe da melhor forma o ritmo da turma e obtenha uma experiência educacional positiva e bem-sucedida.

5 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza básica, pois visa entrar em contato com o assunto sem aplicar questionários ou estudos de caso de cunho prático, mas sim teórico.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.34), a pesquisa básica “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

Quanto aos objetivos, a metodologia deste trabalho se enquadra como exploratória, pois busca entrar em contato com mais familiaridade com a investigação acerca do assunto a torná-lo mais claro a comunidade científica. Conforme Gerhardt e Silveira (2009, p.35), “a grande maioria dessas pesquisas envolve levantamento bibliográfico”.

O levantamento bibliográfico faz uma busca apurada da literatura disponível e pertinente ao assunto para alicerçar as discussões acerca do tema.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que quando há um engajamento dos familiares e dos docentes, a escola possui condições de atingir o objetivo de se estruturar como um sistema de ensino que promova educação de forma equânime.

O presente estudo esclarece que o diagnóstico, é o primeiro passo para

ajudar a criança com síndrome de Asperger, entretanto deve-se compreender que ela apresentará um comportamento diferenciado. Assim, espera-se que os docentes e familiares compreendam essas diferenças, para intervir com sucesso na sua aprendizagem.

A teoria de Vigotsky vai ao encontro da inclusão dos portadores da Síndrome de Asperger, pela importância da interação social e da dialogicidade. Para que as pessoas aprendam, as aulas não devem ser monológicas, aqueles em que o aluno deve apenas anotar o que foi falado enquanto somente o professor se expressa (MOREIRA, 2006).

Para os educandos com síndrome de Asperger, no processo de inclusão escolar, recomenda-se utilizar estratégias de ensino diferenciadas, ter o cuidado de integrar o educando ao grupo, promover atividades concretas, evitar mudanças de rotina repentinas e valorizar a área de interesse na qual ele se destaca.

A função da escola é ofertar a este grupo de alunos as condições necessárias para que haja o bom desenvolvimento e desempenho da criança com síndrome de Asperger, sendo compreendida e respeitada.

E para a família é atribuída a função de ter o contato próximo com os educadores, afinando o discurso, auxiliando na comunhão de pensamentos e condutas para alcançar o sucesso letivo. Assim o educando efetivamente sente-se mais seguro, acolhido e numa sociedade inclusiva.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Editora Wak, 2009.

DO VALLE, Tânia Gracy Martins; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Aprendizagem e comportamento humano**. SciELO-Editora UNESP, 2010.

DSM-IV-TR™ – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução: Cláudia Dornelles; Porto Alegre: Artmed, 2002.

DSM-5-TR® – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução: Maria Inês Corrêa do Nascimento, et al.; Porto Alegre: Artmed, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

KLIN, Ami. Autism and Asperger syndrome: an overview. **Revista brasileira de psiquiatria**, v. 28, p. s3-s11, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzado. **Aprendizagem Significativa: a Teoria de Ausubel**. 2ª ed. São Paulo: Ceutauro, 2006.

OMAIRI, Claudia, Marcia R. M. S. Valiati, Mariane Wehmuth, Sergio Antonio Antoniuk . **Autismo: perspectivas no dia a dia**. Curitiba: Ithala, 2013.

ORRÚ, Sílvia Ester. Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 53, n. 7, p. 1-14, 2010. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/>

view/1698. Acesso em 30 de maio de 2018.

ROBISON, John Elder. **Olhe nos meus olhos: minha vida com a Síndrome de Asperger**. Tradução Júlio de Andrade Filho. São Paulo: Laurousse do Brasil, 2008.

SPEAKS, Autism. Autism speaks. It's time to listen. 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

EIXO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INCLUSÃO

O artigo **Contribuições da Neurociência para a Educação do Século XXI voltada à Inclusão Educacional** debateu sobre o enfoque da neurociência para a educação inclusiva, mas, como destacado, para realmente acontecer, necessário se torna a revisão dos modelos de formação dos professores. Como também, a capacitação dos professores, por meio da formação continuada para desenvolver habilidades que auxiliem na prática desse profissional. Os autores destacam a criatividade, a capacidade de liderança, inovação e resolução de problemas, abertura às mudanças e respeito à diversidade do aluno como características para a atuação do professor em classes com alunos inclusos.

O enfoque destacado no artigo **Síndrome de Asperger: contribuições para atuação docente no contexto escolar** foi sobre a atuação docente no dia-a-dia com alunos diagnosticado com a síndrome de Asperger. Esse estudo em forma de pesquisa documental trouxe resultados que afirmam a necessidade de estratégias diferenciadas, onde a escola consiga promover a integridade e incluir esses alunos para que possam obter uma aprendizagem significativa. Portanto, ao refletir vemos a necessidade de mudança de postura do docente em sala de aula, o qual deve estar disposto a interagir mais com seu aluno, conversando e se aproximando de maneira que se sintam seguros.

O artigo **Política da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR na Segunda Década do Século XXI**, conclui que houve avanços na educação inclusiva, pois a secretaria municipal vem valorizando a diversidade humana através de projetos que envolvam a família e a escola. O projeto apresentado por professoras da rede municipal de Ponta Grossa/PR, no Congresso Brasileiro de Neuropsicopedagogia em 2017 na cidade de Joinville no qual resultou em primeiro lugar dentre outros trabalhos apresentados no Congresso. Os efeitos foram positivos em busca de estratégias de aprendizagem. Para profissionais atuantes, que buscam a capacitação na educação especial por meio da formação continuada, é importante que oficializem as mudanças na forma de conduzir seus trabalhos em sala de aula. Nesse sentido, faz-se importante a formação continuada, pois viabiliza aos professores dinamismo, comprometimento, norteando seu trabalho dentro da escola.

Portanto, ao refletir sobre os artigos apresentados, destacam-se avanços na educação inclusiva, mas ainda existe a necessidade de pensar na formação inicial do docente. Para isso, recomenda-se a análise e reformulação do currículo das

licenciaturas, colocando a realidade dos desafios exigidos por esta profissão para os futuros professores. Destaca-se também, a necessidade de incluir no currículo de formação docente, conteúdos específicos para a educação inclusiva, já que existe críticas em relação à défcits deste conteúdo. Também se faz necessário realizar levantamentos de sugestões para a elaboração de um novo currículo, a fim de apresentar a educação inclusiva para docentes que estão iniciando a sua formação base.

Bruna Braga Volpe
Eliane Maria Morriesen
Juliane Retko Urban
Teresinha Fátima de Almeida

EIXO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA CULTURA DE PAZ: OLHARES A PARTIR E PARA A INFÂNCIA

As reflexões realizadas, nesta parte que segue, refere-se a temáticas que envolvem a discussões sobre Cultura de Paz na educação, tendo como foco a educação básica e a formação docente.

O trabalho das autoras Araci Asinelli-Luz, Michelle Popenga Geraim Monteiro, Tatiane Delurdes de Lima e Alessandra de Paula Pereira, “Cultura da Paz: olhares a partir e para a Infância”, desenvolve um diálogo referente à Cultura da Paz e Infância, remetendo à concepção de criança da abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia. O texto trata de trazer reflexões e compreensão sobre a sociedade atual e a banalização das violências. Além disso, chama a atenção para a importância de trabalhos que projetem uma Cultura da Paz voltada à formação humanizadora para as crianças e adolescentes. O tema trazido à tona pelas autoras destaca que, a “Cultura de Paz é da natureza dos seres relacionais, pois, a espécie humana é naturalmente social, vive e sobrevive em sociedade”.

O autor Nei Alberto Salles Filho em seu texto intitulado “Cultura de Paz: elementos teóricos como subsídio para a discussão no contexto da Educação Brasileira”, traz elementos para contextualizar inclusão do tema Cultura de Paz na Lei nº. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, que se deu em maio de 2018. Para tanto, o autor aponta que “as perspectivas da Cultura de Paz, da Educação para a Paz, da prevenção das violências escolares, além de outros temas relacionados, passam a fazer parte deste momento, onde mudanças podem e devem acontecer nas escolas”. Sendo assim, revela-se no texto, que muitos são os desafios ainda presentes para haja o entendimento das discussões sobre a Cultura de Paz e a Educação para a Paz como dimensões pedagógicas.

A proposta trazida pela autora Vânia Katzenwadel de Oliveira, “Vivências e convivências em Educação para a Paz: um relato de experiência com jogos cooperativos”, está formalizado em um relato de experiência. A autora, descreve sua experiência com estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental, no texto, apresenta uma discussão sobre a Pedagogia dos Valores Humanos e Pedagogia das vivências/convivências, perspectiva de Salles Filho (2015), para assim apresentar uma experiência vivenciada em uma escola da rede municipal da cidade de Ponta Grossa no Estado do Paraná. O projeto se apresenta como “Boas Práticas de convivências” e a autora articula sua prática por meio dos “Jogos Cooperativos que tem como objetivo desenvolver nos alunos os valores humanos e colaborar com a cultura de paz nas escolas”.

A proposição trazida pela autora Patrícia Machado Pereira Giardini, “Diálogo inter-religioso e espiritualidade como meios de resolução de conflitos escolares à luz dos Artigos 12 e 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação” faz uma reflexão sobre a possibilidade de o diálogo inter-religioso atuar como instrumento facilitador para a resolução dos conflitos no âmbito escolar. A autora, traz a constatação de que a atual legislação da educação brasileira prevê o Ensino Religioso como integrante da formação do cidadão, porém vê-se no seu discurso a preocupação do respeito a pessoa humana e suas escolhas. Para a autora, é relevante pensar que este seja um tema apto a atingir o objetivo proposto, através de alteração legal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “de integrar medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência a fim de promover a Cultura de Paz”.

Os autores Virgínia Ostroski Salles e Antonio Carlos Frasson buscam com o trabalho, “Educação para a Paz e Violência na Escola: um itinerário a partir da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire” reafirmar a pertinência e a atualidade do pensamento de Paulo Freire. Os autores afirmam que a obra Pedagogia da Autonomia é um referencial para os estudos da Educação para a Paz, pois acreditam que a partir de Freire podemos, com o olhar sensível e esclarecedor, articular reflexões sobre a presença da violência no ambiente escolar e o papel da Educação para a Paz como forma de prevenção destas mazelas.

Assim, a partir desta breve apresentação dos escritos dos autores, convido aos(as) leitores(as) para que possam desfrutar destas contribuições, pois as mesmas refletem a preocupação de professores e pesquisadores da educação básica e do ensino superior, que tem buscado, com base em estudos, sistematizar pensamentos e ações sobre a Educação para a Paz e Cultura de Paz na educação.

Virgínia Ostroski Salles
Em Agosto de 2018.

CULTURA DA PAZ: OLHARES A PARTIR E PARA A INFÂNCIA

Araci Asinelli-Luz

Universidade Federal do Paraná – Doutorado em Educação
Curitiba – Paraná

Michelle Popena Geraim Monteiro

Universidade Federal do Paraná – Doutorado em Educação
Curitiba – Paraná

Tatiane Delurdes de Lima

Universidade Federal do Paraná – Doutorado em Educação
Curitiba – Paraná

Alessandra de Paula Pereira

Universidade Federal do Paraná – Mestrado em Educação
Curitiba – Paraná

RESUMO: O presente estudo desenvolve um diálogo referente à Cultura da Paz e Infância, remetendo à concepção de criança da abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia (cidade do Norte da Itália). Na compreensão de que a sociedade atual vivencia a banalização das violências, há grupos, em especial, de educadores, que se organizam e projetam a Cultura da Paz voltada à formação humanizadora para as crianças e adolescentes. Para então dialogar sobre essa possibilidade, fez-se breve apresentação da construção social da criança e da infância brasileira,

perpassando de um sujeito considerado mini adulto para a compreensão de um ser humano complexo e em desenvolvimento. Nesse olhar humanizado sobre a criança, aproximou-se à concepção construída em Reggio Emilia, permitindo reconhecer as crianças como sujeitos de direito, capazes de serem autônomas, pesquisadoras, protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Embora a Cultura de Paz (enquanto fundamento não faça parte de tal abordagem) pode-se considerá-la o alicerce das relações humanas, o que é bastante valorizado em Reggio Emilia. Assim, como educadores da cidade italiana, acredita-se que a reciprocidade, as interações e o diálogo estão no coração da educação bem sucedida. Ademais, em nossa realidade brasileira, acredita-se na Cultura da Paz para o desenvolvimento saudável e natural da criança, enquanto natureza dos seres relacionais, clima para o desenvolvimento e aprendizagem na infância e para a construção do todo do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Infâncias. Reggio Emilia. Educação Infantil. Cultura da Paz.

CULTURE OF PEACE: LOOKING FOR AND FOR CHILDHOOD

ABSTRACT: The present study develops a dialogue concerning the Culture of Peace and

Childhood, referring to the conception of children of the approach of Early Childhood Education of Reggio Emilia (city of Northern Italy). In the understanding that today's society is experiencing the trivialization of violence, there are groups, especially educators, who organize and project the Culture of Peace focused on humanizing formation for children and adolescents. In order to discuss this possibility, a brief presentation of the social construction of the Brazilian child and childhood was made, passing from a subject considered a mini-adult to the understanding of a complex and developing human being. In this humanized view on the child, he approached the conception built in Reggio Emilia, allowing children to be recognized as subjects of law, capable of being autonomous, researchers, protagonists of the teaching and learning process. Although the Culture of Peace (as a foundation is not part of such an approach) can be considered the foundation of human relations, which is much valued in Reggio Emilia. Thus, as educators of the Italian city, it is believed that reciprocity, interactions and dialogue are at the heart of successful education. In addition, in our Brazilian reality, we believe in the Culture of Peace for the healthy and natural development of the child, as the nature of the relational beings, climate for development and learning in childhood and for the construction of the whole of the human being.

KEYWORDS: Child. Childhood. Reggio Emilia. Child education. Culture of Peace.

1 | INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, no Brasil, ao se falar em infância, a atenção voltava-se à assistência social. Não se imaginava a infância como fase de desenvolvimento e aprendizagem de habilidades cognitivas e sociais. Para as crianças pequenas, a creche existia como espaço de cuidado àquelas que eram oriundas de famílias socialmente desprovidas. A educação formal, para a infância, tinha seu início nos chamados Jardins de Infância, a partir dos 6 anos de idade, cuja finalidade era desenvolver habilidades entendidas como pré-requisitos para o processo de alfabetização. À época, não se falava em letramento, como nos dias de hoje. Participavam desse processo, geralmente, crianças de famílias com capacidade de financiar tal etapa da Educação Infantil, não ofertada pelo sistema público do ensino, exceto raramente.

Posteriormente, com a mudança na legislação brasileira, o cuidado à infância passou a fazer parte do processo educacional, constituindo a etapa da educação básica, denominada Educação infantil. Mas uma parcela significativa da infância continua a ser atendida pelas creches vinculadas à assistência social. O direito às vagas nas creches constitui-se, ainda, como a grande violação de direitos de crianças brasileiras. E onde há violação de direitos, há violências.

Muitas são as causas, no Brasil, das violências que têm na infância o seu foco de ação, desde a qualidade das relações familiares até questões estruturais, como o planejamento das cidades, quase sempre inadequadas para o convívio das crianças com os ambientes naturais e planejados. Além da cultura de violência que intimida

as famílias a cultivar uma vivência livre das crianças nas cidades, e até mesmo os (as) adolescentes. E há uma máxima popular que informa que *violência gera violência*. Nesse sentido, histórias de vida como Gandhi, Mandela, Madre Tereza de Calcutá, Malala, entre tantos personagens da História Moderna e Contemporânea, como no campo educacional Freinet, Montessori, Freire, Makarenko, enunciaram a paz e o diálogo como meios para uma educação emancipadora e transformadora de pessoas e sociedades.

Entende-se, portanto, em uma época de banalização das violências, que grupos organizados da sociedade civil e, em especial, os educadores, idealizem e se organizem para que a Cultura da Paz propicie os fundamentos para uma formação mais humanizadora para as nossas crianças e adolescentes.

Embora não se faça a referência à Cultura de Paz em Reggio Emília, Itália, ou mesmo nos escritos de Loris Malaguzzi sobre a proposta de educação ou forma de conceber a criança, o que se observa na abordagem educacional para a infância representa, na prática, o que se espera no Brasil para a escola voltada à Cultura da Paz. Em Reggio Emília, a Educação Infantil de 6 meses a 3 anos (conhecidas como *asili nido*) considera a criança como protagonista de sua aprendizagem e lhe proporciona autonomia e condições de se manifestar em suas múltiplas linguagens. Nessa etapa a escola é pública e de direito para todas as crianças, sem discriminação de raça, situação financeira ou social, havendo prioridade absoluta para as crianças oriundas de famílias com maior grau de dificuldade ou com direitos especiais. Na etapa seguinte, de 4 a 6 anos (denominadas *scuole dell'infanzia*), as crianças ficam sob a tutela do sistema público municipal, estadual ou privado, e têm sequência ao que foi iniciado no *asili nido*. Esse foi um dos motivos de, ao se falar em infância, ter-se escolhido a concepção construída em Reggio Emília.

2 | INFÂNCIAS E INFÂNCIAS

A reflexão sobre a infância vai muito além da análise de seus estágios de desenvolvimento, que envolve a construção individual/social e o reconhecimento do eu-criança, enquanto sujeito nos sistemas bioecológicos (família, escola, comunidade). Olhar a infância exige observar os microsistemas sociais em que a criança está inserida, quais são os espaços bioecológicos onde interage e a qualidade das relações que influenciam o seu desenvolvimento. A criança precisa ser reconhecida na sua especificidade e complexidade, considerando que sua evolução está interligada a vários fatores biopsicossociais que influenciam diretamente no cognitivo infantil (saber-sentir-pensar-agir).

Na cultura ocidental, a criança é considerada um ser humano em constante desenvolvimento que, por suas condições naturais, necessita de proteção, estímulo às práticas de necessidades básicas de sobrevivência (locomoção, alimentação,

comunicação, etc.), bem como o incentivo à aprendizagem para se tornarem adultas autônomas (conhecimento da cultura, normas, costumes, valores para a convivência em sociedade, por exemplo). Por sua vez, o conceito de infância também atende concepções político-ideológicas ligadas às leis trabalhistas e sistemas educacionais advindos da sociedade industrial, um processo que iniciou em classes sociais menos favorecidas até chegar a uma organização social (SALLES, 2005).

Ao estudar na história da sociedade a construção social da infância, observa-se um cenário onde as crianças não eram consideradas em suas formas particulares e complexas, como hoje as observa. De acordo com Ariès (1981), a arte medieval e as representações iconográficas até o século XIII, representavam as figuras de crianças a partir de seres adultos em tamanho menor. Até o século XVI, não se acreditava que as crianças pudessem obter personalidade, em que eram consideradas seres anônimas, destituídas de alma que, prematuramente misturadas entre os adultos, tornavam-se aprendizes no universo de produção deles.

Com as intensas transformações ocorridas na sociedade e com a presença influente do Cristianismo nos costumes, surge um olhar antes não observado dentre as famílias. Há, a partir do século XVI, maior preocupação em se proteger e cuidar da infância – sentimento emergente que passa a coexistir com o tradicional olhar sobre as crianças. Famílias passaram a manter cuidados mais atentos em relação à saúde, cuidados que envolveram, já neste século, a prática de vaciná-las (ÀRIES, 1981; ANDRADE, 2010).

Somente a partir do século XVIII, surgem iniciativas particulares de apoio higienista, preocupadas com a mortalidade infantil que afetava as crianças de baixa renda. Porém, o Estado não oferecia o suporte necessário para as crianças pobres e negras, consideradas diferentes da elite. Eram promovidas as taxas de natalidade e de mortalidade, bem como a extensão das práticas contraceptivas. Nesse período, em decorrência dos fatores de controle, houve o aumento da percepção e cuidado sobre a morte das crianças, distintamente da maneira observada em tempos anteriores. Há nesse contexto, o cuidado das famílias. Outro fato que também começa a ser reconhecido é o arquivamento e registro de fotografias infantis. Essa forma de pensar caracterizou o segundo sentimento em relação à infância e influenciou/influencia fortemente a educação dos séculos XX e XXI (ANDRADE, 2010).

A construção de nova concepção de infância oportunizou ações de pais e educadores para com as crianças: o de preservá-las, educá-las e promover seu desenvolvimento pleno. No Brasil, a criança também era vista como um “mini-adulto” tanto pela sociedade civil, como na escola, em que não se observava suas necessidades e particularidades, onde sua prática pedagógica era tradicional e defendia o ensino conteudista, autoritário e hierarquizado, em que a criança era apenas receptora do conhecimento a ela transmitido (MENDONÇA, 2014).

A partir do século XX a educação sofre transformações, com novos planos para o atendimento às crianças e para famílias que necessitavam. Após esse período

houve estudos para elaboração de diretrizes pertinentes à educação e a assistência, relacionadas às leis trabalhistas e que asseguravam o direito a amamentação e à entrada da mulher no mercado de trabalho. Em 1932 houve o Manifesto da Escola Nova, que defendia o ensino de qualidade para crianças de 0 a 6 anos. Foi um período de várias discussões, estudos, congressos, seminários, organização de creches e jardins de infância e a criação de órgãos especializados à assistência da infância brasileira (Departamento da Criança no Brasil em 1919; Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância em 1934; Departamento Nacional da Criança em 1942, entre outros) (MENDONÇA, 2014).

Somente em 1927, com o “Código de Menores”, é que o Estado passou a interferir e a tomar partido, reconhecendo a infância como termo próprio (não mais similar aos adultos). Porém, com essa apropriação, houve o enfraquecimento da família e o fortalecimento do Estado, onde prevaleciam duas formas de proteção à criança/adolescente: o Código de 1927 apresentava leis perigosas, vistas de acordo com a visão de quem decidia/ordenada, com cunho de assistência e proteção a crianças (consideradas abandonadas e delinquentes) e, para os ditos “normais” eram atendidos pelo Código Civil (leis estabelecidas aos adultos) (MENDONÇA, 2014).

O Código Civil não tratava de questões preventivas de cuidado, bem como não demonstrava preocupações com a higiene, proteção e a saúde dessas crianças. A educação, neste período, caracteriza-se por ser um elemento subordinado aos programas de saúde e assistência:

O Código Civil daquela época relacionava a ideia de “menor desvalido” com a de menor delinquente ou criminoso. Além disso, apresentava a repressão como medida necessária para solucionar o problema daquele menor (KRAMER, 2003, p. 49).

Nessa fase a educação mostrava-se dualista, apontando diferentes metas para os diferentes grupos sociais. De um lado, uma educação de qualidade trabalhando as potencialidades e habilidades infantis para os da elite; já para os filhos dos trabalhadores, a assistência, a compensação, as práticas de cuidado sem a preocupação de educar. Discussões importantes que levaram a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, com o objetivo de garantir à criança uma educação de qualidade. Com isso, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (*LDB/1996*) passaram a reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

No ano de 1990, uma mudança radical na concepção de criança e adolescente faz surgir o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (*ECA/1990*) (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente, em 13 de julho de 1990, por via da legislação, passa a assegurar direitos fundamentais a todas as crianças e adolescentes (exigibilidade), dando vida e concretude ao artigo 227 da Constituição Federal, no âmbito da Infância e

Adolescência. Para isso, Redes de Proteção foram construídas, a fim de proporcionar às crianças e adolescentes atendimentos integrais em todas as áreas: saúde, educação, assistência social, segurança ou em qualquer outra necessidade básica para o seu crescimento e desenvolvimento saudáveis. Nesse aspecto, dialogando sobre a construção social da infância, observa-se a sua importância para o desenvolvimento pleno da criança, que passou a constituir-se como um processo educacional. Para isso, também há necessidade de compreender diferentes abordagens educacionais que possibilitem a construção de uma Cultura da Paz à luz da importância do que é ser criança.

2.1 Infância na abordagem de Reggio Emilia

Refletir sobre a proposta de construção social da infância requer conhecer outros modelos assumidos na sociedade. Sem desmerecer a realidade brasileira, optou-se pela apresentação da concepção de infância e de criança a partir da Itália, mais especificamente da cidade de Reggio Emilia, cujo modelo de abordagem para a Educação Infantil tornou-se referência mundial para a infância. Inúmeros países passaram a visitar e estudar a abordagem educacional de Reggio Emilia, entre eles o Brasil. A escolha ocorreu de modo a conceber essa região italiana como destaque devido à sua compreensão de criança única e integral, em desenvolvimento, com caráter criativo, investigativo e autônomo.

A cidade de Reggio Emilia, localizada no Norte da Itália, entre Modena e Parma (Figura 01), tornou-se local de inspiração na prática da Educação Infantil e da construção social de infância para o mundo. Conhecida mundialmente pela sua prática e referência em Educação na primeira infância, Reggio Emilia é cenário de representatividade no campo da educação.



Figura 01: Mapa da Itália com indicação da localização da cidade de Reggio Emilia.

Fonte: Google Maps (2018), com modificação das autoras.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Itália/@44.6776736,9.7278034,8z>>.

Ao longo dos últimos 50 anos, após a Segunda Guerra Mundial, educadores, pais e outros cidadãos foram provocados a pensar e a construir uma escola de formação humanizadora. Interessados em modificar o sistema público educacional voltado para a infância, visavam uma formação que garantisse o desenvolvimento da inteligência na mesma sintonia da preservação dos direitos fundamentais da criança. Partindo desse contexto coletivo, a educação era e é até os dias atuais compreendida como “[...] uma atividade comunitária e como forma de compartilhar a cultura por meio da exploração conjunta entre crianças e adultos que abrem tópicos em conjunto para a investigação e discussão” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, p. 25, 2016b).

Em uma questão histórica, Reggio Emilia impulsionou a relevância da socialização e da co-responsabilidade de todos os cidadãos. A cidade é envolvida em um processo de cultura voltado à democracia participativa, em que os sujeitos preservam e salientam a solidariedade e a cooperação em relações horizontais. No contexto italiano, reforça-se a democracia participativa, a comunidade cívica, a comunicação e a interação como base para os educadores de Reggio Emília, tanto em parâmetros de visão, quanto de missão educacional: “os educadores de Reggio acreditam que a reciprocidade, as trocas e o diálogo estão no coração da educação bem sucedida” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, p. 30, 2016b).

A abordagem de Educação Infantil em Reggio Emilia foi construída historicamente com estudos e atuações pedagógicas de Lóris Malaguzzi (1920-1994), em cooperação com pais, mães, professores, professoras e crianças. Fundador da visão de Educação da cidade italiana, Malaguzzi apresenta que a escola nasce em um contexto próprio e específico, voltada para as crianças de maneira a serem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Com foco na representação simbólica, a educação explora e expressa o desenvolvimento infantil por meio de múltiplas linguagens relacionadas à emoção, comunicação, expressão, ética, imaginação, lógica, cultura, entre outras possibilidades (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a).

As crianças são reconhecidas pelos seus questionamentos, investigações e suas construções por meio de teorias provisórias. Estão envolvidas em um processo de saber, onde se tornam pesquisadoras em um intenso processo de desenvolvimento de hipóteses para formulação de conhecimento, a se alcançar novidades. São compreendidas e aceitas como pesquisadoras e necessitam de um bom laboratório, ou seja, precisam de contextos educativos que estimulem e oportunizem testes e criações, onde o professor torna-se um ouvinte e incentivador do processo. Esses espaços, em Reggio Emilia, são conhecidos como ateliês, sendo ambientes concebidos para possibilitar a vivência educacional dessa concepção de criança, oportunizando inúmeras técnicas e habilidades, como desenho, pintura, argila, dentre outros. Os ateliês e os diferentes espaços de aprendizagem também auxiliam os professores a conceberem as crianças como autônomas, expressivas e repletas de múltiplas linguagens (VECCHI, 2017).

Na organização das escolas, os ateliês diferem-se dos espaços comuns por serem coordenados por atelieristas, (professores com habilidades artísticas). Já a organização pedagógica está a cargo de Pedagogistas – líderes educacionais – que colaboram com os professores/atelieristas no cotidiano da escola: orientam, observam, documentam, analisam, interpretam e auxiliam no desenvolvimento profissional, em constante interação com as famílias e comunidade, a fim de planejar e projetar aprendizagens às crianças (VECCHI, 2017).

A criança é vista como protagonista, no centro da aprendizagem junto ao adulto. Trata-se de um processo de valorização da criança que se expressa com as cem linguagens, uma metáfora utilizada por professores (no termo italiano, denomina-se “insegnante”, profissional que atua em escolas como docente) de Reggio Emilia para caracterizar as maneiras com que as crianças são capazes de se expressar, formando uma visão complexa, integrada e global do que é a criança. Essa visão permite explorar a experiência de polisensorialidade e a necessidade/relevância da participação. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a).

Em Reggio Emilia, a Educação Infantil é ofertada às crianças de zero a seis de idade, possuindo caráter não obrigatório entre o terceiro e o sexto ano de vida. É contemplada em duas modalidades, uma nas creches para crianças entre zero e três anos (*asili nido*) e outra como pré-escolares para crianças de três a seis anos (*scuole dell’infanzia*). A proposta pedagógica dessas escolas envolvem a prática de projetos, um conjunto de técnicas e conteúdos que, geralmente, são alinhados com um tema e interesse das crianças. São direcionados ao estímulo da autonomia, investigação, motivação e exploração do próprio corpo, ambiente e das relações por meio das múltiplas linguagens. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016b).

Para auxiliar no processo de aprendizagem e compreensão do que é a criança, a abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia reconhece a importância da concepção do sujeito em sua totalidade, salientando a necessidade de uma escuta sensibilizada, pensando na possibilidade de uma Pedagogia da Escuta. Com essa maneira de compreender as mensagens das crianças – ouvir com o corpo inteiro, permite a metáfora da existência de uma Pedagogia da Escuta, de uma terminologia que está sendo estudada, pensada, refletida pelas autoras do presente artigo. Essa escuta vai além das palavras que a criança verbaliza, em que envolve alternativas de expressão por meio das suas múltiplas linguagens (gestos, pinturas, música, escrita, dança, movimento, esculturas, desenhos, silêncios,...). Versa sobre a valorização das inúmeras linguagens das crianças por meio das relações, em especial, reconhecendo a observação, interpretação, atenção, escuta e a documentação como fatores essenciais (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a).

A documentação é compreendida como o processo de registro dos comportamentos advindos da relação com as linguagens da criança. Reflete percepções, observações, considerações e sugestões acerca do processo de aprendizagem. Trata-se de processo de escuta e de reforço da interação entre

as crianças, educadores e demais envolvidos do processo educativo, uma vez que também possibilitam a criação de uma constante rede de comunicação e paz (MIRANDA, 2005).

Esses cuidados referentes à criança, representados em documentos normativos e científicos, salientam ainda mais a compreensão da infância como fase complexa e importante evolução do ser humano. Trata-se de um sujeito repleto de criatividade, expressão, observação e autonomia. Além da preservação dos direitos em um âmbito individual, também há o cuidado com a prática da socialização e o estímulo ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse último fator, há a modalidade da Educação Infantil, um processo tão significativo para a promoção de uma Cultura da Paz.

3 | ESCOLA E CULTURA DA PAZ

A escola é o microssistema formal responsável pela transmissão e construção do conhecimento histórica e culturalmente acumulado. É considerada uma instituição fundamental para promover o desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, emocional e social da criança e do adolescente, além de reunir diversidade, regras e valores permeados por conflitos e diferenças, que diariamente são percebidos no interior das escolas. É neste contexto que ocorre o maior número de possibilidades de troca de interações sociais, e, portanto, é vista como um local propício para socialização, no qual proporciona a construção de laços afetivos entre pares (DESSEN; POLONIA, 2007).

Como uma instituição social, a escola reflete as transformações que acontecem no mundo, bem como precisa lidar com as diferentes implicações que o mesmo exige, tendo ela mesmo, pelo conhecimento, a possibilidade de transformar as pessoas, para que essas transformem o mundo. O preparo das crianças para viverem e superarem suas dificuldades e o aprendizado para a formulação de soluções de conflitos interpessoais são tarefas hoje designadas à escola. Por isso, percebe-se que o trabalho da educação vai muito além de adentrar o conhecimento científico. Há a necessidade do desenvolvimento de valores (familiares, sociais, culturais) que permitam que o ser humano se torne mais humano (DESSEN; POLONIA, 2007; NASCIMENTO, SALLES FILHO, 2013).

É neste contexto relacional que, na escola, surgem os diferentes conflitos que, em muitos casos, são mal geridos, tornando-se agressões e diferentes manifestações de violência. A violência tem se tornado um problema global. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como “uso intencional de força física ou de poder dirigida contra si próprio ou contra outra pessoa ou grupo que pode resultar em morte, maus-tratos, danos psicológicos, privação ou déficit de desenvolvimento” (MATOS; NEGREIROS; SIMÕES; GASPAR, 2009, p. 23).

As situações de violência no ambiente escolar são, cada vez mais, evidenciadas e em proporções maiores, adquirindo maior incidência e dimensão em todo o mundo. Muitas são as violências, vivenciadas de formas diferentes e envolvendo diferentes atores. Por isso, conceituar violência exige pensar complexamente, vai muito além de entendê-la como uma forma de agressividade contra o outro, mas mostra “a multidimensionalidade e a complexidade deste conceito. Se o objeto é complexo, fica claro que não daremos conta dele de forma simplista” (SCHILLING, 2008, p. 3). A violência em contexto escolar tem ganhado relevância e tornou-se um tema cotidiano. Ela vem sendo considerada como um problema social, portanto, complexo, que precisa de intervenção e de visão crítica para haver mudanças no contexto escolar. O conceito de violência que envolve crianças e adolescentes não é uma manifestação recente. Ela perpassa por várias raízes culturais e históricas e, mesmo assim, não se pode admitir a sua aceitação como parte da condição humana. Por isso, muitos são os sistemas desenvolvidos para evitá-la e minimizá-la na sociedade.

A partir disso, a cultura de paz ganha destaque como metodologia de minimização das violências no esforço da modificação do pensamento e da ação humana na promoção da paz. Neste sentido, o fenômeno violência, como foco principal, perde seu espaço, uma vez que se enfatiza a construção e o desenvolvimento de valores humanos. A Cultura de Paz compreende o campo de atividades humanas que, visa a qualidade das relações humanas e delas com o mundo. Assim, a Cultura de Paz cabe e vale para todos os seres humanos (SALLES FILHO, 2016; UNESCO, 2010). A demanda pela discussão sobre a temática da paz é crescente e recorrente, pois há uma constante busca por modelos preventivos e educativos nas escolas para minimizar as violências.

A paz depende do comprometimento das pessoas e é construída e nutrida cotidianamente. Ela é uma construção social que parte de um processo, assim como a violência. A paz é como um “conjunto de saberes, práticas e experiências passíveis de reflexão, análise e sistematização” (SALLES FILHO, 2008, p. 2). É um esforço coletivo, sincero e sustentado pelos seres humanos que a buscam, já que ela permite a manifestação de atitudes tanto individuais quanto coletivas em prol do bem estar comum. A construção da Cultura da Paz nasce de uma compreensão de princípios que envolvem respeito, tolerância, liberdade e justiça, implicando na rejeição de atitudes violentas, de qualquer natureza, “a fim de passarem do estado de intenção para o exercício da ação” (DUPRET, 2002, p. 91). É uma prática de não violência e na boa gestão de conflitos por meio do diálogo, através do posicionamento frente à cooperação e democracia. Nesse sentido, nada mais apropriado que esse processo de construção tenha início na infância, intrínseco à formação de valores e direitos humanos universais.

Dupret (2002) analisa a Cultura da Paz por meio de dois passos: o primeiro deles é a gestão do conflito, no sentido da prevenção enquanto manifestação de agressividade que extrapole a natureza humana, uma vez que “o conflito é um

processo natural e necessário em toda sociedade humana, é uma das forças motivadoras da mudança social e um elemento criativo essencial nas relações humanas” (p. 91), reconstruindo o significado de paz e confiança entre pares. Essa resolução do conflito de maneira madura e saudável promove o desenvolvimento de conceitos positivos em relação a vida e ao outro, além da promoção de suporte emocional aos envolvidos.

