

O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Atena
Editora
Ano 2021



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

**NO FOMENTO DA
QUESTÃO POLÍTICA
DA ATUALIDADE 3**

O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Atena
Editora
Ano 2021



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

**NO FOMENTO DA
QUESTÃO POLÍTICA
DA ATUALIDADE 3**

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



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

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

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

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

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

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

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

Ciências Biológicas e da Saúde

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

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

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

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

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

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

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

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

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

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

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

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

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

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

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

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

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

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

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

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

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

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

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

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

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

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

Linguística, Letras e Artes

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

Conselho Técnico Científico

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

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

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

O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade 3

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C198 O campo teórico-metodológico-epistemológico da educação no fomento da questão política da atualidade 3 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-930-1

DOI 10.22533/at.ed.301212503

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

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

APRESENTAÇÃO

Temos vivenciado, ao longo dos últimos anos, inúmeros ataques a Educação brasileira; investidas que têm ocasionado retrocessos. O contexto pandêmico alimentou essa crise que já existia, escancarando o quanto a Educação no Brasil acaba sendo uma reprodutora de desigualdades. As interferências externas e investidas do mercado tentam, a todo custo, subordinar a Educação e atividade docente a uma lógica neoliberal de produção (TARDIF; LESSARD, 2005). Nesse sentido, precisamos nos mobilizar e a **indignação e esperança** configuram-se como duas categorias importantes nesse processo.

Diante desse cenário, como dissemos, de muitos retrocessos, negacionismo e investidas neoliberais, não podemos nos furtar do debate político e social, tão importante nesse momento que vivemos destrato a Educação, sucateamento do trabalho docente e exclusão de estudantes, por exemplo. Como nos alertou Freire (2004, p. 28), para além de ensinar com rigorosidade metódica a sua disciplina, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Precisamos considerar esses elementos sociais e políticos necessários no movimento de formar cidadãos indignados e esperançosos que desconstruam os discursos fatalistas.

É nessa direção que o volume de “**O Campo Teórico-metodológico-epistemológico da Educação no Fomento da Questão Política da Atualidade**”, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e do (re)pensar o campo educacional, assim como também da prática, da atuação política e do papel social do docente. Este livro reúne um conjunto de textos de autores de diferentes estados e regiões e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, democracia, humanização, gênero, tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, avaliação entre outros. O fazer educacional, que reverbera nas escritas dos capítulos que compõe essa obra, constitui-se enquanto um ato social e político.

Os autores que constroem esse volume são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e no se reconhecerem enquanto sujeitos políticos. Nessa direção, portanto, desejamos a todos uma produtiva, indignante e esperançosa leitura!

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EDUCAÇÃO E POLÍTICA: DELINEAMENTOS TEÓRICO-IDEOLÓGICOS

Elis Regina dos Santos Viegas

Cristina Fátima Pires Ávila Santana

DOI 10.22533/at.ed.3012125031

CAPÍTULO 2..... 10

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO

Taissa Vieira Lozano Burci

Ana Paula de Souza Santos

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira

Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.3012125032

CAPÍTULO 3..... 15

A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO ALFABETISMO NO BRASIL ATUAL: CONCEITO, AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Jaklane Nunes Rabelo

DOI 10.22533/at.ed.3012125033

CAPÍTULO 4..... 28

NARRATIVA E (AUTO)FORMAÇÃO DE EDUCADORES: EXPERIÊNCIAS LUSO-BRASILEIRAS

Lidnei Ventura

Betina da Silva Lopes

DOI 10.22533/at.ed.3012125034

CAPÍTULO 5..... 41

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: A IMPORTÂNCIA ENTRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTES E DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19

Maria Tereza Fabbro

Silvana Rodrigues

Luís Presley Serejo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.3012125035

CAPÍTULO 6..... 51

A COMPREENSÃO SOBRE “SABERES” E SUA PERTINÊNCIA ENQUANTO DESCRITORES DE APRENDIZAGEM PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adauto Leite Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.3012125036

CAPÍTULO 7..... 64

CONJUNTURAS E CONTEXTOS COMO PRODUTORES DE CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Sidinei Cruz Sobrinho

DOI 10.22533/at.ed.3012125037

CAPÍTULO 8..... 71

HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: PROTAGONISMO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Isadora Oliveira Gondim

DOI 10.22533/at.ed.3012125038

CAPÍTULO 9..... 80

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA EM PERIÓDICOS BRASILEIROS SOBRE O MENOR INFRATOR

Ana Beatriz Falsarella de Souza

Priscilla Perla Tartarotti Von Zuben Campos

DOI 10.22533/at.ed.3012125039

CAPÍTULO 10..... 90

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A REFORMULAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEU IMPACTO NOS DOCENTES EM ATUAÇÃO NA REDE PRIVADA DO RECIFE

Gabriela Lins Falcão

Winny Neto do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.30121250310

CAPÍTULO 11..... 102

ABORDAGEM DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA EM WEBINÁRIOS DE ORIENTAÇÃO E ENFRENTAMENTO A PANDEMIA POR COVID-19

Milton de Sousa Falcão

Glaziane Soares Alvarenga

Francisca das Chagas Oliveira

Emmanuel Sousa Elizeu Osório

DOI 10.22533/at.ed.30121250311

CAPÍTULO 12..... 111

ENSINO DE BIOLOGIA PARA SURDOS: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Glauber Carvalho da Silva

Anna Isabel Nassar Bautista

Lucimar Bizio

DOI 10.22533/at.ed.30121250312

CAPÍTULO 13..... 121

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: O ENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS FAZERES DISCENTES EM UM PROJETO EXTENSIONISTA

Lilian Rosária Gonçalves de Freitas

DOI 10.22533/at.ed.30121250313

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 14..... | 130 |
| EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | |
| Núbia Macedo Sbarzi Guedes | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250314 | |
| CAPÍTULO 15..... | 134 |
| O ENSINO RELIGIOSO E SUA RELAÇÃO ENTRE OS DIREITOS HUMANOS E A DIVERVIDADE RELIGIOSA | |
| Ângela Ninfa Mendes de Andrade Cabral | |
| José Bartolomeu dos Santos Júnior | |
| Lusival Antonio Barcellos | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250315 | |
| CAPÍTULO 16..... | 150 |
| O ENSINO REMOTO DE SUPORTE EMERGENCIAL À VIDA: DIFICULDADES E FACILIDADES ENCONTRADAS POR PROFESSORES E ALUNOS DAS ETECS | |
| Ana Cecília Cardoso Firmo | |
| Bruno Leandro Cortez de Souza | |
| Joyce Maria da Sylva Tavares Bartelega | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250316 | |
| CAPÍTULO 17..... | 160 |
| PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ESTARIAM OS PROFESSORES PARTICIPANDO DA SUA ELABORAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO? | |
| Adriana Correia da Luz | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250317 | |
| CAPÍTULO 18..... | 171 |
| ADOLESCÊNCIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: PELA TRANSVERSALIDADE EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO | |
| Luzia Cristina Nogueira de Araújo | |
| Katia Cristian Puente Muniz | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250318 | |
| CAPÍTULO 19..... | 178 |
| O JOGO PODE SE TRANSFORMAR EM DANÇA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA | |
| Andreia Silva de Melo | |
| Marcílio de Souza Vieira | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250319 | |
| CAPÍTULO 20..... | 190 |
| MÉTODO FONOVISUOARTICULATÓRIO COMO UMA ABORDAGEM PARA ALFABETIZAR A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO – NÃO VERBAL | |
| Mara Gitti | |
| Talita Gitti | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250320 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 21 | 196 |
| KAHOOT E PEER INTRUCTION EM ESCOLA PÚBLICA DURANTE A QUARENTENA | |
| Fabio Marques de Oliveira Neto | |
| Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250321 | |
| CAPÍTULO 22 | 204 |
| PROJETO ESPORTE CIDADÃO DO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA-SP: EXPERIÊNCIAS, SIGNIFICADOS E CONCEITOS PARA SEUS FREQUENTADORES | |
| Luiz Guilherme Bergamo | |
| Cinthia Lopes da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250322 | |
| CAPÍTULO 23 | 214 |
| AMBIENTALIZAÇÃO EM ESPAÇOS FORMAIS DE APRENDIZAGEM – POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EFICAZ | |
| Edicarlo Ferreira | |
| Rita de Cássia Frenedo | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250323 | |
| CAPÍTULO 24 | 226 |
| A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO FRENTE À SUA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA E A AGENDA 2030 | |
| Andrea Ribeiro Ramos | |
| Roberto Kanaane | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250324 | |
| CAPÍTULO 25 | 236 |
| A ESCOLARIZAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI | |
| Zenilda Nicácio da Silva | |
| DOI 10.22533/at.ed.30121250325 | |
| SOBRE O ORGANIZADOR | 241 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 242 |