O segundo passo está na tentativa de erradicação das desigualdades, sejam elas raciais, sociais ou estruturais, que não permitam o mínimo necessário para o desenvolvimento do ser humano de direitos (DUPRET, 2002). Diskin e Roisman (2008) acrescentam ainda um terceiro passo: o rompimento dos padrões sociais e culturais na tentativa de criar novas atitudes inovadoras, que incentivem o desenvolvimento saudável e na promoção da autoconfiança do indivíduo.

Portanto, à escola cabe elaborar práticas pedagógicas que permitam o Educar para a paz, que envolve a “geração de oportunidades para comunhão de significados e afetos” (DISKIN; ROISMAN, 2008, p. 20). Diniz e Koller (2010) descrevem o afeto como um elemento necessário para o desenvolvimento humano saudável, relacionado, por Bronfenbrenner (2011), como um *processo proximal*. O afeto cria vínculos e estabelece relações entre pessoas e isto, mostra a importância deste conceito para a criança, pois para que o desenvolvimento ocorra há a necessidade do outro, do estímulo, dos sentimentos. Neste sentido, o educar para a paz é um processo permanente pelo qual se desenvolve habilidades e conhecimentos necessários que possibilitem mudanças no comportamento, e através dessa mudança, haja a prevenção da violência e na resolução pacífica de conflitos. Isso envolve um trabalho árduo e persistente.

A escola, então, aparece como um dos ambientes importantes para se discutir a educação para paz, na formação de valores, atitudes e cidadania e, por isso, a importância da temática estar presente no cotidiano escolar. A busca por valores significativos que rompam àqueles presentes na vida das crianças e adolescentes, que por tantas vezes, são inadequados, tornou-se emergente. Por isso, o trabalho pedagógico deve permitir uma vivência positiva.

A abordagem da Cultura da Paz precisa atingir diversos segmentos da escola, como a relação professor-aluno, respeito às diferenças, diálogo, ensino pautado em valores éticos e humanos, democracia, efetiva participação da comunidade escolar, capacitação e formação continuada do corpo docente, oportunidades educativas para todos, relação interpessoal fundamentada na cooperação e não na competição, entre outros (SALLES FILHO, 2008; UNESCO, 2010). Portanto, a educação necessita de mais autonomia e criticidade, participação e formação de qualidade.

Partindo deste princípio, para se construir a cultura de paz é necessário discutir alguns pressupostos da violência, a fim de se compreender o real sentido do conflito. Pensar em questões sociais como pobreza, injustiças e direitos humanos, vistas como formas de violência estrutural, que atingem a sociedade e, conseqüentemente,

a escola, compreendidas como forma de dominação do mais forte ao mais fraco são necessárias ao passo que a construção de uma base sólida da paz na sociedade vem a partir do entendimento da forma como a violência é manifestada.

Assim, ressalta-se a necessidade da criação de programas de prevenção efetivos que priorizem uma cultura de paz nas escolas e possíveis mecanismos de intervenção, uma vez que as consequências das violências são para todos os envolvidos na comunidade escolar. Neste sentido, ao pensar em projetos que tentem minimizar ou “sanar” as questões de conflitos violentos nas escolas é necessário que se envolva toda a comunidade escolar, justamente porque o processo de minimização do fenômeno envolve as pessoas e os ambientes. Logo, é necessário ter um olhar sobre os fatores que levam os estudantes a terem atitudes agressivas, identificando assim problemas interpessoais, partindo do pressuposto da análise destas relações e dos seus ambientes, como sistemas interdependentes. Cabe lembrar que o ambiente escolar, como microsistema, deve ser agradável e acolhedor, onde os estudantes se sintam seguros para expressarem suas dificuldades em busca de auxílio e possam ser atendidos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que Cultura de Paz e Infância remete à Reggio Emilia? A Cultura de Paz não é apenas um movimento ou constructo teórico-metodológico que vem à tona como resposta contrária à cultura de violência. A Cultura de Paz é da natureza dos seres relacionais. Afinal, a espécie humana é naturalmente social, vive e sobrevive em sociedade. E quando a paz é compreendida como alicerce fundamental das relações humanas, valores como respeito à diversidade e à diferença, solidariedade, afeto, amizade, altruísmo e cooperação passam a ser estruturais na família, na escola e na sociedade. Em Reggio Emilia, a educação na infância é compartilhada pela família e pela escola, naturalmente. Os projetos desenvolvidos na escola são também projetos da família.

Em visita de estudos à Reggio Emília pode-se observar comportamentos e atitudes de crianças na faixa etária de 6 meses a 3 anos, em algumas escolas urbanas e rural, de alguns de seus familiares, bem como a participação das crianças em atividades no Teatro e nas praças. Sim, crianças em Reggio Emília saem às ruas e participam de atividades culturais como parte de sua formação integral. Isso é Cultura de Paz.

Teve-se a oportunidade de entender que a paz também se aprende e se ensina na escola. A Cultura da Paz é responsável pelo clima escolar que permite a interação harmoniosa entre os diferentes e o respeito expresso nas interações entre as crianças na execução dos projetos. Era comum a presença de crianças com direitos especiais (no Brasil comumente denominadas crianças especiais, crianças com deficiência,

criança deficiente, criança com necessidade especial) e, a mediação de conflitos era percebida na atuação dos (as) professores (as) e do(da) atelierista. Importante afirmar que a Cultura da Paz, enquanto fundamento, não faz parte da abordagem de Educação de Reggio Emília. O que leva a compreender que, ao se referendar o desenvolvimento saudável e natural da criança, na concepção de ser cognocente, autônoma, pesquisadora, protagonista de sua aprendizagem, a cultura de paz se instala naturalmente enquanto clima para o desenvolvimento e aprendizagem na infância.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BRASIL. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal, 1990/2013.
- _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 11 de julho de 2018.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. v. 17, n. 36, p. 21-32. Distrito Federal, 2007.
- DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena. O afeto como processo do desenvolvimento ecológico. **Educar**. Curitiba. n. 36, p. 65-76, 2010.
- DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se Faz?** Semeando cultura de paz nas escolas. Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale, 2008. 108 p.
- DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicol. Esc. Educ.** v. 6, n. 1. Campinas, 2002.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação**. Vol. 01. Porto Alegre: Penso, 2016a.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol. 02. Porto Alegre: Penso, 2016b.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MATOS, Margarida; NEGREIROS, Jorge; SIMÕES, Celeste; GASPAS, Tânia. **Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar**. Lisboa: Coisas de Ler, 2009.
- MENDONÇA, Ângela. **Direitos Humanos e Direitos Fundamentais de crianças e adolescentes: marco legais, institucionais e conceituais**. Curso de Extensão Universitária Escola que Protege.

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MIRANDA, Heide Struziatto. **O Imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália.** In: Seminário educação, imaginação e as linguagens Artístico-Culturais da UNESCO, 1., 2005, Criciúma, Santa Catarina. Anais. Criciúma: UNESCO, 2005.

NASCIMENTO, Adriano; SALLES FILHO, Nei Alberto. A construção da cultura de paz na escola: Pedagogia da convivência em educação. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor.** Cadernos do PDE. Brasília, 2013.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Educação para a Paz: saberes necessários para a formação continuada de professores. In: Kelma Socorro Lopes de Matos, Verônica Salgueiro do Nascimento, Raimundo Nonato Júnior. (Org.). **Cultura de Paz: do conhecimento à sabedoria.** Fortaleza: Editora Universidade Federal do Ceará, 2008, v. 1, p. 102-119.

_____, Nei Alberto. **Pedagogia dos direitos humanos no contexto da educação para a paz:** elementos a partir dos estudos de Johan Galtung. Anais de eventos. Curitiba. Congresso de Direitos Humanos e Políticas Públicas, 2016.

_____, Nei Alberto. **Cultura de paz, violência, conflitos e condição de pobreza:** aproximações conceituais e implicações sociais. Anais de eventos. Ponta Grossa. I Simpósio Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas. 2016.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v. 22, n. 01, p. 33-14, jan./mar. 2005.

SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas Psychologica**, v. 7, p. 685-695, 2008.

UNESCO. **Cultura de paz:** da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.

VECCHI, Vera. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** Trad. Thaís Helena Bonini. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2017.

CULTURA DE PAZ: ELEMENTOS TEÓRICOS COMO SUBSÍDIO PARA A DISCUSSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nei Alberto Salles Filho

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
Aplicadas

Ponta Grossa, Paraná

RESUMO: A partir da inclusão do tema Cultura de Paz na Lei nº. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, que se deu em maio de 2018, é fundamental considerar tensões teóricas e metodológicas referentes ao tema. Discutir as perspectivas da Cultura de Paz, da Educação para a Paz, da prevenção das violências escolares, além de outros temas relacionados, passam a fazer parte deste momento, onde mudanças podem e devem acontecer nas escolas. A Cultura de Paz como paradigma, a Educação para a Paz como dimensão pedagógica, a complexidade das múltiplas violências e dos conflitos que adentram as instituições educativas, são dimensões iniciais a pontuar neste caminho. Estas questões, pensando em alternativas pedagógicas para a Cultura de Paz na escola, compõe o objetivo deste capítulo, construído a partir de revisão bibliográfica e documental pertinentes ao foco estabelecido.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura de Paz; Educação para a Paz; Escola.

ABSTRACT: From the inclusion of the theme Culture of Peace in Law no. 9.394 / 96, the Law of Guidelines and Bases of Brazilian National Education, which took place in May 2018, it is fundamental to consider theoretical and methodological tensions regarding the subject. Discussing the perspectives of the Culture of Peace, Education for Peace, prevention of school violence, and other related topics, are part of this moment, where changes can and should happen in schools. The Culture of Peace as a paradigm, Education for Peace as a pedagogical dimension, the complexity of the multiple violence and conflicts that enter educational institutions, are initial dimensions to punctuate this path. These questions, thinking about pedagogical alternatives to think about the Culture of Peace in school, compose the objective of this chapter, built from a bibliographical and documentary review pertinent to the established focus.

KEYWORDS: Culture of Peace; Education for Peace; School.

O CONTEXTO

Atualmente, não resta dúvida que a violência, nas suas variadas formas, é tema urgente na sociedade brasileira. Da violência estrutural da sociedade às violências

individuais, chegamos a indicadores crescentes no Brasil. Neste cenário, como tema relevante na atualidade, a violência escolar é local onde muitas destas questões passam a ter visibilidade. Questões sociais, como desigualdade social profunda, o tráfico de drogas, as relações interpessoais agressivas e o contexto político e econômico dos últimos anos são os ingredientes de um espaço escolar cada vez maior relacionado a diversas formas de violência.

Os conflitos entre alunos, entre alunos e professores, professores com seus pares, com as famílias e a comunidade, cada vez ocupam mais tempo na estrutura escolar. Mais que isso, conflitos que acabam em violência, em vias de fato, de processos judiciais, quando não terminam em graves agressões e até mortes, fazem parte, infelizmente, do contexto escolar em centenas, talvez milhares de escolas brasileiras.

Diante deste cenário, crescente nos últimos anos, cresceu também o movimento pela necessidade de a escola explicitar tais aspectos em seu projeto pedagógico. Neste sentido, as questões sobre as violências e Cultura de Paz nas escolas avançam no Brasil dos últimos anos, entre avanços e recuos. Um destes avanços, ocorreu em 14 de maio de 2018, quando foi sancionada, pela presidência da República do Brasil, a Lei nº. 13.663, que alterou o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI Nº. 9.394/96), que inclui medidas de combate à violência e a promoção da cultura de paz nos estabelecimentos de ensino. Com a alteração, a Lei passa a ter a redação:

IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente à intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas; X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

Esta alteração é reflexo de amplo debate nos últimos anos e que, anteriormente à mudança na lei, tinha garantido espaço para a Cultura de Paz no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (LEI Nº. 13.005/14). O PNE oportunizou que os Estados e Municípios, ao formularem seus planos, pudessem inserir os temas entre suas pautas. Além disso, em 2015, houve a aprovação da Lei nº. 13.185, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em território nacional. Portanto, é fato que esta inserção na Lei maior da educação do país possui uma história e desenvolvimento, os movimentos que discutem a gravidade das violências nas escolas, pensando alternativas para tratá-las de forma adequada e pedagógica.

Este capítulo discute questões básicas sobre a Cultura de Paz, a Educação para a Paz, bem como o suporte teórico que pode estar articulado a mudanças educacionais, além de propor caminhos reflexivos para encaminhar processos de construir pedagogicamente a paz nas escolas. Isso se dá a partir de pesquisa bibliográfica e documental, considerando perspectivas contemporâneas na temática. É necessário ressaltar que, para se efetivar um trabalho realmente concreto e que de respaldo à alteração proposta na Lei, será necessária uma discussão

conceitual mínima que forneça subsídios para o entendimento sobre o que se espera sobre projetos de Cultura de Paz nas escolas brasileiras. A falta de reflexão e aprofundamento no tema, poderá ser sua maior fragilidade na implementação no contexto educacional.

CULTURA DE PAZ

A partir da introdução deste trabalho, já argumentamos que a Cultura de Paz não pode ser entendida por fragmentos de práticas ou de discursos pois, para pensar educacionalmente é necessário partir de uma perspectiva integradora. Além disso, a Cultura de Paz requer uma perspectiva de complexidade, ou seja, um olhar que vá às causas humanas, sociais e ambientais que afetam o ser humano e o planeta, em relação às violências e não-violências. Portanto, a Paz não é só harmonia ou plenitude como se diz, mas, ao contrário, é uma perspectiva construída considerando razão, emoção, práticas sociais, diferentes culturas, as formas de violência, entre outros fatores. Por fim, a Cultura de Paz é tecida intersubjetividade, nas convivências, supondo assim, a importância de processos de ensino e aprendizagem, que trataremos adiante como Educação para a Paz.

Vemos que a Cultura de Paz é um fenômeno complexo e com desdobramento na vida individual e social e com repercussão na natureza/meio ambiente. É importante demarcar que embora violência e paz sejam intimamente ligadas, os estudos da paz também se referem às relações humanas, sociais, culturais, ecológicas e planetárias que se cruzam em níveis micro a macro na vida humana. Neste cenário, a Paz, fundamentalmente tem uma relação direta com a vida melhor, com a dignidade e a não-violência. Vemos isso em Defourny (2006, p. 13) que diz: “Sem dúvida, paz e liberdade são condições indissociáveis para a instauração de sociedades mais justas e equitativas”. Isto relacionada relaciona paz com liberdade, sendo inevitáveis para melhoria da sociedade. Assim, a paz teria uma relação direta com a democracia, para viabilizar os direitos fundamentais e a cidadania, que contribuiriam com uma Cultura de Paz.

Também Ricour (2006, p. 33) explica que “[...] apesar de todas as catástrofes, a guerra e a paz não deixam de construir um par”, o que reafirma que não será possível uma paz plena sem questionar a história, sem considerar os conflitos e sem supor a qualidade das convivências humanas. Portanto, ao discutir sobre a Paz e a Cultura de Paz, com rigor acadêmico, nota-se que sua definição é mais crítica do que se fala no senso comum, onde é associada unicamente como bondade, harmonia e ausência de guerras. A Cultura de Paz é o somatório de democracia e direitos fundamentais agindo para o desenvolvimento da sociedade e do indivíduo, inspirado no ideal da justiça, que de acordo com Sen (p.436): “justiça é uma ideia de imensa importância que moveu as pessoas no passado e continuará a movê-las no

futuro”. Logo, o binômio justiça/injustiça conferem sustentabilidade às perspectivas da paz e da violência.

Já em Ricour (2006) vemos a relação entre violência e paz na importância do equilíbrio e de ciclos necessários de não-violência, seja na sociedade ou entre as pessoas. Isso demanda olhar o mundo com outras perspectivas, superando apenas a ideia das guerras declaradas como o contrário de paz, incluindo as situações de pobreza e repressão que também são formas de sofrimento. É necessário dar “rosto” para o que constitui a paz, para poder explicá-la e construí-la. Sobre isso, Eco (2006, p. 33) reflete: “A paz universal é como o desejo da imortalidade; apesar de ser tão forte, não vemos a possibilidade de satisfazê-lo”. A paz universal, portanto, é uma ideia e um caminho que serve como norte para a construção de uma paz cotidiana, localizada, relacionada à superação das situações de violência, sejam diretas ou estruturais.

Nesta construção, concordamos com Colombo (2006, p. 75) quando diz: “A cultura da paz nada tem a ver com o desejo de que nos deixem em paz”. E prossegue: “Ela é ativa, militante, exemplar, impelida à pregação, mas dispõe de um número reduzido de argumentos e conceitos, proferindo, sobretudo, um certo número de negações”. Assim, temos a noção de que uma Cultura de Paz não pode mais ser entendida como passividade, pelo contrário, é engajada. Mas como atuar na questão do número reduzido de argumentos e conceitos? Nesse sentido, há que se construir, aprimorar, informar e propagar com mais vigor as experiências relacionadas à Cultura de Paz e às práticas pedagógicas da Educação para a Paz. O universo da cultura de violência tem uma força cotidiana da qual muitas vezes não conseguimos nos desvencilhar, e, tal motivo faz com que acreditemos que as “coisas da paz” estejam muitos distantes.

A Cultura de Paz é construção, caminhada e não “enfrentamento” da cultura de violência. Até porque a Cultura de Paz pode se organizar em ações pedagógicas (Educação para a Paz) que será pensada a partir das questões da violência e dos conflitos, procurando as melhores opções para qualificar questões humanas e sociais em relação ao desenvolvimento das pessoas. Assim, uma Cultura de Paz, que realmente possa gerar mudanças, precisa vir impregnada de sensações e emoções e que, precisam, em nosso tempo, de ações planejadas em todos os espaços educacionais. Estas questões indicam que não há possibilidade de “competição” entre conceitos de violência e paz, não é esta a finalidade e, que, são dimensões intercambiáveis, preenchidas por altos e baixos da humanidade, das sociedades, dos diferentes grupos. Mesmo que consigamos, em algum tempo, tender a uma Cultura de Paz mais visível, isso não nos permite falar de alguma Paz eterna, mas sim uma Paz “sustentável”, que mantenha padrões, práticas e valores da não-violência por mais tempo, criando novas formas de ser e conviver que sejam mais preventivas e satisfatórias às realidades violentas.

Outra dificuldade das questões da Cultura de Paz e da Educação para a

Paz, no Brasil, está na sistematização um corpo de conhecimento mais sólido e organizado que lhe dê sustentação teórica. Isso não inviabiliza pesquisas, projetos e práticas educacionais crescentes em quantidade e qualidade. Ao contrário, toda esta informação precisa ser tratada academicamente. As questões tratadas neste “guarda-chuva” da Cultura de Paz e Educação para a Paz estão surgindo de inúmeras práticas humanas e educacionais, porém, a construção das pontes entre as diversas experiências é que levará à consistência necessária para servir como base de motivação e interesse de grupos maiores de educadores. Enfatizamos que neste percurso, o maior erro será o de tentar “unificar” práticas de Paz, como receita especial para acabar com a violência. Sabemos que dentre os aspectos mais caros à Paz estão à diversidade, o multiculturalismo e as dimensões subjetivas dos seres humanos. Logo, propostas de Educação para a Paz de norte a sul do país devem ser valorizadas, mesmo considerando suas particularidades. Por isso falamos em bases, reflexões ou integração conceituais necessárias para esta caminhada.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ

O movimento da Pesquisa pela Paz, ao redimensionar a noção de paz, agrega a ela a discussão sobre as múltiplas formas de violência e também o conceito de conflito. Neste movimento, surge a discussão sobre uma Educação para a Paz, que seria o campo pedagógico da ideia de Cultura de Paz. Assim, acreditamos que é exatamente o conceito de Educação para a Paz que merece atenção neste momento de inserção das questões sobre a violência, o *bullying* e a Cultura de Paz na Lei nº. 9394/96. Diz-se isto, considerando o potencial educativo deste enfoque onde a violência está em reconhecer a origem dos problemas e o conflito é o espaço de mediação de perspectivas, procurando caminhos comuns para a resolução de problemas e a paz, como produto final de um processo dialogado, compartilhado, comunitário e cidadão.

Assim, a Educação para a Paz pode ter papel significativo como elemento educativo, na educação formal ou não-formal, constituindo-se como campo de experiências, reflexões e possibilidades no encaminhamento de práticas educacionais que tenham, como objetivo, tratar das múltiplas violências referentes aos espaços educacionais, na criação de alternativas pedagógicas que favoreçam a não-violência, que melhorem o clima educacional, que qualifiquem as convivências. Se concordamos que a violência, ou as violências, são múltiplas, complexas, multifatoriais, igualmente devemos compreender que pensar em Cultura de Paz também é tarefa complexa.

Diante deste contexto difícil em definir a Cultura de Paz, reafirmamos a Educação para a Paz como campo pedagógico. Ou seja, a Cultura de Paz, no contexto escolar, para ser tratada de forma organizada e adequada, precisa reunir seus esforços em torno do conceito de Educação para a Paz. Assim, há concordância com o que diz

Jares (2007, p.46):

A educação para a paz, como dimensão transversal do currículo, afeta todos os seus elementos e etapas educativas. Os temas transversais fazem referência a um tipo de ensinamento que deve ser recolhido em todas as áreas das etapas pedagógicas, o que dimensiona sua influência em todos os elementos do currículo.

A partir destas premissas, existem muitos esforços teóricos em encontrar equilíbrio conceitual para a Educação para a Paz. Ao mesmo tempo é difícil encontrar aspectos que sintetizem a gama de questões presentes em relação à Cultura de Paz. Fundamentalmente, é defendida a perspectiva de que uma “Cultura de Paz se faz com Educação para a Paz”, ou seja, uma Cultura de Paz não se dá, apenas, por um pensamento universal de harmonia, bondade e felicidade. Antes de tudo, uma Cultura de Paz está no processo de construção e busca de situações que se aproximem de uma vida que reúna condições de bem-estar, tanto individual quanto social, diante de um mundo com incontáveis situações de violência e conflito. Portanto, a Educação para a Paz emerge da busca uma reflexão coerente sobre vida e sociedade.

Conforme os argumentos até aqui, vamos que as perspectivas de paz-violências são discutidas de maneira crítica na construção da Educação para a Paz. Junto a estes conceitos, outro que faz todo sentido é dá significado pedagógico para a Educação para a Paz é o conflito. Sobre isso, Tuvilla Rayo (2004, p.129) coloca bem: “O conflito pertence à natureza humana, indispensável ao crescimento e desenvolvimento das pessoas e das sociedades”. Portanto, enfrentar e resolver conflitos é elemento central da Educação para a Paz, como bem declara Maya (2005, p.77):

Educar para a paz e a convivência não é erradicar o conflito. É impossível erradicá-lo, pois ele é um fenômeno universal inerente ao ser humanos e não deve ser visto como algo negativo. Graças aos conflitos, as sociedades progredem e são alcançadas melhoras para os seres humanos. O que é realmente negativo é a violência pela qual são enfrentados os conflitos.

Portanto, o que vale refletir e, constitui-se numa observação necessária, é a forma como as instituições de ensino abordam as questões da Cultura de Paz, muitas vezes relacionadas apenas a um pequeno conjunto de valores, que acabam por reproduzir formas de perceber o mundo e a vida ainda relacionada às crenças religiosas, por exemplo. Nesse caso, o problema não está na Educação para a Paz em si, mas sim nas concepções de educação subjacentes aos diferentes contextos e espaços educacionais. Assim, para direcionar nossa perspectiva, concordamos com o conceito de Educação para a Paz defendido por Jares (2007, p. 44-45):

[...] concebemos a EP como um processo educativo, contínuo e permanente, fundamentado nos dois conceitos fundadores (concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito), que, pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade social, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela.

Os estudos da paz se baseiam em algumas dimensões conceituais claras segundo Jares (2002): primeiro, a noção de “paz negativa” como aquela paz silenciosa da ditadura ou de várias religiões, mantidas pelo medo e a “paz positiva” como a paz construída nas relações e conflitos tratados positivamente; segundo, a diferenciação entre a violência estrutural e violência direta, que juntas compõe a violência cultural. A “violência estrutural” na forma das questões sociais, desigualdades e injustiças, sistemas de governo entre outras fragilidades, estará relacionada às “violências diretas”, como agressão, homicídio, bullying entre tantas.

Como vemos, se o conjunto de violência estrutural e violência direta geram uma cultura de violência, podemos afirmar que uma paz estrutural, fruto de direitos humanos e cidadania elevadas, em sintonia com uma paz direta das pessoas, com a mudança na forma de relações interpessoais, podem contribuir com a criação de uma Cultura de Paz. Nisso, a Educação para a Paz, nas escolas, pode ser um fator altamente contributivo no enfrentamento de comportamentos sociais violentos e também na compreensão e valorização da organização política e democrática da sociedade. Enfatizamos a importância da articulação entre a violência direta e a violência estrutural para entender a perspectiva da Cultura de Paz em diferentes contextos. No Brasil, essa tarefa é ainda mais complexa, devido à desigualdade e injustiças sociais que compõe o cenário de uma subcidadania (violência), explicada por Souza (2018, p. 101): “A classe trabalhadora é obrigada a fazer da necessidade, ou seja, da dependência inexorável a um padrão mínimo de consumo e de estilo de vida ditado pela privação e ausência de meios, uma virtude”.

UMA POSSÍVEL EDUCAÇÃO PARA A PAZ BRASILEIRA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

A partir dos argumentos e problemas traçados, retomamos um estudo anterior (SALLES FILHO, 2016) onde a partir de vasta pesquisa bibliográfica e documental¹, estabelecemos cinco dimensões básicas para pensar a Educação para a Paz no contexto das violências presentes na sociedade brasileira e, suas possibilidades nas escolas, sem desconsiderar as teorias educacionais contemporâneas. Enfatizamos que, quanto maior a densidade da discussão, maior a possibilidade de uma Educação para a Paz que realmente contribua com mudanças sociais importantes para as gerações do presente e do futuro a partir da alteração na Lei nº. 9.394/96.

A partir desta pesquisa (SALLES FILHO, 2016) percebemos que a Educação para a Paz, como campo pedagógico da Cultura de Paz, é marcada por questões como valores humanos, direitos humanos, democracia, relações humanas entre outros. Além disso, utiliza-se a abordagem da complexidade para evidenciar a

1. Pesquisa desenvolvida como tese de Doutorado, intitulada “Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin”, defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

abrangência dos fenômenos da paz e das violências. A partir do aprofundamento desta pesquisa, cinco campos emergem no contexto de uma Educação para a Paz: valores humanos, direitos humanos, conflitos, natureza/meio ambiente e as vivências, bem como a possibilidade de integração entre eles. Cabe ressaltar que a Educação para a Paz precisa ser tratada como um tema transversal nas escolas.

Portanto, tratamos os cinco eixos da Educação para a Paz, resumidamente, da seguinte forma: 1. **Pedagogia dos Valores Humanos:** apresenta os valores como aspecto fundamental da Educação para a Paz. Os valores estão na base do comportamento humano, e vão sendo criados e recriados em sociedade. Como afirmam Braithwaite e Blamey (2006, p.187): “A qualidade consensual dos valores emerge do ponto de vista compartilhado de que são produtos culturais e de que sua percebida desejabilidade foi adquirida no processo de socialização”. Portanto, uma pedagogia de valores é campo fundamental de uma Educação para a Paz; 2. **Pedagogia dos Direitos Humanos:** um eixo que na Educação para a Paz é entendido como tudo que se refere ao “direito à paz” (TUVILLA RAYO, 2004), ou seja, convenções e leis destinadas à promoção e preservação da vida em todos os sentidos, na dimensão individual, social e planetária. Assim a dimensão de dignidade passa a ser colocada como dimensão pedagógica e os direitos humanos como algo “vivo e cotidiano”.

Além das duas primeiras pedagogias, e complementar a elas, justamente pelas diferenças em entender valores humanos e direitos humanos, articula-se o terceiro eixo da Educação para a Paz: 3. **Pedagogia da Conflitologia,** entendida em Salles Filho (2016) como caminho pedagógico para o tratamento das diferenças de pensamento e ação entre as pessoas na sociedades como forma de resolução não-violenta dos conflitos e devem, certamente, fazer parte de um programa de Educação para a Paz. Galtung (2006) diz que os conflitos precisam ser transformados, ou seja, redimensionados criativamente, para que se possa educar para a paz. Além dos três eixos da Educação para a Paz, outro campo articulado à Cultura de Paz é o meio ambiente/natureza, que discutimos (SALLES FILHO, 2016) como: 4. **Pedagogia da Ecoformação:** como a união entre as questões ambientais, dos valores e direitos humanos e conflitos. Assim “tudo passa pela educação para a solidariedade, do compromisso com toda a terra e com os seus habitantes” (NAVARRA, 2008, p. 251). A ecoformação busca a relação entre o ser humano e o ser planetário, que observa a espécie humana, a vida em toda sua relação. Não seria o conjunto de práticas sustentáveis do meio ambiente, mas o redimensionamento da ideia de preservar e sustentar a vida de forma mais plena e realizada com todas as formas de existência do planeta.

As questões tratadas até aqui nos levam a um quinto eixo da Educação para a Paz (SALLES FILHO, 2016): 5. **Pedagogia das Vivências/Convivências:** este eixo, integrados aos anteriores, aponta recursos educacionais em sintonia com os pressupostos das demais pedagogias da paz e que, afirmando dois conceitos

fundamentais, a ludicidade e a corporeidade. Nas palavras de Moraes (2010, p. 54): “Cognição e vida não estão separadas, e o conhecimento acontece no cotidiano da vida, no viver/conviver”; e, ainda Moraes (2010, p. 41) “a educação é um processo de transformação na convivência”. Por isso, ao repensar as vivências e convivências, alteramos a forma de conceber o processo humano e educacional, supondo a integralidade do ser humano, que religa sua essência e existência, baseada na perspectiva lúdica, que compõe alternativas positivas no processo de educar para a paz.

Retomando a análise geral, é clara a relação de integração e articulação entre os cinco eixos propostos para a Educação para a Paz (SALLES FILHO, 2016). Os valores humanos na construção do conjunto de direitos humanos, com seu potencial de conflitos devido à diversidade que marca a cultura e as escolas. Além disso, uma perspectiva ecoformadora para ampliar a reflexão sobre a vida e a existência e, por fim, uma dimensão convivencial, que permite, além dos pressupostos cognitivos da Educação para a Paz, desenvolver aspectos afetivos e sociais dos temas que estão na base da reflexão que vise à construção de uma Cultura de Paz.

Entendendo a complexidade no tratamento dos fundamentos da Educação para a Paz e, a necessidade de pensar na formação de professores que incorpore estas reflexões e conceitos, sugerimos que nas, escolas, o primeiro passo seja no sentido de construir argumentos razoáveis que permitem um nivelamento de perspectivas. Questões chave para os educadores seriam: o que é paz? O que é violência? O que são conflitos? O que é educar para a paz, em nossa escola e comunidade? A partir destas, outras devem ser desdobradas, de acordo com diferentes contextos, diferentes faixas etárias e objetivos educacionais. Certamente na Educação Infantil, questões de valores humanos podem ser mais indicadas do que aprofundar em temas de direitos humanos. No Ensino Médio, direitos humanos e processos de conflitos tem uma dimensão mais robusta para tratar pedagogicamente. Já a ecoformação, no cuidado com planeta e com a sustentabilidade, pode ser adaptado para diferentes níveis de escolaridade. As vivências, que podem desde um pequeno relaxamento corporal para conhecer o próprio corpo e as tensões, passando pelos jogos cooperativos para exercitar a solidariedade, até um teatro representando a violência social, também tem espaço privilegiado na Educação para a Paz.

Como estratégia para esta reflexão e planejamento das ações da paz, ao mesmo tempo em que é feito o levantamento de tudo que a escola já fez dentro das perspectivas da Cultura de Paz, sugerimos a utilização do modelo de “World Café”, uma metodologia de diálogo colaborativo na composição de redes dinâmicas de conversação, que objetivam construir uma inteligência coletiva nos grupos. De acordo com Brown e Isaacs (2016) o processo de construção da inteligência coletiva, em nosso caso considerando a relação paz-conflito-violências na escola, se dá (no World Café) através dos seguintes passos: 1. Estabelecer o contexto: a discussão deve se dar na realidade pretendida para a atuação, relacionando dimensões macro

e micro; 2. Gerar um espaço acolhedor: com as pessoas realmente sintonizadas juntas na situação a ser discutida, em grupos pequenos (3 a 5 participantes); 3. Explorar as perguntas significativas: as questões que realmente são importantes para definir os caminhos; 4. Encorajar a contribuição de todos: empaticamente faça todos se entenderem como um coletivo; 5. Promover a polinização cruzada e a conexão das diversas perspectiva: este é um ponto chave, onde pessoas migram entre os pequenos grupos de discussão, para levar as reflexões e dar densidade para as contribuições coletivas; 6. Escutar juntos os principais pontos, padrões e propostas pensadas por todos: perceber o que a inteligência coletiva criou de caminhos; 7. Colher e compartilhar as descobertas coletivas: socializar com o grupo interno e também com grupos externos aquilo que foi aprendido em conjunto.

Acreditamos que o “World Café” pode ser altamente enriquecedor para este nivelamento de perspectiva do grupo docente, nas questões iniciais da reflexão sobre os projetos de Educação para a Paz nas escolas, especialmente em sua fase inicial de construção. Lembramos que é uma metodologia que pode ser utilizada também com alunos, pais, comunidades etc. Porém, nosso olhar, neste momento é dirigido aos educadores, como grupo que precisa estar efetivamente integrado, para o desenvolvimento de ações consistentes nas escolas. Segundo Brown e Isaacs (2016) a conversação é o processo essencial, por meio do qual, as pessoas pensam e coordenam suas ações em conjunto. Assim, o processo vivo da conversação está no centro da aprendizagem coletiva.

Deste modo, acreditamos que a metodologia sucintamente descrita (World Café) seja adequada às buscas relacionadas à Cultura de Paz e aos projetos de Educação para a Paz, na medida em que a qualificação do diálogo pode favorecer o entendimento coletivo sobre as diversas formas de violência, a importância dos conflitos e a construção coletiva de paz. Neste caso, estariam contempladas duas questões fundamentais: a reflexão profunda sobre a Cultura de Paz, necessária às escolas e, ao mesmo tempo, a qualificação na convivência entre os docentes, para fortalecer os laços coletivos e desenvolver os projetos de Educação para a Paz no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES

A inclusão da prevenção das violências e a Cultura de Paz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI N°. 9.394/96) certamente é um grande avanço na legislação da educação no país. Porém, sem estratégias de construção de experiências em larga escala, bem como, pesquisas educacionais para avaliar a qualidade destas propostas educativas, corremos o risco de limitar o potencial da Cultura de Paz como forma de prevenir as violências e qualificar as convivências escolares.

Neste artigo, procuramos trazer aspectos essenciais desta discussão. Primeiro, falar sobre a Cultura de Paz como paradigma possível na disputa de espaços com a cultura de violência. Depois falar da Educação para a Paz, como o campo pedagógico da Cultura de Paz, levantando a relação paz-violência-conflito, este último como elemento altamente pedagógico. Na sequência, apresentamos resumidamente a proposta das cinco pedagogias da paz (SALLES FILHO, 2016) como possibilidade de articular temas sintonizados à Educação para a Paz no Brasil, a partir da integração entre os campos dos valores humanos, direitos humanos, conflitologia, ecoformação e vivências/convivências.

Assim, para proporcionar um início destas reflexões na escola, como forma de favorecer a inteligência coletiva sobre a Educação para a Paz, sugerimos o “World Café” como metodologia interessante e altamente eficaz para construir redes dinâmicas de comunicação. Ressalvamos que é apenas uma possibilidade entre muitas de construir diálogo e planejamento, mas que, apresenta princípios essenciais ao próprio paradigma da Cultura de Paz.