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E POLÍTICA: DELINEAMENTOS TEÓRICO-IDEOLÓGICOS

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Elis Regina dos Santos Viegas

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Dourados – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7114412735990678>

Cristina Fátima Pires Ávila Santana

Secretaria Municipal de Educação (SEMED)
Dourados – Mato Grosso do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6968595820161897>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise das relações entre educação e política, tendo em vista o delineamento ideológico destas nas sociedades política e civil. Configura-se como um estudo de natureza teórico-bibliográfica em uma perspectiva qualitativa de interpretação. Em termos estruturais, o texto divide-se em três seções: na primeira, a educação é concebida como um componente estrutural, enquadrado na instância ideológica; na segunda, busca-se o estabelecimento de uma maior vinculação entre ideologia e política no interior do Estado e da sociedade civil; e, na terceira e última seção, apresenta-se algumas considerações sobre política educacional, sendo esta construída pela base conceitual discutida nas seções anteriores. A construção teórica desenvolvida neste texto assinala que o poder de imposição do Estado caracteriza-se como político, mas, por isso mesmo, educador. Nesse sentido, todo ato

político é educativo e, conseqüentemente, toda ação direcionada ao sistema educacional não pode deixar de ser essencialmente uma prática política, ou seja, um ato de poder a partir de um posicionamento de classe. Infere-se disso, que a ideologia realiza-se nos organismos sociais, vinculando-se de modo efetivo à educação, tendo, portanto, o sistema escolar como um desses organismos; no que diz respeito a relação entre política e ideologia, esta é percebida como mecanismo fundamental acionado para o exercício do domínio de classe, ou uma parte dela, tendo em vista o conjunto em sua totalidade, ou ainda, como instrumento indispensável para a luta de classes dentro do “bloco histórico” ou da formação social; em outra perspectiva (efeitos), no que concerne a questão da educação como instrumento ideológico, nem sempre o aparelho estatal consegue impor sua concepção ideológica, pois, no contexto educacional, o educador (sujeito/ator do processo) educa-se no confronto com situações contraditórias. Nesse movimento, pode-se considerar que a educação é processo de imposição da hegemonia dominante, tanto no interior do Estado, como no interior da sociedade civil. E, ao mesmo tempo, num movimento contraditório, pode se revelar instrumento de resistência das classes subordinadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Política. Ideologia. Pesquisa.

EDUCATION AND POLICY: THEORETICAL-IDEOLOGICAL OUTLINES

ABSTRACT: This work aims to present an analysis of the relationship between education and

politics, with a view to their ideological delineation in political and civil societies. It is configured as a theoretical-bibliographic study in a qualitative perspective of interpretation. In structural terms, the text is divided into three sections: in the first, education is conceived as a structural component, framed in the ideological instance; in the second, it seeks to establish a greater link between ideology and politics within the State and civil society; and, in the third and last section, some considerations about educational policy are presented, which are built on the conceptual basis discussed in the previous sections. The theoretical construction developed in this text points out that the State's power of imposition is characterized as political, but, for this very reason, educator. In this sense, every political act is educational and, consequently, any action directed at the educational system cannot fail to be essentially a political practice, that is, an act of power based on a class position. It follows from this, that ideology takes place in social organisms, linking itself effectively to education, having, therefore, the school system as one of these organisms; with regard to the relationship between politics and ideology, this is perceived as a fundamental mechanism used to exercise class domination, or a part of it, considering the whole as a whole, or even as an indispensable instrument for the struggle of classes within the "historical block" or social formation; in another perspective (effects), regarding the issue of education as an ideological instrument, the state apparatus is not always able to impose its ideological conception, because, in the educational context, the educator (subject / actor of the process) is educated in the confrontation with contradictory situations. In this movement, it can be considered that education is a process of imposing the dominant hegemony, both within the State and within civil society. And, at the same time, in a contradictory movement, it can prove to be an instrument of resistance by the subordinate classes.

KEYWORDS: Education. Policy. Ideology. Search.

1 | INTRODUÇÃO

O mundo está constantemente em movimento e passa por um processo de desconstrução, reconstrução e transformação. A afirmativa "tudo que é sólido desmancha no ar", proposta por Karl Marx, é recuperado por Marshall Berman (1986) de uma maneira que retrata os desafios da sociedade intervalar da qual se faz parte. Nas palavras de Boaventura Santos (2002, p. 16), "vivemos, pois, um tempo de transição paradigmática". Com essa visão, tornaram-se falíveis e questionáveis as verdades absolutas e o pensamento rígido e fragmentado.

Com efeito, torna-se indispensável aos docentes e discentes assumirem o papel de produtores do conhecimento, de modo crítico, criativo, autônomo e transformador da realidade.

Assim, a motivação para reflexão dos conceitos de política, educação, ideologia e da compreensão de como estes, se relacionam em uma dinâmica mais ampla – política educacional -, está basicamente associada com os questionamentos suscitados ao longo da nossa inserção e atuação no campo da pesquisa social. Nesse contexto, recorrentemente surgem inquietações, que se apresentam de diferentes formas e, se inserem nos mais

variados graus de abrangência, quais sejam: esclarecimento e conhecimento científico; consciência individual e coletiva; tempo e espaço; construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento; emancipação e/ou subordinação; sociedade e Estado; ideologia, educação e política, entre outros.

E, por conseguinte, a reflexão sobre o nosso papel/função como professoras e pesquisadoras da área educacional: a relevância e a função do que se ensina-nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação pública e, principalmente, as bases das decisões realmente implementadas e/ou executadas no âmbito macro e micro do sistema estatal; os motivos da incapacidade do sistema educacional em atender às necessidades sociais fundamentais e, conseqüentemente, da existência de níveis de atendimento educativo desiguais; da reivindicação da universalização com garantias de permanência nos níveis da educação (básica e superior); a qualidade educacional e social promovida no contexto brasileiro e, como esta, se relaciona com as orientações hegemônicas difundidas mundialmente em oposição as reivindicações locais.

Nessa direção, atribuem-se, frequentemente, a responsabilidade desses e outros problemas aos âmbitos político e ideológico de concepção da sociedade. Desse modo, impõe-se a explicitação das relações entre ambas às áreas, educação e política ou, de um conceito que englobe esse conjunto de relações a que denominamos de política educacional.