Estamos no ano zero da aprovação desta perspectiva da Cultura de Paz na LDB 9394/96. O que faremos nos próximos anos será fundamental para construir uma Educação para a Paz séria e consistente nas escolas brasileiras. Para isso, a discussão teórica, a reflexão coletiva e a construção de práticas pedagógicas positivas devem ocorrer simultaneamente, com o suporte da pesquisa educacional e apoio das secretarias municipais e estaduais de educação, na construção desta forma de política educacional.

REFERÊNCIAS

BRAITHWAITE, V.; BLAMEY, R. Consenso, estabilidade e significado nos valores sociais abstratos. In: ROS, M.; GOUVEIA, V. (Orgs). **Psicologia social dos valores humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Senac São Paulo, 2006. p. 181-206.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf > Acesso em: 17/05/2018

_____. **Lei Federal nº 13.663 de 14 de maio de 2018**. Altera o art.12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF, 14. Mai. 2018.

_____. **Lei Federal nº 13.185 de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 6. Nov. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm > Acesso em: 17/05/2018

_____. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 17/05/2018.

BROWN, J., ISAACS, D. **World Café**: construindo nuestro futuro a través de conversaciones poderosas. Bogotá: Lemoine Editores, 2016.

COLOMBO, F. Será que existe uma cultura de paz? In: AHLMARK, P. et al. **Imaginar a Paz**. Brasília: UNESCO, Paulus, 2006. p. 73-78.

DEFOURNY, V. Apresentação. In: AHLMARK, P. et al. **Imaginar a Paz**. Brasília: UNESCO, Paulus, 2006. p. 11-13.

ECO, H. Definições a propósito da paz e da guerra. In: AHLMARK, P. et al. **Imaginar a Paz**. Brasília: UNESCO, Paulus, 2006. p. 39-46.

GALTUNG, J. **Transcender e transformar**: uma introdução ao trabalho de conflitos. Tradução de Antonio Carlos da Silva Rosa. São Paulo: Palas Athena, 2006.

JARES, X. R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athenas, 2007.

MAYA, B.M. Educar para a administração alternativa de conflitos como via de aprofundamento da democracia. In: VINYAMATA, E. (org.). **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 75-83.

MORAES, M.C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, M.C.; BATALLOSO NAVAS, J.M. (orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 21-62.

NAVARRA, J.M. Ecoformação: além da educação ambiental. In: LA TORRE, S. (org.) **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 235 - 260.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de Paz e Educação para a Paz**: olhares a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016.

SEN, A. **A ideia de justiça**. Tradução Denise Bottmann, Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, J. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

TUVILLA RAYO, J. **Educação em Direitos Humanos**: rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA A PAZ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM JOGOS COOPERATIVOS

Vânia Katzenwadel de Oliveira

Ponta Grossa - Paraná

RESUMO: Um dos principais fatores para o enfrentamento da violência tão presente nos dias atuais, é a educação de valores, sendo que é um dos pontos principais para o desenvolvimento de boas convivências nos diversos espaços. A discussão sobre o trabalho com valores na escola, está relacionada aos processos pedagógicos que subsidiam a participação do aluno na construção do conhecimento intelectual, social, cultural, emocional. Logo a educação para a Paz através da transversalidade, as cinco Pedagogias (Pedagogia dos Valores Humanos) (SALLES FILHO, 2015) e os Jogos cooperativos, é um campo que vem de encontro com essa demanda, e possibilita instrumentalizar o docente que atua na escola. Esse texto apresenta uma discussão sobre a Pedagogia dos Valores Humanos e Pedagogia das vivências/convivências (SALLES FILHO 2015), articulada com o referencial teórico sobre “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (EDGAR MORIN, 2011), e uma experiência vivenciada na Escola Municipal Prefeito Coronel Cláudio Gonçalves Guimarães da cidade de Ponta Grossa no Estado do Paraná, com o Projeto “Boas Práticas de convivências”, através dos

Jogos Cooperativos, que tem como objetivo desenvolver nos alunos os valores humanos e colaborar com a cultura de paz nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para Paz, Vivências/Convivências, Jogos Cooperativos.

LIVING AND COEXISTENCE IN EDUCATION FOR PEACE: A REPORT OF EXPERIENCE WITH COOPERATIVE GAMES

ABSTRACT: One of the main factors for the confrontation of violence is so present today, it is an education of values, being one of the main points for the development of welcome diverse coexistence. The discussion about work with values in school is linked to the pedagogical processes that subsidize student participation in the construction of intellectual, social, cultural and emotional knowledge. As soon as Paz through transversality, like five Pedagogies of the Human Values (SALLES FILHO, 2015) and the Cooperative Games, is a field that meets this demand, and it is possible to instrumentalize the teacher in the school. This text is a discussion about the Pedagogy of Human Values and the Pedagogy of Experiences (SALLES FILHO 2015), based on the theoretical reference on “The seven knowledges necessary for the education of the future” (EDGAR MORIN, 2011), and an experience lived in the Municipal School

Prefect Coronel Cláudio Gonçalves Guimarães of the city of Ponta Grossa in the State of Paraná, with the “Good Practices of Coexistence” Project, through Cooperative Games, which aims to develop the careers of human students and collaborate with the culture of peace in schools.

KEYWORDS: Peace Education, Experiences, Co-operative Games.

1 | INTRODUÇÃO - PEDAGOGIA DOS VALORES HUMANOS

Os valores humanos estão imbricados no processo educativo. A educação não acontece de forma isolada, mas envolve toda a sociedade, comunidade escolar, docentes, alunos, funcionários, família. Nesse sentido, faz-se necessário a reflexão sobre os valores humanos. “Os valores, sejam em ações individuais ou coletivas, são construções referentes ao processo de desenvolvimento das relações humanas, por isso, determinam nossas ações, pois interferem em atitudes e em comportamentos cotidianos” (SALLES FILHO, 2015).

A primeira convivência e contato de crianças e adolescentes com os valores ou contra valores, é na família, considerada muito complexa, ao pensarmos a diversidade das relações humanas existentes nesse primeiro grupo. Tal complexidade passa por questões sociais, culturais, intelectuais, emocionais.

Assim, questiona-se quais são os valores desejáveis para cada realidade? (SALLES FILHO, 2015) família, escola, sociedade. Ao chegar na escola os alunos já trazem de casa uma bagagem de experiências vividas, que podem ser positivas ou negativas. Nesse sentido, a escola, ao estabelecer regras e normas internas, está considerando o que o aluno já internalizou como valores? “Ao conviver na escola, outras dimensões de valores são estabelecidas, que podem coadunar-se com as anteriores, ou confrontá-las” (SALLES FILHO, p.3, 2015).

O autor Salles Filho (2015), nos alerta sobre a necessidade da discussão sobre os valores, para nos afastarmos do senso comum, e ampliarmos o olhar para os estudos em relação às didáticas, metodologias e práticas pedagógicas (SALLES FILHO, 2015).

“O que vemos acontecer em muitas escolas é um conflito gerado pela imposição de um conjunto de valores considerados “positivos”, contra outros valores “negativos”, ou dito de outra forma, valores que professores tem de sua história de vida e pretendem reproduzi-los no contexto de seus alunos, porém, em décadas diferentes, com culturas em transição, no caldeirão de estímulos midiáticos e tecnológicos da segunda década do século XXI, ou seja, valores de dois mundos muito diferentes, que trazem outros elementos de relação, de percepção, numa palavra, de valores!” (SALLES FILHO, p.3, 2015).

Sendo assim, a escola deixar de considerar que o aluno é um ser que transita por diversos espaços, e o primeiro deles é a família, e que cada espaço contribui com a formação dos valores na personalidade do indivíduo, é entender que a escola é a detentora dos valores considerados “positivos”, e que os outros valores são

considerados os “negativos”. Assim, é preciso “aceitar a diversidade como bem precioso a ser preservado e estimulado, diante de tantas formas de violência” (SALLES FILHO, p.3, 2015).

Destaca-se ainda, entre os problemas enfrentados dentro das escolas, a violência em seu significado mais amplo, ou seja, violência física, violência nas convivências, no clima escolar, violência simbólica, portanto entende-se que existam “múltiplas formas de violência” (SALLES FILHO, p.143, 2015).

É a partir dessa realidade de violência existente dentro das escolas é que justifica-se os estudos e práticas voltadas à Educação para Paz. Cada vez mais, torna-se relevante desenvolvermos dentro das escolas, práticas pedagógicas organizadas e estruturadas com os Princípios da Educação para Paz, através das cinco pedagogias: Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia das Vivências/Convivências as quais estamos elegendo nesse trabalho, ainda a Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação (SALLES FILHO, 2015), todas elas com certeza, são uma base teórica/prática na formação aos docentes.

As cinco Pedagogias são desenvolvidas pelo professor Drº Nei Alberto Salles Filho (2015), que tem como pano de fundo a teoria da Complexidade e os “sete saberes necessários à educação do futuro” de Edgar Morin (2011). Neste recorte sobre as cinco pedagogias destacamos um dos saberes de Edgar Morin (2011) “Ensinar a condição humana”, é ter um olhar mais integral ao ser humano, ou seja, é não fragmentar o desenvolvimento apenas em disciplinas. “É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos” (MORIN, 2011).

Para Morin (2011), o novo ensino precisa deixar de lado a divisão dos saberes e avançar no “relembro dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas” (MORIN, p.44, 2011), assim ter um olhar mais integral a educação que trata de seres humanos em toda sua dimensionalidade e não apenas em suas partes.

Dessa forma, é preciso abandonar a forma tradicional de que a escola é apenas responsável por desenvolver nos alunos, o conteúdo específico de cada disciplina e que a responsabilidade do desenvolvimento dos valores é apenas da família (OLIVEIRA, 2016). A escola precisa repensar nos valores como processo de socialização concreto, ou seja, proporcionar momentos que enfatizem bons comportamentos como, solidariedade, cooperação, responsabilidade, humildade, etc, para se ter boas práticas de convivência e contribuir com a cultura de paz dentro do ambiente escolar.

Dentro dessa perspectiva apresenta-se nos próximos itens uma experiência vivenciada na Escola Municipal Prefeito Coronel Cláudio Gonçalves Guimarães, com o Projeto “Boas Práticas de convivência”, através dos Jogos Cooperativos, que

tem como objetivo desenvolver nos alunos os valores humanos e colaborar com a cultura de paz nas escolas.

2 | PEDAGOGIA DAS VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS

Viver é algo subjetivo, complexo, misterioso, as tentativas de explicação são a partir de diferentes abordagens. Uma delas é a partir da biologia, a qual define a espécie humana e suas particularidades que os diferencia dos animais, plantas, assim, o ser vivo, nasce, cresce, se reproduz e morre. “Nós, os seres vivos, somos um elemento da diáspora cósmica, algumas migalhas da existência solar, um diminuto broto da existência terrena” (MORIN, 2011 p.45). Outra tentativa para a explicação da vida, é a partir da abordagem sócio/cultural, onde o indivíduo não se resume meramente em um ser biológico, mas é também resultado do meio em que está inserido, bem como outras abordagens.

Porém, essa complexidade da espécie humana de viver vai além, pois uma das principais características é, além de viver, é também conviver. “Vemos que o ser humano é constituído pelas experiências individuais que, ao mesmo tempo são fruto de arranjos sociais e culturais e que, igualmente, retroagem sobre a primeira”. (SALLES, 2016, p.303).

Portanto, conviver é inerente a espécie humana, assim, surgem alguns questionamentos sobre as convivências. O ser humano já nasce sabendo conviver? Existe qualidade nas relações de convivência entre os homens? Fazendo uma articulação desses questionamentos, precisamos pensar então, nos espaços de convivência, primeiramente a família, a escola, o trabalho, etc., e nessa articulação podemos encontrar algumas respostas, sendo que há de fato violências nos espaços citados. Sendo que, observamos em algumas pesquisas, a fragilidade nas convivências dentro do ambiente escolar, que é um dos espaços de convivência relevantes e foco do nosso estudo, assim, percebemos a necessidade de se ter um olhar mais pedagógico para as convivências.

Zechi, Menin (2011) apresentam uma pesquisa sobre projetos de enfrentamento a violência e indisciplina nas escolas, comprovando a discussão sobre a fragilidade das convivências nos espaços escolares. Relatam sobre as constantes queixas dos educadores sobre a violência e indisciplina, e que dessa forma as escolas se mobilizam para trabalhar com a educação em valores, com o objetivo de estabelecer convivências mais respeitadas e harmoniosas entre os atores que convivem no ambiente escolar. Consideram assim, duas questões centrais geradoras da violência, a primeira é a violência social, advindas das mudanças socioeconômicas da condição, composição e educação familiar, e a outra questão central, é sobre a violência gerada internamente, diante dos conflitos, dentro da própria escola, tais violências se apresentam na dimensão simbólica, praticada pela própria instituição, a

imposição de regras pré-estabelecidas, posturas docentes muitas vezes impróprias. Assim, as autoras apontam sobre a importância do papel da escola na prevenção dessa problemática.

Para as autoras Tognetta e Vinha (2007), a construção de regras e valores, no interior da escola, se dá de forma autoritária, unilateral, ou seja, a criança somente obedece, sem existir diálogo entre as partes, potencializando assim a fragilidade nas convivências, deixando o aluno de lado nessa construção. As autoras enfatizam a necessidade da reflexão das regras, por meio do diálogo e práticas pedagógicas que estimulem a autonomia dos alunos, portanto neste sentido, há a necessidade de rever a atuação docente, com o intuito de inserir o aluno na construção das regras e valores impulsionando melhores convivências no interior das escolas.

Com um foco na socialização sobre as vivências e convivências, o autor Salles Filho (2016) apresenta uma discussão pedagógica, necessária para a formação na construção de valores. Defende também, que as ações pedagógicas no interior da escola devem ser estimuladas pelos educadores a partir de metodologias que prevaleçam o diálogo, que valorize tanto o individual quanto o coletivo. Nesse sentido, o aluno terá voz e vez, sendo que terá a possibilidade de perceber-se como indivíduo único, com as suas percepções, que constrói a sua própria identidade, mas que faz parte de uma composição maior: um conjunto de fatores que interferem na sua vida, tendo como foco a busca do equilíbrio entre “individualidade e socialização” (p.7).

Explicita em sua discussão que as ações pedagógicas apresentadas no decorrer do texto, como método para estimular a qualidade nas vivências/convivências no interior da escola, devem ser vistas a partir do conceito que “requer internalizar novas formas de percepção e de valores” (SALLES FILHO, 2016 p.10).

O autor considera a importância de três aspectos na reflexão sobre as vivências/convivências, com o foco no individual que são: a harmonização, relaxamento e meditação (SALLES FILHO, 2016 p.7), enfatizando a dimensão do “eu”, conectado a si mesmo, com a busca de conhecer-se. Porém, o nosso foco nessa discussão se dá nas vivências/convivências com foco na socialização, a qual o autor discorre sobre as possibilidades pedagógicas a serem aprendidas em grupo, com o objetivo de desenvolver “habilidade interpessoais e cognitivas” (p.8).

Apresenta nesse sentido, que a socialização pode se dar no interior da escola a partir de vários jogos, como: os Jogos cooperativos, os quais vamos nos deter logo em seguida. Ainda jogos que estimulem o conhecimento de um sobre o outro, jogos que estimulem a confiança entre um e outro. Também como prática pedagógica de socialização de vivências/convivências, apresenta a organização de debates sobre temas relevantes e atuais como: “drogas, direitos humanos, violência, paz, podendo ser chamada de semana da Paz” (p.9). O autor Salles Filho (2016) elenca também, como forma de combate a violência nas escolas, os círculos restaurativos, com o intuito de não deixar que o conflito se estenda, havendo assim uma intervenção de alguém de fora do conflito para mediar a situação.

Os jogos cooperativos, tem como alvo estimular a colaboração entre todos para se atingir juntos um determinado objetivo. No próximo item, vamos aprofundar a discussão e o conceito dos jogos cooperativos, objeto do nosso estudo.

3 | BOAS PRÁTICAS DE CONVIVÊNCIA A PARTIR DOS JOGOS COOPERATIVOS

De origem tribal, os jogos cooperativos, tiveram início há milhares de anos, onde os membros da comunidade se reuniam para comemorar e celebrar a vida. Tendo como principal objetivo, as pessoas jogarem **com** e não **contra** o outro. (GONÇALVES, FISCHER, 2007, p.1).

Os jogos cooperativos devem ser vistos pelos docentes, como uma metodologia de trabalho para subsidiar a prática pedagógica no interior das escolas, e estimular a qualidade nas vivências/convivências, entre os atores educacionais, desenvolvendo assim, o cooperativismo, solidariedade, respeito mútuo, boa comunicação, dessa forma, imbricado aos valores a partir do lúdico, deixando de lado a competitividade e o anseio de apenas ganhar. Nesse sentido Gonçalves, Fischer (2007, p.1) afirma:

Essas discussões vem crescendo e ganhando maiores proporções à medida de que se evidencia o caráter competitivo e individualista da sociedade em que vivemos. De fato o contexto atual traz novos desafios para a educação. Vivemos em um mundo globalizado cercado por novas tecnologias e aparatos, onde as pessoas parecem estar em contínua competição e o que importa realmente é vencer, independente da forma e dos meios utilizados para esse fim. Tudo isso contribui para que as pessoas se tornem impacientes e intolerantes com o outro, não fazendo uso do diálogo e da empatia. A impressão que se tem é que a vida vai se tornando um grande jogo competitivo, no qual os participantes buscam a vitória individual, tornando-se imprescindível o adversário vencê-lo.

Nesse sentido, percebemos que a própria escola utiliza modelos e práticas pedagógicas que priorizam a competitividade, desconsiderando a participação e a relação entre os participantes, tendo um olhar apenas individual. Assim, os jogos cooperativos apresentam uma alternativa de trabalhar com a “transformação das relações sociais competitivas, despertando nas pessoas o desejo de correr riscos, sem importar com o fracasso ou sucesso, assim, ganhar ou perder, se torna um crescimento coletivo” (GONÇALVES, FISCHER, 2007, p.1).

Portanto, para o autor Palmieri (2015, p.245) jogos cooperativos são “exercícios para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos, mas sim uma fonte de prazer.

Nesse contexto, com o objetivo de integrar os alunos de todos os anos e proporcioná-los momentos de convivência para troca de experiências e de lazer, desenvolveu-se na Escola Municipal Prefeito Coronel Cláudio Guimarães o Projeto Integração. Cada professor deveria planejar um projeto com oficinas para receber alunos de todas os anos (primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano).

Em busca de metodologias que subsidiem o trabalho com valores humanos

para aplicar nas escolas de tempo integral, encontra-se no NEP – Núcleo de Educação para paz, uma multidimensionalidade epistemológica que leva o profissional da educação a refletir temas transversais que são inerentes aos processos pedagógicos. Além disso, contribui muito com as práticas pedagógicas que instrumentalizam os profissionais de educação no dia a dia e no enfrentamento da indisciplina e violência presentes nas escolas.

O projeto Boas práticas de convivência faz parte do Projeto Integração e tem como objetivo estimular nas crianças a convivência saudável, o respeito mútuo, a cooperação e solidariedade, a partir dos jogos cooperativos. A principal característica dos jogos cooperativos é a integração de todos, não havendo discriminação, onde os alunos percebem que a cooperação faz a diferença para a conquista do bem comum.

Ofertou-se aos alunos uma variedade de projetos que queriam participar, assim deixando-os a vontade para realizar aquilo que se identificam mais. Muitos deles se inscreveram no projeto “Boas práticas de convivência”. Assim, organizou-se turmas heterogêneas, faixa etária de 8 a 12 anos, com um número de 25 participantes, os encontros foram realizados uma vez por semana na escola.

4 | VIVENCIANDO VALORES A PARTIR DOS JOGOS COOPERATIVOS

Para Edgar Morin (2011, p.47), “o homem é um ser planetário biológico, mas se não dispusesse da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, aprendido e comporta normas e princípios”. Assim, na abordagem de Edgar Morin ensinar a condição humana é essencial para potencializar a humanização e a melhor convivência.

Dessa forma é o papel da escola, organizar em sua prática pedagógica aquilo que de início é subjetivo, mas que se concretiza a partir da relação entre teoria e prática. E essa relação poderá ser feita se os educadores estiverem conscientes para entender a práxis, uma vez que está aí o verdadeiro significado.

Assim, trazer à tona e dialogar sobre os valores e os contra valores, faz com que os alunos e professores resgatem o sentido de cada valor, a importância e significado que corroboram na construção de práticas de boa convivência.

Com esse olhar, é que se pensou e organizou o projeto “Boas práticas de convivência”, a partir de um projeto mais amplo denominado Projeto Integração, desenvolvido na escola Municipal Prefeito Coronel Cláudio Gonçalves Guimarães. Compostas por turma de faixa etária diversificada, com alunos entre 8 a 13 anos de idade.



Fonte: O autor.

Realizou-se nesse primeiro momento uma explosão de ideias sobre o que são bons e maus comportamentos que afetam o dia a dia da escola, após isso cada criança escreveu em um papel o comportamento positivo que mais se identificou. Então, com uma música, todos dançavam com uma bexiga na mão, e dentro tinha um dos valores que escolheram, porém, foram orientados de que mesmo dançando deveriam cuidar muito bem daquele valor que estava dentro de sua bexiga para não estourar.



Fonte: O autor.

Valores Humanos podem ser implícitos, invisíveis e até inconscientes, mas estão sempre presentes, mesmo não visíveis ou declarados, precisamos fortemente que os valores humanos atuam de forma direta sobre o mundo e a vida. Quando são explicitados há maior clareza de sua influência sobre as decisões e ações (SALLES FILHO, 2015).

Em duplas os alunos devem levar o balão, segurando-o pelo rosto, até o outro lado da quadra, sem colocar as mãos, relembrar sempre os valores que estão dentro das bexigas e que juntos fariam o possível para segurar, mesmo com os obstáculos que surgem.



Fonte: O autor.

Dança em grupo: Em grupo os alunos dançam sem deixar derrubar a bola, todos devem conversar para poder ir para o mesmo lado e não deixar a bola cair. No momento do jogo a professora reforça a importância do diálogo entre os alunos para que consigam realizar o objetivo proposto.

O objetivo dos jogos cooperativos é a interação social, levar o sujeito a pensar no respeito mútuo e que ao compartilhar as ações através da união, o benefício será de todos.





Fonte: O autor.

Vôlei em grupo: Cada grupo recebe um tecido para jogar em grupo, cada participante segura em uma das pontas do tecido e tentam lançar a bola para o outro lado da quadra.

Nesse jogo os alunos percebem que precisam realmente se unir para poder segurar a bola e lançar novamente para o outro lado da quadra.

O objetivo é estimular a cooperação, levar o aluno a entender que ele precisa do outro e que o diálogo e união se tem uma unidade, e que não obterá resultado positivo com gritos e discussões.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade moderna passa constantemente por muitas transformações nas diversas dimensões, cultural, social, econômica, tecnológica, ecológica, sociológica, etc. Assim, na esteira de todas essas mudanças a escola precisa priorizar o trabalho voltado para interdisciplinaridade em uma dimensão mais subjetiva.

Por isso, é que elegemos a discussão sobre a pedagogia de valores e a pedagogia das vivências e convivências (SALLES FILHO, 2015), destacando um dos saberes de Edgar Morin (2011) “Ensinar a condição humana”, é ter um olhar mais integral ao ser humano, ou seja, é não fragmentar o desenvolvimento apenas em disciplinas. “É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos” (MORIN, 2011).

Como enfatiza em suas discussões o autor Salles Filho (2016, p.10), “em hipótese alguma, na Pedagogia das Vivências/Convivências, no contexto da educação para a Paz, os jogos serão um passatempo, mas sim vêm imbuídos de objetivo pedagógico”.

Acreditando nessa temática da Educação para a Paz e as cinco pedagogias, é que desenvolvemos o projeto “Boas Práticas de convivência a partir dos jogos cooperativos na Escola Municipal Prefeito Coronel Cláudio Gonçalves Guimarães na cidade de Ponta Grossa no Estado do Paraná. Por se tratar de turmas homogêneas, e de faixa etária diferenciada, pudemos concluir que o projeto foi muito válido para o desenvolvimento dos alunos. No início as crianças acharam estranha toda a

diferença de organização e funcionamento de cada jogo, mas no decorrer dos jogos percebemos a cooperação de cada um, as discussões e atritos, foram dando lugar ao diálogo e boa comunicação, tendo como desfecho muita alegria, sorrisos, abraços e vontade de continuar jogando.

Por fim, é preciso que haja mudança na postura dos profissionais de educação, deixar de ficar apenas na dimensão da queixa relacionadas a indisciplina e a violência, e sim procurar se deter as questões teóricas/metodológicas da Educação para a Paz, a partir das cinco Pedagogias: Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia das Vivências/Convivências as quais estamos elegendo nesse trabalho, ainda a Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação (SALLES FILHO, 2015), todas elas com certeza, são uma base teórica/prática na formação aos docentes.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; FISCHER Juliana Kneipp Ribeiro. **Cidadania e Jogos Cooperativos: vivenciando práticas de cooperação em uma sala do ensino fundamental**. UNAR, Araras (SP), v.1, p.55-66, 2007.

MORIN, EDGAR. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Vânia de. **Representações Sociais da Família sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes na perspectiva da Educação**. 2016, 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para Paz: Olhares a partir da teoria da Complexidade de Edgar Morin**. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2016.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **A pedagogia das Vivências e Convivências como componente da Educação para Paz na perspectiva da complexidade**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL. SABERES PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA. 05. 2016, Fortaleza/Ceará. **Anais...**Fortaleza/Ceará. Universidade Estadual do Ceará.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes Ribeiro. **Jogos Cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v.19, número 2, Maio/Agosto. 2015. 243-252.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino & VINHA, Telma Pileggi (2007). **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola**. Campinas, SP, Mercado de Letras.

ZECHI, J. A. M.; MENIN, M. S. de S. **Projetos escolares de enfrentamento da violência e indisciplina**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. 10. 2011, Curitiba. **Anais...**Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 10-23.

DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E ESPIRITUALIDADE COMO MEIOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES À LUZ DOS ARTIGOS 12 E 33 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Patrícia Machado Pereira Giardini

Sociedade Educativa e Cultural Amélia – SECAL

Ponta Grossa-PR

RESUMO: O presente artigo pretende fazer uma reflexão acerca da possibilidade de o diálogo inter-religioso poder atuar como instrumento facilitador para a resolução dos conflitos no âmbito escolar, levando-se em conta que a atual legislação de diretrizes e bases da educação brasileira prevê o Ensino Religioso como integrante da formação do cidadão. Ter uma religião ou não é um direito humano reconhecido na Declaração dos Direitos Humanos, confirmado na Constituição Federal de 1988 apesar da laicidade do Estado, e embora o Ensino Religioso tenha, segundo a lei, o cunho de matéria facultativa, devido a sua vertente de alcance espiritual e transcendental, acredita-se que seja tema apto a atingir o objetivo recentemente proposto através de alteração legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de integrar *medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência a fim de promover a Cultura de Paz*, o que certamente promoverá o programa de Educação para a Paz nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para a Paz; Cultura de Paz; Direitos Humanos; Diálogo Inter-religioso; Escolas.

INTERRELIGIOUS DIALOGUE AND SPIRITUALITY AS MEANS OF RESOLUTION OF SCHOOL CONFLICTS IN THE LIGHT OF ARTICLES 12 AND 33 OF THE LAW OF EDUCATION GUIDELINES AND BASES

ABSTRACT: The present article intends to reflect on the possibility of interreligious dialogue being able to act as a facilitator for the resolution of conflicts in the school environment, taking into account that the current legislation of basic guidelines of Brazilian education provides the Religious Education as part of the formation of the citizen. Having a religion or not is a human right recognized in the Declaration of Human Rights, confirmed in the Federal Constitution of 1988 despite the laity of the State, and although Religious Education has, according to the law, the facultative matter, due to its aspect of spiritual and transcendental reach, it is believed to be a suitable subject to achieve the recently proposed goal through a legal amendment to the Education Guidelines and Bases Law, to integrate measures to raise awareness, prevent and combat all types of violence in order to promote the Culture of Peace, which will certainly promote the Peace Education program in schools.

KEYWORDS: Education for Peace; Culture of Peace; Human rights; Interreligious Dialogue; Schools.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de raízes culturais profundamente ligadas à religiosidade e espiritualidade, sendo diversas as religiões ligadas ou não ao cristianismo, principal vertente religiosa pátria.

Embora o país seja considerado como ‘Estado Laico’ pela Constituição Federal, não se pode fugir à realidade da existência de uma grande diversidade cultural que gera um sincretismo religioso enorme, devido à tamanha quantidade de culturas num território de tamanho continental.

Segundo o Jornal ‘Estadão’ (O Estado de S. Paulo), a violência resultante de conflitos religiosos no Brasil tem se tornado cada vez mais recorrente, sendo que dados do Ministério dos Direitos Humanos apontam que a cada 15 horas há uma denúncia de intolerância religiosa, sendo as principais religiões afetadas, as de matizes africanas, *templos são invadidos e profanados. Em outros casos, há agressões verbais, destruição de imagens sacras e até ataques incendiários ou tentativas de homicídio. O cenário preocupa adeptos de diversas religiões e, em pelo menos oito Estados, o Ministério Público investiga ocorrências recentes de intolerância.*

Além do aspecto da intolerância religiosa, pretende-se alcançar o principal objetivo do presente estudo, ou seja, demonstrar que o diálogo inter-religioso é meio apto para buscar soluções pacíficas para conflitos de qualquer ordem no meio escolar.

Sem a intenção de esgotar o tema, o artigo aborda em seu primeiro capítulo a Liberdade Religiosa como exercício do direito humano fundamental de liberdade, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, e também o Ensino Religioso previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB com o intuito de auxiliar na formação básica do cidadão, sendo que ambos servem como pano de fundo para a possibilidade da promoção do programa de Educação para a Paz e para maior efetivação da Cultura de Paz.

No segundo capítulo, procura-se tratar das questões atinentes ao programa instituído pela UNESCO de Educação para Paz nas escolas e o fomento da Cultura de Paz, recentemente instituída como diretriz na base curricular de ensino, bem como, que o diálogo inter-religioso pode ser efetivo na construção de um ambiente escolar mais harmonioso e menos violento.

Esta breve pesquisa se dá através do estudo bibliográfico em livros e sites, sendo que sua metodologia é dedutiva, a partir de conceitos estabelecidos por vários estudiosos do tema.

2 | LIBERDADE RELIGIOSA COMO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL (CF) E ENSINO RELIGIOSO COMO FORMAÇÃO BÁSICA DO CIDADÃO (LDB)

Os direitos humanos são inerentes a todos, eis que inatos ao ser, sendo que cada um os possui apenas por existir, por ser uma pessoa. Gorczewski e Tauchen (2008), afirmam ‘Direitos Humanos’ como:

uma forma abreviada e genérica de se referir a um conjunto de exigências e enunciados jurídicos que são superiores aos demais direitos. Superiores porque anteriores ao Estado, porque não são meras concessões da sociedade política, mas nascem com o homem, fazem parte da própria natureza humana e da dignidade que lhe é inerente, e são fundamentais, porque sem eles o homem não é capaz de existir, de se desenvolver e participar plenamente da vida, e são universais, porque exigíveis de qualquer autoridade política, em qualquer lugar. Eles representam as condições mínimas necessárias para uma vida digna.

Esses direitos previstos em diversas legislações mundiais, são aparentemente simples, como exemplo, o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e a um ambiente sadio. Porém, infelizmente eles são constantemente desrespeitados, sendo palco de preocupação de diversos setores da sociedade, inspirando cuidados especiais e ações no sentido de preservá-los.

O direito humano focado neste trabalho é o da Liberdade Religiosa, sendo que o direito à religião se consubstancia no exercício pleno, livre e desimpedido da profissão de fé de cada um, bem como na exteriorização através da adoração àquilo em que acredita, englobando também o direito de não professar ou exteriorizar qualquer religião ou crença.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948:

Todo o homem tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 - CF consagra o Princípio da Igualdade, expresso em seu artigo 5º, declarando que todos são *iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade*. Desse modo, a liberdade é um direito fundamental, disponível a todos, sem distinção de raça, cor, religião, gênero sexual, dentre outros. No inciso VI, a referida norma constitucional prevê proteção à Liberdade Religiosa, dizendo ser *inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias*.

Uma das grandes importâncias da proteção à Liberdade Religiosa é o intuito de impedir qualquer tipo de discriminação, preconceito ou violência e a chamada Intolerância Religiosa, sendo que para José Renato Nalini a palavra intolerância:

É um sentimento que se direciona em mão contrária à edificação da igualdade. Potencial de discórdias e conflitos. Postura que se deve banir da rotina de cada qual, caso se queira edificar a pátria justa, fraterna e solidária prometida pelo constituinte.

Em termos de legislação atinente à educação formal no Brasil, mesmo diante da laicidade do Estado, apregoada na CF, encontra-se previsto na lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB), através do art. 33 que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Mirinalda dos Santos (2017) compreende que:

O Ensino Religioso enquanto componente curricular presente nas escolas, privadas e públicas, e que está produzindo conhecimento escolar, revela uma perspectiva pedagógica no sentido de promoção de metodologias capazes de (re) pensar a prática educativa diante do contexto global e principalmente local ao qual se situa a comunidade escolar, uma vez que esse ensino tem uma função social.

Importante frisar que, tais normas previstas tanto na referida Declaração Universal, quanto na constituição pátria e refletidas na LDB, procuram dar cumprimento à proteção do Direito Humano de liberdade religiosa, consciência e de pensamento, o que se reflete num ambiente propício ao progresso nos âmbitos social e cultural.

Assim, ao dar cumprimento à LDB, diante do mencionado sincretismo religioso representado pelas inúmeras religiões e crenças existentes no Brasil, certamente que é oportunizado o respeito aos direitos humanos no meio escolar quando da ocorrência de eventuais conflitos derivados de questões devidas à intolerância. Outro aspecto favorável, também mencionado, é a possibilidade de utilização do Ensino Religioso como precursor e fomento à criação de ambientes mais pacíficos e menos conflituosos.

Quanto ao sentido do que seja ‘conflito’ importante refletir: Salles Filho (2014) entende que, embora ele seja inerente ao ser humano, para a sociedade não há clareza quanto ao seu significado, podendo ter o sentido de oposição, briga, tumulto ou desordem, o que pode caracterizar ações e reações de nível mais ou menos violentas. *O conflito traça duas obliquidades, o positivo e o negativo, é necessário saber administrá-lo para solucionar as demandas impostas por ele.* É visto de forma negativa quando é confundido com contato físico, desprezo, hostilidade. Ao contrário, através do diálogo pode ser resolvido de forma consensual.

Quando se tratam de temas atinentes à religião, devido às paixões defendidas por adeptos tão diversos, os limites da tolerância são facilmente ultrapassados, podendo ocorrer conflitos de nível mais alto, com prática de violências físicas e verbais.

Desse modo, os conflitos podem acontecer tanto no âmbito negativo, motivados pela não concordância quanto aos dogmas e crenças de cada religião como no âmbito positivo, no sentido de que a maioria das religiões proporciona a busca da paz interior e da espiritualidade, eis que seus seguidores procuram vivenciar tais sentimentos quando adentram seus templos, meditam, leem e interpretam seus livros sagrados, recitam seus mantras, cultuam seus símbolos, ou seja, no exercício de suas crenças sentem-se conectados com algo transcendental que vai além dos saberes convencionais, pois estão a cultivar sua profissão de fé, o que acaba por refletir em suas condutas, acalmando e pacificando seu interior.

Assim, no ambiente escolar, enquanto se aprende sobre as religiões ou não, é bem possível que os conflitos aconteçam, sendo necessário que os educadores estejam preparados para solucioná-los de forma imparcial e pacífica, o que certamente os tornarão positivos.