Este trabalho tem como ponto de partida o estudo das relações entre educação e política, tendo em vista a elucidação do desencadeamento destas. Assim sendo, em termos estruturais, o texto divide-se em três seções: na primeira, a educação é concebida como um componente estrutural, enquadrado na instância ideológica; na segunda busca-se o estabelecimento de uma maior vinculação entre ideologia e política e, entre estas e a sociedade; e, na terceira e última seção, apresenta-se apontamentos e entendimentos sobre política educacional, sendo esta construída pela base conceitual discutida nas seções anteriores.

2 | EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

Qualquer livro de história da educação mostra como são diferentes os princípios e funções que regem o processo educativo nas várias civilizações, de modo que quando utilizado em outro contexto, um mesmo elemento educativo assume significado diverso do assumido na situação original. Além disso, parece haver uma relação entre as ideias ou sistema de ideias dominante em dada formação social.

Essas constatações indicam-nos que a educação, antes de ser uma questão técnica, é um componente estrutural, enquadrado na instância ideológica e que, nesse sentido, depende da maneira pela qual os homens se conhecem, conhecem os outros e a natureza, sendo, nesta perspectiva, o seu conteúdo as forças sociais, historicamente, determinadas.

Veja-se, de início, a posição de Freire (1981, p. 42-43) a esse respeito:

Toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos implicitamente – uma postura dos seres humanos e do mundo. [...] A ação humana, ingênua ou crítica, envolve finalidades, sem o que não seria práxis, ainda que fosse orientação no mundo. E não sendo práxis seria ação que ignoraria seu próprio processo e seus objetivos. A relação entre consciência do objeto proposto e o processo no qual se busca sua concretização é a base da ação planejada dos seres humanos, que implica métodos, objetivos e opções de valor.

Essa postura do educador ou sua identidade com certa concepção de mundo é que o caracteriza. Nessa direção, apresenta-se o conceito de ideologia, tal como registrado no “Dicionário de Filosofia Política” (BARRETTO; CULLETON, 2010), que traz a delineação teórico-conceitual por Marx do termo “ideologia”, situada em dois sentidos principais:

No singular – a ideologia em geral -, é praticamente sinônimo de superestrutura ou de cultura no sentido sociológico comum. No plural – as ideologias particulares -, designa ideias e formas de pensar características das diferentes classes sociais. Em ambos os casos, o que se afirma é que tais ideias refletem e ao mesmo tempo reforçam e legitimam o padrão existente de interesse e relações sociais (Ibid., p. 264).

Em a Ideologia Alemã (MARX; ENGELS, 2001, p. 27), faz-se referência crítica aos filósofos cujas filosofias não são vinculadas às suas correspondentes bases materiais.

É a partir do seu processo de vida real que se apresenta o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital. Ao expor a realidade, a filosofia deixa ter um meio onde pode existir de forma autônoma. Em vez dela poder-se-á considerar, quando muito, uma síntese dos resultados mais gerais que é preciso abstrair do estudo do desenvolvimento histórico dos homens.

Por isso, a ideologia tem sido tomada como uma representação imaginária, produto da divisão do trabalho e da propriedade privada, ambas dando origem à contradição entre o “interesse do indivíduo singular ou interesse coletivo” (MARX; ENGELS, 2001, p. 39), resultando na formação das classes sociais e do Estado e, este, como representante do interesse coletivo,

[...] assume uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e toma simultaneamente a aparência e comunidade ilusória, mas sempre sobre a base concreta dos laços existentes em cada conglomerado familiar, tribal, [...] além dos interesses de classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se diferenciam em qualquer agrupamento deste tipo e entre as quais existe uma que domina as restantes (MARX; ENGELS, 2001, p. 39).

Como consequência dessa vinculação histórica à divisão do trabalho e às classes sociais, a ideologia defendida pelo Aparelho do Estado, é utilizada para ocultar os

interesses parciais que, de fato, representam, ainda que para isso seja necessário distorcê-los ou omiti-los, por isso tendo que se apresentar como universal. Por outro lado, não pode mostrar-se como mero reflexo invertido e parcial do real, ou seja, das desigualdades nas relações entre os homens; então, naturaliza-se como o próprio real, institucionaliza-se, legitima-se como tal.

Antonio Gramsci, não concebe a ideologia, ou melhor, a superestrutura como reflexo mecânico da base material, nem como mera ilusão tratando-a, antes, (GRAMSCI, 1971) como uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva.

Gramsci acrescenta que somente as concepções “orgânicas”, isto é, aquelas ligadas a uma classe fundamental, são essenciais. Esta, por sua vez, num primeiro momento, está limitada ao nível econômico, embora quanto mais se desenvolve o sistema hegemônico, mais ela se estende a todas as atividades do grupo dirigente, que cria uma ou mais camadas intelectuais especializadas em ramos da ideologia, todas elas, no entanto, ligadas à concepção de mundo da classe fundamental.

Logo, a ideologia serve como critério diferenciador de classes, dado que “Por la propia concepción del mundo se pertenece siempre a um determinado agrupamiento, y precisamente al de todos los elementos sociales que participan de um mismo modo de pensar y de obrar” (GRAMSCI, 1971, p. 08).

Nessa perspectiva, formam-se as categorias especializadas nos vários setores da atividade intelectual, representando os diversos grupos sociais, mas ligados especialmente àqueles mais influentes, sendo que, no dominante essa elaboração é mais extensa e complexa e, por isso, agrega todos os demais em torno da ideologia hegemônica.

Nesse cenário, a educação ocupa posição de destaque na formação dos quadros que garantem a consolidação da ideologia dominante, bem como sua generalização para toda a população.

El enorme desarrollo alcanzado por la actividade y la organización escolar [en sentido amplio] em las sociedades que surgieron del mundo medieval muestra la importancia que han alcanzado en el mundo moderno las categorías y las funciones intelectuales: en la medida em que se ha tratado de profundizar y dilatar la ‘intelectualidad’ de cada individuo, también se tendió a multiplicar las especializaciones y a perfeccionarlas. Esto se cumple gracias a las instituciones escolares de diverso grado, hasta los organismos para promover la llamada ‘alta cultura’, en cada campo de la ciencia y de la técnica (GRAMSCI, 2016, p. 14).

Decorre daí que, quanto mais complexos são os problemas de um Estado, tanto maiores devem ser sua rede escolar, o nível de especialização e hierarquia para atender às diversidades de funções sociais.

Como se pode perceber, a ideologia atende a uma multiplicidade de funções, mas todas ligadas de algum modo ao processo de reprodução das relações de produção.

Todavia, a ideologia – corpo de ideias - em si mesma não teria o poder de produzir nem de reproduzir as relações sociais. Sua conexão com o real dá-se na essência, pelos organismos do Estado, seja da sociedade civil ou, da sociedade política.

Nessa direção, a ideologia realiza-se nos organismos sociais, vinculando-se de modo efetivo à educação, tendo, portanto, o sistema escolar como um desses organismos.

3 | IDEOLOGIA E POLÍTICA

A relação entre ideologia e política já vem sendo desde seção anterior implícita no texto. Entretanto, busca-se avançar um pouco mais a partir daqui.

Política, para Weber (2002, p.43), refere-se aos interesses relativos à distribuição, conservação ou deslocamento do poder, este significando “[...] a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”.

Nesta mesma obra, no capítulo denominado “Sociologia do Estado”, Weber estabelece uma íntima ligação entre política e Estado. Em sua concepção, o Estado define, pelo meio que o caracteriza, baseando-se em Trotsky, o uso da força ou da coação física, embora esclareça que, “Por supuesto, la coacción no es en modo alguno el medio normal o único del Estado – nada de esto – pero sí su medio específico (Ibid, p. 1056).

Ainda em Weber, encontra-se a citação: “El Estado, lo mismo que las demás asociaciones políticas que lo han precedido, es una relación de dominio de hombres sobre hombres basada en el medio de la coacción legítima [es decir: considerada legítima]” (WEBER, 2002, p. 1057).

Contudo, como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes e, como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é por regra geral, o Estado da classe economicamente dominante, classe que por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para repressão e exploração da classe oprimida (ENGELS, 1984).

Verifica-se nesse trecho do texto, o vínculo estabelecido entre poder e política, classes e Estado. Este tal como em Weber, configurando-se como um instrumento de dominação, de quem, no entanto, se distingue no que se refere às classes sociais.

Dessa maneira, estão estabelecidos os elementos que caracterizam a política: os interesses relativos ao poder (WEBER), os valores das classes sociais antagonicas (ENGELS) e as lutas nas quais o Estado, com o monopólio do direito à coação física e outros meios (WEBER e ENGELS), favorece a classe dominante (ENGELS).

Como se pode notar, anteriormente, a política é ponto estratégico de convergência das contradições de uma formação social. Assim, reitera-se que o uso da força constitui um privilégio do Estado, um meio específico de domínio. Este que, entretanto, como o próprio Weber admite, não é o único, nem o normal e não deixa de ser aquele por meio do qual uma

classe se impõe às demais, principalmente, em uma fase de tomada do poder, um período de crise, até que se torne um mecanismo coercitivo em potencial ou, simplesmente, uma alternativa ou estratégia complementar aos demais meios de pressão, de dominação sobre as demais classes de menor prestígio e/ou poder.

Por outro lado, é consensual o fato de não ser possível a manutenção do poder com base exclusivamente na força. Em outras palavras, uma classe dirigente só será hegemônica, isto é, terá consentimento das demais classes se, complementarmente a coerção, dominar por intermédio dos intelectuais, pela cultura e pelo pensamento. Ou, de outra forma, se elaborar e impor sua concepção ético-política segundo os interesses próprios.

Dentre outras ocorrências, destaca-se como uma das implicações do que foi apontado, o fato de a ideologia não ser um meio de domínio exclusivo do Aparelho do Estado, é também, utilizada no interior da sociedade civil, esta entendida como o conjunto dos organismos privados (GRAMSCI, 1980).

Em Gramsci (1980, p. 147), sociedade civil é a “direção intelectual e moral de um bloco histórico”, e “Estado” não é só o “aparelho governamental”, mas também o aparelho “privado” e de “hegemonia”, ou a sociedade civil.

O teórico afirma que a identificação entre Estado e governo dá-se pela “[...] rerepresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil” (Ibid, p. 149). Portanto, sociedade civil e sociedade política são indistintas. Ora, se considera que cabe à primeira, a hegemonia ético-política e à segunda a coerção, ou seja, o uso dos aparelhos repressivos, na essência não se estão pretendo atitudes diferentes.

Gramsci (1980, p. 145) afirma: “O Estado tem e pede consenso, mas também ‘educa’ este consenso, utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém, são organismo privados, deixados à iniciativa particular da classe dirigente”.

Assim, a relação entre política e ideologia como mecanismo fundamental acionado para o exercício de domínio classe, ou uma parte dela, sobre o conjunto em sua totalidade, ou ainda, como instrumento indispensável para a luta de classes dentro do “bloco histórico” ou da formação social.

4 | POLÍTICA EDUCACIONAL – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A análise do conceito de política educacional remeteu-nos aos processos mais gerais de constituição da sociedade, indicando a impossibilidade de compreensão do processo educativo isoladamente, o que já indica de imediato as limitações desta breve reflexão aqui empreendida.

A construção teórica desenvolvida neste texto assinala que o poder de imposição do

Estado caracteriza-se como político, mas, por isso mesmo, educador. Nesse sentido, todo ato político é educativo e, igualmente, todo sistema educacional não pode deixar de ser essencialmente uma prática política, ou seja, um ato de poder.

Agora, podem-se aproveitar as mesmas considerações observadas no conceito de Estado para pensar o conceito de educação. Em uma sociedade dividida em classes, em que o Aparelho do Estado é controlado pela classe politicamente dominante, a educação que predomina é aquela que atende aos interesses da classe hegemônica. Nesse contexto, a educação tende ao distanciamento do interesse geral, a fim de conservar o interesse parcial de uma determinada classe.

Outra forma de ver a questão da educação é pelo ponto de vista de seus efeitos. Nem sempre o Estado consegue impor sua concepção, pois, no processo educativo, o educador educa-se no confronto de situações contraditórias.

Nesse sentido, pode-se considerar que a educação é processo de realização da hegemonia, tanto no interior do Estado, como no interior da sociedade civil. E, no mesmo movimento, pode revelar como as classes subordinadas a uma hegemonia de classe resistem a uma ordem estabelecida.

Por fim, retoma-se, o que já foi afirmado no início do texto, os homens tomam consciência de sua existência, isto é, educam-se na medida em que partilham de uma dada concepção de homem e de mundo, regulada pelos organismos sociais (exemplo a escola), então esses são considerados locais privilegiados de desenvolvimento de uma política educacional, que pode ter efeitos dominantes ou libertadores ou ambas ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, V. de P.; CULLETON, A. **Dicionário de Filosofia Política**. São Leopoldo-RS: Ed. UNISINOS, 2010.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade e do estado**. 9 ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984. Disponível em: <<https://efchagasufc.files.wordpress.com/2012/04/2-a-origem-da-familia-da-propriedade-privada-e-do-estado.pdf>> Acesso em: abr. de 2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf>. Acesso em: fev. de 2020.

GRAMSCI, A. **El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971. Disponível em: <<https://creandopueblo.files.wordpress.com/2011/08/gramscimaterialismohistorico.pdf>>. Acesso em: abr. de 2020.

GRAMSCI, A. **Los Intelectuais y la organización de la cultura**. Buenos Aires: El Sudamericano, 2016. Colección Socialismo y Libertad. Disponível em: <<https://elsudamericano.wordpress.com/2016/01/14/los-intelectuales-y-la-organizacion-de-la-cultura-antonio-gramsci/>>. Acesso em: julho de 2020.

GRAMSCI, A. **Maquiavel** – a política e o estado moderno. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/aideologiaalema_karlmarx_e_engels.pdf>. Acesso em: mar. de 2020.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <<http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/boaventura/criticadarazao.pdf>>. Acesso em: jan. de 2021.

WEBER, M. **Economia y sociedad** - esbozo de sociología comprensiva. 2 ed. Trad. José Medina Echavarría, Juan Roura Farella, Eugenio Ímaz, Eduardo García Maynez, José Ferrater Mora. México: Fondo de cultura económica, 2002. Disponível em: <<https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>>. Acesso em: jun. de 2020.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO

Data de aceite: 22/03/2021

Taissa Vieira Lozano Burci

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – PR
<http://lattes.cnpq.br/6872500594809672>

Ana Paula de Souza Santos

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – PR
<http://lattes.cnpq.br/8166889564414871>

Dayane Horwat Imbriani de Oliveira

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – PR
<http://lattes.cnpq.br/466041950984905>

Patrícia L. L. Mertzig Gonçalves de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina
Londrina - PR
<http://lattes.cnpq.br/7316476143502157>

RESUMO: Esta pesquisa surgiu a partir dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo geral é verificar como a educação a distância (EaD) se configura como uma política que contribui com a inclusão social respeitando a diversidade dos alunos e garantindo a oferta de uma educação de qualidade. O procedimento metodológico adotado é uma pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Concluímos que o uso das tecnologias de informação e comunicação para a oferta da EaD corresponde as novas exigências

sociais no que tange as mudanças nas formas de trabalho, interação e aprendizagem. Nesse sentido, a regulamentação legal da educação a distância atrelada as necessidades de algumas parcelas da população tem proporcionado a formação acadêmica, a inclusão social e educacional no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino Superior. Acesso. Equidade. Igualdade.