Pelo exposto e conforme será abordado no próximo tópico, acredita-se que a implantação do diálogo inter-religioso nas escolas pode gerar a prevenção de eventuais conflitos, fomentando a Cultura de Paz.

3 | EDUCAÇÃO PARA A PAZ E CULTURA DE PAZ ATRAVÉS DO DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO desenvolveu o programa ‘Educação para Paz’, para que os alunos possam administrar seus conflitos sem recorrer à violência. Com parceiros em todo o mundo, inclusive no Brasil, este visa contribuir para a paz na sociedade civil. Aqui, a ‘Cultura de Paz’ é uma política pública que atua na prevenção e solução não violenta dos conflitos entre jovens e crianças, em suas comunidades violentas.

Silvana Garcia, Jéssika Nobre e Samuel Lima (2015), acreditam que a partir da Educação para Paz proporcionada a educadores, educandos, funcionários da escola, colaboradores e familiares, é possível cultivar uma Cultura de Paz efetiva no ambiente educacional, pautada na perspectiva do respeito e da tolerância para com as diferenças do outro.

Desse modo, acredita-se que o Ensino Religioso proposto pela LDB e o Diálogo Inter-religioso, possam e devam ser compreendidos como facilitadores e instrumentos de paz, de forma a conscientizar através da educação, sobre a necessidade de conversa e entendimento pacíficos em todos os setores da sociedade, sendo que para o educador Paulo Freire:

A consciencialização criaria milagrosamente um mundo de paz e de harmonia entre as classes opressoras e as classes oprimidas, estabelecendo o necessário entendimento mútuo entre elas. Consciencializados uns e outros, já não haveria nas sociedades, nem opressores e nem oprimidos, porque se amando todos fraternalmente, solucionariam as suas dificuldades através de uma mesa redonda, com bom café, deliciosos petiscos, bom “chá para os nervos”....

Alteração legislativa recente na LDB, através da lei nº 13.663/2018, concretizou a árdua, longa e necessária ambição de formalizar a introdução de culturas pacificadoras no ambiente escolar sendo que, com a inserção dos incisos IX e X (abaixo) no art. 12, houve conforme a ementa da nova legislação, a inclusão de *medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino:*

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

A partir da referida modificação legal com a introdução de novos incisos, torna-se importante verificar quais as possíveis ações e políticas que serão implementadas, para a efetiva inclusão das novas medidas, as quais foram materializadas através de três verbos, pois será preciso *conscientizar, prevenir e combater* a violência para a promoção da Cultura de Paz.

Cediço que ‘conscientizar’ é levar sabedoria, que ‘prevenir’ é impedir mal ou dano, que ‘combater’ é agir de modo a vencer, o que leva a reflexão do sentido de que essa alteração traz aos educadores o compromisso supremo e muito relevante de através da educação, levar aos seus educandos, a premissa da paz pela não violência. Então, quais poderiam ser as melhores ações e políticas públicas?

Somente o tempo através de várias experiências, poderá trazer a melhor resposta, no entanto, é certo que o diálogo é um caminho eficaz para a concretização de tais medidas.

Para Silvana Gondim (2016):

a escola é um espaço fértil de possibilidades de transformação social quando viabiliza a todos os envolvidos na ação educativa a vivência do diálogo, da participação, do respeito à diversidade de cultura, gênero, raça, credo, orientação sexual, quando abre espaço para a criatividade e para a ressignificação do fazer pedagógico.

O diálogo é uma palavra multifacetada, pois, no sentido coloquial é entendido como uma interação na comunicação entre duas ou mais pessoas, no sentido etimológico resulta das palavras gregas *dia* e *logos*, sendo que *dia* significa ‘através’ e *logos* ‘razão’, tendo vários outros como ‘palavra’, ‘expressão’, ‘fala’. Filosoficamente, segundo o site da *Infopédia*, representa primeiro em Sócrates e depois em Platão, o processo de busca da verdade através de perguntas e respostas.

Ou seja, no ambiente escolar torna-se recomendado o diálogo como uma forma de Educação para a Paz, já que para Jares (2002):

Educar para a paz pressupõe a educação a partir de -e para- determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e ausência de solidariedade, o conformismo.

O mundo solidário, fraterno, humano e pacífico almejado por todos, só será possível quando houver respeito entre as pessoas, sendo que o respeito é um sentimento que se constrói através da convivência respeitosa, com diálogo entre as partes a fim de solucionar os conflitos inerentes à raça humana. E quiçá, em algumas décadas, os educadores, estudiosos e pesquisadores possam chegar à conclusão unânime de que as práticas do diálogo com a colaboração especial do Diálogo inter-religioso e da Espiritualidade efetivaram a paz no ambiente escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o presente estudo entende-se ser possível dirimir qualquer tipo de conflito em âmbito escolar através do diálogo inter-religioso, pois somente através da conversa, da troca de ideias, com respeito e cordialidade chega-se a um entendimento ainda que não haja plena concordância em todos os aspectos da discussão.

Na medida em que se tem conhecimento de que a cada 15 horas há uma denúncia de intolerância religiosa nos países, faz-se extremamente necessário que haja medidas para que as pessoas aprendam a respeitarem-se mutuamente, minimizando os conflitos negativos.

Por outro lado, as doutrinas religiosas são ótimos instrumentos de pacificação, eis que pautadas em preceitos morais, de fraternidade e benevolência, podem ser utilizadas como pauta para trazer pacificação através da Espiritualidade, o que denota um caráter positivo ao conflito.

Diante das legislações existentes no Brasil, tanto em sede constitucional que tem como um dos direitos humanos fundamentais a Liberdade Religiosa, bem como, a legislação das bases educacionais que incentivam o Ensino Religioso nas escolas, tendo-o como de 'formação básica do cidadão', e que recentemente incluiu a necessidade de medidas para se implantar a Cultura de Paz nas escolas, é possível afirmar que o caminho para a Educação para a Paz está aberto, dependendo somente da ação e boa vontade de educadores, pesquisadores, estudantes e sociedade. As ações são de conscientização, prevenção e combate à violência para que uma cultura pacificadora permeie o âmbito escolar.

Somente assim, há a esperança de se concretizar um futuro melhor para o país, instituindo-se de forma mais efetiva uma sociedade mais tolerante, solidária, humana e pacificada, almejada por todos.

REFERÊNCIAS

_____. **BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acessado em: 06 de agosto de 2018.

Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013, p. 11.

_____. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 66-74, jan./abr. 2008. Clovis Gorczewski e Gionara Tauchen. **Educação em Direitos Humanos: Para uma Cultura de Paz.** Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2760/2107>> Acesso em: 08 de agosto de 2018.

_____. **Escola de Diálogo de São Paulo.** Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=di%C3%A1logo+significado+etimol%C3%B3gico&rlz=1C1SQJL_pt-BRBR803BR803&oeq=di%C3%A1logo+sign&aqs=chrome.3.69i59j69i57j0l4.10341j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acessado em: 09 de agosto de 2018.

_____. Estadão. **Brasil registra uma denúncia de intolerância religiosa a cada 15 horas.** Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-registra-uma-denuncia-de-intolerancia-religiosa-a-cada-15-horas,70002081286>> Acessado em: 10 de agosto de 2018.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos.** Lisboa: Edições Base, 1978. p.15

GARCIA, Silvana; NOBRE, Jessyka Nayane B. ; LIMA, Samuel de Andrade. **Cultura de Paz e mediação de Conflito no Espaço Escolar: Reflexões sobre seus Dilemas e Desafios.** Cultura de Paz, educação e espiritualidade II./ Kelma Socorro Lopes de Matos, (org).- Fortaleza: Imprece; Eduece, 2015, p.459 e 460.

GONDIN, Silvana Fernandes Rodrigues. **Mediação escolar: a construção de um novo paradigma para a educação.** Cultura de Paz, educação e espiritualidade III./ Kelma Socorro Lopes de Matos, (org).- Fortaleza: EdUECE; Imprece, 2016, p.121.

_____. **INFOPÉDIA – Dicionários Porto Editora.** Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$dialogo-filosofia](https://www.infopedia.pt/$dialogo-filosofia) Acessado em: 09 de agosto de 2018.

JARES, X.R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática.* 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.45.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 07 de agosto de 2018.

NALINI, José Renato. **Porque Filosofia?** 3ª. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais.

_____. **ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> Acessado em: 06 de agosto de 2018.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Paz Positiva, Paz Negativa e o conflito como elementos Centrais na Construção da Educação para a Paz.** Cultura de Paz, ética e espiritualidade IV./ Kelma Socorro Lopes de Matos, (organizadora)...-Fortaleza: Edições UFC, 2014, p.183.

SANTOS, Mirinalda Alves Rodrigues dos. **Educação, Espiritualidade e Cultura de Paz: Concepções, Possibilidades e (Re)construções nas práticas curriculares do Ensino Religioso.** Cultura de Paz, Educação e espiritualidade IV./Kelma Socorro Lopes de Matos (org).- Fortaleza: EdUECE, 2017.

_____. UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.**
Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/sociais-e-humanas/cultura-da-educacao/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/sociais-e-humanas/cultura-da-educacao)
Acessado em: 02 de agosto de 2018.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM ITINERÁRIO A PARTIR DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE

Virgínia Ostroski Salles

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
PPGECT, Doutorado
Ponta Grossa – Paraná

Antonio Carlos Frasson

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
PPGECT, Doutorado
Ponta Grossa – Paraná

RESUMO: O presente artigo busca reafirmar a pertinência e a atualidade do pensamento de Paulo Freire, tendo como base a obra *Pedagogia da Autonomia*, sendo parte de um referencial para os estudos da Educação para a Paz, além de delinear o entendimento do que é violência na escola. Paulo Freire, um educador brasileiro, que deixou vasta literatura, é imprescindível para alicerçar uma educação crítica e libertadora. Podemos, com o olhar sensível e esclarecedor de Freire, tecer reflexões sobre a presença da violência no ambiente escolar e o papel da Educação para a Paz, como forma de prevenção destas. Neste caminho, o presente artigo destaca a importância e a relação do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, com as discussões atuais sobre as violências no ambiente escolar e o papel dos estudos da Educação para a Paz. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa teórico reflexiva de cunho bibliográfico, que

objetiva contribuir com o campo de pesquisa da Educação para a Paz, considerada como o ramo pedagógico do paradigma da Cultura de Paz, crescente no Brasil dos últimos anos.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura de Paz. Educação para a Paz. Violência na Escola. Paulo Freire.

EDUCATION FOR PEACE AND VIOLENCE AT SCHOOL: AN ITINERARY FROM THE PEDAGOGY OF PAULO FREIRE'S AUTONOMY

ABSTRACT: This article seeks to reaffirm the relevance and timeliness of Paulo Freire's thinking, based on the *Pedagogy of Autonomy*, being part of a reference for the studies of Education for Peace, as well as delineating the understanding of what is violence in school. Paulo Freire, a Brazilian educator, who left a lot of literature, is essential to underpin critical and liberating education. We can, with the sensitive and enlightening look of Freire, make reflections on the presence of violence in the school environment and the role of Education for Peace as a way of preventing them. In this way, the present article highlights the importance and the relation of Paulo Freire's *Pedagogy of Autonomy*, with the current discussions about violence in the school environment and the role of Education for Peace studies. a reflective

theoretical research of a bibliographical nature, aiming to contribute to the field of research of Education for Peace, considered as the pedagogical branch of the Culture of Peace paradigm, growing in Brazil in recent years.

KEYWORDS: Culture of Peace, Education for Peace, Violence in School. Paulo Freire.

1 | INTRODUÇÃO

Paulo Reglus Neves Freire, educador brasileiro, nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco. Sua mãe, foi quem o alfabetizou, ela era dona de casa e seu pai militar. Formou-se em direito, pela Universidade de Recife. Trabalhou como educador foi no SESI (Serviço Social da Indústria) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Em 1946 começa a lecionar para analfabetos pobres. Em 1967, Freire publica seu primeiro livro “Educação como prática da liberdade”. Foi reconhecido mundialmente e recebeu inúmeras homenagens. Tem uma história de vida grandiosa que não cabe em um pequeno ensaio como este. Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo, vítima de um infarto (FREIRE, 2006b).

O pensamento freireano de educação, tem como finalidade a humanização e a libertação dos seres humanos. Seus estudos contribuem até hoje para criar políticas educacionais que possibilitem a emancipação humana e mudanças sociais. É fácil perceber que no conjunto de suas obras, Freire, apresenta coerência e uniformidade de pensamento.

Frases ditas ou escritas por Paulo Freire estão presentes em todas as esferas do discurso educacional. Freire é para muitos um caminho reflexivo para pensar criticamente a educação. Ele também sofre com discursos de uma pequena parcela de pessoas, que ao discordar de seu pensamento, o vê como um idealista do povo. Sendo assim, vemos que seu discurso e suas obras sofreu e ainda sofre com o não entendimento do seu papel libertador, quando em sua vida lutou pelos direitos de todos serem dignos de aprender e ter a possibilidade de ser protagonista da sua própria história.

A relação aqui proposta é a de evidenciar a atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua trajetória educacional, tendo como ponto de partida a obra Pedagogia da Autonomia, para alicerçar uma discussão sobre Educação para a Paz. A Educação para a Paz é um ramo pedagógico que estuda ações que visam a melhoria das relações humanas. Para isto, este encontro da perspectiva freireana e a Educação para a Paz tem a possibilidade de criar um pensamento que visa redimensionar conflitos e pensar maneiras de enfrentar a violência escolar.

2 | A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Paulo Freire, pedagogo, educador e filósofo, nasceu em Recife em 1921, é considerado um dos grandes pensadores mundiais. Freire foi quem influenciou o movimento chamado pedagogia crítica e também fez grandes contribuições teóricas para uma educação baseada na conscientização e no diálogo.

Dentre as diversas obras escritas por Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1996, foi sua última publicação ainda em vida. *Pedagogia da Autonomia* traz reflexões sobre a formação docente, discutindo a prática educativa a partir de saberes fundamentais ao papel dos educadores como seres críticos e livres para pensar, fazer e agir a favor de uma educação libertadora. Educação libertadora para Freire, nesta obra, está relacionada com uma educação capaz de contribuir para que os educadores sejam presenças condutoras e mediadoras no sentido que possibilitem aos educandos tornarem-se protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

Neste sentido, decorridas mais de duas décadas desta obra, e também de sua morte, Freire apresenta um pensamento atemporal, sensível e crítico, como um educador que sempre se preocupou com os seres humanos e a sociedade. Porém, se Paulo Freire não escreveu livros sobre paz ou cultura de paz, por que alicerçar trabalhos, pesquisas e práticas sobre cultura de paz a partir do seu pensamento? Uma pista disso é encontrada quando Freire foi homenageado com o “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz”, em 1986, e afirmou em seu discurso:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas. (*apud* FREIRE, 2006a, p.388).

As palavras de Freire, nos possibilitam entender aspectos centrais de como perceber a paz, uma Cultura de Paz e a Educação para a Paz. Ao dizer que a paz implica luta, Freire reafirma um traço importante de sua obra, a opção pelos mais pobres e injustiçados. Aqui já podemos dizer que uma pretensa paz está ligada a questões mais profunda que a “serenidade” ou “harmonia”. Objetivamente a paz tem a ver com casa para morar, alimento na mesa, emprego, saúde e educação de qualidade, o que para Freire estaria sintetizado na noção das realidades sociais perversas. Este traço já coloca o pensamento freiriano estritamente relacionado com os estudos da paz na contemporaneidade, que expressam o entendimento amplo sobre a paz e sua relação direta com a discussão sobre a violência, nas suas diversas manifestações.

Além disso, ao falar que a paz não pode miopizar as próprias vítimas, Freire levanta o problema de uma paz idealizada em contraponto com uma busca concreta

por situações onde a não-violência seja um traço fundamental. Esta não-violência (paz) deve se dar nas relações humanas, porém, sofrem e exercem influência sobre dos variados contextos sociais e culturais. Este também é um traço dos estudos atuais referentes ao campo da paz. Freire, neste discurso, portanto, realizado a mais de três décadas, já demonstra sua visão clara e densa de que a paz é muito mais do que um bom pensamento, uma boa ação isolada ou uma crença vazia, é antes de tudo, um direito fundamental que precisa estar na pauta das diversas sociedades.

Como percebe-se, os estudos referentes a Educação para a Paz são pautados em práticas que visam o entendimento do que é a paz e a importância de mostrar de que paz falamos. Trata-se de uma paz positiva que traz a necessidade de tratar a Educação para a Paz como ramo pedagógico capaz de desvelar as injustiças e protagonizar práticas de prevenção de violências, para que isso possa ser revertido em ações menos violentas nas relações cotidianas. Ou seja, uma Educação para a Paz é fundamental para a construção de uma perspectiva de Cultura de Paz, devidamente orientada pela visão da construção coletiva e não uma ação individual altruísta que, não obstante seu valor humano, não está relacionado ao envolvimento coletivo com vistas às mudanças estruturais na sociedade. Exatamente neste ponto que se encontra a diferença entre uma ação positiva voltada à paz e a importância de um campo estruturado de estudos da paz, que tenha impacto nos processos formais de educação.

Fica claro que os estudos sobre a Educação para a Paz, tem grande aproximação com o pensamento freireano, porque ele está assentado em um olhar profundamente crítico de enfrentamento ao que para muitos já está posto, nos fazendo acreditar na mudança ativa, por meio da mudança de paradigmas. Isto fica patente na fala de Ana Maria Freire (2006a), viúva de Paulo, ao relacionar evidências da relação da paz com a prática da tolerância e justiça, durante grande parte da vida e da obra de Freire:

(...) para Paulo a Paz não é um dado dado, um fato intrinsecamente humano comum a todos os povos, de quaisquer culturas. Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na 'Cultura da Paz', que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade (FREIRE 2006a, p. 391).

Considerando este conjunto de argumentos temos, em Paulo Freire, além de educador mundialmente reconhecido por obra, patrono da educação brasileira e com uma vida dedicada à educação como mudança, bases sólidas para subsidiar e apoiar reflexões pertinentes à paz, à Cultura de Paz e a Educação para a Paz, justamente por ele discutir os processos de violência humana e violência social que precisam ser pensados como oposição e, ao mesmo tempo complemento, nos estudos da paz.

No livro *Pedagogia da Autonomia* (2011) vemos claramente, no pensamento de Freire, a visão de que a educação é uma ferramenta educativa de igualdade

social, que tem o objetivo de tornar os seres humanos mais autônomos, ou seja, conscientes de si e do mundo em que estão inseridos. Autonomia e a liberdade são bases da pedagogia de Paulo Freire, pois, a educação deve estar ligada diretamente a história da vida de cada um. Tomar consciência de si deve partir de um processo dialógico, ou seja, partir do diálogo para pensar a realidade que vivemos. Além disso, na mesma obra, Freire também adverte para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Anuncia ainda, a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres como uma das formas de luta capaz de promover a “ética universal do ser humano” (FREIRE, 2011).

Considerando estas premissas freireanas, nota-se que a educação, em sua própria dimensão mais profunda, tem por missão a humanização a partir de uma ética fundamental, a vida humana em seus vários sentidos. Assim, a humanização está na raiz das buscas pela paz. Porém, uma paz de ações e não de discursos, uma paz que necessita entender as violências e valorizar o diálogo como espaço de mediar os conflitos, uma paz que esteja atenta aos valores humanos da sociedade e dos diferentes grupos que a compõe, uma paz que faça valer a perspectiva dos direitos humanos como possibilidade de todos e não de alguns grupos, por fim uma paz cidadã, democrática e autônoma.

Mesmo com a densidade e os desafios nele contidos, Pedagogia da Autonomia é um livro otimista, pois, o tempo todo questiona os que aceitam as realidades perversas, vivendo na crença de que o mundo é “assim mesmo” e que não podemos muda-lo. Ao trabalhar nestas questões, ao mesmo tempo abre espaço para a importância de nossas melhores crenças como educadores e seres humanos, reforçando a ideia que as mudanças são difíceis, mas que são possíveis e necessárias, diante do esgotamento dos modelos nos quais estamos presos. Para Freire, a educação nasce da construção e libertação do ser humano de seus mundos fatalistas, conduzindo para um caminho de possibilidades. Contudo, seu pensamento indica que todo conhecimento deve exigir uma reflexão crítica de maneira que nossa prática esteja alinhada com seu discurso. Podemos afirmar que Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia, traça um itinerário para pensar e agir na profissão docente. No entanto, não deixa de ser um itinerário para pensar os processos de construção de paz, como já enfatizamos. Vejamos:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2011, p. 111).

Quando Freire (2011), trabalha com a ideia de que ensinar exige saber escutar, além de evidenciar a importância da sensibilidade com o outro, ele também estabelece

o contato humano-humano. Contato este que mostra como somos seres iguais em nossas diferenças e acima de tudo, que somos capazes de compreender que mudar pode ser positivo e muitas vezes é necessário. Estas mudanças se dão pela percepção óbvia das injustiças e desigualdades humanas, onde riqueza e pobreza, poder e fragilidade, felicidade e tristeza podem representar literalmente a diferença entre a vida e a morte, não apenas física, mas de sonhos, caminhos e histórias que poderiam ser muito mais felizes e benéficas para o mundo.

Considerando todas as questões discutidas até aqui, desta relação entre Paulo Freire e a paz, partindo de seu discurso na UNESCO (1986) e, especialmente na obra *Pedagogia da Autonomia* (1998), discutiremos aspectos específicos sobre a Educação para a Paz, para evidenciar a relação de seus fundamentos com o pensamento freireano.

3 | VIOLÊNCIA NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A violência faz parte do nosso cotidiano, pois está cada vez mais comum ligarmos a televisão, abrirmos um jornal ou acessarmos um *site* de notícias e nos depararmos com as mais diversas formas de violência. A violência, por vezes mascarada - outras vezes explícita, nos aborda de forma quase “natural”, por meio de desenhos infantis ou de jogos de vídeo game que reproduzem fielmente situações de agressividade, todas estas informações e demonstrações violentas. Estas questões estão dando visibilidade a complexa problemática da violência.

Podemos afirmar que as diversas formas de violências têm em seu ponto de partida a reprodução de problemas sociais, padrões de comportamento agressivo e violento expressos na violência de gênero, étnica, de idade, na violência direta que fere e mata, na violência estrutural, expressa pela desigualdade e as injustiças, especialmente diante dos mais vulneráveis, especialmente crianças, adolescentes e mulheres, são dimensões que permeiam a percepção da violência a nível mundial e na sociedade brasileira.

Pensemos, os conflitos são inerentes a vida humana, por meio deles temos questionamentos, posições e vivências diferentes, porém, a forma que nos comportamos diante de um conflito levará a processos de violência ou de não-violência, o que, podemos chamar de paz. Quando pensamos em processos de violência no ambiente escolar logo reproduzimos dados de enfretamento entre pares, (alunos-alunos, professores-professores), outras vezes, de maneira isoladas, refletimos o formato violento que a escola pode exercer em si.

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem. A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento (FREIRE, 2011, p. 119).

Considerando o conflito como traço definidor das relações humanas, vemos no discurso de Freire (2011), que conflitos podem se tornar violência quando há resistência de respeitar olhares que divergem do nosso. A partir do momento que possamos estar abertos a compreender e mudar, respeitando à leitura de mundo do educando, passamos de antidemocráticos para um educador que escutará o educando, de forma que possa realmente ouvir o que ele fala.

Nesta perspectiva, temos em Jares (2002), algumas estruturas de pensamento que embasa o significado de paz quando nos referimos em estudos sobre a Educação para a Paz.

A paz refere-se a uma estrutura e a relações sociais caracterizados pela ausência de todo tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade. Por isso, dizemos que a paz se refere a três conceitos intimamente ligados entre si: o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia (JARES, 2002, p.131).

Para a complementação do pensamento de Jares (2002), temos Galtung (1996) explica que a paz é a condição para transformar os conflitos de modo criativo, ou seja, não-violento. Sendo assim, a Educação para a Paz, apresenta a necessidade de olhar complexo sobre o mundo, a vida e sobre si mesmo. Como Educação para a Paz entende-se o processo dialógico e as perspectivas de conflitos.

Estudos pautados na Educação para a Paz, apresentam alternativas capazes transformar cultura de violência, em cultura de paz, visando um trabalho baseado na transformação de conflitos, mediante a construção novos saberes, voltados para uma cultura do diálogo e do respeito.

Educação para a Paz como uma perspectiva pedagógica de experiências/ conhecimentos que, para aproximar-se da ideia de Cultura de Paz, nutre-se de campos integrados e complementares (valores humanos, direitos humanos, conflitologia, ecoformação e vivências/convivências humanas) que pretendem redimensionar as ações humanas e as práticas educacionais, reconhecendo a complexidade da vida e das relações (SALLES FILHO, 2018, p. 84).

Salles Filho (2018), ao falar dos campos integrados da Educação para a Paz, discute a seguinte lógica. Que os valores humanos estão na base das relações entre as pessoas, considerando que são valores muitas vezes divergentes e que precisam ser regulados socialmente. Para isso, os direitos humanos são fundamentais, para elencar quais os princípios fundamentais de dignidade humana precisam ser afirmados e preservados. Do conjunto de valores humanos e direitos humanos surgem os conflitos, que servem para aprimorar olhares mais próximos e comuns a partir das diferenças.

Olhares mais razoáveis, humanos e coletivos entre as pessoas, podem elevar os olhares para questões mais profundas, como as violências com o planeta, com a sustentabilidade e a própria perspectiva da espiritualidade. Disso, Salles Filho (2018) diz que pode emergir a ecoformação, como a dimensão do meio ambiente/natureza/ vida como perspectiva fundamental do século XXI. E, como campo articulador entre

valores, direitos, conflitos e ecoformação estaria o campo das vivências/convivências humanas, que contempla a convivialidade, como profundo sentido de coletividade que existe em função da construção da paz, repudiando a violência em todas as suas formas.

Portanto, Salles Filho (2018), define a Educação para a Paz em uma estrutura pedagógica, que vislumbra o entendimento de uma Cultura de Paz que almejamos. Por isso, a Cultura de Paz pode se tornar utopia se não for pensada pedagogicamente. Destaca-se assim, a importância e a relação dos estudos sobre a Educação para a Paz e o pensamento Paulo Freire, pois é na questão da humanização que podemos encontrar os elementos centrais para a qualificação dos argumentos no campo dos estudos da paz.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando ao objetivo do presente estudo, que está em reafirmar a atualidade do pensamento de freireano, tendo como alicerce o livro *Pedagogia da Autonomia*, relacionamos os aspectos do o entendimento da violência na escola e o papel de uma educação pautada em valores como respeito e dignidade humana, o que vemos transmitidas nos estudos da Educação para a Paz.

Para isto, buscou-se traçar um breve caminho entre Paulo Freire, a *Pedagogia da Autonomia* na relação com os estudos da paz, o entendimento básico e específico da Educação para a Paz e os processos de violência tanto em sua dimensão relacional como nos processos sociais amplos.

Paulo Freire foi, além de educador consagrado mundialmente, foi um ser humano preocupado com a vida, com as injustiças, com as desigualdades que geraram toda uma discussão sobre os opressores e oprimidos, ou os incluídos e excluídos das condições mínimas de dignidade humana. Neste sentido, a violência não seria somente a agressão direta (tiros, facadas, socos), mas sim, teria sua origem nas causas sociais, nas violências estruturais (pobreza, miséria, negação de políticas públicas eficazes) que são geradoras de uma cultura de violência que é, ao mesmo tempo alimentada pela reprodução incessante desta lógica.

Portanto, o que Paulo Freire e a Educação para a Paz tem em comum é a relação contraditória e complementar das contradições humanas no que tange à injustiças e desigualdades, uma vez que não é possível supor alguma dimensão de paz em ambientes onde imperam violências de toda ordem. Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire descreve um conjunto de possibilidade para educadores, que vão da sensibilidade à crítica social, da formação profissional sólida à noção de protagonismo em mudanças sociais e, fundamentalmente, na missão de humanização da vida, contrapondo a desumanização (violências) profunda na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. In: **Revista Educação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, Maio/Agosto, 2006a.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire, uma história de vida**. Villa das Letras, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALTUNG, J. **Peace by peaceful means**. Peace and conflict, development and civilization. Oslo: International Peace Research Institute, 1996.

JARES, Xésus. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALLES FILHO, Nei Alberto. A Espiritualidade como Componente Pedagógico da Educação para a Paz: Reflexões e Possibilidades. **LUMINAR-Revista de Ciências e Humanidades**, v. 1, n. 2, 2018.

EIXO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA CULTURA DE PAZ: OLHARES A PARTIR E PARA A INFÂNCIA

Os textos propostos neste subtema, em relação a Cultura de Paz, nos atentam para a percepção da Cultura da Paz como responsável, tanto pela melhoria do clima escolar, quanto para a melhoria das relações humanas em geral. Os cinco artigos que compõem esta seção fazem referência aos paradigmas possíveis na disputa incessante que vivemos com a cultura de violência.

O texto das autoras Araci Asinelli-Luz, Michelle Popenga Geraim Monteiro, Tatiane Delurdes de Lima e Alessandra de Paula Pereira, reforça, em forma de um resgate histórico, a importância do cuidado à infância e evidência que onde há violação de direitos, há violências. O trabalho faz alusão aos aspectos positivos de enunciar “a paz e o diálogo como meios para uma educação emancipadora e transformadora de pessoas e sociedades”.

O artigo do autor Nei Alberto Salles Filho, discute questões básicas sobre a Cultura de Paz, a Educação para a Paz, além de trazer pistas que podem articular mudanças educacionais. O trabalho propõe, ainda, reflexões para construir de forma pedagógica a paz nas escolas.

A autora Vânia Katzenwadel de Oliveira, ao sistematizar sua prática pedagógicas em um relato de experiência, descreve sua experiência com estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental, de forma que possa incentivar novos caminhos que conduzam a projetos de Cultura de Paz na escola. Sendo assim, nos faz repensar nos valores como processo de socialização e convivência, visando contribuir com a cultura de paz dentro do ambiente escolar.

Para a autora Patrícia Machado Pereira Giardini, vemos a constatação de que o Ensino Religioso pode integrar consenso sobre a prevenção e combate a todos os tipos de violência, tendo como fim a promoção da Cultura de Paz. O foco que a autora coloca em seu trabalho está em justificar o possível potencial de construção de diálogos inter-religiosos, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Por fim, o trabalho proposto pelos autores Virgínia Ostroski Salles e Antonio Carlos Frasson teve a intensão de mostrar a atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua relação com as discussões sobre Educação para a Paz. Para os autores a Educação para a Paz é um ramo pedagógico que estuda ações que visam a melhoria das relações humanas e para isto, o encontro com o pensamento freireano traz possibilidades de repensar maneiras de enfrentar a violência escolar.

Desta forma, podemos concluir que os textos trazidos neste subtema, nos dão algumas pistas para a importância da formação de professores para promover a cultura da paz nas escolas.

Virgínia Ostroski Salles

EIXO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM METODOLOGIAS ATIVAS EM EAD

A temática abrangida pelo eixo 4 refere-se à formação de professores em metodologias ativas em EaD, assunto bastante pertinente na atualidade, visto o notável crescimento na oferta de cursos nessa modalidade de ensino e a natural necessidade de docentes para esse trabalho, com foco nas metodologias ativas.

O texto “Metodologias ativas: processos e percursos desde Confúcio à contemporaneidade” da autora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, aborda que a utilização das Metodologias Ativas já era realizada por Confúcio, quando o mesmo dizia que o aprendizado é muito mais otimizado quando nos envolvemos com o tema a ser estudado, buscando de forma permanente no educando uma autonomia no processo de aprendizagem.

Tendo por título “Aprendizagem ativa para EaD: novas funções docentes”, de autoria de Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo, o texto aborda reflexões e sugestões acerca de mediações em utilização de tecnologias por discentes e também a abordagem multidisciplinar na aplicação das Metodologias Ativas nas formas de ensino não presenciais, alertando sempre para a qualificação dos usuários dessas novas tecnologias educacionais.

O artigo “Metodologias ativas em modelos híbridos na educação à distância”, cuja autora é Thuinie Medeiros Vilela Daros, tem por principal objetivo o relato de uma experiência vivenciada em uma instituição de ensino superior privada, na abordagem de especificidades pedagógicas em se integrar diferentes formas de Metodologias Ativas em modelos híbridos em comparação com Modelos de Educação a Distância.

O trabalho intitulado “Nível de eficiência dos cursos na modalidade EaD da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): um estudo comparativo entre um curso de bacharelado e um curso de licenciatura” dos professores Marcus William Hauser, Antônio Carlos Frasson e Rogério Ranthum, aborda em um estudo comparativo o denominado por nível de eficiência que nesse caso específico busca demonstrar o quantitativo entre o número de acadêmicos matriculados e o número de acadêmicos formados, abordando a evasão como o principal contexto relacionado com a eficiência.

O texto “O impacto do decreto 9057/17 sobre a ótica dos professores que atuam na educação a distância (EaD)”, dos autores Cheperon Ramos, Virgínia Ostroski Salles e Antonio Carlos Frasson, se constituiu em uma avaliação em forma de pesquisa qualitativa abordando opiniões de docentes sobre o respectivo decreto,

onde instituições em ensino superior privadas foram beneficiadas com a geração de grande número de vagas para ofertas de cursos na modalidade EaD.

METODOLOGIAS ATIVAS: PROCESSOS E PERCURSOS DESDE CONFÚCIO À CONTEMPORANEIDADE

Maria Fatima Menegazzo Nicodem

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Departamento Acadêmico de Ciências Humanas,
Letras e Artes.
Medianeira – Paraná

RESUMO: Entende-se que as Metodologias Ativas não sendo uma proposta nova de ensino e que, em diferentes nuances vem de mais de dois milênios e meio, tomando as características da contemporaneidade. Confúcio ao afirmar “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”, delega ao futuro sua ideologia de organização de uma sociedade que se propunha a regatar antigos valores deixados para trás pela humanidade de seu tempo. Sua proposta de equilíbrio se baseava em critérios, cujo lastro fundamentava uma ideia de comportamento ritual, com uma possibilidade real de vivências harmônicas. À época, aquilo que hoje denominamos “Metodologias Ativas”, se compunha de atitudes educacionais, práticas pedagógicas e formas de ensinar que cultivavam a autonomia do discípulo. Nesta segunda década do século XXI, profissionais da educação como pedagogos, professores, psicólogos e outros estudiosos retomam as ideias da educação oriental para respaldar e fundamental a utilização de práticas pedagógicas que pressuponham métodos de

aprendizagem mais interativos, envolventes e eficazes em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas, percursos de aprendizagem, autonomia aprendente.

ABSTRACT: It is understood that the Active Methodologies are not a new proposal of teaching and that in different nuances comes from more than two millennia and a half, taking the characteristics of contemporaneity. Confucius saying, “What I hear, I forget; what I see, I remember; what I do, I understand, “delegates to the future its ideology of organization of a society that aims to regate old values left behind by the humanity of its time. His proposal of balance was based on criteria, whose ballast founded an idea of ritual behavior, with a real possibility of harmonic experiences. At the time, what we now call “Active Methodologies” consisted of educational attitudes, pedagogical practices and teaching methods that cultivated the disciple’s autonomy. In the second decade of the 21st century, educational professionals such as pedagogues, teachers, psychologists and other scholars return the ideas of Eastern education to support and fundamentally the use of pedagogical practices that presuppose more interactive, engaging and effective learning methods in the classroom.