DISTANCE EDUCATION IN BRAZIL: AN INCLUSION POLICY

ABSTRACT: This research is a result of the studies carried out in the group called Grupo de pesquisa em Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC) of State University of Maringá. The general objective is to verify how distance education is configured as a policy that contributes to social inclusion, respecting the diversity of students and ensuring the provision of quality education. The methodological procedure adopted is a bibliographic and documentary research with a qualitative approach. We conclude that the use of information and communication technologies for the offer of distance education corresponds to the new social requirements regarding changes in the ways of working, interacting and learning. In this sense, the legal regulation of distance education linked to the needs of some portions of the population has provided academic training, social and educational inclusion in Brazil.

KEYWORDS: Education. University education. Access. Equity. Equality.

INTRODUÇÃO

A temática aqui proposta surgiu a partir dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (GPEaDTEC) vinculado a Universidade Estadual de Maringá. O objetivo deste estudo é verificar como a Educação a Distância (EaD) se configura como uma política que contribui com a inclusão social respeitando a diversidade dos alunos e garantindo a oferta de uma educação de qualidade.

Esta pesquisa é bibliográfica e documental assegurando o embasamento em fontes que sustentam e esclareçam a temática discutida. A análise ocorre por meio da abordagem qualitativa permitindo as autoras a reflexão e a interpretação das informações relacionando as com seus conhecimentos sobre o assunto.

A EaD é ofertada no Brasil desde o início do século XX, no entanto, é a partir da década de 1990 que ela se configurou pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Seu reconhecimento como modalidade de ensino se dá pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, também pelos direitos sociais assegurados pela Constituição Federal de 1988. Assim, o surgimento do movimento de luta pela inclusão social nos faz refletir e pensar em políticas e ações concretas para assegurar o acesso e a permanência ao ensino superior de qualidade.

DESENVOLVIMENTO

Ao pensarmos em inclusão nos remetemos às mudanças efetivas que precisam ocorrer para que todas as pessoas consigam desenvolver as mesmas ações, porém respeitando as especificidades de cada uma. Neste sentido, as alterações que acontecem na sociedade impactam diretamente a educação e, no quesito inclusão, torna-se um grande desafio, pois exige a mudança de mentalidade, a concretização de ações e a criação de políticas que assegurem a inclusão educacional.

De acordo com Burci et al. (2017), a educação a distância foi compreendida pela sociedade como uma possibilidade de contribuir com a democratização do ensino superior para as pessoas que por algum motivo não conseguem frequentar o ensino superior presencial.

Os motivos são diversos, todavia destacamos alguns como as pessoas que trabalham durante o dia, à noite ou viajam frequentemente a trabalho, que residem em cidades distantes das universidades presenciais, pessoas com deficiência física, visual ou auditiva, pessoas com filhos pequenos ou pessoas que não se adequam a metodologia utilizada no ensino presencial.

Ou seja, existem diversas parcelas da população que enfrentam dificuldades para frequentar o ensino superior e, nesse contexto, a educação a distância se configura como uma possibilidade de acesso e permanência nesse nível educacional. Oliveira e Silva (2015) relacionam o aumento na procura da educação em decorrência do mercado competitivo

e cada vez mais exigente. Esse fato necessita do aumento no número de vagas e de instituições que ofertem cursos superiores.

Bondioli e Carvalho (2015) entendem a educação a distância como uma modalidade que diminui as desigualdades sociais por meio da oferta de uma educação acessível que, por consequência, permite uma recolocação no mercado de trabalho e melhores condições financeiras.

Oliveira e Silva (2015) salientam que a relação entre a EaD e o uso das TIC correspondem as novas exigências sociais em que o aluno consegue organizar seu tempo e espaço de estudo a partir de suas disponibilidades.

A relação entre formação de qualidade, inclusão, acesso ao ensino superior e a EaD é possível em decorrência das políticas existentes. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, assegura a educação como direito de todos.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a educação brasileira foi organizada para atender as peculiaridades dos alunos e da sociedade, por meio das modalidades criadas. Entre elas destacamos o reconhecimento da modalidade a distância que proporcionou, desde então, a ampliação do número de vagas e, conseqüentemente, o acesso ao ensino superior público e privado.

Desde seu reconhecimento pela LDBEN nº 9.394/96, a EaD vem sendo organizada pela promulgação de leis, decretos, portarias, entre outros. Sua oferta no ensino superior público é regulamentada a partir do Decreto nº 5.800/06 que criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta política propõe a parceria entre instituições públicas, governo federal e estadual na oferta de cursos de ensino superior públicos e de qualidade.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, uma política criada para democratizar o acesso ao ensino superior público brasileiro. Por meio do Decreto nº 5.800/06, configura-se como uma política de inclusão, por ampliar as formas de acesso a universidade pública.

Em relação aos recursos utilizados na EaD destacamos o uso das tecnologias de comunicação e informação que torna-se um instrumento de inclusão em decorrência das facilidades de acesso e das adaptações específicas que podem ser realizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, destacamos especialmente o Moodle por ser o mais utilizado no mundo.

Tais adaptações correspondem as necessidades individuais de cada estudante. O Moodle, por exemplo, permite a instalação de programas de tecnologia assistiva que auxiliam os alunos com deficiência visual, entre outros.

Ou seja, as leis que regulamentam a EaD em conjunto com as adaptações que podem ser realizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem permitem cada vez mais o aumento do número de alunos no ensino superior a distância.

CONCLUSÃO

Concluimos que a oferta da EaD por meio do uso das TIC corresponde as novas exigências sociais que permeiam as mudanças na forma de trabalho, interação e aprendizagem que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento tecnológico.

Em relação a inclusão social destacamos as discussões e os respaldos legais que asseguram a diversidade e o respeito as especificidades das pessoas, principalmente na área educacional que busca estratégias e metodologias que possam atender todos os alunos.

Portanto, a EaD é um meio para o acesso ao ensino superior de qualidade. Essa modalidade possui características que permitem aos alunos organizarem sua rotina de estudo de acordo com suas necessidades possibilitando uma formação em nível superior. A possibilidade de organização ocorre pelo uso das TIC que proporcionam autonomia e flexibilidade aos alunos.

Enquanto política efetiva destacamos o Sistema Universidade Aberta do Brasil, que, em âmbito público, assegura uma educação de qualidade. Outro aspecto político, são as diversas leis criadas que orientam a oferta dessa modalidade nas instituições públicas e privadas, bem como aquelas que asseguram os direitos sociais e o respeito a diversidade.

A necessidade da temática aqui discutida se dá pela compreensão de que as pessoas têm direitos sociais. Voltada ao âmbito educacional, a legislação brasileira garante o direito a educação a todos e organizou a partir da LDBEN nº 9.394/96 orientações para atender as especificidades de quaisquer estudantes.