KEYWORDS: Active methodologies, learning

1 | INTRODUÇÃO

As Metodologias Ativas não sendo propriamente uma ideia contemporânea, são um tema que nos impele a buscar suas origens. Há aproximadamente 2.500 anos já eram praticadas no ensino oriental, seguindo o pensamento de Confúcio: “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”. Nesta segunda década do século XXI, profissionais da educação como pedagogos, professores, psicólogos e outros estudiosos retomam as ideias da educação oriental para respaldar e fundamental a utilização de práticas pedagógicas que pressuponham métodos de aprendizagem mais interativos, envolventes e eficazes em sala de aula. É o que se está denominando na contemporaneidade de “Metodologias Ativas”. Entra em questão em pesquisa que realizamos, o estudo das perspectivas e possibilidades que a UTFPR, campus Medianeira apresenta de aplicar em algumas disciplinas-piloto – optativas das áreas de Ciências Humanas e Letras e Artes – ministradas nos nove cursos superiores deste câmpus. Seguindo a rota teórica de Moran (2017), Bacich (2018), Silberman (2015), entendem-se as metodologias ativas como exigência do mundo contemporâneo. Há clareza de que estas incitam o despertar do protagonismo estudantil, demandando um repensar e um remodelar do papel do professor, buscando alternativas que superem o aprendizado meramente passivo. A pesquisa a que ora nos referimos, está em sua primeira etapa, mas já nos lega dados parciais.

Dado que metodologia ativa se constitui em ferramenta cujo objetivo é facilitar os processos de ensino e de aprendizagem, encontramos a forma contemporânea mais usual, definida como ensino híbrido. Metodologias ativas de aprendizagem são um conjunto amplo de possibilidades que posicionam o aluno no centro do processo de aprendizagem. Ele mesmo se responsabiliza e se compromete com o aprendizado.

Valente (2015) afirma que o ensino híbrido enceta para uma tendência de mudança ocorrida nos últimos anos “em todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais”. E ele aponta para algo que nos faz conceber uma educação contemporânea que começa sua escrita em nova página, ou seja, um processo que deve ser visto e compreendido não como mais um modismo, mas como algo que veio para se tornar praxe.

É precisamente esta ideia que vem se revelando nas pesquisas sobre metodologias ativas, que vêm sendo realizadas em diversas instituições de ensino.

2 | IDEIAS MILENARES E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA A ATUALIDADE

Ao mesmo tempo que trazemos Confúcio à luz da contemporaneidade e das

correntes e nascentes práticas pedagógicas, chamamos também Bauman (2008) para, conosco, refletir a Modernidade Líquida por meio de práticas e objetos proporcionados pelas Metodologias Ativas.

A relativa resistência atestada pelo conjunto dessas respostas, pode ser explicada pelo fato de que é inegável, segundo Bauman (1999) que a contemporaneidade tenha trazido marcadamente uma maior liberdade de movimento e auto constituição das sociedades.

Fazendo uma retrospectiva histórica, podemos nos perguntar em que medida os fatores geográficos, as fronteiras naturais e artificiais dos territórios, as distintas identidades das populações e Kulturkreise [círculos culturais], assim como a distinção entre “dentro” e “fora” — tudo tradicionalmente objeto da ciência geográfica — foram no essencial meros derivativos conceituais, sedimentos/artifícios materiais de “limites de velocidade” ou, de forma mais geral, das restrições de tempo e custo impostas à liberdade de movimento. (BAUMAN, 1999, p.19)

Ante a esta afirmação, entende-se essa resistência por algo que também pode ser expresso como rompimento das fronteiras naturais e artificiais pela qual as pessoas transitam com liberdade entre aceitar ou não os artefatos inerentes à contemporaneidade como as mídias atuais em sala de aula, como estratégias de ensino.

O rápido crescimento da mídia e das terminologias de ‘informação e comunicação (TICs)’, segundo Wilson et all (2013), considerando ainda a simultânea convergência entre as comunicações e a informação, tornam imperativo que a alfabetização midiática e informacional (AMI) seja percebida como elemento vital para o empoderamento das pessoas. Essa modalidade de alfabetização, segundo essa autora, tem se tornado importante pré-requisito no aproveitamento das TICs para a educação e para promover o acesso equitativo à informação e ao conhecimento.

Não podemos escapar da ubiquidade das mídias e de todas as formas de tecnologias de informação e comunicação, tampouco do papel que elas desempenham em nossa vida pessoal, econômica, política e social. Assim, está claro que novas formas de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) são necessárias para que as pessoas efetivamente participem e avancem por todos os estágios da vida nas sociedades da informação e do conhecimento. Isso tem confirmado que a alfabetização midiática e informacional está se tornando cada vez mais importante para o ensino e a aprendizagem. (WILSON et all, 2013, p.59)

As mídias e tudo o que a elas se relaciona desempenham um papel central para a democracia e para a boa governança. Este movimento se estende para o interior da escola e, principalmente, para as práticas docentes nas ações de ensino em sua relação imediata com a aprendizagem. Essas mesmas mídias, esparramadas por todos os espaços sociais, se constituem em plataformas para os discursos, mormente os democráticos ou ainda se constituem em provedoras de informação e conhecimentos.

Nas palavras de Wilson (2013), se as mídias têm um papel a cumprir no apoio

à democracia, os cidadãos precisam entender como usá-las de maneira crítica, propondo-se saber interpretar as informações recebidas, incluindo o entendimento das metáforas, o recurso da ironia e as maneiras como as reportagens são contextualizadas, como se estendem para as redes sociais e como são transpostas para os espaços sociais, com o intuito de se apresentarem como geradoras de conhecimento.

O momento presente nos direciona a analisar os processos educativos no âmbito da instituição escolar, sob o foco da provisoriedade daquilo que antes se concebia como verdades incrustadas nas paredes da escola, da universidade, a pretexto de saberes científicos imutáveis, prontos, terminados e não mais tocáveis.

2.1 Formando professores para atuar com as metodologias ativas

Vivemos uma época *sui generis* na história humana, na qual os avanços científicos e tecnológicos suplantam qualquer outra época em termos de velocidade em atualizar-se. Este fator desperta a atenção da escola, em seus processos de ensino e aprendizagem, que demanda atualização imediata dos professores para as realidades em constante mutação.

Valemo-nos do pensamento de Bacich (2018) para quem o desenvolvimento profissional dos professores que atuam da educação básica ao ensino superior, tem sido considerado um desafio nas esferas pública e privada.

Podemos observar que, na época em que os computadores foram inseridos na escola, muitos professores que aderiram à novidade continuaram a ministrar o mesmo tipo de aula, mudando apenas o recurso (computador no lugar do quadro de giz). Tornar o professor proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo, é importante para uma modificação de abordagem que se traduza em melhores resultados na aprendizagem dos alunos. (BACICH, 2018, p.130).

Sendo o computador uma ferramenta que oferece a todos e, naturalmente, ao docente em ação, este se articula com versatilidade e diversidade de uso, “configurando-se como um importante aliado do trabalho docente.”

Pearson e Somekh (2006) apontam para as transformações na aprendizagem, elencando características de um estudante com nova perspectiva de comportamento e postura de responsabilidade ante a própria aprendizagem. Sendo assim, nos deparamos na atualidade com estudantes que:

- a. aprendem de forma criativa e, portanto, contribuem, experimentam e resolvem problemas;
- b. aprendem como cidadãos ativos, atuando de forma autônoma, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem;
- c. engajam-se intelectualmente a ideias poderosas e, para isso usam habilidades de pensamento, formulando ideias e conceitos; e, por final,

- d. refletem sobre sua própria aprendizagem, avaliando sua própria aprendizagem trilhando a metacognição.

Para este novo perfil de estudante, é preciso formar professores que também desenvolvam novas habilidades de avaliação. Que saibam utilizar, por exemplo a gamificação¹. Mas, recursos como a elaboração de questionários on-line, bem articulados, podem se constituir em ferramenta poderosa, segundo Bacich (2018) para dar agilidade a processos de avaliação, o que também pode ser levado a termo, utilizando-se recursos digitais.

De fato, considerando os estudos da autora, os levantamentos eletrônicos podem significar muito em economia de tempo para se chegar aos resultados.

Ante a este rápido percurso, fica evidente que há urgência em realocar o professor em seu próprio espaço, transformando este espaço, convocando os modelos híbridos para as formações docentes e rearticular os processos todos no âmbito dos fazeres docentes e discentes.

2.2 Metodologias ativas em plataformas virtuais e redes sociais

Sob este aspecto é preciso considerar o professor em sua condição humana, construtor de si mesmo e da própria história, motivo bastante para observá-lo pela ótica da liberdade. A construir-se a si, o professor o faz pelas próprias ações, num processo interativo permeado pelas condições e pelas circunstâncias que o envolvem e desta forma, segundo Brito e Purificação (2011), se constitui em criador e criatura ao mesmo tempo, sendo permeado pelas influências do meio em que vive e por meio delas se autoconstrói.

Quando se fala em prática pedagógica, o professor é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. (...) Apenas saber ligar e desligar um equipamento não implica uma verdadeira inclusão digital. Para ser considerado incluído é necessário que o professor compreenda que (...) a utilização das tecnologias na educação pode propiciar a criação de novas formas de relação pedagógica, de novas formas de pensar o currículo e, portanto, de (...) conduzir a mudanças no ambiente escolar. (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2011, p.49)

Sob este aspecto, ao/à professor/a é preciso que entenda que a tecnologia pode ser um instrumento de intervenção na construção social, na elaboração das relações democráticas, atitudes que se contrapõem a posturas tecnicistas e coisificadoras do saber e do ser humano. Tais atitudes estão relacionadas a aspectos relacionados à mobilidade humana.

Dentre todos os fatores técnicos da mobilidade, um papel particularmente importante foi desempenhado pelo transporte da informação — o tipo de

1. Gamificação: O termo “gamificação” está relacionado ao uso de jogos para desenvolver engajamento, participação e comprometimento entre equipes de uma determinada área de atuação. ... A gamificação na educação tem a capacidade de tornar as aulas e disciplinas mais atraentes, produtivas e eficientes para os estudantes e professores. Fonte: <https://www.bhbit.com.br/educacao/gamificacao-na-educacao/>, acesso em 27 set 2018, 20h04m. Complemento meu: Gamificar ações didáticas em sala de aula, pode significar também, articular os conteúdos da disciplina, usando táticas de jogos.

comunicação que não envolve o movimento de corpos físicos ou só o faz secundária e marginalmente. Desenvolveram-se de forma consistente meios técnicos que também permitiram à informação viajar independente dos seus portadores físicos — e independente também dos objetos sobre os quais informava: meios que libertaram os “significantes” do controle dos “significados”. A separação dos movimentos da informação em relação aos movimentos dos seus portadores e objetos permitiu por sua vez a diferenciação de suas velocidades; o movimento da informação ganhava velocidade num ritmo muito mais rápido que a viagem dos corpos ou a mudança da situação sobre a qual se informava. (BAUMAN, 1999, p.21)

Em Bauman (1999) é possível entender – numa transposição para a realidade educacional – que as chamadas “comunidades intimamente ligadas” de outrora foram produzidas e mantidas, como agora podemos ver, pela defasagem entre a comunicação quase instantânea dentro da pequena comunidade (cujo tamanho era determinado pelas qualidades inatas dos *wetware* e assim confinado aos limites naturais da visão, audição e capacidade de memorização do homem) e a enormidade de tempo e despesas necessários para passar informação entre as localidades. *Wetware* – compreendido como as conexões existentes no sistema nervoso central – é um conceito que cabe perfeitamente ao nascimento e expansão das relações por meio das redes sociais.

Ante a estas reflexões, as metodologias ativas, não obstante sua história milenar, emergem como propostas para a renovação da instrumentalização contemporânea dos processos de ensino e aprendizagem na escola.

Segundo Berbel (2011) que cita Guimarães (2003) tem-se que o cerne da questão está no fato da pessoa contribuir com as forças que influenciam suas ações, ou seja, se ela permanece de modo passivo diante das demandas externas, um “marionete” na concepção de Charms (1984), as aceita, compreende-as por seu valor e utilidade ou as percebe como fonte de informações que servem de apoio para as suas iniciativas. [...] Em suma, autonomia aqui significa autogoverno, autodireção, autodeterminação.

Concorrem para a promoção da autonomia as atividades de aprendizagem que possibilitam, por exemplo, conforme Bzuneck e Guimarães (2010), que, em relação a um dado comportamento, haja envolvimento pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, e percepção de liberdade psicológica e de escolha. Por outro lado, o controle caracteriza-se por uma regulação externa, ou seja, a pessoa age em função de eventos externos como pressões e obrigações, prazos fatais, recompensas, punições e ameaças. No ambiente escolar, a competição e as notas são percebidas como poderosas fontes de controle, conforme estudos mencionados pelos autores.

3 | LIBERDADE, AUTONOMIA, RESPONSABILIDADE E ORGANIZAÇÃO, FIOS CONDUTORES DAS METODOLOGIAS ATIVAS: ESTUDO DE CASO

Aqui relatamos parte da pesquisa que faz emergir as metodologias ativas no ambiente educacional, considerando 19 professores participantes.

Para situar a pesquisa na relação dessas metodologias do ponto de vista docente, é preciso antes situar o estudante dentro desse processo. Em estudo, Reeve (2009), enfatiza que alunos que se percebem autônomos em suas interações escolares apresentam resultados positivos em relação:

- a. à motivação (apresentando motivação intrínseca, a percepção de competência, pertencimento, curiosidade, internalização de valores);
- b. ao engajamento (com emoções positivas, persistência, presença nas aulas, não reprovam ou se evadem da escola);
- c. ao desenvolvimento (
- d. à aprendizagem (melhor entendimento conceitual, processamento profundo de informações, uso de estratégias autorreguladas);
- e. à melhoria do desempenho em notas, nas atividades, nos resultados em testes padronizados); e 6- ao estado psicológico (apresentando indicadores de bem-estar, satisfação com a vida, vitalidade).

O mesmo autor apresenta algumas pistas para que os professores estabeleçam as condições básicas para o surgimento do estilo motivacional que promova a autonomia. O professor deve adotar a perspectiva do aluno, deve acolher seus pensamentos, sentimentos e ações, sempre que manifestados, e apoiar o seu desenvolvimento motivacional e capacidade para autorregular-se.

Sob esta análise é facultada ao/à professor/a que transite com liberdade por suas escolhas de estratégias de ensino em sua atuação docente, ao trabalhar os conteúdos curriculares de sua disciplina. Além dessa liberdade de escolha, está o ingrediente da segurança para proceder as escolhas. Neste sentido, considere-se que

À medida que os professores desenvolvem competências e tornam-se confiantes para produzir e usar mídias e informações para práticas instrutivas, eles passam a ser líderes na promoção da alfabetização midiática e informacional dentro do currículo escolar. Quanto mais os professores aumentam sua proficiência no ensino dessa alfabetização para uma série de funções, mais são referências nela no sistema escolar e nas suas sociedades. (WILSON et al, 2013, p.28)

Levando-se em conta esta perspectiva é preciso entender que é preciso – especialmente ao lidar-se com redes sociais – interpretar e traçar ligações entre os textos de mídia, contextos e valores projetados pela mídia; usar estratégias para analisar estereótipos; identificar, analisar e criticar técnicas usadas na publicidade; explorar representações, falsas representações e falta de representação em mídias,

redes sociais e textos de informação, entre outras habilidades requeridas ao professor e que estão postas na atualidade como verdadeiros desafios.

Forquin (1993) se reporta a um pluralismo cultural e as implicações educativas a ele conectadas. Afirma que este pluralismo só pode se tornar uma questão pertinente se tiver como base uma definição antropológica e sociológica em torno do conceito de cultura.

Os modelos de pensamento e de expressão, as referências estéticas, os valores morais que eles veiculam não são, propriamente falando, de nenhum tempo, nem de nenhum país (nem, a fortiori, de nenhuma classe social). Isto não quer dizer que eles se construam ex nihilo, que eles não tenham origem histórica, nem suporte social. Mas isto significa que enquanto conteúdos de ensino foram submetidos a uma radical descontextualização com fins didáticos e escapam por isso de sua cultura de origem para se incorporarem a uma outra cultura de tipo escolar, “escolástica” ou “acadêmica”, que se pode caracterizar como potencialmente “transcultural”. (FORQUIN, 1993, p.123-124).

Escolhem-se as afirmações de Dussel (2012), para conformar e contornar as reflexões de Forquin (1993), visualizando o *locus* privilegiado de transmissão cultural, como patrimônio histórico da humanidade e, sob esta interpretação, uma transculturalidade. No entanto, se constituem igualmente em espaços privilegiados da atenção sobre as diferenças culturais e do respeito e tolerância à diversidade.

Tavares (2014) endossa essas palavras, considerando que poderão ser, afinal, espaços de micro-contra-poderes para a afirmação e prática de uma ética crítica da libertação, pela defesa da universalidade da vida e do “direito a ser” de qualquer ser humano (DUSSEL, 2012).

Ainda para Tavares (2014), cultura é algo que se faz, se constrói por mediações múltiplas, por encontros e desencontros e ao quadro que daí surge se chama identidade.

Pode-se mesmo considerar que o fim em aberto das tecnologias impulsionadas pela sedução de seu uso, entram numa certa vertente da cultura:

Homogênea e coesa é a cultura de uma sociedade que “muda devagar”; como a coesão de qualquer cultura é alcançada pela recriação exitosa, no processo inicial de treinamento, do mesmo tipo de personalidade básico, coesão e homogeneidade se tornam sinônimos de mudança em ritmo lento (...) A cultura, quando entendida como “processos selecionados historicamente criados, que canalizam a reação do homem e estímulos tanto internos quanto externos, ajusta-se às duas exigências a que o artifício explanatório desejado deve se conformar. (BAUMAN, 2012, p.128)

Dado que a educação é um dos veículos da cultura e, ao mesmo tempo, um dos fortes elementos dessa cultura, considerada como o maior mecanismo de transformação social, a sedução proporcionada pelas tecnologias da informação e da comunicação em sala de aula, coloca a Internet como forte aliada do professor para a disseminação dos saberes, para a sua argumentação e exemplificação, ultrapassando os muros da escola e fazendo ir e vir para dentro dela, por meio das redes sociais, os conhecimentos que se interseccionam de dentro para fora e de fora

para dentro.

Para aspectos da tecnologia que fomentam as metodologias ativas em educação, estes veem nela “a função da cultura presente no uso dessas mídias e tecnologias da informação é satisfazer as necessidades de conhecimento e informação existentes, criando novos desafios”.

Pode-se dizer que, em tempos líquido-modernos, a cultura (e, de modo mais particular, embora não exclusivo, sua esfera artística e à responsabilidade, igualmente individual, por essa escolha; e que sua função é garantir que a escolha seja e continue a ser uma necessidade e um dever inevitável da vida, enquanto a responsabilidade pela escolha e suas consequências permaneçam onde foram colocadas pela condição humana líquido-moderna – sobre os ombros do indivíduo, agora nomeado para a posição de gerente principal da “política de vida”, e seu único chefe executivo. (BAUMAN, 2013, p.17)

Diante disso, é ponto pacífico que a cultura cumpre seu papel de ora estreitar, ora alargar os laços com a sala de aula. Estes movimento de estreitamento e alargamento estão presentes no número de docentes – 12 (63,2%) – que quantifica essa cultura das tecnologias em sala de aula como muito representativa. Muito embora não se trate especificamente de mudança ou modificação de paradigma, Bauman (2013) aponta para uma era “pós-paradigmática” na história da cultura (e não apenas da cultura em si). E ainda mais, embora o termo “paradigma” ainda não tenha desaparecido do vocabulário cotidiano, ele juntou-se àquilo que Bauman (2013) define como família das “categorias zumbis”.

Assim sendo, a modernidade líquida, no lastro do uso das tecnologias em sala de aula, é a arena de uma batalha constante e mortal travada contra todo tipo de paradigma – e, na verdade, como entende Bauman (2013), contra todos os dispositivos homeostáticos que servem ao conformismo e à rotina, ou seja, que impõem a monotonia e mantêm a previsibilidade.

Com frequência, o aluno domina muito mais essa tecnologia do que o seu professor e, também, passa a manipulá-la sem medo e sem restrições. Essa característica já começa a exigir do professor (...) uma mudança de postura em sala de aula, em que a interação com seus alunos passará a ser uma atitude necessária para o bom andamento do seu trabalho pedagógico. (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2011, p.83)

O trabalho pedagógico, mediado pelo uso das redes sociais em seu caráter de metodologia ativa – mecanismos da contemporaneidade trazidos pelas tecnologias da informação e da comunicação, apresenta questões sobre o que são as mediações. Diante destas, Orofino (2005) assevera a proposição de identificar aqueles percursos de produção de sentido como ponto de partida e consumo cultural, aos quais define como apropriação e recusa ou resistência, considerados como estruturantes, configurando e reconfigurando tanto a interação com os meios, “como a criação do sentido desta interação” (OROZCO, 1993).

Há um movimento de intensa produção de sentido na relação pontuada entre cenários culturais e tecnologias contemporâneas presentes na escola. Sobre isto,

procura-se abranger processos de

movimento do significado de um texto para outro, de um discurso para outro, de um evento a outro. No sentido de que a mediação implica a constante transformação de significados, tanto em pequena, quanto em grande escala, significativa e insignificante, na medida em que os textos midiáticos e os textos sobre a mídia circulem em suas formas escritas, discursiva e audiovisual, e enquanto nós, individual e coletivamente, direta e indiretamente, contribuamos para a sua produção. (SILVERSTONE, 1999, p.13)

Neste sentido, Orofino (2005) inclui a escola em sua qualidade de cenário social em que se efetiva esta circulação de significados e sentidos produzidos pelas e sobre as mídias. Ao se levar o debate sobre o uso das mídias, na forma de pesquisa para dentro da escola e, neste caso, da escola do campo, destaca-se um ponto de partida – conhecer um pouco mais sobre as teorias da mídia e da comunicação a fim de que estas ofereçam algum suporte reflexivo para as ações no espaço escolar. É então que se aponta para Martin-Barbero (1997) e para Orozco (1993) no enfoque da teoria das mediações.

Martin-Barbero (1997), apontando para as teorias críticas da mídia e da comunicação social contemporâneas percebe um nível de consenso na definição das mesmas pelo ponto de vista integral dos processos de circulação e produção de sentidos. Estes estudos, segundo Orofino (2005) também de lançam ao desafio de identificar, conceituar, mapear as operações e os modos de reconhecimento entre produtores-meios-receptores em um movimento dialético e sócio histórico.

Aponta-se para contornos estruturais que encetam para mudanças culturais. Estas conduzem a um debate interno específico que apresenta os meios de comunicação contemporâneos em sua expansão exponencial, bem como o desenvolvimento científico e tecnológico. Sob a análise histórica, Orofino (2005) aponta para a própria Internet, que em seu início, foi desenvolvida para fins de controle militar e de inteligência. Posteriormente foi disponibilizada para a sociedade civil. E nesse desenvolvimento – primeiro utilizada para fins comerciais – nas duas últimas décadas adentra os espaços da escola e, por isso, já transpõem os muros da sala de aula e a dimensão histórica é superada pelos estudos demandados pela didática de seu uso como estratégia em sala de aula, no ensino das diversas disciplinas da educação básica.

Orofino (2005) argumenta a resignificação do mundo, as brechas, os espaços e as negociações de sentido.

Neste sentido, as novas teorias latino-americanas que trabalham a relação entre comunicação e cultura têm sido muito criativas na medida em que buscam também superar estas dificuldades relativas à herança multidisciplinar e fragmentária dos estudos da mídia. Elas nos oferecem uma abordagem que enfoca a complexidade dos processos de comunicação social, justamente a partir do conceito de mediações. (OROFINO, 2005, p.56)

Essa mediação migra seu conceito para a escola – mediação escolar – se a escola é local de conexão entre muitas culturas que advém tanto de identidades,

quanto de diferenças socioculturais, então é preciso buscar sobrepor todas as mediações que se apresentam a partir do cenário escolar. Neste se entrelaçam as mediações. Orofino (2005) chama a atenção para a mediação institucional, porque afinal, a escola é uma instituição social das mais rígidas e estruturadas ao longo da história. Não é a única, no entanto, dado que as múltiplas possibilidades de negociações de sentido nem sempre aparecem da esfera institucional e, sim, da situacional e individual.

Em tempos de modernidade líquida em que todos os fenômenos da vida humana, segundo Bauman (2012), parecem ser socioculturais, a rede de dependência dos artefatos da cultura passa pela escola, entra e sai dela pelas veias fluidas da tecnologia invisível feita de satélites e fibras óticas aquém dos olhares humanos.

A permanência da transitoriedade; a durabilidade do provisório. A determinação objetiva irrefletida na consequência subjetiva das ações; o papel social perpetuamente subdefinido, ou, mais corretamente, a inserção no fluxo vital sem a âncora de um papel social – tudo isso, juntamente com as características correlatas da vida líquido-moderna, foi exposto e documentado (...). (BAUMAN, 2007, p.53)

É nesta perspectiva que ocorre a circulação dos saberes. E ocorrem, inclusive, as trocas de saberes entre os pares, segundo Orofino (2005), nos pátios, durante jogos e brincadeiras, nas conversas informais, as crianças e adolescentes dão continuidade a seu papel de protagonistas das redes sociais – são agora ativos e criativamente produzem novos sentidos sobre os produtos da mídia – vídeos, imagens estáticas, fotografias, gifs e outros elementos visuais – são produtos que consomem todos os dias, agora em sua ótica didática.

Há que se entender, seguindo Orofino (2005), que estes processos se iniciam a partir da mediação individual que se efetiva nas trocas pessoais e intersubjetivas.

(...) a escola já é um local de mediações. Só que, de fato, a escola subestima esta condição e deixa este papel social relegado ao espontaneísmo do dia-a-dia, sem potencializar sua condição de mediadora e sem assumir a responsabilidade sobre isto. (...) Várias escolas já adotam iniciativas de uso dos meios no contexto pedagógico e para que isto aconteça, não existem fórmulas e receitas prontas. O que é necessário, isto sim, é a abertura e vontade política de experimentar e também de correr os eventuais riscos que se revelem ao longo dos processos de criação de novos caminhos. (grifos da autora). (OROFINO, 2005, p.65-66).

A alternativa remete, desta forma, a uma análise sobre a construção da identidade docente ante a cultura que se arremessa ao centro da escola, protagonizando o que Bauman (2013) compreende como “multiculturalismo” ao qual concebe como a resposta mais frequente das classes instruídas e influentes quando se pergunta que valores cultivar e que direção seguir em nossa era de incerteza. O autor eleva essa resposta ao status de cânone e, além disso, a transforma em um axioma que não exige fundamentação nem prova.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Aquino (2012), se, por um lado, as paredes translúcidas que delimitam o campo de visão do observador externo não permitem apreciar o fato de que, para aquelas existências ali encerradas, as águas do tempo são sempre turvas, conquanto escassas e, por isso, gélidas, por outro lado, essas mesmas paredes não conseguem evitar que alguns saltem suicidamente para fora desse cenário e se sujeitem a concebê-lo em sua insólita, artificial e melancólica exuberância.

Aponta ele que a contemporaneidade significa angariar uma distância estratégica em relação ao passado e mesmo ao presente – especialmente afastar-se da aparente luminosidade dos discursos da moda, acolhendo a porção de sombra que lhe é imanente, de modo a ser capaz de operar pequenas rachaduras, discretos curtos circuitos e perceber o presente sem tantos choques em relação ao passado.

Se, em certa medida, observa-se esta expressiva quantidade de respostas que formulam uma ideia de um professor do passado, “portador de viseiras”, buscase em Bauman (2013) que não se deve presumir que o valor de uma proposição depende de quem a formulou, com base na sua experiência, nem que se tem o monopólio da descoberta da melhor solução. Isso não significa, aponta este autor, que é necessário aceitar todas as proposições como igualmente válidas e dignas de escolha.

Se aquele professor anterior às tecnologias contemporâneas, que encaminham o estudante para as metodologias ativas, tinha os movimentos limitados no tocante à própria ação docente, também se considera com Bauman (2013) o reconhecimento da diferença cultural, para a finalidade deste argumento, é o início, e não o fim da questão. Concebe-se neste contexto comparativo entre passado e presente se constitua em um processo político, quiçá, útil e até benéfico – num processo que Isto seria equivalente ao pensamento de Bauman (2007) para quem a tendência em direção a uma comunidade da semelhança é um sinal de retração não puramente no que diz respeito à alteridade externa, mas também em relação ao compromisso com a interação interna que, segundo ele é animada, mas turbulenta, revigorante, mas incômoda. A atração de uma comunidade da mesmice é a de “uma apólice de seguro contra os riscos que povoam a vida diária num mundo polivocal.”

Por final, a imersão nessa mesmice não diminui e nem afasta, aponta Bauman (2013), os riscos que a incitaram. Como todo paliativo, pode no máximo prometer um refúgio em relação a alguns de seus efeitos mais imediatos e temidos.

Ao analisar como os/as professores/as pontuaram a alternativa que se constitui em nosso estudo de caso e como sentem um possível professor anterior às tecnologias como aquele que “não tinha presente a consideração sobre os conhecimentos prévios do aluno, apenas o que se apresentava no currículo era transmitido, sem interferências ou ‘perdas de tempo’, 15 (78,9%) deles/as compreendem que sim, que certamente esse professor, em boa parte de suas atitudes, agia de forma meramente

focada em cumprir o conteúdo.

Sousa (2016) indica que se voltarmos os olhos para o passado, na busca de um sentido profundo que a profissão docente encerra, percebe-se que a figura do professor foi ganhando, ao longo dos tempos, atribuições diversas, por vezes, antagônicas, raramente compreendidas pelo docente. Eis o que se apresenta nas nuances dessa alternativa.

Isto significa que, antes da avalanche tecnológica que se derramou no interior da escola, o professor vivia uma espécie de terror ou angústia em dar conta de conteúdos emanados de enciclopédias, bibliotecas físicas e livros didáticos. O que se percebe (mas deixaremos esta discussão para outra oportunidade) é que este terror ou angústia alterou sua origem, encontrando-se, na contemporaneidade, no excesso de conteúdos advindos, especialmente, da web. Gera uma espécie de contramão entre o que era e o que se tornou.

De tempos sólidos, nos quais havia a segurança enciclopédica que transformava o professor no detentor do conhecimento, a tempos líquidos, nos quais o professor se transformou – ou deveria ter se transformado – no mediador entre o conhecimento e o aluno, por meio da sistematização didática.

Bauman (2007) traz a reflexão por um viés que apresenta o mundo sem medos, o mundo perfeito e o mundo líquido – a propósito, cabem bem na reflexão que ora se delineia.

Sob este aspecto é possível apresentar-se o professor do passado, cujas didáticas previam tudo com segurança, sem sustos, sem atropelos e sem medos. Ao passo que o do presente vive aos sobressaltos e, em muitos casos, devido às mazelas da própria formação, está lá um professor vivendo de sobressaltos e procurando provar ou outorgar sua autoridade pela força de argumentos nem sempre honestos. Liquidez, para Bauman (2007), “tempos líquidos”.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. Summus, 2012.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In. BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien, Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em 27 set 2018, 20h27m.
- BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Série Tecnologias Educacionais. Curitiba: Intersaberes, 2011.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CHARMS, Richard. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, C., AMES,
- DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. São Paulo: Vozes, 2012.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: SENAC, 1997.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018
- OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2005.
- OROZCO, Guillermo. La audiência frente a la pantalla. In: **Diálogos de la comunicación**. Colômbia: FELAFACS, 1993.
- PEARSON, Mathew; SOMEKH, Bridget. **Learning transformation with technology: a question of sociocultural contexts?** In: International Journal of Qualitative Studies in Educations, v. 19, n.4, 2006.
- REEVE, J. **Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive**. Educational Psychologist, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.
- SILBERMAN, M. L. **Active learning: 101 strategies to teach any subject**. Boston: Allyn and Bacon, 2015.
- SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar os meios de comunicação?** London: Sage Publications, 1999.
- SOUSA, Jesus Maria. **As missões (im)possíveis do professor O bem/mal estar docente**. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesusousa/Tribuna/7.pdf>. Acesso em 29 jul 2016, 11h11m.

TAVARES, Manuel. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. In. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo: UNINOVE, v. 11, n. 25, 2014.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido veio para ficar. In. BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

WILSON, Carolyn (et all). **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores**. Brasília: UNESCO.UFTM, 2013.

APRENDIZAGEM ATIVA PARA EAD: NOVAS FUNÇÕES DOCENTES

Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
COTED-CT
Curitiba – Paraná

RESUMO: Este capítulo apresenta reflexões e sugestões sobre Aprendizagem Ativa em EAD com foco nas novas funções docentes. Essas funções os professores as exercem com a mediação das tecnologias digitais e com o objetivo de desenvolver a aprendizagem dos estudantes em qualquer nível de ensino. A conceituação de Aprendizagem Ativa, de Metodologias Ativas e a explicitação das abordagens teóricas de aprendizagem na qual elas se sustentam se fazem essenciais para a sua efetiva aplicação, em especial na modalidade de educação aberta ou a distância (EAD). Outro destaque que se dá neste texto refere-se ao trabalho multidisciplinar que embasa a aplicação das metodologias ativas nas modalidades não presenciais, à utilização dos ambientes e ferramentas de interação; ao desenvolvimento profissional docente com foco em suas novas funções; e à preparação dos estudantes para o exercício de sua autonomia e disciplina, para a administração de seu tempo e para a responsabilidade sobre sua aprendizagem. Novas metodologias e novas tecnologias para serem efetivas necessitam

qualificação de seus usuários; e a inexistência dessa qualificação pode comprometer tanto os resultados quanto a continuidade de suas aplicações e utilizações no campo educacional não importam quais sejam as modalidades de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Ativa. Tecnologias Digitais. Funções docentes. EAD. Educação Aberta.

ABSTRACT: This chapter presents some reflections and suggestions on Active Learning in Distance Education focusing on new teachers' roles. These roles teachers play mediated by digital Technologies, aiming to develop students learning in any schooling level. The conceptualization of Active Learning, Distance Education, Openness and Open Education are essential as startpoint. Another aspect is the multidisciplinary work necessary to apply active methodologies at distance, Metodologias Ativas, to use of interaction environments and tools, to guide faculty professional development, focusing the new roles they have to play. As important is students' preparation to develop their autonomy, discipline, administration of their time, and their responsibility for their own learning. The faculty qualification is necessary for the effectiveness of new methodologies and new technologies. The lack of competence in this domain may interfere in the results as well

as in the continuity of their applications and use on educational field no matter the teaching modalities.

KEYWORDS: Active Learning. Digital Technologies. Teacher Roles. Distance Education. Open Education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação escolar tem sido influenciada por diferentes abordagens teóricas de aprendizagem ao longo dos últimos cem anos. A formação de professores nos cursos de Licenciatura (Pedagogia e das diferentes áreas de ensino na Educação Básica) ainda focam algumas teorias de aprendizagem como se cada teoria derrubasse a anterior e novas verdades absolutas passassem a vigorar. Constatase, em algumas instituições de ensino superior, que, na formação dos licenciados, prevalece o ensino sobre a teoria de aprendizagem que o Coordenador do Curso ou que os professores efetivos doutores em Educação consideram aquela que deva ser ensinada. As demais teorias são estudadas em uma perspectiva histórica e de maneira superficial, bem como as teorias e metodologias voltadas para adultos, que em alguns casos, não são nem citadas ou são restritas às teorias para Educação de Jovens e Adultos.

Na Educação Superior, a situação é um pouco mais complexa, pois, no Brasil, não há, efetiva e regularmente, a formação em uma didática específica para o magistério do nível superior, menos ainda para a educação a distância. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* desenvolvem currículos voltados para a formação de pesquisadores e “pensadores” em seus programas de Mestrado e Doutorado e muitos de seus egressos têm muito conhecimento teórico e pouca competência didático-pedagógica ou não se simpatizam com a ideia de terem que “dar aula” na Graduação. Alguns cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) são oferecidos para cobrir essa lacuna; alguns se denominam “Metodologia do Ensino Superior”, outros procuram qualificar para o uso das “TIC” (Tecnologias de Informação e Comunicação) ou das “TD” (tecnologias digitais) como se essas fossem as primeiras tecnologias a serem utilizadas pelos estudantes ou que o simples uso dessas tecnologias pudesse atrair e envolvê-los e/ou evitar o alto índice de evasão no ensino superior.