Portanto, em uma sociedade em constante alteração em que o uso das tecnologias tem configurado novas formas de interação e aprendizagem, são necessárias todas as formas de discussão e pesquisas que contribuam com a inclusão educacional e social de todos, sendo de forma especial destacado nessa pesquisa o uso da EaD no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Ana Cristina Vigliar; CARVALHO, Renata. O ensino a distância como ferramenta de inclusão social: desafios sociais e tecnológicos. Anais do II Seminário Internacional de Integração Étnico-Racial e as Metas do Milênio, v.1, n.2, 2015, p. 9195.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Regulamenta o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília, DF: MEC, 2006

BURCI, Taissa Vieira Lozano; BASSO, Sílvia Eliane de Oliveira; RESENDE, Stela Galbardi de; COSTA, Maria Luisa Furlan. Educação a Distância: o uso das tecnologias como instrumento de inclusão educacional e social. *Colloquium Humanarum*, v.14, p.46-51, 2017.

OLIVEIRA, Ana Emília de; SILVA, Everaldo da. A educação a distância e sua contribuição na inclusão social. *Cadernos Zygmunt Baum*, v.5, n.10, 2015, p. 10-18.

CAPÍTULO 3

A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO ALFABETISMO NO BRASIL ATUAL: CONCEITO, AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Data de aceite: 22/03/2021

Jaklane Nunes Rabelo

Universidade Interamericana do Paraguai
Assunção/PY
Professora Municipal em Xique
Xique-Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-3288-6737>

Esse artigo traz parte das discussões que constitui o primeiro capítulo da tese de doutorado intitulada “O Programa Novo Mais Educação como instrumento para a gestão escolar minimizar a problemática do baixo nível de alfabetismo nos anos finais do Ensino fundamental: uma análise crítica da realidade educativa do município de Xique-Xique Bahia/Brasil”, que será apresentada à Universidade Interamericana-PY em junho de 2021.

RESUMO: O presente artigo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica que compõe parte das discussões de uma tese de doutorado cujo tema é Políticas Públicas Educacionais e Alfabetização. Por isso, por meio dele, propõe-se refletir sobre a questão da alfabetização e do alfabetismo no Brasil, discutindo aspectos conceituais e analisando o posicionamento do Estado e da sociedade frente à problemática do baixo nível de alfabetismo e à necessidade de implementar políticas educacionais mais eficientes e inclusivas que sejam capazes de reverter tal realidade e, com isso, promover a equidade de oportunidades educativas e sociais no país. Assim sendo, valendo-se de diferentes materiais teóricos e análise documental minuciosa, o presente artigo teria como objetivo principal compreender como

vem sendo entendida, tratada e conduzida a questão da baixa qualidade dos processos de alfabetização e letramento na escola pública, avaliando se as políticas públicas educacionais desenvolvidas nas últimas décadas teria, ou não, sido relevantes para garantir a transformar positiva dessa realidade educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Alfabetização. Alfabetismo. Educação Pública.

THE ISSUE OF LITERACY IN CURRENT BRAZIL: CONCEPT, ASSESSMENT AND PUBLIC POLICIES

ABSTRACT: This article is the result of a bibliographic research composing part of the discussions of a doctoral thesis whose subject is Educational Public Policies and Literacy. Therefore, through this work it is proposed to reflect about literacy in Brazil, discussing conceptual aspects and analyzing the position of the state and society against the problematic of low literacy and the need to implement more efficient and inclusive educational policies, able to reverse this reality and, thereby, promote the equity of educational and social opportunities in the country. Hence, making use of different theoretical material and thorough documental analysis, this article have as main goal to comprehend how has been understood, treated and conducted the issue of low quality of literacy procedures in public school, assessing if the educational public policies developed in the last decades would, or would not, have been relevant to ensure to positively change this educational reality.

KEYWORDS: Educational Policies. Literacy.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a questão da alfabetização tem sido bastante debatida e discutida no cenário político e social brasileiro. Em nenhuma outra época, a necessidade de ampliar o acesso à educação e a alfabetização foi tão exaltada como agora, por isso, governos e sociedade têm-se mobilizado para reformular ou implantar políticas educacionais que visam facilitar a universalização do atendimento escolar e promover educação pública de melhor qualidade, como estratégia para enfrentar o analfabetismo absoluto e garantir níveis de qualificação profissional mais elevados para as novas gerações. Entretanto, apesar dos aparentes esforços em garantir a universalização desse atendimento, inúmeras pesquisas nacionais e internacionais tem revelando que, embora o país tenha ampliado um pouco mais os investimentos em educação, o analfabetismo absoluto ainda continua sendo uma realidade político-social preocupante e a qualidade da alfabetização e do letramento oferecido nas escolas públicas pouco tem melhorado. Uma situação político-educativa que precisa ser melhor entendida, tratada e superada para que o país possa promover a equidades de oportunidades e a justiça social.

Assim sendo, diante desse paradoxo, o presente artigo, valendo-se de uma pesquisa bibliográfica, emerge como mais uma possibilidade de aprofundar, um pouco mais, os conhecimentos acerca da questão da alfabetização e do alfabetismo no Brasil atual, na tentativa de compreender como o Estado, a sociedade e a escola têm se posicionado diante da problemática do baixo nível de alfabetismo dentro da escola pública e ante o desafio de elevar a qualidade do educação no país. Portanto, o artigo justifica-se pela necessidade acadêmica e social de ampliar o entendimento sobre essa conjuntura educacional que, apesar de há anos sendo alvo de debates e discussões, ainda hoje, configura-se como entrave para o processo de construção da qualidade da educativa e, conseqüentemente, para o progresso político-econômico do país.

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização é o processo inicial de apropriação do sistema linguístico e matemático que representa a base estrutural para a evolução educativa e a construção da qualificação profissional. Por isso, garantir a qualidade desse relevante processo educativo torna-se essencial para assegurar uma formação escolar adequada, capaz de promover a evolução intelectual dos sujeitos-aprendizes, tornando-os mais preparados para exercerem com dignidade sua cidadania e contribuir de modo mais consciente, no processo de desenvolvimento político-social e econômico do país. À vista disso, ampliar as possibilidades de acesso a alfabetização, torna-se um ato político-educativo indispensável

para oferecer a todos os brasileiros – especialmente os mais pobres – a oportunidade de crescerem intelectualmente e tornarem-se cidadãos mais capacitados para participarem e atuarem, de modo consciente, do processo de transformação social.

A alfabetização, por décadas, foi vista como um importante instrumento político-educativo para promover a qualificação profissional e, com isso, fortalecer os interesses político-econômicos, no entanto, essa perspectiva capitalista, restringia a relevância desse processo educativo, menosprezando o fato de que o acesso a alfabetização também permitiria a ampliação da capacidade intelectual para além da instrução, garantindo ao sujeitos em formação a possibilidade de desenvolvimento pessoal e coletivo, contribuindo para torná-lo mais sensível e solidários diante do outro e do mundo e, sobretudo, mais consciente do seu papel político-social como agente de transformação. A alfabetização, segundo Freire (1987) garante autonomia e poder ao sujeito-aprendiz. Assim, ao ser alfabetizado o homem conquista a oportunidade de ampliar não somente o conhecimento sobre as letras e números, como também o poder de, através da decodificação e codificação desses signos e códigos, construir e apreender novos conhecimentos que o ajude a se distanciar do mundo vivido para conhecer e refletir sobre novos (as) mundos/realidades, problematizando-os (as) e decodificando-os (as) criticamente. E é, nesse mesmo movimento de consciência, que “o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo e de sua experiência” (FREIRE, 1987, p. 08).