Nesse cenário, aparecem as Metodologias Ativas como uma proposta sedutora para estudantes, para professores, e para os mantenedores das instituições de ensino tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, pois há certa incompreensão sobre essas metodologias.

Ao longo deste capítulo, vamos trazer uma breve conceituação de EAD, o que entendemos por Aprendizagem Ativa e Metodologias Ativas; algumas considerações sobre o que essas metodologias requerem para uma aprendizagem efetiva agregadora de valores ao desempenho pessoal, social e/ou profissional de quem aprende; algumas possibilidades de articulação com o uso das tecnologias digitais

acessíveis; e alguns perigos que o seu uso sem preparo adequado pode provocar.

2 | METODOLOGIAS ATIVAS PARA EAD

Para uma efetiva compreensão do que escrevemos, é necessário esclarecermos alguns conceitos que usamos para que a perspectiva seja comum. Vamos apresentar algumas considerações sobre Educação, Educação a Distância, Educação Aberta, Aprendizagem Ativa, Metodologias Ativas.

Barato (2002) apresenta, como o resultado das interlocuções entre conhecimento, informação e ação humana uma reflexão sobre educação:

“Para que haja educação é preciso muito mais do que uma massa formidável de informações imediatamente acessíveis: é preciso que haja elaboração do saber, considerando o jogo da interatividade entre conhecimento, informação e ação humana” (Barato, 2002, p. 109).

Conjugamos dessa concepção de educação que precisa ser trabalhada na escola em todos os níveis, guardando-se a especificidade de cada nível, bem como a maturidade dos estudantes em cada nível. Compreendemos escola na mesma concepção de Piana, ampliando do espaço físico para o virtual, de modo que, ao passar pelo processo de educação aberta ou a distância, o estudante tenha consciência que ele faz parte de uma comunidade na qual ele precisa participar, ser ético, responsável, crítico, e criativo:

Escola é o espaço privilegiado de produção e socialização do saber e deve se organizar por meio de ações educativas que busquem a formação de sujeitos éticos, participativos, críticos e criativos. Isso significa que compete à escola o papel de contribuir para a disseminação do saber historicamente acumulado e, também, a produção de novos saberes (PIANA, 2009, p. 76).

Também se faz necessária, a explicação sobre os princípios educacionais que nem sempre são lembrados na educação presencial, mas que são indispensáveis na educação aberta ou a distância, a saber ação comunicativa, interação, autonomia, colaboração e equidade.

Educação a distância: Neste capítulo, trataremos a educação a distância a partir da definição apresentada no artigo primeiro da Lei :

Art. 1º Para os fins deste 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).

Em relação ao Decreto 5.622/2005, houve uma evolução em relação à critérios de qualidade, visto que se adicionou a necessidade de “pessoal qualificado”, “políticas de acesso”, “acompanhamento” e “avaliação compatíveis”. Na década de 2000 e nesta década de 2010, há maior preocupação do Ministério da Educação

e Cultura em avaliar as iniciativas em EAD tanto nos cursos de Graduação quanto nos Programas de Pós Graduação, bem como incentivo à Universidade Aberta do Brasil em relação à formação e professores e servidores públicos, ampliando as possibilidades de formação continuada. Oportunidade que se abrem para as pessoas que moram distantes dos centros ofertantes dos cursos de Graduação e Pós Graduação; para os que têm problemas em se locomover para esses centros, por motivo de trabalho; ou, ainda, para aqueles que são autodidatas e preferem o estudo a distância.

Educação aberta. Esta não é uma ideia nova. Na década de 1970, na Inglaterra, em meio a uma crise que, ao mesmo tempo, apresentava o problema de desemprego e demandava o emprego de mão de obra especializada, criou-se a *British Open University*, “uma universidade de ensino a distância aberta a todos” (BATES, 2016, p. 427), que objetivava preparar mão de obra para um mercado de trabalho carente de trabalhadores especializados. Bates indica que “menos de 10 % dos estudantes que terminavam o ensino médio entravam na faculdade” (idem). Em alguns cursos, não havia pré-requisitos; em outros, a experiência laboral do cursista era validade como créditos. Um combinado de textos impressos, transmissão por radiodifusão, por TV; e de filmes e vídeos era utilizado para “distribuir” os conteúdos que alcançavam estudantes em diferentes regiões do mundo. Em 1983, a Universidade Aberta Americana começou a utilizar a rede de computadores (de grande porte) para complementar as comunicações entre professores e cursistas; e no final da década de 1990, a *British Open University* atendia 1.300 estudantes via rede de computadores, levando a educação à distância a incorporar a aprendizagem cooperativa como estratégia educacional (HARASIM et alii, 2005, p.28-29). Ao redor do mundo, em países como Canadá, China, Turquia, Indonésia e África do Sul, existem universidades abertas públicas e que propiciaram a milhões de estudantes do ensino médio o acesso ao ensino superior (BATES, 2016, p. 428).

Entre muitas definições disponíveis, compreendemos a educação aberta “como um *Grande Experimento* no qual o poder é redistribuído aos aprendizes e os cursos operam sob o design e a orientação dos educadores” (BAKER, Openness). Esse mesmo autor indica que para Meiszner (2011), a educação aberta é vista como a possibilidade de interação do aprendiz com os recursos educacionais e com comunidades de aprendizagem, de prática, distribuídas pela Web 2.0; sendo entendida como:

acesso livre e aberto para o uso e o direito de modificar e reusar recursos educacionais abertos digitais e as ferramentas educacionais digitais e o acesso livre e aberto às comunidades educacionais virtuais para aprender, ensinar, compartilhar e avançar no conhecimento de maneira interativa e colaborativa. (MEIZSNER, 2011, p.6 apud BAKER, 2014, p. 7).

Outra característica do movimento de abertura e da educação aberta é a cultura participatória que a Web 2.0 possibilita. Segundo Andersen (2007) “A colaboração,

a contribuição e a comunidade fazem parte da atualidade e são reflexos do poder da Web 2.0 acessada por um bilhão de usuários da Internet” (ANDERSEN, 2007, p. 24). Ainda de acordo com esse autor, “a produção individual e o conteúdo produzido pelo usuário; a valorização do poder da multidão; os dados circulantes em uma escala grandiosa; a arquitetura da participação; os efeitos da rede; e a abertura” (ANDERSEN, 2007, p. 24) caracterizam essa cultura. Traduzimos a definição que o autor apresenta para *Openness*, para melhor compreensão do movimento:

Abertura: O desenvolvimento da Web assistiu uma ampla gama de desenvolvimentos culturais, políticos e regulatórios envolvendo o controle, acesso e direitos do conteúdo digital. Entretanto, a Web teve sempre uma forte tradição de trabalhar de maneira aberta e essa é uma poderosa força da Web 2.0: trabalhar com padrões abertos usar software aberto, usar dados livres, reusar dados; e trabalhar com o espírito da inovação aberta. (ANDERSEN, 2007, p. 24).

Nessa perspectiva, entre as possibilidades indicadas como educação aberta, estão a educação para todos que visa à ampliação de oferta de oportunidades para os menores de 18 anos; os programas formais das universidades abertas que abrem acesso à formação e desenvolvimento profissional para as pessoas que desejam ou precisam se aperfeiçoar e não tem condições de tempo e espaço.

Na dimensão de materiais didáticos, os usos e a produção de recursos educacionais abertos em forma de livros didáticos, vídeos, animações, simulações licenciados sob uma licença Creative Commons ou outra licença aberta apresentam possibilidades infinitas aos docentes que focam na aprendizagem de seus estudantes. Ainda no que se refere a fontes de estudo e de pesquisa, livros didáticos a serem utilizados para uso educacional e não comercial, são disponibilizados pelas universidades e outras instituições e podem impactar na redução de custos da educação, democratizando o acesso e a produção do conhecimento aos que têm dificuldades em adquiri-los.

Em relação à pesquisa, universidades em diferentes partes do mundo, demandam que as pesquisas financiadas pelo governo estejam acessíveis *online*. Constata-se uma tendência de que essas obras sejam publicadas em periódicos criados pelos próprios pesquisadores. Dessa forma, a pesquisa aberta alimenta a educação aberta e os resultados científicos não ficam restritos a uma camada de intelectuais, significando a democratização do acesso ao conhecimento.

Nesse movimento de abertura, foi assinado um acordo entre todas as nações da OCDE que determina que todos os “arquivos de dados publicamente financiados devem ser tornados publicamente disponíveis” e essas disponibilizações podem ampliar a aprendizagem. O Brasil é signatário da **Parceria para Governo Aberto – OGP** desde 2014, com a terceira edição de sua Ação de Plano de Governo em 2018 (BRASIL, OGP, 2014).

É neste cenário que explodem centenas de trabalhos, oficinas, artigos, apresentando as metodologias ativas como uma solução para a educação escolar.

Aprendizagem ativa e metodologias ativas são a mesma coisa? Nas últimas décadas, o foco da educação escolar mudou do professor para o aluno, procurando resolver problemas de desinteresse e de falta de aprendizagem dos alunos. Porém, as metodologias se concentravam em desconstruir a figura do professor e afirmar que o aluno precisava ser atendido em seus desejos, preferências, gostos e interesses. Em paralelo, nos cursos de licenciatura (inclusive de Pedagogia) os professores recebiam uma orientação de fundamentos de educação, sociológicos e de psicologia que valorizavam essa tendência, esquecendo-se de focar na aprendizagem do estudante. Estudante é o que estuda, assim as metodologias de ensino precisam ter como objetivo que os alunos estudem e deixem de ser passivos ou ativos nas práticas que lhes agradam, mas não na aprendizagem efetiva que lhes agreguem valores ao seu desempenho.

Nos últimos anos, com a rápida evolução das tecnologias digitais, novos termos surgem como novos modismos no sentido de tentar resolver o problema de desinteresse das crianças e jovens em relação à educação escolar. Reforço que são novos termos, pois as metodologias ativas que se propalam como novidades atualmente já eram praticadas por professores competentes em escolas de excelência, públicas ou privadas, desde a década de 1960.

Por essa razão, a nossa perspectiva neste capítulo é chamar a atenção para uma abordagem de ensino que objetive a aprendizagem ativa que agregue valores ao desempenho pessoal, social e profissional do aprendiz (aluno da Educação Básica, estudante do nível superior, ou profissional da educação corporativa). Toven Lindsey da Universidade de Bekerley escreve que a Aprendizagem Ativa.

compreende uma série de **estratégias e ferramentas pedagógicas** que ajudam os estudantes a **fazerem conexões significativas** com os conceitos das disciplinas, fornece **oportunidades** para a **investigação** e a **descoberta**, facilita a **colaboração** e a discussão crítica, e encoraja a **apropriação** no processo de aprendizagem (Toven Lindsey, 2018).

Nessa perspectiva, compreendemos a aprendizagem como um processo que precisa ser ativo, envolvendo comprometimento, atenção, motivação, interesse, consciência de suas ignorâncias ou incompetências. Esse processo ocorre em um contexto social influenciado pelas interações pessoais, pela vontade; pelo conhecimento do aprendiz; pelas metodologias que ele precisa seguir no ambiente formal e pela forma como ele utiliza as tecnologias às quais ele tem acesso.

Algumas questões precisam ser definidas ao se adotar uma metodologia de aprendizagem: Que metodologia? Com quem, vamos aplicá-la? Para quê? Como? O que essa metodologia traz para o professor?

Se o pressuposto é ter o desempenho do estudante como aprendiz proativo, ou no mínimo, coprotagonista de sua aprendizagem, a escolha é uma Metodologia de Aprendizagem Ativa que possa ser aplicada com estudantes em qualquer nível, respeitando seu grau de desenvolvimento cognitivo e de autonomia.

As metodologias com foco na aprendizagem ativa constituem-se para o desenvolvimento contínuo das condições de apropriação e de tomada de decisão em situações que assim exigirem, construindo a autonomia dos estudantes. Nesse processo, também se desenvolvem, habilidades e atitudes de respeito, disciplina, escuta, reflexão, crítica, responsabilidade, decisão e ação.

Ao longo do processo os professores podem colher informações relevantes sobre como os estudantes trabalham com os conceitos de modo a orientá-los na identificação e superação de concepções erradas; como são seus hábitos de estudo e suas fontes de informações e apoiá-los para mudarem para hábitos e fontes mais eficientes.

Neste capítulo, focamos a aprendizagem ativa em cursos de EAD, isto é, considerando o espaço virtual (mediado pelas tecnologias digitais), em que estudantes e professores estão fisicamente distantes e que podem interagir assincronamente. Lembramos que essa interação pode ser em qualquer lugar, mas não podemos afirmar que pode ser em tempo real vinte quatro horas por dia, pois toda atividade docente é contratada por períodos definidos para que seja realizada. Nessa perspectiva, os professores têm novas funções: autor, curador, tutor e avaliador. Em contrapartida, os estudantes também assumem novos papéis: investigador, coautor, coavaliador, e administrador de seu tempo.

As expectativas dos estudantes de EAD e a aprendizagem ativa

A nossa experiência de cinquenta anos em sala de aula e vinte anos de exercício de educação a distância nos permitem afirmar que boa parte dos estudantes que optam por um curso na modalidade a distância ou aberta, acreditam que não precisam estudar, participar de fóruns de discussão efetivamente, ler as leituras recomendadas. Temos verificado, enquanto coordenadora de cursos na modalidade a distância, altos níveis de evasão que também são constatados em cursos presenciais, quando se adota uma metodologia ativa e quando se emprega critérios de avaliação que exigem a participação ativa dos estudantes. Por outro lado, constatamos, também, que os egressos dos cursos em que se têm esses procedimentos têm um melhor desempenho em concursos mesmo na sua prática profissional.

Nessa perspectiva, recomendamos que, na orientação dos cursos que utilizam uma metodologia de aprendizagem ativa, é necessário que os estudantes recebam informações sobre essa metodologia em espaço próprio no guia do estudante. Essas informações precisam ser reiteradas a cada disciplina ou módulo. Recomendamos que se solicite aos estudantes que eles reflitam sobre os requisitos e comprometermos do curso para poder usufruir ao máximo dessa metodologia que foca a sua aprendizagem e a melhoria de seu desempenho pessoal, social e profissional.

Ao apresentar a eles, a definição de Aprendizagem Ativa e a metodologia que

o Curso adota, é oportuno enfatizar os valores desse processo e reforçar que o objetivo do Curso é contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho acadêmico dos estudantes, reforçar a importância de suas atitudes em relação à aprendizagem e do seu comprometimento com o estudo, que propiciarão a sua permanência e a persistência no curso.

O estudante de EAD, em especial, não é um receptor passivo de um conteúdo transmitido em um arquivo de texto, em um link de vídeo ou em um link de podcast. Esse estudante precisa compreender que a partir desses arquivos e links, espera-se que ele cumpra algumas atividades que o levem a investigar em livros, na Web, na comunidade, coletar dados, organizá-los, analisa-los, interpretá-los e debata-los com seus pares por meio de ferramentas digitais disponíveis. Esse estudante precisa, ainda, entender que precisa participar de uma equipe ou de uma comunidade de aprendizagem e apresentar uma produção colaborativa que demonstre a sua aprendizagem.

Como a aprendizagem ativa supõe também a interação com o outro e com o contexto em que se vive, é relevante que os estudantes compreendam o que é uma comunidade de aprendizagem e que se insira em uma como habitante, não apenas como visitante ou transeunte.

Como a Aprendizagem Ativa implica mais interação e diálogo entre os estudantes, trabalhando em pequenos projetos durante o curso, participar de uma comunidade de aprendizagem permite-lhes desenvolver o respeito mútuo, a tolerância, a aceitação de diferentes olhares e diferentes perspectivas, valorizando e recebendo as contribuições dos diferentes participantes. A Web 2.0 apresenta uma série de ferramentas que permitem a criação e a participação em uma comunidade de aprendizagem, como por exemplo, os blogs, grupos no Facebook, etc.

A Aprendizagem Ativa também acontece nas comunidades de prática comuns em muitas empresas para busca de soluções de problemas e tomadas de decisões e que também servem para o desenvolvimento profissional de seus membros:

Comunidades ou comunidades de prática são grupos confiáveis de profissionais unidos por um interesse e propósito comum, dedicados a se apoiarem mutuamente no aumento de seu conhecimento, criando novos insights e melhorando o desempenho de um domínio particular (ROSENBERG, 2008, p. 163).

Da mesma forma que as comunidades de aprendizagem, as comunidades de prática têm na Web 2.0, ferramentas e serviços que potencializam a aprendizagem ativa e colaborativa.

Destacamos, porém, que há ferramentas que servem para a comunicação rápida (Twitter, whatsapp), mas que não dão a consistência e a solidez que uma comunidade precisa, visto que as contribuições precisam ser organizadas e recuperadas com facilidade e esses serviços são muito fluídos. Cada grupo de estudantes (comunidade de aprendizagem) ou de profissionais (comunidade de prática) constroem suas comunidades em plataformas que mais lhes convêm

(Facebook, Google, Corais, etc.) ou criam blogs que funcionam como espaços de compartilhamento. Há comunidades abertas comunidades fechadas, de acordo com os objetivos que as orientam, dispendo de funcionalidades guiadas por esses objetivos.

Para que os estudantes sejam competente em sua aprendizagem, é necessário que tenham (ou desenvolvam) as seguintes atitudes: leitura dialógica, estudo disciplinado, autonomia, interação, cooperação, colaboração, ação e descoberta, articulação teoria e prática, auto avaliação/Coavaliação.

Para a efetivação das novas funções dos estudantes, faz-se necessária a preparação dos professores para novas funções que vão muito além da função tradicional de repassador de informações.

3 | NOVAS FUNÇÕES DO PROFISSIONAL DOCENTE

Professores são profissionais que ensinam com objetivo de oportunizar a aprendizagem significativa e efetiva de crianças, jovens, adultos e idosos que precisam aprender em diferentes contextos sociais, diferentes ambientes, e têm diferentes objetivos, necessidades, desejos e interesses.

Há cinquenta nos atrás, bastava ao professor ter feito um excelente curso de formação inicial e se valer dos livros didáticos, pois as exigências da sociedade, as solicitações profissionais e a disponibilidade de acesso aos meios de comunicação eram limitados.

Nesta década de 2010, porém, as exigências, os contextos, as tecnologias digitais disponíveis exigem outra educação, em especial, outra educação escolar.

Autoria. Além da função de comunicador/expositor que precisa ser mais bem trabalhada nos cursos de licenciatura no Brasil. Os professores precisam ser preparados para serem autores de textos; curadores digitais de conteúdos em diferentes linguagens; tutores/orientadores para acompanhar aprendizes ativos; e avaliadores das produções desses estudantes.

Roteiro de aprendizagem, sínteses, resenhas e instrumentos de avaliação precisam ser preparados e redigidos por professores competentes em redação. Observamos, enquanto coordenamos cursos a distância, que muitas dificuldades dos estudantes não estavam na compreensão do conteúdo, mas na compreensão de textos, roteiros ou mesmo questões avaliativas que os professores escreviam, Se a redação não for feita para a compreensão do leitor, isto é, para além do que o professor pensa que esteja claro, o estudante pode ter dificuldade para saber o que precisa saber ou fazer ou para entender o que querem que ele responda.

Curadoria. Os professores precisam aprender a serem curadores digitais de conteúdos que serão trabalhados por seus aprendizes. Mas curadoria digital não significa apenas recortar o endereço de onde o estudante poderá acessar o texto, o

vídeo, o podcast ou o portal. É necessário que o professor mergulhe nesses textos, vídeos, podcast ou portais e avalie-os quanto à sua navegabilidade, acessibilidade, fidedignidade e origem para que sua seleção seja uma seleção de qualidade. A curadoria digital de conteúdo requer que o professor desenvolva habilidades tais como filtragem de conteúdo adequado e relevante; criação de espaço de publicação da curadoria; oferta de contexto apropriado; compartilhamento de um link para o conteúdo. A curadoria digital de conteúdo oportuniza ao professor selecionar conteúdos em diferentes interfaces que atendam os diferentes estilos de aprendizagem e possibilitam a atividade colaborativa dos aprendizes. Tomando como referência os critérios que Morris aponta para uma curadoria de links, indicamos que na função de curador de conteúdo digital, o professor precisa ter alguns critérios ao fazer sua curadoria: leitura, originalidade, aplicabilidade, e confiabilidade. Ele precisa fazer a leitura dos textos selecionados (textos verbais, visuais, audiovisuais, etc.) para conhecer o conteúdo, referenciar ou resenhar indicando suas fragilidades e seus pontos fortes. Outro critério a se verificar é a originalidade, a diferenciação em relação à qualidade de informação e a outros enfoques sobre o tema que permita a melhoria da produção de novos conhecimentos. O critério da aplicabilidade é necessário para indicar se a leitura sugerida pode ser aplicada de maneira imediata e concreta. O critério da confiabilidade é básico, referenciando a indicação de um especialista, de um periódico ou de uma fonte de “reputação inquestionável naquela área de conhecimento e antes de divulgá-la” (MORRIS, 2014).

Além disso, essa seleção precisa trazer diferentes perspectivas que levem os estudantes a ponderarem e se posicionarem sem serem doutrinados por uma única corrente de pensamento.

Do ponto de vista da forma, essa curadoria precisa apresentar as referências completas e não apenas os links na Web por duas razões: a primeira é de ordem pedagógica, pois o estudante fica sempre exposto a uma forma de referencia correta que lhe pode servir de exemplo no momento em que tiver que fazer uma referência; a segunda é de ordem operacional, isto é, se o link estiver quebrado ou desatualizado, o estudante terá outros elementos para buscar a indicação na Web.

Tutoria/Consultoria. O professor precisa aprender a acompanhar a aprendizagem do estudante, isto é, verificar a produção do estudante, sua pontualidade na entrega das atividades, no retorno do que lhe é solicitado, orientar sua forma de estudo ou participação nas atividades coletivas e colaborativas; e responder às suas solicitações em relação à sua aprendizagem. Observamos que os estudantes tendem a retornar às atividades quando são procurados pelos professores com mensagens objetivas sobre seu afastamento ou superficialidade nas respostas dos instrumentos avaliativos. Em geral, quanto mais o professor instiga os estudantes a atuarem e se envolverem em atividades colaborativas, reconhecendo a sua atuação, mais ativos e autônomos, os estudantes se tornam. Na mesma linha de acompanhamento, com estudantes mais autônomos, os professores passam a ser consultores dos

estudantes para orientarem que novos caminhos ou roteiros seguir.

Avaliação. Os professores em geral trabalham com a avaliação como forma de mensuração do que foi “dado” e esperam que os estudantes reproduzam. Na abordagem de Aprendizagem Ativa, espera-se que os professores criem atividades numa perspectiva de avaliação processual e cumulativa, isto é, a cada atividade os estudantes são avaliados em sua competência (conhecimento, habilidade e atitude) e no que eles já aprenderam e estão se apropriando para a realização de novas atividades. Mesmo a prova final, de avaliação somativa, pode ser vista com outra concepção de avaliação. Uma atividade final avaliativa muito bem preparada para atingir objetivos claros de avaliação possibilita ao aprendiz aprender mais ainda nesse momento final. Além do mais, os estudantes passarão a compreender melhor e respeitar a avaliação como mais um momento de aprendizagem.

Para que os professores sejam competentes nessas funções é necessário que tenham as atitudes de autoria dialógica, orientação, interação, cooperação, colaboração, Pesquisa, e de avaliação com *feedback* para melhoria do desempenho do estudante.

Estratégias para o exercício das diferentes funções do professor na Aprendizagem Ativa. Designers e docentes precisam saber como as pessoas aprendem e, que há diferentes estilos de aprendizagem. A oferta de diferentes estratégias e atividades permite que os estudantes se situem e aprendam sobre seu próprio estilo e devolve aos professores informações sobre esses modos e estilos de aprender. Algumas estratégias que podem ser indicadas a partir do estudo e da nossa prática estão no quadro 1.

Função	Estratégia
Autoria/Curadoria/ Tutoria	Projetos concebidos e realizados em equipe colaborativa
Tutoria	Discussões críticas com proposta de alternativas
Avaliação	Atividades de solução de problemas,
Consultoria	Desenvolvimento de recursos educacionais voltados para o tema em estudo.
Avaliação	Coavaliação do processo e dos resultados das produções de aprendizagem

Quadro 1 - Funções Docentes/Estudantes e Estratégias para Aprendizagem Ativa

Para a realização dessas atividades, é necessário que os estudantes tenham realizado algumas tarefas que funcionam como pré-requisitos, consolidando conhecimento ou reforçando habilidades necessárias para as atividades. Dentre essas tarefas, a leitura de textos (artigos, capítulos de livros, vídeos sobre o tema, *podcasts*, etc.) indicados pelos professores.

Dessa forma, há uma preparação necessária, antes da “aula” (tópico da semana, teleaula, ou encontro). As indicações de leitura (nas diversas linguagens) e

as atividades propostas precisam se alinhar aos objetivos de aprendizagem em cada disciplina e levá-los em consideração. As funções de curadoria e tutoria permitem ao professor ter informações para replanejamento (se o desenho educacional do curso permitir) ou para atualizar novas ofertas. A competência em autoria possibilita ao docente redigir as propostas das atividades com clareza e objetividade para que os estudantes se sintam confortáveis para realizá-las. A competência de avaliação permite que os instrumentos de avaliação sejam bem construídos, visando a verificação da aprendizagem dos estudantes e a antecipação de critérios de avaliação também claros e objetivos para que eles possam compreender os quesitos orientadores da avaliação.

4 | AS TECNOLOGIAS DIGITAIS ACESSÍVEIS APOIANDO A APRENDIZAGEM ATIVA QUE AGREGA VALORES AO DESEMPENHO PESSOAL, SOCIAL E PROFISSIONAL

Mais do que teorizar sobre as metodologias e o uso das tecnologias digitais acessíveis, propomo-nos neste capítulo relatar como aplicamos uma metodologia para a aprendizagem ativa e nossas constatações na nossa prática profissional.

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais e com a Web 2.0, as possibilidades de se objetivar a aprendizagem ativa na educação a distância e aberta aumentam, mas é necessário que a formação inicial docente, os cursos de especialização e os programas de desenvolvimento profissional tenham em suas metodologias também esse foco. Tradicionalmente, os cursos de formação continuada e de especialização focam muito mais no estudo individual teórico do que na aprendizagem colaborativa e em comunidade.

Em dois cursos de especialização nos quais trabalhamos como docente autor e regente de disciplinas sobre aplicações tecnológicas, nós constatamos essa tendência em algumas das disciplinas. Os professores dessas disciplinas continuam exercer a função de conteudista com uma proposta de avaliação voltada para a mensuração das informações retidas. Essa constante faz com que os estudantes se limitem a realizar as leituras e as atividades propostas como avaliativas nos cursos, resistindo às trocas, ao compartilhamento, ao debate e à produção colaborativa. Outra constatação se refere à preparação e ao acompanhamento do cursista que são realizadas apenas pelos tutores que não são especialistas na área de conhecimento e, portanto, tem uma possibilidade de acompanhamento e avaliação limitada.

Como os cursistas, em geral, fizeram seu ensino médio e graduação no modelo de reprodução limitada ao que foram ensinados, eles precisam ser preparados para participar em um curso em que as diferentes funções do professor se concretizem. Essa preparação, uma ambientação, para aprendizagem ativa em EAD, demanda conhecimento do professor não só em relação à sua área de conhecimento,

mas também em relação à abordagem de aprendizagem, à metodologia e às especificidades da educação a distância.

Vamos relatar duas experiências que fizemos em dois cursos diferentes com a abordagem da aprendizagem ativa colaborativa.

O desenho educacional desses cursos propõe atividades individuais em que os cursistas são solicitados a realizar leituras em diferentes linguagens (vídeos, podcast, artigos, capítulos de dissertações e teses, compreensão de sites, etc.). Essas leituras são a base para a ampliação do conhecimento dos cursistas; no entanto, só indicar leituras não significa que os cursistas leiam e ampliem seu conhecimento. É preciso que eles sejam instigados a interpretar as leituras recomendadas e a debater as ideias com questionamentos diferentes dependendo da vivência, história de vida e contexto social nos quais estão inseridos. Atividades como questionários que verificam a compreensão de leitura, a escrita de resenhas ou sínteses, conforme Severino ensina em seu livro *Metodologia Científica*, revelam se os cursistas leram e compreenderam e, mais ainda, se leram com uma visão questionadora (SEVERINO, 2010). Ao preparar a recomendação das diferentes leituras, o professor realiza uma curadoria digital de conteúdo (textos verbais, visuais, sonoros, audiovisuais e digitais) com múltiplas perspectivas, pois nenhuma tendência isolada dá conta de apresentar a realidade multifacetada.

Outras atividades individuais que atendam os objetivos de ensino voltado para a aprendizagem podem ser as enquetes, visitas a sites para avaliação de acessibilidade, navegabilidade e conteúdo, preparando-os para uma leitura crítica dos meios e para a curadoria digital de conteúdo em suas atuações profissionais.

Atividades coletivas como os fóruns de produção, fóruns de discussão e wikis, entre outras, são desenhadas para que os cursistas debatam e compartilhem individualmente ou em equipes de trabalho colaborativas, argumentando com consistência, respeito e responsabilidade.

Na perspectiva da aprendizagem ativa, o acompanhamento e a avaliação na educação aberta ou a distância não significa responder e dar *feedback* a cada atividade do cursista, mas prover a ele habilidades de auto avaliação, além de utilizar as funcionalidades dos ambientes digitais para atividades que forneçam a avaliação (questionários fechados e softwares de análise semântica). Em atividades colaborativas e em equipe, a avaliação pode ser feita pelos pares ou com devolutivas para a equipe ou para a turma, apontando as fragilidades ou inconsistências.

No curso de especialização “Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino”, na disciplina sobre Multimeios, Multimídia e Transmídia, os cursistas foram solicitados a se dividirem em equipes de professores de diferentes matérias, escolherem um tema para tratarem em uma aula com apoio de tecnologias. Em uma atividade preliminar, cada um deveria preparar um plano de ensino, uma sequência didática e em conjunto um plano de aula articulando as disciplinas. Em outra atividade, eles tiveram que criar um roteiro para um vídeo de 4 a 6 minutos do tema escolhido. Na

última atividade da disciplina, eles deveriam produzir o vídeo.

Como professora da disciplina, escrevemos o texto básico, fizemos a curadoria de textos, vídeos e sites, redigimos as atividades explicitando os critérios pelas quais seriam avaliadas. Optamos por acompanhar as atividades dos setenta e oito cursistas distribuídos em cinco polos que tinham tutores presenciais eram mais atuantes e comprometidos, as atividades tinham um resultado melhor. Inicialmente, boa parte dos cursistas demonstrou não saber fazer o plano de ensino, a sequência didática e o plano de aula. Alguns dos tutores também não sabiam. Tanto tutores quanto alunos solicitaram modelos. Na atividade de produção de um roteiro de vídeo, fornecemos algumas indicações de textos e vídeos para que pudessem aprender. Muitos planos e sequências tiveram que ser refeitos; roteiros, reelaborados; e alguns vídeos não corresponderam ao que se solicitou. Muitos dos cursistas não participaram da escrita do roteiro ou na produção do vídeo. Durante o período de produção, tanto as equipes quanto os cursistas individualmente foram acompanhados e receberam orientações e sugestões, mas nem todos corresponderam às expectativas de atuação.

Os cursistas, em geral, reclamaram da atividade colaborativa em equipe, pois estavam acostumados a realizarem atividades individuais; mas na avaliação das atividades que foram solicitadas ao final da disciplina, a maioria respondeu que foi diferente, que foi difícil, e trabalhosa, mas que eles puderam fazer na prática o que era ensinado em teoria, que sua aprendizagem era mais efetiva e isso agregava valor ao seu desempenho.

Do ponto de vista da avaliação, constatamos ainda que os cursistas estavam acostumados a uma avaliação reprodutiva, isto é, estavam preparados para fazer uma avaliação presencial sobre o que foi ensinado. A avaliação presencial dessa disciplina trabalhou a compreensão de conceitos, o aprofundamento do conhecimento (leituras complementares em diferentes linguagens) e uma das questões abertas era a descrição do “making off” do vídeo e sua sinopse. Aproximadamente trinta por cento dos cursistas não conseguiram responder essa questão, deixando-a em branco ou com resposta incompleta, o que pode significar que não participaram da produção do vídeo. Esses cursistas tiveram a oportunidade de fazer uma recuperação, pois não tiveram o mínimo necessário nas atividades no AVA e, dessa vez, a maioria conseguiu responder o que foi solicitado, isto é, constataram que para finalizar a disciplina era preciso realizar as atividades de forma ativa, aprendente. Acompanhando os cursistas na disciplina de Metodologia da Pesquisa, última do Curso de Especialização e responsável pela elaboração do projeto de pesquisa para o TCC, constatamos, nas atividades práticas, que exigiram a elaboração intelectual dos cursistas, a resistência de alguns cursistas a realizarem segundo as orientações dadas. Alguns se limitaram a copiar das referências; outros apresentaram o mínimo de elaboração. Muitos demonstraram dificuldades, mas tiveram significativo progresso ao final da disciplina. Outros fizeram muito bem ao longo da disciplina com dedicação e autonomia. As propostas de projetos eram bem interessantes e a contribuição dos

TCC que foram apresentados em agosto e setembro de 2018 é muito significativa para a formação de professores.

Outro relato refere-se à disciplina Educação Aberta e Redes de Aprendizagens do curso de especialização Inovação em Tecnologia na Educação. Essa foi a terceira disciplina do Curso e os dois professores das disciplinas anteriores praticam a metodologia de ensino para a Aprendizagem Ativa e os cursistas foram se acostumando a participarem ativamente, a terem que administrar seu tempo para as atividades a distância, a serem protagonistas de sua aprendizagem. Nesta disciplina, foi solicitado que algumas atividades que usavam o fórum de discussão para debate, fossem feitas usando o *Google docs* para uma escrita colaborativa que deveria ser postada no *blog* criado individualmente na disciplina anterior. Como última atividade, noventa e oito cursistas, divididos em 17 equipes por área de conhecimento, foram solicitados a utilizarem o wiki para transformarem a equipe em uma comunidade de prática. Foram indicados, quatro links com textos orientadores para criação de comunidades de prática que poderiam ser criadas em um blog, no Google, no Facebook, à escolha da equipe. Ao acompanhar a elaboração do wiki, percebemos que muitos cursistas não estavam participando das conversas para a realização das atividades. Muitos ficaram presos à conceituação do tema e ao texto teórico. Foram feitas observações às equipes e dadas orientações, inclusive indicando um texto com o passo a passo para a criação de uma comunidade de prática em uma empresa. Ainda assim, no final das 17 equipes, doze produziram os wikis que apresentavam informações sobre a criação de uma comunidade de prática, e criaram suas comunidades de prática. Cinco equipes, um ou outro cursista em cada uma delas, completou a atividade do wiki, mas sem a criação da comunidade e a esses foram atribuídas notas parciais conforme os critérios estabelecidos. Algumas se tornaram de fato comunidades de profissionais compartilhando dúvidas e descobertas. Outras, porém, apenas foram criadas para cumprirem o requisito da disciplina.

Na avaliação final, o mesmo resultado do outro curso; os cursistas que realizaram todas as atividades tiveram alto aproveitamento na avaliação final, porém a questão aberta sobre o wiki e a criação da comunidade de prática demonstrou que muitos cursistas não participaram da atividade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos a refletir sobre a aprendizagem ativa na EAD e sobre as novas funções dos professores. Revisitamos os conceitos de educação, educação a distância e educação aberta, aprendizagem ativa, comunidades de aprendizagem e comunidades de prática indicamos que definições embasam nossa prática e reflexões.

Referimo-nos às novas funções dos professores nesses tempos de tecnologias digitais, tempos de dados abertos, governo aberto, de educação aberta. Funções

que exigem muito conhecimento dos professores, seu comprometimento e sua dedicação precisam ser aprendidas, praticadas, vivenciadas pelos professores. As novas funções dos professores precisam ser introduzidas nos cursos de formação de professores para torná-los mais competentes em relação aos desafios de ensinar para aprendizagem ativa mediada pelas tecnologias digitais já disponíveis e acessíveis aos estudantes. Para serem competentes como professores, precisam vivenciar, eles próprios, a aprendizagem ativa como aprendentes e sentirem as mesmas emoções, dificuldades e desafios que seus estudantes terão.

Diferentes metodologias e diferentes abordagens teóricas podem servir para se chegar à aprendizagem ativa, assim como diferentes desenhos educacionais podem ser esboçados em cursos a distância mediados pelas tecnologias digitais. Contudo exige competência, planejamento, comprometimento, acompanhamento e avaliação permanente tanto dos docentes quanto dos estudantes. Esse é o maior desafio encontrado na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Paul. What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for Education. JISC. Technology & Standards Watch. Disponível em: <<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Decreto no - 9.057*. Publicado em 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em 22 set.2018.
- BRASIL. CGU. *O que é Governo Aberto*. Publicado 11/12/2014 18h21, última modificação 25/11/2016 16h03. Disponível em: <<http://www.governoaberto.cgu.gov.br/a-ogp/o-que-e-governo-aberto>>. Acesso em: 3 mai. 2018.
- CORTELAZZO, I. B. de C. Tutoria e autoria: novas funções provocando novos desafios na educação a distância. *EccoS Revista Científica*. v. 10, n. 2, p. 307-325, jul./dez. 2008. Acesso em: 22_set. 2018.
- MORRIS, Jerod. The 5 W's of Link Curation. Publicado em 13 de junho de 2014. Rainmaker FM. Podcast e texto. Disponível em: <<https://rainmaker.fm/audio/lede/lede-link-curation/>>. Acesso em: 22 set. 2018.
- PDST. *Active Learning Methodologies*. Professional development services for teachers. Disponível em: <http://www.pdst.ie/sites/default/files/teaching%20toolkit%20booklet%20without%20keyskills_0.pdf>. Acessível em: 08 set.2018.
- TOVEN-LINDSEY, Brit. *First Things First: Setting the Stage for Active Learning*. Bekerley Center for teaching and learning. Disponível em: <<https://teaching.berkeley.edu/news/first-things-first-setting-stage-active-learning>>. Acesso em: 09 set; 2018.

METODOLOGIAS ATIVAS EM MODELOS HÍBRIDOS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Thuinie Medeiros Vilela Daros

Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR

Maringá - Paraná

RESUMO: Devido as diversas mudanças no atual contexto econômico, tecnológico e social, bem como, as transformações aceleradas que tem ocorrido nas últimas décadas, o cenário atual exige profissionais que estejam preparados para tomada de decisões, resolução de problemas, trabalho em equipe, autonomia no aprendizado, comunicação eficiente, flexibilidade mediante a novas situações, além de envolverem-se com as inovações tecnológicas de modo que atendam às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho de forma sustentável. Quando se trata de metodologias capazes de atender o perfil dos estudantes e desenvolver as competências pessoais e profissionais, dois conceitos se destacam: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida. Diante deste contexto, o presente texto tem como objetivo abordar as especificidades pedagógicas da integração de metodologias ativas em modelos híbridos e na sequência, relatar uma experiência fruto desta integração, especificamente na modalidade de educação à distância (EAD) da UNICESUMAR.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Ensino Híbrido; Educação à distância;

1 | INTRODUÇÃO

O processo acelerado da tecnologização do mais amplo espectro de vida humana incidiu na priorização de qualidade profissionais tais como tomada de decisões, resolução de problemas, trabalho em equipe, autonomia no aprendizado, comunicação eficiente, flexibilidade mediante a novas situações, além de serem capazes de lidarem com as inovações tecnológicas de modo que atendam às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho de forma sustentável. As inovações que se utiliza hoje se tornará obsoleta futuramente, assim a prática docente é constantemente desafiada pelas necessidades de mudanças ocasionadas pelos novos cenários do século XXI.

Para tanto, é preciso buscar novas metodologias, novas tecnologias, novas ferramentas e técnicas capazes de gerar maior engajamento dos alunos, proporcionando-lhes novas maneiras de acessar e se apropriar do conhecimento.

Sendo assim, como auxiliar os estudantes a perceberem que as soluções devem ser pensadas pela nova geração? Como os profissionais da educação atuarão neste contexto?

Quando se trata de metodologias

capazes de atender o perfil dos estudantes e ainda promover o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais exigidas pela contemporaneidade, dois conceitos destacam-se: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida.

A aprendizagem ativa significa de uma forma de aprender na qual o estudante assume o papel de protagonista, na qual as estratégias de aprendizagem estão centradas na participação efetiva e na construção do conhecimento, por meio do desenvolvimento da autonomia. Já a aprendizagem híbrida refere-se a uma maneira de aprender que integra atividades convencionais, tradicionais com conteúdo disponibilizado virtualmente, de forma interativa e flexível.

A aplicação de metodologias ativas em modelos híbridos, embora considerado uma abordagem bastante desafiadora por exigir do docente e também do discente, diferentes formas de movimentação, tem sido amplamente disseminada do Brasil devido aos resultados positivos no ponto de vista do desenvolvimento de competências, apropriação do conhecimento e engajamento dos estudantes no próprio processo de aprendizado, em todos os níveis e modalidades da educação.

Considerando que a EAD tem impulsionado inovações no âmbito da educação devido aos recursos pedagógicos e tecnológicos, amplamente explorados nesta modalidade e diante da necessidade de refletir sobre a convergência entre o virtual e presencial, o presente texto, tem como objetivo promover uma reflexão acerca das especificidades pedagógicas da integração de metodologias ativas em modelos híbridos e na sequência, relatar uma experiência fruto desta integração, especificamente na modalidade de educação à distância (EAD) da UNICESUMAR.

2 | METODOLOGIAS ATIVAS EM MODELOS HÍBRIDOS

As instituições educativas não podem preparar os estudantes para uma sociedade que não existe, logo devem garantir o conhecimento por meio de práticas pedagógicas que atendam as demandas sociais.

A aprendizagem na educação superior deve agir de forma significativamente para o estudante, ou seja, este deve ser capaz de estabelecer relação entre o que aprende no plano intelectual com as situações reais do cotidiano. Assim, como afirma Camargo e Daros (2018, p. 4):

(...) criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais.

Para tanto, o ensino tradicional precisa ser substituído por um ensino criativo e ativo. Os professores precisam utilizar o próprio potencial criativo estimulando os estudantes a desenvolverem estratégias que lhes possibilitam lidar com desafios e acontecimentos atuais. Corroborando o exposto por Moran (2015, p.17), "(...) a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e

informação contextualizada”.

Diante deste contexto, o uso de metodologias ativas em modelos mais flexíveis como o modelo híbrido favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades auxiliando o estudante na retenção de mais conhecimentos por priorizar práticas interativas, integrando componentes fundamentais para o sucesso da aprendizagem, são eles:

(...) a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas. (MORÁN, 2015, p.18).

O termo Ensino Híbrido ou *Blended Learning*, foi apresentado pelo Instituto Clayton Christensen e tem sido disseminado inicialmente com o intuito de definir uma metodologia que integra as atividades tradicionais - presenciais, em sala de aula e com a interação do professor - com o aprendizado *online*, que utiliza as tecnologias digitais para possibilitar o acesso ao conhecimento com o controle do tempo e ritmo por parte do estudante. Em outras palavras, mistura as atividades online com as *off-line*, mantendo o foco na personalização do aprendizado, ou nas palavras de Christensen, Horn e Staker (2013), o ensino híbrido é:

(...) um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN, HORN, STAKER, 2013, p.7).

No momento *off-line*, o aluno realiza atividades convencionais como o estudo em grupo, resolução de atividades, trocas de saberes mediados pelo profissional da educação e o grupo de estudantes, de forma ativa, de modo geral, aqueles momentos em são valorizados a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo de maneira presencial.

Já no momento *online*, o aluno consegue controlar os elementos do seu estudo, como o tempo, o modo, o ritmo ou o local da maneira que considera suficiente para aprender e aproveitando o potencial que os recursos tecnológicos oferecem.

Destaca-se que o momento online é mais flexível e sua estruturação pode ocorrer em momentos síncronos e assíncronos, ou seja, em situações onde professores e alunos trabalham juntos num horário pré-definido, ou em horários mais flexíveis.

No modo síncrono todos os estudantes devem realizar atividades ao mesmo tempo e em tempo real, por exemplo, aula ao vivo, fóruns, bate-papo, etc. Já o modo assíncrono, cada aluno pode acessar os conteúdos dos módulos de aprendizagem em seu próprio tempo e ritmo, por exemplo, leitura do texto, resolução de atividades, etc.

Segundo os autores Horn e Staker (2015), o ensino híbrido, aliado ao aprendizado

por meio de competências, permite a personalização do ensino e atende o perfil dos alunos contemporâneos, além de promover de modo mais efetivo a inovação na educação.

Integrar metodologias ativas nos modelos híbridos representam uma alternativa viável e também muito eficiente, isso porque baseia-se em formas de desenvolver o processo de aprendizagem por meio de experiências reais ou simuladas, criando condições de resolução problemas da própria prática profissional em diferentes contextos.

Corroborando com o exposto, Morán (2015) expõe que as metodologias ativas são pontos de partida para alcançar processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.

Destaca-se que propor soluções para problemas reais é algo verdadeiramente complexo. O estudante precisa ter uma base sólida para propor novas ideias, exercer a flexibilidade para ouvir críticas, lidar com a frustração e o fracasso, trabalhar com materiais diversos e sob diferentes condições, cumprir prazos, ter coragem para apresentar algo inusitado, ser disciplinado, trabalhar as habilidades comunicativas para convencer os demais sobre suas soluções ampliando seus argumentos. Caso o trabalho seja em grupo, precisa, ainda, aprender a lidar com o modo de ser dos seus colegas e direcionar os esforços para um objetivo comum.

É possível perceber que existem uma variedade de estratégias, técnicas e recursos que podem contribuir na transposição didática do conteúdo de forma que se desenvolva o aprendizado por meio de uma prática ativa e criativa. Qual delas usar? A escolha depende do conteúdo a ser trabalhado, dos recursos disponíveis e principalmente, dos planos de ensino e de aula elaborados pelo professor, que definem os objetivos de aprendizagem e como esta pode ser estimulada.

Além disso, trabalhar com metodologias ativas não pode ser visto como uma prática meramente espontânea, sem planejamento, definida pelo simples fato de praticar qualquer coisa sem sentido. O trabalho docente por meio da aplicação de metodologias ativas exige conhecimento, planejamento, inteligência emocional e muita disciplina.

3 | O MODELO PEDAGÓGICO DOS CURSOS HÍBRIDOS DA UNICESUMAR

Diante da necessidade de qualificar os processos de ensino-aprendizagem a UNICESUMAR elaborou um modelo educacional que integra o ensino híbrido e as metodologias ativas, trazendo uma experiência inovadora por meio da utilização de novas tecnologias em cursos de graduação ofertados na modalidade de educação à distância.

A aplicação da metodologia diferenciada iniciou-se em 2018, em 39 polos de diversas localidades do Brasil, mais especificamente em cursos de Engenharia de

Produção, Engenharia Mecânica, Engenharia Mecatrônica, Engenharia Elétrica e Engenharia Civil.

Essa abordagem apresenta práticas que integram o ambiente on line e presencial gerando maior engajamento dos estudantes por meio da oferta de experiências de aprendizagem que estejam ligadas as diferentes formas de aprender.

A Engenharia foi posta em destaque em virtude da importância das experiências práticas para a formação de um profissional capacitado para atuar no mercado cada vez mais competitivo e exigente.

O projeto pedagógico dos cursos de Engenharia da UNICESUMAR foi desenvolvido em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Engenharia (RESOLUÇÃO CNE/CES 11, 2002). Esta resolução estabelece o perfil que os formandos em Engenharia devem possuir:

(...) o curso de graduação em engenharia tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

A resolução CNE/CES 11 (2002) aborda ainda “(...) à necessidade de se reduzir o tempo em sala de aula, favorecendo o trabalho individual e em grupo dos estudantes”. Para atender ao perfil estabelecido pelas DCNs e desenvolver as habilidades e competências que o mercado de trabalho atual exige, o modelo pedagógico dos cursos de Engenharia da EAD envolve a utilização das tecnologias com foco na personalização das ações de ensino e aprendizagem de forma híbrida e com a integração das Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Essa abordagem apresenta práticas que integram o ambiente on-line e presencial de forma que se desenvolve maior engajamento dos alunos no próprio aprendizado, oferta experiências de aprendizagem que estejam ligadas às diferentes formas de aprender, o planejamento personalizado e ainda o acompanhamento individual.

Para garantir a realização da metodologia híbrida, a estrutura dos encontros dos estudantes ocorre da seguinte forma: na segunda-feira, participam da aula ao vivo no qual podem interagir no momento da aula com o professor. Para aulas ao vivo, além do professor da disciplina, as aulas são mediadas por um conjunto de outros professores na qual intitulamos de professores mediadores.

Em outro dia da semana, que pode ser na quarta, quinta ou sexta-feira, os estudantes de Engenharia devem comparecer ao polo para participar do que se intitula “Vivências de Práticas ativas Específicas”.

As Vivências de Práticas Ativas Específicas são encontros presenciais que ocorrem por meio de metodologias ativas de aprendizagem e práticas em laboratório.

Este momento acontece por meio de roteirização, elaborada pelo professor formador responsável pela disciplina, juntamente com a equipe pedagógica do curso, especializada em Metodologias Ativas.

Nesta abordagem, os alunos são estimulados a participarem com suas opiniões e ideias e deste modo promover transformações na sociedade. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento e se torna um mediador criando condições para que os estudantes se apropriem do conhecimento necessário. Neste contexto, o professor trabalha em conjunto com a turma para compartilhar conceitos e estimular o pensamento crítico.

Para que as metodologias ativas sejam aplicadas em todos os polos que ofertam este modelo, os Tutores Facilitadores aplicam os roteiros de aprendizagem desenvolvidos pela equipe da sede.

O Tutor facilitador é um profissional formado na área da Engenharia com a função de acompanhar presencialmente o processo de aprendizagem dos alunos, orientando as vivências de práticas ativas específicas semanais que ocorrem nos polos de apoio presencial. Assim, seu papel em sala de aula é o de curador e de orientador, dando apoio aos estudantes, acolhendo, estimulando, valorizando, orientando e inspirando, uma vez que, é um profissional engenheiro. Dentre suas atribuições ele deve possuir, além da competência intelectual, também afetiva e gerencial, garantindo a gestão do roteiro e do processo de aprendizagem.

Os roteiros são construídos a partir das necessidades específicas dos cursos e no polo, um profissional da área - o tutor facilitador aplica este roteiro, orientando e dando suporte aos alunos.

O processo de roteirização das Vivências de Práticas Ativas Específicas é produzido com o intuito de garantir que o conteúdo abordado teoricamente pelo material didático da disciplina, preparado pelo professor autor e professor formador seja aplicado aos estudantes por meio de estratégias pedagógicas de Metodologias Ativas, de forma unificada em todos os polos que ofertam o curso.

Os roteiros são o meio para planejar a transposição didática do conteúdo teórico para situações e problemas reais da profissão, ou seja, o conteúdo deve ser exposto na forma de questões ou problemas, criando condições para que o aluno reflita e elabore conceitos, os quais, posteriormente ele irá confrontar com o conhecimento exposto no material didático e pelo professor.

Considerando que as metodologias ativas são um conjunto de atividades organizadas em que os estudantes deixam de ser um agente passivo (que apenas escuta) e passa a ser um membro ativo no processo de aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas que estimulam a apropriação e produção conhecimento e análise de problemas, ressalta-se que, conforme os estudos de Morán (2015) os desafios, quando bem planejados, contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Os desafios propostos exigem dos alunos a pesquisa, avaliação de situações com pontos de vista diferentes, tomada de decisões envolvendo riscos, a aprendizagem pela descoberta, a caminhada do simples para o complexo, entre outros representam os objetivos do processo de roteirização das atividades.

Além disso, os roteiros de aprendizagem visam à aplicação das sequências didáticas, um conjunto de atividades articuladas e planejadas para ensinar um conteúdo ou conhecimento, etapa por etapa, tendo como base os objetivos que se quer alcançar com a aprendizagem de seus alunos.

Para o Tutor Facilitador, o roteiro é um recurso de planejamento das atividades, previsão de recursos e insumos e principalmente um guia de orientação do processo de aprendizagem dos estudantes.

Como afirma Morán (2015), a comunicação entre o professor e os alunos face a face continua, mas esta comunicação faz-se também digitalmente, equilibrando assim a comunicação com todos e com cada um. Assim, o projeto pedagógico do curso de Engenharia estrutura suas atividades divididas em 80% sendo realizadas a distância e 20% realizadas presencialmente nos polos.

Os momentos presenciais são obrigatórios e amparados e/ou sediados nos Polos de Apoio Presencial, que estão distribuídos geograficamente no território nacional, com o objetivo de proporcionar suporte pedagógico, acadêmico e administrativo ao projeto, nos quais acontecem as avaliações presenciais.

A figuras retratam alguns momentos das atividades trabalhadas nos encontros presenciais.



Figura 01: Aplicação da Estratégia Peer Instruction com uso de flash cards.



Figura 02: Aplicação da Estratégia Marshmallow Challenge para o exercício da liderança e fortalecimento do trabalho em equipe.



Figura 03: Planejamento de um startup em grupo



Figura 04: Resolução de problema em grupo.

Nessa metodologia, os polos dispõem de salas de aulas e laboratórios físicos com infraestrutura especialmente preparada para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

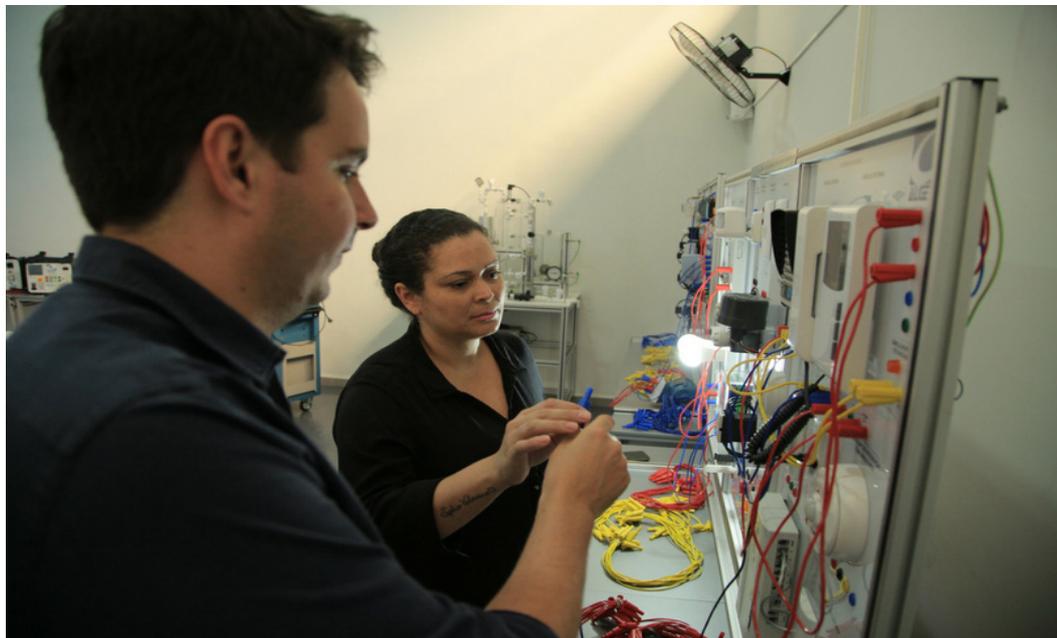


Figura 05: Uso do laboratório físico nos polos de apoio presencial;

Como as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando as experiências reais ou simuladas, visando às condições de resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos, conforme salienta Morán (2015, p. 19) é “[...] por meio das metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações

reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”.

Por essa razão, um elemento importante do trabalho com a criatividade se refere à qualidade e à diversidade dos materiais que são disponibilizados nos polos de apoio presencial, ou seja, na criação e na manutenção, pelo professor, de um ambiente criativo.

E importante destacar que há uma diferenciação dos termos espaço e ambiente. Segundo Zabalza (1998, p. 232) espaço físico refere-se “aos locais para atividade, caracterizado pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração”. Já o termo ambiente representa o “[...] conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre criança e adultos, entre criança e sociedade em seu conjunto) ”

Todos os polos que ofertam a metodologia híbrida tem uma sala de aula de aula organizada para garantir um ambiente favorecedor de interações.

Ao partimos do entendimento de que os estudantes aprendem na interação com seus pares, é fundamental levar em consideração o planejamento de um espaço que contemple essa premissa. Então, o que se requer é um espaço organizado, de modo que se desenvolva um ambiente rico de interações para os estudantes pautados na intencionalidade educativa que cada disciplina almeja desenvolver.

A aplicação do ensino híbrido com a inserção de metodologias ativas na modalidade EAD tem sido muito relevante para o crescimento das experiências dos estudantes por tem como premissa que o ato de planejar envolvendo a definição dos materiais disponibilizados, a disposição das carteiras que será adotado, e principalmente se a estratégia pedagógica selecionada pelo professor atende a finalidade da aprendizagem e assim apresenta uma série de benefícios que será tratado na próxima seção.

3.1 Os benefícios da aplicação das metodologias ativas nos cursos de engenharia EAD

Por meio da integração do ensino híbrido, metodologias ativas e novas tecnologias a Unicesumar oferta um modelo pedagógico que tem como premissa a aplicabilidade dos conteúdos voltados para o desenvolvimento de competências necessárias à vida pessoal e profissional dos estudantes e com isso percebeu-se uma série de benefícios apontados por esta metodologia.

3.1.1 Maior engajamento dos alunos no aprendizado:

Uma das principais características dos cursos de Engenharias EAD é que o aluno atua como sujeito no processo de aprendizagem. Antes condicionados a receberem informações e roteiros planejados pelo professor, nesta metodologia

os alunos precisam ser mais ativos e engajados, assumindo responsabilidades e desenvolvendo uma postura mais crítica e atuante.

3.1.2 Melhor aproveitamento do tempo do Tutor Facilitador

O tutor facilitador assume mais o papel de mediador e coordenador das atividades. Além do desafio de saber lidar com os recursos tecnológicos, há ainda a necessidade de planejar aulas especificamente para a modalidade, além de adequar as atividades para o ambiente virtual de aprendizagem.

3.1.3 Oferta de experiências de aprendizagem que estejam ligadas às diferentes formas de aprender dos alunos

Sabemos que cada indivíduo tem um jeito próprio de aprender. Para participar da construção de seu conhecimento, o aluno é desafiado a desenvolver habilidades como a gestão de tempo para estudar, o pensamento crítico e a autonomia. Além disso, a partir do momento em que o aluno pode acessar determinado conteúdo onde quer que ele esteja, é gerado um senso de independência e pró-atividade, requisitos necessários para uma atuação profissional relevante.

3.1.4 Planejamento personalizado e acompanhamento individual de cada aluno

As aulas são roteirizadas, estruturadas de acordo com o material didático da disciplina. Os alunos receberão os roteiros e as orientações de preparação para esses encontros presenciais com antecedência. Através de atividades programadas no ambiente virtual de aprendizagem, os alunos terão a possibilidade de integração com seus pares de outras localidades.

3.1.5 Aproximação da realidade com o cotidiano do aluno

O uso de diferentes técnicas de metodologias ativas e de estratégias orientadas oportuniza o ensino colaborativo e criativo. Para tanto, experiências prévias dos alunos podem ser utilizadas como estratégias de problematização do ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão do conteúdo.

Desta forma, acredita-se que o ensino híbrido, unindo atividades online com encontros presenciais práticos devem possibilitar uma formação superior mais adequada as necessidades atuais, formando profissionais com maior autonomia, criativos, críticos e proativos, capazes de propor soluções para os problemas reais da sociedade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Híbrido, ou mais conhecido como *Blended Learning*, tem sido visto como a melhor opção para a educação contemporânea visto que une a tecnologia, e autonomia de estudos com aplicação de atividades práticas. Nesta abordagem, integra atividades convencionais, com a interação do professor ou de tutor facilitador em sala de aula com o aprendizado online.

O ensino Híbrido e as Metodologias ativas nos cursos de Engenharias da modalidade EAD têm fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente, numa perspectiva de construção do conhecimento, do protagonismo, do autodidatismo, da capacidade de resolução de problemas, do desenvolvimento de projetos, da autonomia e de maior engajamento no processo de ensino e aprendizagem.

Esta forma de trabalho pedagógico tem envolvido os alunos em seu próprio sucesso, incorpora seus interesses e habilidades e os encoraja a assumirem a responsabilidade pela aprendizagem. Vale destacar que a aprendizagem centrada no aluno requer atividades intencionalmente concebidas para garantir a autenticidade e a relevância das experiências de aprendizagem dos alunos.

O trabalho pedagógico, embora incipiente, tem sido pautado na aprendizagem centrada no estudante e vem envolvendo os alunos em seu próprio sucesso, incorporando seus interesses e habilidades e os encorajando a assumirem a responsabilidade pela aprendizagem. Vale destacar que a aprendizagem centrada no aluno requer atividades intencionalmente concebidas para garantir a autenticidade por meio da vivência de experiências de aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

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

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre, Penso: 2015

HORN, M. da G. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007

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

NÍVEL DE EFICIÊNCIA DOS CURSOS NA MODALIDADE EAD DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG): UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UM CURSO DE BACHARELADO E UM CURSO DE LICENCIATURA

Marcus William Hauser

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR

PONTA GROSSA - PARANÁ

Antônio Carlos Frasson

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR

PONTA GROSSA - PARANÁ

Rogério Ranthum

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR

PONTA GROSSA – PARANÁ

RESUMO: A Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES) divulga anualmente o nível de eficiência dos cursos de graduação ofertados pelo Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB). No presente artigo foi realizada a análise do nível de eficiência dos cursos de graduação de licenciatura em Educação Física e Administração Pública da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Foram abordadas três variáveis para a avaliação do nível de eficiência, quer sejam: o total de vagas, o número de matriculados e o número de formados. Nos resultados encontrados obteve-se que o índice para o curso de Educação Física é de 81,09%,

enquanto que para a Administração Pública é de 58,60%. Dessa forma o nível de eficiência do curso em licenciatura em relação ao curso de bacharelado é superior em 22,49%. Dentre vários fatores para essa significativa diferença, destaca-se o fato da licenciatura em Educação Física se comportar metodologicamente como um curso híbrido, com utilização de algumas formas de metodologias ativas, enquanto que o curso de bacharelado em Administração Pública se caracterizar por um curso com característica quase que exclusivas na modalidade de Educação a Distância (EaD).

PALAVRAS-CHAVE: Eficiência, Licenciatura, Bacharelado, EaD.

ABSTRACT: The Coordination of Personal Improvement of Higher Education (CAPES) annually discloses the level of efficiency of undergraduate courses offered by the Open University of Brazil (UAB) Project. In the present article, the efficiency level of undergraduate courses in Physical Education and Public Administration of the Ponta Grossa State University (UEPG) was analyzed. Three variables were considered for the evaluation of the level of efficiency, either: total number of places, number of students enrolled and number of graduates. In the results found it was obtained that the index for the Physical Education course is 81.09%, whereas for the

Public Administration it is 58.60%. In this way, the level of efficiency of the degree course in relation to the baccalaureate degree is 22.49% higher. Among several factors for this significant difference, the fact that the degree in Physical Education behaves methodologically as a hybrid course, using some forms of active methodologies, while the baccalaureate course in Public Administration is characterized by a course with almost exclusively in the Distance Education (EAD) modality.

KEYWORDS: Efficiency, Bachelor's, Bachelor's, EaD.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação na modalidade à distância (EaD) está sendo utilizada de forma constante e principalmente nos últimos 10 anos como uma poderosa ferramenta para cursos de graduação e um dos aspectos que mais se destacam na oferta dos cursos em EaD, é a busca das instituições de ensino na redução da evasão escolar em cursos superiores de graduação, sendo esse um fato bastante comum nas graduações em cursos superiores da modalidade presencial.

A criação por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da análise denominada por nível de eficiência em que se determina por métodos matemáticos simples, a evasão escolar e conseqüentemente a eficiência dos cursos, tem-se mostrado uma forma bastante produtiva de se considerar esse fenômeno preocupante e buscar alternativa para minimizá-lo, principalmente em cursos que estejam com séries avançadas em oferta, ou ainda, com ao menos de 50% das disciplinas do curso já concluídas pelos acadêmicos.

A atual metodologia empregada pela CAPES, consiste em uma atualização a cada sessenta (60) dias corridos acerca do número de acadêmicos, regularmente matriculados em cada curso do Projeto Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Esses dados são atualizados pelos respectivos cursos de licenciatura no Sistema do UAB (SISUAB) e são fornecidos pelas instituições de ensino participantes do referido Projeto Sistema, cabendo a CAPES a tabulação dos mesmos e a respectiva divulgação.

O último desses censos educacionais sobre a evasão dos cursos divulgados tem por base o dia 31/12/2017 e os mesmos servem de elementos balizadores para futuras ofertas de cursos, bem como para definição de políticas de financiamento que órgãos e instituições governamentais venham a desenvolver e propor para o suprimento das demandas.

2 | EFICIÊNCIA RELACIONADA A EVASÃO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO

A evasão dos acadêmicos no ensino superior, bastante significativa no momento atual, é um fenômeno de grande complexidade e merece uma análise multivariada e abrangente também no contexto histórico, sendo a mesma um reflexo

de diversas realidades dos níveis progressos de ensino pelo qual passou o indivíduo e influenciáveis em diversas formas a fenomenologia do abandono dos cursos superiores.

Uma série de estudos técnicos sobre o tema desenvolvidos pela CAPES, demonstra a preocupação com esse fenômeno, tanto nas instituições de ensino superior públicas, quanto nas instituições particulares e confessionais.

O fenômeno da evasão escolar, entendida como uma abrupta interrupção dos estudos, acarretando uma consequência que se estende a campos como o social, o econômico, o financeiro e no foco desse estudo no acadêmico e na sua respectiva formação.

Segundo Moreira et al (2012, p.47), o estudo acerca da evasão escolar se faz importante para que as instituições de ensino tenham em mãos os perfis dos seus acadêmicos, fazendo assim adequações em relação aos seus métodos de formação. Além disso, a partir do conhecimento do perfil do acadêmico a ser encarado, poderia se fazer possível o tratamento de um problema comum deparado nas licenciaturas, que é a evasão.

A evasão pode ser fruto de metodologias de ensino que não coadunem com as possíveis expectativas dos acadêmicos em relação aos procedimentos metodológicos utilizados para a aquisição por parte dos mesmos dos conhecimentos necessários a sua respectiva formação, lembrando que a grande maioria dos acadêmicos de cursos superiores de graduação tem por característica a utilização das tecnologias de informação no cotidiano pessoal e profissional.

Parece que estamos em um paradoxo, pois se a educação à distância (EaD) é relativamente nova no Brasil e o uso das tecnologias de informação e o público que dela se utiliza são em potencial os acadêmicos desses cursos, como pode por parte do acadêmico o mesmo se sentir desestimulado diante das metodologias de ensino utilizadas?

A utilização das metodologias ativas parece ser um bom caminho para a redução da evasão dos acadêmicos dos cursos de graduação ofertados na modalidade EaD, pois a possibilidade de envolvimento dos mesmos com o curso poderia ser potencializado e possivelmente esse proceder viesse a reduzir a evasão escolar.

Uma das formas de envolvimento é o curso superior ser ofertado de forma híbrida (presencial e online) de forma simultânea, com alternância de momentos para cada forma. A definição de híbrido para o meio educacional, talvez se mostre um problema.

Na educação, acontecem vários tipos de mistura, blended ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (do modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, ganws, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que

planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 28-29).

Portanto o envolvimento no sentido global e específico do termo, dos acadêmicos com o curso de graduação ofertado na modalidade EaD é um fértil caminho para a redução da evasão e a oferta do mesmo na forma híbrida, certamente facilita tal envolvimento por questões diversas, tais como contato frequente docente-acadêmico, relação presencial acadêmico com acadêmico, identificação do acadêmico com seu polo educacional e com a cidade onde o mesmo está inserido e ainda as naturais relações múltiplas de sociabilização entre os atores do processo.

Segundo os censos anuais da Associação Brasileira de Educação à distância (ABED), a evasão se mostra mais destacada nos cursos superiores ofertados na modalidade EaD do que nos cursos presenciais. No caso específico dos cursos superiores ofertados pelo Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), a evasão em valores significativos, pode significar a não oferta futura de um ou mais cursos em determinado polo em anos vindouros.

De acordo com Martins et al. (2013, p.115-117), as razões para a evasão de 44% dos alunos dos cursos da Universidade Aberta do Brasil estão mais ligadas às razões pessoais; ao não atendimento das expectativas do aluno – visão não realística - e à falta de disponibilidade para estudar. Esses pontos foram mais relevantes para a evasão, do que os aspectos ligados ao desenho, tecnologia, conteúdo, qualidades ou oferta dos cursos. Dentre os fatores motivadores da evasão identificados, vale destacar que o não atendimento às expectativas do aluno explica-se pela percepção por parte dos alunos de que o curso de EaD são menos exigentes, por serem dedicados a alunos que não possuem tempo, logo, que não se dedicam tanto quanto os alunos de cursos presenciais. Quando os alunos se depararam com uma realidade diferente da sua expectativa há a evasão.

A evasão escolar tem sido alvo de um debate constante e preocupante em todos os níveis de ensino e em diferentes sistemas educacionais. Na referência sobre evasão a análise não pode se limitar ao ato de evadir, escapar, abandonar, mas sim a um amplo contexto com grande multiplicidade de facetas nem sempre claramente compreendidas.

Geralmente a evasão se processa por fatores econômico-financeiros ou pelo fato do discente se frustrar com o curso escolhido e/ou a instituição não corresponder às suas expectativas. Ainda pode se citar que considerável parte dos acadêmicos que estão estudando em curso superior atualmente, provém da modalidade da educação presencial, em que o professor é junto com os alunos, os atores principais do processo, podendo em muitos casos a empatia entre ambos funcionar como

elemento poderoso na redução da evasão.

Para Almeida (2003, p.97):

é preciso que o professor, a partir do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, se engaje na construção de relacionamentos empáticos, deixando de lado a roupagem de centralizador do conhecimento para atuar como mediador e orientador dos alunos, estimulando-os a buscarem soluções para as problemáticas que fizerem sentido em cada situação de aprendizagem.

A terminologia utilizada na citação de Almeida (2003, p.97) - construção de relacionamento empáticos – leva-se a crer acerca da utilização de metodologias ativas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, engajando e envolvendo o acadêmico no interesse pela aquisição e processamento do conhecimento técnico adquirido.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p.109), ocorre o argumento que a universidade deve estar integrada ao universo do trabalho e ministrar um conhecimento técnico eficiente, contextualizado e científico e buscar a qualificação técnica do aprendiz, que se concretiza na qualificação profissional universitária.

Outros fatores de importância considerável são a falta de uma melhor orientação vocacional e/ou imaturidade estudantil, a deficiência na educação básica, principalmente no caso dos cursos das áreas de exatas e engenharias, o horário de trabalho não compatível com os horários de estudos e aulas presenciais, busca de herança profissional, entre outros que acabam por gerar a desmotivação e culminando no abandono do curso pelo acadêmico.

Segundo os dados constantes no Cens Escolar de 2010, acerca do ensino superior brasileiro, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as graduações aumentaram superlativamente e também se interiorizaram, visto que no ano de 2010, existia um total de 6.379.299 acadêmicos regularmente matriculados no ensino superior, sendo esse um número 120% superior ao referente ao censo escolar de 2001.