As constantes mudanças sociais e culturais, ao longo do tempo, trouxeram novas concepções acerca do sentido da alfabetização e do letramento e sua relevância pedagógica e político-social. Com isso, o termo alfabetização passou a ser entendido como processo de contínua construção que inicia-se a partir da apropriação dos conhecimentos linguísticos e matemáticos, associado ao processo de letramento, e aprimora-se ao longo do processo de escolarização, ampliando a percepção de mundo dos sujeitos aprendizes. Já o termo letramento passa a ser entendido como contínuo processo de identificação e compreensão do uso sociocultural desses conhecimentos linguísticos e matemáticos adquiridos. Ambos concebidos como processos contínuos e socialmente geridos, que quando associados, podem garantir a elevação dos seus níveis de alfabetismo dos sujeitos-aprendizes em qualquer etapa da escolarização (MACHADO, 1990; SOARES, 2003; ALBUQUERQUE *et al*, 2007).

Para o INAF, o termo alfabetismo significa

A capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor (AÇÃO EDUCATIVA – INAF, 2005, p. 04).

Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são entendidos como processos

contínuos, que embora sejam distintos, deveriam ser executados de modo indissociável (SOARES, 2003), para que, juntos, potencializem o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos em formação, garantindo uma aprendizagem mais efetiva e significativa dentro e fora do contexto escolar (SOARES, 2003; ALBURQUERQUE *et al*, 2007). E, foi tomando como base essa nova perspectiva de alfabetização/letramento que, nas últimas décadas, o Estado, pressionado pela sociedade, tem procurado entender que se faz necessário promover ações políticas que ajudem as instituições escolares a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, principalmente, no sistema público de ensino, afim de garantir a elevação dos níveis de alfabetismo dos estudantes como caminho para construir novos rumos para educação pública brasileira.

De acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF - 2005), os sujeitos apresentam diferentes níveis de alfabetismo, sendo esses níveis definidos da seguinte maneira: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. Esses níveis podem ser analisados separadamente ou de maneira conjunta, quando formam duas categorias: os analfabetos funcionais (analfabetos e rudimentar) e o dos funcionalmente alfabetizados (elementar, intermediário e proficiente). Os analfabetos funcionais seriam os sujeitos que apresentam competências mínimas para ler, contar e calcular. Enquanto que os funcionalmente alfabetizados seriam os sujeitos que apresentam níveis de conhecimento mais complexo, que os permitem ler, escrever ou resolver operações matemáticas mais complicadas, ou seja, ter competências e as habilidades necessárias para funcionar com eficiência em uma sociedade complexa e tecnológica (AÇÃO EDUCATIVA-INAF, 2005). Dessa maneira, seria fundamental que o Estado pudesse criar políticas educacionais que garantisse a todos os estudantes o direito de ter acesso a alfabetização/letramento de qualidade para que, com isso, pudessem evoluir adequadamente em seu processo educativo, alcançando o nível mais alto de alfabetismo: o nível proficiente.

As pesquisas do INAF retratam os níveis de alfabetismo da população adulta (dos 15 aos 64 anos), no entanto, trazem informações bastante pertinentes para refletir e questionar sobre a questão da alfabetização e do alfabetismo, também, nas etapas iniciais da escolarização. Seus resultados, quando bem analisados, sinalizam para a necessidade de se rever a maneira como vem sendo efetivado e oferecido o processo de alfabetização/letramento no país. Segundo o Inaf (AÇÃO EDUCATIVA – INAF, 2018, p. 10), a escolarização é “o principal fator explicativo da condição de alfabetismo”, dessa maneira, se esse processo de escolarização for falho ou ineficiente, conseqüentemente, os sujeitos-aprendizes inserido nesse processo sairão dele apresentando baixos níveis de alfabetismo que leva ao déficit de aprendizagem.

Frente a essa realidade, o Estado, em parceria com diferentes entidades sociais, propôs monitorar o processo de ensino-aprendizagem, afim de verificar os níveis de alfabetismo dos estudantes em diferentes etapas da escolarização. Para tanto, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que revelou, por meio dos

resultados obtidos, que, embora houvesse um amplo acesso ao processo de alfabetização, uma parte significativa das crianças e jovens inseridos no sistema público de ensino, apesar das iniciativas políticas e educativas que vem sendo desenvolvidas, nas últimas décadas, apresentam níveis de alfabetismo abaixo do esperado, o que provavelmente estaria promovendo a ampliação da desigualdade educativa e comprometendo o avanço do Índice de desenvolvimento da qualidade da Educação Básica (IDEB) no país (ALMEIDA *et al*, 2013). A partir dessa constatação, buscou-se novas estratégias políticas e educativas para tentar elevar a qualidade dos processos de alfabetização e letramento e, com isso, garantir melhores resultados no IDEB, o que seria essencial para recuperar a confiança da entidades sociais e principalmente das entidades financiadoras internacionais, que exigem do Estado um maior comprometimento para garantir que haja a elevação dos indicadores de qualidade da educação Básica.

Nesse processo de mobilização em prol da qualidade educativa, a qualidade da alfabetização infantil tornar-se-ia prioridade, ganhando novos contornos – especialmente, “no que diz respeito a uma estrutura contínua de ações, pelo menos em termos legais” (VEIGA e REBOUÇAS, 2018, p. 143) –, o que possibilitou estabelecer importantes modificações no sistema público de ensino, alterando gradualmente as concepções políticas e pedagógicas frente ao processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, inaugurando novas formas de ensinar, de aprender e de avaliar dentro da escola pública. Ações político-educativas que tinham como foco principal o garantir a aprendizagem significativa e o respeito a singularidade do desenvolvimento humano e social (BEAUCHAMP *et al*, 2007). E essas transformações fomentaram uma reestruturação da legislação educacional, exigindo uma reorganização do sistema de ensino, incluindo, dentre outras coisas, a revisão do currículo e do tempo escolar, o que foi fundamental para instituir o Ensino Fundamental de Nove Anos – determinando um período específico para a conclusão do processo de alfabetização inicial: o Ciclo da alfabetização – e a indução da educação de tempo integral no país.

Com a instituição do Ensino Fundamental de Nove Anos, o Estado buscou ampliar o tempo escolar de oito para nove anos de duração, com o objetivo de possibilitar “a qualificação do ensino e da aprendizagem na alfabetização” alinhando-o com o processo de letramento. A finalidade dessa medida seria o de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem em um período maior de escolarização obrigatória (a partir do 6 anos), assegurando que crianças, “ingressando mais cedo no sistema de ensino”, pudesse ter mais chances de prosseguirem “nos estudos alcançando maior nível de escolaridade” (BEAUCHAMP *et al*, 2007, p. 07). Fato que, posteriormente, fomentaria as discussões teóricas que fundamentaram as normativas do Pacto nacional de alfabetização na idade certa (PNAIC) – um compromisso assumido, no ano de 2012, pelo Governos Federal, Estadual e Municipal que, em 2017, “passaria a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização”, priorizando a Alfabetização na Idade Certa, como meio para a melhoria da aprendizagem: uma recomendação já prevista

no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014).

A proposta do PNAIC (2017) parte do princípio que a incumbência com a alfabetização/letramento dever ser partilhada por todos que compõe a comunidade escolar, por isso, uma das suas bandeira é a formação continuada para todos os profissionais da educação. O objetivo desse Programa é melhorar o processo de ensino e de aprendizagem e conduzir a comunidade escolar a compreensão de “que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades (PNAIC, 2017, p. 05). Paralela as ações do PNAIC, outras medidas foram intensificadas para garantir o monitoramento e a avaliação da educação básica no país e em todas elas o foco principal seria verificar os níveis de alfabetismo dos estudantes, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (VIEGAS e REBOUÇAS, 2018, p. 143).