Em se tratando exclusivamente da EaD, no ano de 2011 existiam matriculados um total de 3.589.373 acadêmicos, valor quase sete vezes maior ao referente do ano de 2009, o que demonstra em um espaço de dois anos um exponencial aumento nessa modalidade de ensino.

No caso específico da Universidade Estadual de Ponta Grossa, os cursos superiores de graduação nas áreas pertinentes a licenciatura em Educação Física e o Bacharelado em Administração de Empresas serão o objeto do presente artigo científico.

3 | PARTICULARIDADES SOBRE OS CURSOS ANALISADOS

A motivação pela escolha dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Administração de Empresas, ocorreu por uma série de motivos, dentre os quais se

destacam:

(A) Pelo fato de um deles se constituir em um curso de Licenciatura com natureza de formação de professores e ofertado pela primeira vez no ano de 2008, de forma inédita no Brasil e o outro se constituir em um curso de Bacharelado em Administração Pública e se tratar de um abrangente rol de conhecimentos bastante extenso e para uma clientela bem específica.

B) Os dois cursos possuem metodologias de trabalho com os acadêmicos bastante diferenciados, pois enquanto a Licenciatura em Educação Física se mostra como um curso híbrido, alternando momentos presenciais e a distância e o bacharelado em Administração Pública é um curso exclusivamente em sua parte didática e pedagógica com relação às disciplinas ministradas na forma à distância.

C) O diferencial dos cursos pertencerem a dois setores de conhecimento distintos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), visto que a Licenciatura em Educação Física, apesar de priorizar a formação de professores de educação física para exercerem funções na educação formal, pertence ao Setor de Ciências Biológicas e da Saúde (SEBISA) e o Bacharelado em Administração Pública pertence ao Setor de Ciências Sociais e Aplicadas (SECISA).

Dessa forma, os cursos em tela se mostram bastantes diferentes em clientela (corpo discente), corpo docente, objetivos precípuos e funcionamentos administrativo, didático e pedagógico.

4 | VARIÁVEIS CONSIDERADAS PARA DETERMINAÇÃO DA EFICIÊNCIA

A Eficiência, denominada pela CAPES, se caracteriza por um rol de variáveis a serem consideradas que perpassam por dois tipos de dados, que são:

4.1 Dados Qualitativos - referentes à identificação do curso

- Estado da federação em que está a IES.
- Nome da IES.
- Classificação da IES (Federal, Estadual ou Municipal).
- Município que está localizada a IES.
- Nome do Curso.
- Código da Área e Área que está inserida o curso.
- Tipo do Curso (Graduação ou Pós Graduação/Especialização).
- Situação da Oferta (Em andamento ou Concluída).

4.2 Dados Quantitativos - referentes à identificação do curso

- Número de vagas ofertadas.
- Número de acadêmicos matriculados.
- Número de acadêmicos formados.

Todos os dados descritos anteriormente na referida planilha, são propostos pela CAPES e informados à mesma pelas respectivas instituições de ensino superior envolvidas no processo.

Para tabulação dos dados são consideradas todas as edições de vestibulares realizadas, com a respectiva formatura levada a efeito até o dia 31/12/2017.

O sistema operacional utilizado na apresentação e disponibilização dos dados ocorreu em planilhas eletrônicas do Microsoft EXCEL 2016 e a análise estatística foi desenvolvida pela Estatística Inferencial e Descritiva com a utilização de softwares específicos.

5 | RESULTADOS ENCONTRADOS

A planilha disponibilizada apresenta os dados de eficiência em relação à evasão dos acadêmicos para os cursos de Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Administração Pública, conforme quadro a seguir:

CURSOS	T.V.	M.A.	F.O.
01)Licenciatura em Educação Física	450	408	253
02)Administração Pública	600	584	218

Quadro 1 – Informações sobre dois cursos de Graduação de Graduação ofertados na modalidade Ead

Fonte: Os próprios autores, 2018.

Legenda:

T.V. = Total de vagas.

M.A. = Matriculados

F.O. = Formados.

No relacionado ao total de vagas (T.V) ofertadas pelo concurso vestibular e o número de matriculados (M.A), temos 408 matriculados em Educação Física para um total de 450 vagas com índice de 90,67%, enquanto que em Administração Pública temos 584 matriculados para 600 vagas, com índice de 97,33%, superando nessa forma de análise de eficiência em 6,66% o curso de Bacharelado sobre o curso de Licenciatura. A fórmula para determinação desse índice (I_1) é:

$$I_1 = M.A. / T.V.$$

Considerando a análise sobre o número de formados (F.O) e o número de matriculados (M.A.), cabe ressaltar que foram desconsideradas da determinação da eficiência as turmas que estarão concluindo os cursos no ano de 2018. Dessa forma

o número de matriculados para a licenciatura em educação física se reduz para 312 e no caso do Bacharelado em Administração Pública diminui para 372, onde utilizaremos a denominação F.O. atualizado.

Dessa forma o índice para a Educação Física é de 81,09%, enquanto que para a Administração Pública é de 58,60%, ocorrendo uma diferença numérica de 22,49% em favor do curso de Educação Física. A fórmula para determinação desse índice (I_2) é:

$$I_2 = \text{F.O. atualizado} / \text{M.A.}$$

Considerado a análise de três variáveis, já se demonstra a diferença de comportamento dos acadêmicos, com relação à efetivação da matrícula após a aprovação no vestibular e o número de concluintes dos cursos de graduação em relação ao número de matriculados.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de um número pequeno de variáveis consideradas, as mesmas são bastante importantes, pois relatam os efetivos resultados do desempenho dos acadêmicos nos cursos considerados, quer sejam os quantitativos de vagas ofertadas, de matrículas efetivas e de concluintes do curso.

Pelos resultados apresentados, é observado que as boas expectativas com relação ao curso de Bacharelado são maiores, porém o número de formados no curso de licenciatura, onde a expectativa inicial é menor, supera as do curso de bacharelado.

Um fator aqui que pode ser considerado e se caracteriza como um dos elementos principais desse trabalho é o fato do curso de bacharelado se caracterizar como um curso com poucos momentos presenciais se constituindo em uma oferta basicamente na modalidade EaD, enquanto o curso de licenciatura apesar de constar para efeitos legais em um curso EaD, tem um grande número de momentos presenciais, quer sejam aulas, avaliações, seminários e reuniões com acadêmicos, tutores e coordenadores.

Finalizando, considerando esses momentos presenciais e pela natureza do curso de licenciatura, aqueles espaços reservados para módulos práticos de disciplinas, os acadêmicos sob a orientação dos docentes responsáveis são os protagonistas principais do evento. Nesses momentos a utilização das Metodologias Ativas se mostra presente, mesmo que não formalizada em terminologias e conteúdos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconci Trindade Moratto Pinto de. (2003). **Ensino a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa. 29 (2), 327-340. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>.
- ALONSO, Rafael Feito. **Êxito escolar para todos**. Revista Iberoamericana de Educacion, Madrid, n. 50, p. 173-195, 2009.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TReVISANI, Fernando de Melo (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BICUDO, Maria. Aparecida. Viggiani. e MORAES, Julieta Rodini Engracia. (Org.) **I Encontro Setorial dos cursos de graduação da UNESP**. Águas de Lindóia: UNESP, 2005.
- BRASIL. **Lei, Decretos. Lei n.9394, de 10 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília.
- CAVALCANTI, Carolina Magalhães Costa. **Design Thinking como metodologia de pesquisa para concepção de um Ambiente Virtual de Aprendizagem centrado no usuário**. In: SIED: EnPED- Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, UFSC, 2014.
- MARTINS, Ronei. Ximenes.; SANTOS, Telsuita Laudomira Pereira; FRADE, Elaine das Graças; SERAFIM, Luciana Batista. 2013. **Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura à distância**. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 13 de junho de 2013, UNIREDE, Balém/PA.
- MOREIRA, Plinio. Cavalcanti, et al. **Quem quer ser professor?** Zetetiké - Revista de Educação Matemática. Campinas. v. 20, n. 37 – jan/jun 2012.
- SOUTO, Romelia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. **A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática**. Revista Proposições. São Paulo. v. 24, n. 1 (70), p. 201-224, jan./abril., 2013.

IMPACTO DO NOVO DECRETO 9057/2017 SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Cheperson Ramos

cheperson@alunos.utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais

Ponta Grossa – Paraná

Virgínia Ostroski Salles

virginia.utfpr@gmail.com

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências e Tecnologia

Ponta Grossa – Paraná

Antonio Carlos Frasson

acfrasson@utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Departamento Acadêmico de Ensino Ponta
Grossa – Paraná

RESUMO: O Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017 e sua portaria normativa nº11 tratam sobre a EaD (Educação a Distância) e regulamenta o Artigo 80 da Lei nº 9394/96. Após realizada uma pesquisa qualitativa, o corrente texto objetivou-se em analisar as opiniões de professores que atuam na EaD frente a legislação prolongada pelo Decreto 9.057 e portaria. Para dar maior persuasão aos argumentos desses profissionais, foi demonstrado dados estatísticos que prescrever a criação desse decreto. Constatou-se que o Decreto 9.057/2017 e sua portaria deu-se a ajudar na abertura de novas

vagas no ensino superior, no entanto, o mesmo conduz prerrogativas as instituições privadas que torna a Educação a Distância mera geradora de lucro.

PALAVRAS-CHAVE: Decreto 9.057, Educação a Distância, Ensino Superior.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino onde docente e discente não se encontram no mesmo espaço e na maioria das vezes não estão no mesmo tempo. O ensino na EaD é mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC) que podem ser modernos “softwares” ou até mesmo simples correspondências.

Nos últimos anos houve grande crescimento de trabalhos acadêmicos sobre EaD. Isso devesse também pelo crescimento da modalidade mundialmente (PETERS, 2012), onde os pesquisadores diante de um novo assunto procuram discutir o lado positivo e negativo desse modo de educação. Além disso, procuram formas de melhorar essa modalidade desenvolvendo metodologias e ferramentas que se adaptem melhor a esse contexto não presencial.

A expansão da EaD é um fenômeno observado no mundo inteiro. Os motivos de

sua difusão é o avanço tecnológico, é uma forma de ensino atraente e popular e facilita o acesso à instrução, não só superior, mas também quaisquer outros graus de formação (PETERS, 2012). O Brasil segue na mesma perspectiva mundial, de propagação da modalidade, crescendo 10% ao ano.

No Censo da Educação Superior 2015, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), existia até ano 2015 no Brasil 1.473 mil cursos superiores à distância e que comparado com o ano de 2010, houve um crescimento de 50%. Ou seja, em cada ano crescera 10%, somando os anos desde 2010 até 2015, temos 50% de crescimento da EaD (BRASIL, 2017).

Pelas mudanças de tecnologias durante os anos e pelo avanço da modalidade a distância, tornar-se fundamental formaliza-la por parte do governo federal. O governo durante anos incentiva a modalidade por leis, decretos, portarias, entre outros. Primeiramente com a LDB nº 9.394/96, que reconhece a possibilidade da oferta de licenciaturas nesta modalidade e mais recentemente o Decreto 9.057/2017.

Diante deste cenário, neste trabalho será abordado sobre esse último apontado, sendo assim a vigente produção objetivou-se em analisar as opiniões de professores que atuam na EaD frente a legislação prolongada pelo Decreto 9.057 e portaria. Decreto que regulamenta o Artigo 80 da Lei nº 9394/96, das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sobre o Ensino a Distância (EaD).

Uma das justificativas para criação do 9.057/2017 e portaria, dada pelo Ministério da Educação (MEC), seria que a partir do documento, aumentará a oferta de ensino superior, e isso iria contribuindo com a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que pretende elevar a taxa bruta de matrícula no ensino superior para 50%. Essa justificativa é aceita já que no Brasil cerca de 16% da população, na faixa etária de 25 a 65 anos, possuem a educação superior. (BRASIL, 2017)

O Decreto é positivo quanto democratização do ensino superior, pois, flexibiliza as regras de criação de cursos e polos, e com isso mais pessoas poderão ingressar num curso superior. No entanto, a flexibilização das regras de oferta deve levar também a uma queda de qualidade porque muitas instituições privadas que ofertam EaD, não se preocupam com a excelência dos cursos. Essa é uma parte que deve ser revista neste documento já que a rede privada é responsável pela oferta de 89,6% dos cursos EaD no Brasil antes do Decreto.

2 | METODOLOGIA

O trabalho foi feito a partir de uma pesquisa qualitativa que na visão de Prodanov e Freitas (2013) é a que existe um movimento entre o mundo real e sujeito, onde o estudo não pode ser transformado em números. Assim é fundamental para pesquisa qualitativa a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados do material coletado a partir do indivíduo entrevistado. Por ser quantitativa, não possui finalidade

numérica analisando os dados indutivamente.

Também, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, assim busca atribuir dados já publicados de livros, artigos científicos, entre outros, acrescentando a essa pesquisa dados já demonstrados, porém com diferente conclusão e raciocínio. A vigente produção também pode ser classificada como exploratória que “é quase sempre feita como levantamento bibliográfico, entrevista com profissional que estudam/atua na área, visitas a *web sites* etc. (SANTOS, 2002, p. 27)”.

Ainda, pode ser classificada como descritiva. “Descrever um fato ou fenômeno é interesse de quem já teve uma primeira aproximação, isso é, já vez pesquisa exploratória. Por isso, a *pesquisa descritiva* é um levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/processo (SANTOS, 2002, p.27)”. Neste caso descreve-se sobre o fenômeno do decreto e os questionários feitos neste trabalho.

Para essa produção foi enviado uma questão via correio eletrônico a três professores que atuam na EaD em instituições distintas do Estado do Paraná. Um deles atua em uma instituição pública que oferta alguns cursos a distância e os outros atuam na rede privada em EaD. Foi enviado um questionário com uma única pergunta sobre o Decreto 9.057 e sua portaria normativa, sendo que antes da questão havia um texto com uma breve explicação de que seria o documento e a retórica do MEC e governo para sua efetivação. Essa questão presente no documento enviado era: Qual o impacto do novo Decreto 9057/2017 e sua portaria para o ensino superior EaD?

É importante ressaltar que não foi cobrado quantidade de linhas que o sujeito deveria responder. Ele poderia responder à questão livremente da maneira que quisesse criticando, apoiando, enfim, utilizar o argumento que achasse melhor. A partir destes apontamentos, seguimos para as discussões dos resultados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação a distância é “uma modalidade de ensino com especificidade e nuances e se realiza por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) cuja mediação depende das tecnologias da informação e comunicação (TIC)” (FRASSON et al., 2016, p.47). Ela também ocorre por meios não virtuais, como por correspondência.

Com as alterações feitas pelo documento 9.057/2017, o Ministério da Educação (MEC), pressupõe que aumentará a oferta de ensino superior no país, assim contribuindo com a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que exige elevar a taxa bruta de matrícula na graduação para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos. (MEC, 2017).

Essa justificativa do MEC é aceita já que no relatório da OECD (traduzido para

o português como Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico) divulgado no ano 2016, o Brasil tem cerca de¹ 16% da população na faixa etária de 25 a 65 anos, com graduação. Nesse relatório, o Brasil fica atrás do México que tem cerca de 18%, do Chile que possui 20%, e um dos países com maior taxa populacional com ensino superior é a Rússia com cerca de 50%. O Brasil tem o menor percentual dos países da América latina pesquisados pela OECD, pressupõem esse declínio do país pode refletir em outros setores como setores econômicos, sociais, tecnológicos, científicos e até mesmo culturais.

Para um dos professores que atua na EaD em uma instituição privada, o novo decreto é positivo quanto democratização do acesso ao ensino superior, flexibilizando as regras de criação de cursos e polos, e com isso mais pessoas poderão ingressar num curso de graduação. Ainda responde: “[...] *essa flexibilização das regras de oferta deve levar também a uma queda de qualidade, pois, infelizmente, há muitas instituições que ofertam EaD que não levam a qualidade em conta, apenas o lucro*”.

A questão de algumas instituições privadas tratarem o EaD como produto, assim não atingindo qualidade satisfatória, como dito por esse profissional é perturbante, já que antes do 9.057, a maior parte dos cursos a Distância já eram do setor privado. Os números que demonstram essa afirmação estão no Censo da Educação Superior 2014 do Inep.

No Censo da Educação Superior 2014 do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) o número de matrículas dos cursos a distância é predominante da rede privada. “Enquanto na modalidade presencial as IES privadas possuem 71,9% do total de matrículas na graduação em 2014, na modalidade a distância, esta participação é ainda maior, 89,6% (Inep, 2015, p.6)”.

No Resumo Técnico-Senso da Educação Superior 2014, também do Inep diz que a rede privada é responsável pela oferta de 68,7% dos cursos EaD. Na figura (Figura 1) a seguir, a proporção de curso que são ofertados a distância por instituições, demonstrando que quem oferta mais a modalidade são as entidades particulares.

1 . Os Dados desse gráfico podem ser encontrados no relatório citado no Texto ou em: <<http://dx.doi.org/10.1787/888933396600>>

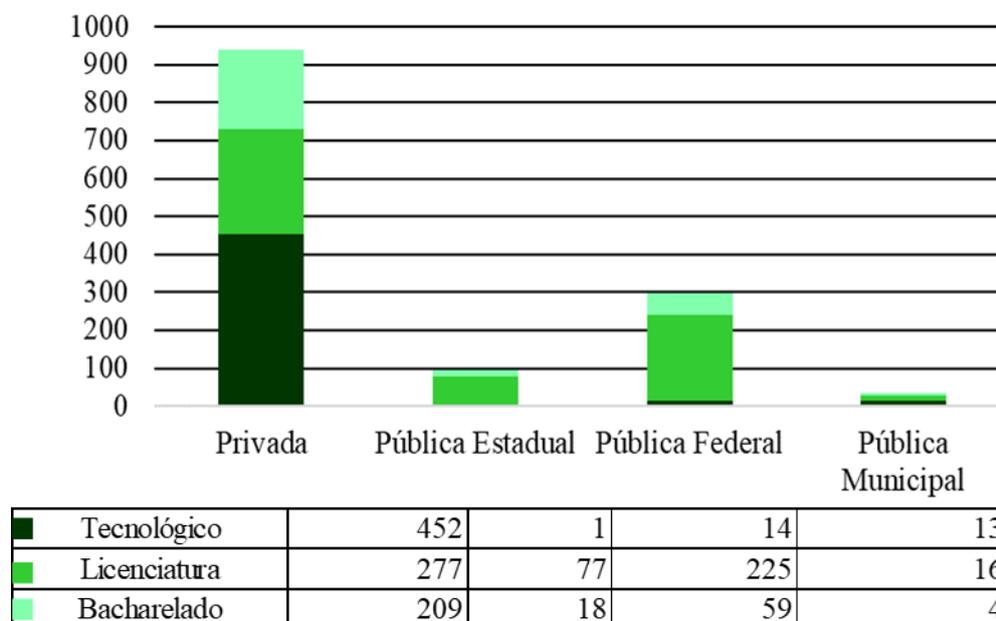


Figura 1- Número de curso de graduação a distância, por categoria administrativa e por grau acadêmico _Brasil_2014

Fonte: Resumo Técnico-Senso da Educação Superior 2014, P.17

Com o Decreto 9.057 o número de instituição não públicas ofertando a EaD pode ser alavancado e no momento não está previsto pelo governo investimento no ensino superior público tão pouco na graduação pública a distância. Esta parte é uma das críticas de outro pesquisado, que questiona o fato das instituições privadas conseguirem abrir quantos polos quiserem, sem visar a qualidade e visando apenas o lucro, afirma a entrevistada.

A interlocução da pessoa entrevistada reporta-se a fala de² Andrew Feenberg que faz duras críticas ao que ele chama de “*educação on line*” em seu texto “Teoria Crítica da Tecnologia”, profere:

Nos últimos anos, estrategistas de corporações, legisladores de Estado, administradores superiores de universidade e “futurologistas” têm se alinhado por detrás de uma visão da educação a distância baseada na automação e no descapacitação. O objetivo é substituir (pelo menos para as massas) o ensino face-a- face por um produto industrial acadêmico, infinitamente reproduzível por um custo unitário decrescente, como cds, vídeos ou “software”. As mentes superiores da educação decairiam agudamente e o “negócio” educativo finalmente se tornaria lucrativo. Eis a “modernização” com um travo de vingança (FEENBERG, P.14).

Esse pequeno fragmento demonstra a opinião de todos nessa pesquisa em relação ao decreto e portaria normativa, frente a EaD atual e a consequência que esses documentos trarão para EaD futuramente.

A entrevistada citada anterior ao texto de Feenberg, diz que sua opinião sobre os documentos (Decreto e portaria), parte de uma perspectiva de professora, que atualmente e trabalha na modalidade. Para ela o impacto do decreto sobre a EaD no ensino superior, será grande: “[...] tendo em vista que realmente eles querem

2. Traduzido por Unimep, Ufscar, Unesp.

cumprir a meta 12 do PNE e não irão medir esforços para fazê-lo, sem ter que criar novas Universidades Públicas e Escolas Técnicas. O impacto será tanto de acesso, como de baixo nível de qualidade do ensino”. Nesta parte parece haver um entendimento entre os dois profissionais em relação ao 9.057/2017 e comina com o trecho de Feenberg citado anteriormente.

Para ela o Decreto favorece todo o setor privado de educação. Ela argumenta dizendo que o favorecimento do setor privado é um problema, pois estas entidades, no seu ver, angariarão recursos do Estado e do próprio usuário do sistema. Explica ainda que: “[...] agora de fato teremos a mercantilização da educação, seja na Educação Básica e no Ensino Superior. É interessante, que o decreto, fala na expansão da educação e de certa forma se desresponsabiliza pela oferta, deixando a critérios das instituições “interessadas” na modalidade EaD este processo”.

Na opinião dessa professora não menciona como deve ser tratado o profissional da educação nesta modalidade, deixando isso claro no Art. 19, parágrafo primeiro:

Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes.

§ 1º A parceria de que trata o caput deverá ser formalizada em documento próprio, o qual conterá as obrigações das entidades parceiras e estabelecerá a responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para educação a distância ofertante do curso quanto a:

I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria;

II - corpo docente;

III- tutores;

IV- material didático; e

V- expedição das titulações conferidas (Brasil, 2017).

Até mesmo na portaria do 9.057, a portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 não trata da questão do docente, a única parte que cita algo é no Art. 49, parágrafo 1º, sendo exatamente o texto do Art. 19, parágrafo 1º citado anteriormente.

Essa professora declara, citando seu caso como profissional: *“A discussão custo-aluno- qualidade, tão discutida na educação presencial, na modalidade EaD a partir deste decreto, ao meu ver está ausente, favorecendo o empresário que cobra quanto quer do aluno e paga quanto quer ao professor. Atualmente, trabalho em EaD e a hora aula que ganho é 24,00 (vinte e quatro) reais, recentemente, queriam me contratar como tutora e iam me pagar 15 reais a hora aula, veja e já possuo doutorado em educação, mas nesta modalidade, o título só serve para beneficiar as*

instituições, que perante o MEC, apresenta o seu quadro de doutores”.

Essa fala, sobre o valor da remuneração nas instituições privadas, é abordada por Barbosa Filho et. al. (2009), no trabalho “Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre os professores das redes pública e privada de ensino, onde se faz uma comparação de quantos é pago na rede pública de ensino e no particular em todos os níveis de educação”.

Sob a ótica de Barbosa Filho et al. (2009), os professores paulistas têm à média salarial superior à média salarial dos professores ao nível nacional, porém, os salários na rede pública paulista são superiores que a da rede privada. O caso do trabalho de Barbosa Filho et. al. foi citada para demonstrar que existe sim uma diferença salarial no setor privado, e com o Decreto 9.057, esse setor ganhará mais força e não a Educação a Distância.

Dando continuidade a entrevista, ela afirma: “[...]quero reafirmar, que o que está no subtítulo do Decreto, é a precarização do trabalho docente, o baixo nível da oferta de ensino na maioria das instituições e a desresponsabilização do Estado”.

Para outro profissional, que atua como professor na EaD em instituição pública, o decreto será bom desde que ocorram por parte do governo federal e de suas Políticas Públicas, uma previsão de aporte orçamentário para financiar todas as inovações propostas a Educação a Distância (EaD) para o ensino superior deverá ter em curto espaço de tempo um processo de melhora em suas características quantitativas e qualitativas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD é um modelo de educação que vem expandindo no Brasil de acordo com pesquisas estatísticas do Inep, teve um salto de 2010 a 2015 de 50%. Também é uma boa ferramenta para disseminar do ensino superior visto que permite a democratização do ensino possibilitando que pessoas de lugares distantes ou que têm dificuldades de locomoção possam concluir o ensino superior ou em outros graus de ensino.

Com a expansão da EaD, desde seu início o Governo Federal incentivo, através de suas regulamentações feitas por leis, decretos, entre outros, as quais tem LDBEN nº 9.394/96, que reconhece a possibilidade da oferta de licenciaturas na educação a distância e o Decreto 9.057 e sua portaria normativa nº 11. Das mudanças trazidas pelos documentos citados acima, foi que surgiu a discussão desse artigo.

Em relação ao Decreto 9.057 e portaria ele vem a ser bom ao que diz respeito democratização do acesso ao ensino superior, pois flexibiliza as regras de criação de cursos e polos, ao mesmo tempo, isso torna-se seu “calcanhar de Aquiles”. A flexibilização das regras de oferta deve levar a uma queda de qualidade, pelo motivo de muitas instituições que ofertam EaD não levarem a qualidade em conta. A principio

o 9.057 e sua Portaria Normativa nº 11, atendem a interesse de corporações.

Seria importante se o Decreto 9.057/2017 ou sua portaria, tratasse especificamente, de algum compromisso do Governo Federal em investir nessa modalidade de ensino, mas em nenhum momento parece mencionar o compromisso com isso dando a entender que o Estado está “lavando suas mãos” quanto criação novas Universidades Públicas e investimentos na educação.

Também não fala do tratamento do docente. Sabe-se que instituições privadas não dão o valor necessário aos profissionais que ali trabalham, essa não é uma colocação generalista, mas ela ocorre na maioria das instituições privadas. Assim favorecendo o empresário que cobra quanto quer do aluno e paga quanto quer ao professor.

É papel da sociedade, pesquisadores, educadores e profissionais discutir sobre Decreto 9.057 e sua portaria normativa. Analisar o que de benéfico traz os documentos, que trata de algo tão importante, a formação dos profissionais atuantes da nossa sociedade, se receberem um ensino de má qualidade, assumiram suas tarefas com atuações insatisfatórias.

AGRADECIMENTOS

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

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, F.H. **Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre os professores das redes pública e privada de ensino.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612009000300006>. Acesso em: 15 de ago de 2018.

BRASIL. Constituição (2016). **Pec nº 241**, de 15 de dezembro de 2016. Proposta de Emenda à Constituição. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. Constituição (2017). **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF.

BRASIL. Deed. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Senso da Educação superior 2014.** Brasília, 2016. 60 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014: Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2014.** Brasília, 2015. 14 p.

BRASIL. Mec. Ministério da Educação (Ed.). **Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país.** Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

FEENBERG, Andrew. **Teoria Crítica da Tecnologia**. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/critport.pdf>>. Acesso em 15 de ago. 2018.

FRASSON, Antonio Carlos et al (Org.). **Formação de professores a distância: Fundamentos e práticas**. Curitiba: CRV, 2016. 222 p.

LEITE, Jan Edson Rodrigues et al (Org.). **Tecnologias em EaD: métodos e práticas**. 2. ed. João Pessoa: Ufpb, 2017. 297 p.

OECD (França) (Org.). **Education at a Glance 2016: OECD Indicators**. Paris, 2016. 510 p. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9616041e.pdf?expires=1501350113&id=id&accname=guest &checksum=BD0CED25E294575FF7FC1F56B24FB8EC>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

PETERS, Otto. **A Educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

PINHEIRO, José Mauricio dos Santos. **Da iniciação científica ao TCC: Uma abordagem para cursos de Tecnologia**. Rio de Janeiro, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS., Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

RAMOS, C.; FRASSON A. C. Ensino de Ciência e Tecnologia: Formação de Professores e a Educação a Distância. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA UTFPR, 22., 2017, Londrina. **Anais eletrônicos Londrina: UTFPR**, 2017.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

EIXO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM METODOLOGIAS ATIVAS EM EAD

A Educação a Distância (EaD) possui um histórico novo em se tratando de mundo e muito mais recente se considerarmos o nosso país – Brasil.

Tendo esse pequeno espaço temporal de existência, as dúvidas que pairam sobre a mesma, desde o mais jovem estudante até o mais renomado docente que trabalha nessa área são muitas.

O foco abordado no Eixo 4 da presente obra faz-se pertinente por essas muitas dúvidas que existem e continuaram a existir por muito tempo, instigando estudantes e professores pesquisadores a produzir conhecimento sobre o tema, debatendo o mesmo em todos os níveis possíveis de conhecimento, valendo-se não só de abordagens teóricas, como de vivências práticas cotidianas.

Abordando a formação de professores nas metodologias ativas, os textos iniciam por um resgate histórico e comparativo com o atual momento, passando pela formação de professores, que se constitui no foco principal do trabalho e concluindo com a análise da eficiência de dois cursos EaD de uma instituição pública e o artigo final que analisa os impactos de um decreto lei na visão de docentes atuantes no EaD.

Finalizando, buscar sempre pela pesquisa a inovação em se tratando de docência é a essência para se exercer a nobre função de professor no EaD e a utilização das Metodologias Ativas é uma grande ferramenta, moderna, acessível e principalmente importante de ser utilizada nessa forma de educação.

Marcus William Hauser

SOBRE OS ORGANIZADORES

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES - Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), bolsista CAPES. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Ponta Grossa). Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia. Especialista em Educação Especial: Atendimento as Necessidades Especiais. Membro do Grupo de Pesquisa: cultura de paz, direitos humanos e sustentabilidade (UEPG), e, Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Experiência como docente na Educação Básica.

DAMARIS BERARDI GODOY LEITE - Graduada em Nutrição (UNIFIL). Licenciada em Ciências Biológicas (Claretiano). Especialista em Vigilância em Saúde e Metodologia do Ensino Superior. Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. Atualmente sou professora do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais - Cescage, onde leciono a disciplina de Atenção Nutricional para o Curso de Enfermagem. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia.

ANTONIO CARLOS FRASSON - Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Ponta Grossa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Câmpus Ponta Grossa. É líder do grupo de pesquisa Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Avaliador institucional e de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

SOBRE OS AUTORES

ANTÔNIO CARLOS FRASSON Mestre e Doutor em Educação (UNIMEP-SP). Licenciado em Educação Física. Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), nível mestrado e doutorado. Pesquisa na área de formação de professores, educação à distância, e inclusão. Endereço eletrônico: acfrasson@utfpr.edu.br

CHEPERSON RAMOS – Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Formado em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais (UTFPR/2018). Membro do grupo de pesquisa Educação a Distância: Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia.

IOLANDA BUENO DE CAMARGO CORTELAZZO Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR; Coordenadora de Tecnologia na Educação Campus Curitiba na UTFPR. Líder do Grupo de Pesquisa Inovação, Desenvolvimento e Aplicação de Tecnologias Digitais na Educação. Professor das disciplinas de Educação e Tecnologia, Metodologia da Pesquisa Científica e Educação Inclusiva em curso de licenciatura; de Ambientação em EAD; e de Multimeios, Multimídia e Transmídia em Cursos de Especialização. Desenvolveu, com a Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski, o Projeto do Curso de Pedagogia, modalidade a Distância da Faculdade Internacional de Curitiba FACINTER autorizado em 2007. Membro da Comissão Estadual do Profucionário da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Sócia-fundadora da ABED Associação Brasileira de Educação a Distância. Completou seu Mestrado em Educação (1996) e Doutorado em Educação (2000) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua principalmente nas seguintes áreas: Educação a Distância, formação de professores, prática pedagógica, educação inclusiva, tecnologias, ambientes de aprendizagem, inovação e educação para o desenvolvimento sustentável. Autora de livros e artigos.

LUCIMARA GLAP - Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) – Doutorado - da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Membro do Grupo de Pesquisa “Educação a Distância - Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia” (UTFPR). Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior Sant’ana (IESSA). Coordena o Polo de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Ponta Grossa/PR. <http://lattes.cnpq.br/3186791384827504>. E-mail: lucimaraglap@hotmail.com

MARCUS WILLIAM HAUSER Mestre em Engenharia de Produção (UTFPR) e Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR-Ponta Grossa. Graduado em Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Educação Física. Professor Assistente da

UEPG e Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física/EaD. Endereço Eletrônico: mwhauser1@gmail.com

MARIA FATIMA MENEGAZZO NICODEM - Pós-doutora em Educação com estágio Pós doutoral realizado sob Supervisão da Professora Doutora Teresa Kazuko Teruya (UEM-2017). Doutora em Educação (UEM 2011-2013). Mestre em Linguística (UFSC 2003-2005). Especialista em Linguística Aplicada (PUC-MG 1994). Tem Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1991). Licenciada em Pedagogia (2014). Licenciada em História (2017). Bacharel em Teologia (2017). Cursando Licenciatura em Filosofia (2017-2019). Técnica em Magistério - Educação Infantil e Infância-Juvenil (1983). Atualmente é professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino-Aprendizagem, Metodologia da Pesquisa e Psicologia da Educação. É professora da Disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Foi Coordenadora dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho do Campus Medianeira da UTFPR (2006-2013). Coordenou, na UTFPR, o Curso Técnico em Química, o Curso de Ensino Médio, o Curso Técnico Pós-Médio em Segurança do Trabalho e o Curso Técnico PROEJA em Segurança do Trabalho. Atua em EaD - Cursos Pós-Graduação Lato Sensu - UAB e em Cursos Técnicos - E-Tec/Brasil. Coordenou também o Programa Especial de Formação Pedagógica em diversas turmas (entre 1998 a 2008). Doutorado em Ciências da Educação-UTCD (2006-2007).

ROGÉRIO RANTHUM Mestre em Engenharia de Produção, Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR-Ponta Grossa, Bacharel em Processamento de Dados, pela UEPG, Professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Coordenador de Tecnologia do Ensino. Endereço Eletrônico: ranthum@utfpr.edu.br

SANDRA REGINA CARTACHO PIETROBON - Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Mestre em Educação (PUC-PR). Licenciada em Pedagogia e Letras (UNICENTRO). Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR) no curso de Pedagogia. Tem experiência na formação de professores presencial e a distância, com enfoque na educação infantil, metodologia de ensino, didática e estágio supervisionado. E-mail: spietrobon@unicentro.br.

THUINIE MEDEIROS VILELA DAROS Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2014). Possui Especialização em Fundamentos Filosóficos e Políticos da Educação (2007) e Alfabetização com ênfase em letramento (2008). Graduada em Pedagogia (2004) pela mesma universidade. Atuou como coordenadora e docente do colegiado de pedagogia da Faculdade União das Américas- UNIAMÉRICA. Coordenou os cursos de Pós-graduação em Educação: Educação Infantil e Alfabetização, MBA Gestão e Direção Escolar e Metodologias Ativas. Autora do livro: Para que serve aprender a ler e escrever? Os sentidos que as crianças atribuem à linguagem escrita (Epígrafe) e A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo (Penso Editora). Atualmente atua como Head de cursos Híbridos e Metodologias Ativas da UNICESUMAR. Sócia-Fundadora da Têssera Educação.

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES - Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), bolsista CAPES. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Ponta Grossa). Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade Secal, Ponta Grossa -Pr. Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia. Especialista em Educação Especial: Atendimento as Necessidades Especiais. Membro do Grupo de Pesquisa: cultura de paz, direitos humanos e sustentabilidade (UEPG), e, Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Experiência como docente na Educação Básica. Pesquisa e atua em projetos de Convivências Escolares, Educação para a Paz, Comunicação Não-Violenta, Educação Ambiental, Ecoformação, Formação Inicial e Continuada de Professores e EaD.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-787-1



9 788572 477871