Entretanto, o contínuo monitoramento e avaliação da realidade educativa no país continuava mostrando que, apesar dos avanços alcançados, o sistema público de ensino permanecia falho e ineficiente, revelando que ainda havia vestígios de um processo histórico de omissões e descaso do Estado e da sociedade com a educação pública e com o “público” a que ele se destinava: a classes menos favorecidas (FREIRE, 1987; GROSSI, 2000). Mas, com as mudanças de concepções sobre o valor político-social da alfabetização e da educação, esse posicionamento do Estado e da sociedade não é mais aceito. No mundo atual, exigia-se que houvesse esforços conjuntos para se garantir a equidade de oportunidades educativas. Uma oportunidade necessárias para que os sujeitos em formação pudessem transformar sua vida intelectual e social. E a alfabetização e o letramento de qualidade poderiam ser considerados importantes ferramentas nesse processo de garantia de direitos educativos e sociais. E tem sido com essa nova perspectiva de educação que, nos últimos tempos, tem-se buscado garantir a elaboração ou reformulação das políticas públicas educacionais que visam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem no Brasil.

Nas últimas décadas, o processo de ensino-aprendizagem no Ciclo da alfabetização e a necessidade de elevação dos níveis de alfabetismo dos estudantes nas etapas subsequentes (dentro da escola pública) tornaram-se uma das principais preocupações para os governos, a escola e a sociedade civil. Por isso, a cada ano, observa-se novas iniciativas sendo implantadas ou reformuladas. Prova disso foi que, orientadas pelas Leis das Diretrizes e Bases (LDB), surgiram iniciativas importantes como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Políticas que revelam que, aparentemente, o Estado estaria se esforçado para repensar a qualidade da educação pública, tendo foco as questões da alfabetização e do alfabetismo como meio para resolver a questão da baixa qualidade educativa do país (BORDIGNON e PAIM, 2015).

Com esses Planos foi possível determina novas diretrizes para a educação que possibilitaram o aumentar de financiamento de recursos para a educação pública,

na tentativa de corrigir uma dívida histórica que ainda causa enormes prejuízos para a sociedade brasileira: a educação como direito social. Atitude que ganhou materialidade com a Lei nº 11494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Uma iniciativa que busca reparar a qualidade educativa, tentando investir na formação e capacitação de docentes e gestores escolares e na melhoria das condições de trabalho, como estratégia para elevar a qualidade do ensino-aprendizagem, principalmente, na Educação Básica, ou seja, era uma iniciativa que busca fornecer subsídios financeiros para beneficiar o processo de ensino e melhorar a infraestrutura e as condições de trabalho dentro dos estabelecimentos públicos de ensino. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

A partir dos recursos disponibilizado pelo FUNDEB foi possível aperfeiçoar ou implantar propostas de alfabetização para crianças, jovens e adultos. Dentre as quais vale destacar: Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC, Programa mais educação e Novo Mais Educação, Programa mais alfabetização entre outros. Iniciativas que surgiram como respostas à necessidade do cumprimento do que está previsto na Constituição Federal, na LDB e, por fim, no PNE (Lei nº 10.172/2001). Um Plano que sugere 20 (vinte) metas a serem cumpridas, tendo como objetivo principal promover “à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” como garantia para uma educação de qualidade. O PNE prever que em “regime de cooperação” os governos ampliem as possibilidades de atendimento escolar, assegurado a cada cidadão, em qualquer ponto do território nacional, o direito de alfabetizar-se, letrar-se e desenvolver-se intelectualmente, tendo a oportunidade de usufruir de uma educação pública que fosse inclusiva e de qualidade, capaz de respeitar diferenças individuais e contribuir para uma formação integral do sujeito-aprendiz (PNE, 2014).

Na meta 05 (cinco), o PNE prever a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”, pois, acredita-se que a “raiz do fenômeno do analfabetismo funcional” esteja nas séries/anos iniciais. Para tanto, ressalta a necessidade de promover a reestruturação do processo de ensino aprendizagem, tendo como foco “a valorização e a formação de professores alfabetizadores e o apoio pedagógico específico” (BRASIL – PNE, 2014, p. 26). Já na meta 09 (nove), o PNE propunha “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015”, erradicando, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzindo em “50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL – PNE, 2014, p. 35). Nessa meta, o foco é garantir a oferta gratuita da educação de jovens e adultos (EJA) a todos os que não tiveram a oportunidade de na idade própria ter acesso à educação básica, ou mesmo permanecer nela e dar continuidade a seus estudos. Nela, a intenção explícita seria a de superar o analfabetismo e elevar o nível de alfabetismo, “concebendo a educação como direito e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a

vida” (BRASIL – PNE, 2014, p. 35).

Com o desígnio de alcançar essas metas propostas, o Estado partilhar responsabilidades, no momento de elaborar, gerenciar e monitorar projetos e programas que, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação, possam garantir o mínimo possível de qualidade a Educação Básica, de modo a ampliar as oportunidades educacional dentro do país. E foi com esse propósito que retomou a ideia do regime de colaboração para estabelecer as políticas de financiamento para educação. Ação que segundo Cruz (2012) torna-se importante, pois,

As políticas federais de financiamento da educação básica são necessárias para enfrentar as consequências das disparidades socioeconômicas presentes no Brasil, as quais resultam em desigualdade na capacidade tributária dos entes federados. A referida desigualdade impõe dificuldades para a oferta educacional com parâmetros de qualidade, demandando da União o exercício da função supletiva e redistributiva em relação a estados e municípios, com vistas à equalização das oportunidades educacionais na oferta da educação básica nas diferentes regiões do país (CRUZ, 2012, p. 02).

A proposta do PNE tem fortalecido no campo da educação o senso sobre a necessidade de compartilhar responsabilidades no processo de construção da qualidade educativa. Um pensamento que tem ajudado a ampliar os espaços para a participação social, dentro do contexto educacional, enriquecendo as discussões no momento de elaborar, implantar, executar e fiscalizar projetos ou programas que visem melhorar, especialmente, o processo de alfabetização e elevar os níveis de alfabetismo dos estudantes nas diferentes etapas de ensino da Educação Básica (SOUZA, 2014). A partir dessa parceria entre os governos e a sociedades, inúmeros projetos/programas vem sendo implantados e desenvolvidos, muitos deles têm oferecido, até mesmo, compensações para que o estudante possa usufruir do processo de escolarização, suprimindo necessidades pessoais que vão além das educacionais, tendo as condições favoráveis para permanecer e continuar no sistema de ensino.

Com esses programas educativos de compensação, busca-se dar aos estudantes a oportunidade de serem assistidos não somente nas dificuldades inerentes ao processo educativo, como em outras como a falta de alimentação, de transporte escolar, de lazer e esporte, de arte, de materiais didático, de apoio pedagógico, etc. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019). Necessidades que, quando não supridas, podem causar danos irreversíveis ao desenvolvimento intelectual e socioemocional do aprendiz, comprometendo diretamente o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, a possibilidade de permanência na escola. Através desses programas, esperava-se melhorar a qualidade da alfabetização e tentar resolver a questão da desigualdade educativa e, com isso, acelerar o processo de construção da qualidade da educação públicas no país. Todavia, até o momento, percebe-se que muitas dessas iniciativas político-educativas implantadas, embora, de modo geral

traga consigo um “aparente desejo de transformar”, em muitos casos, não tem sido capaz de demonstrar eficácia dentro do contexto educativo, a ponto de mitigar a problemática do analfabetismo absoluto ou reduzir os prejuízos educativos decorrente do analfabetismo funcional nas diferentes etapas do Ensino Fundamental. Situação que, possivelmente, tem colaborado para, até o momento, estagnar a proposta de construção da qualidade educativa expressa no documento do PNE (2014) e em tantos outros projetos políticos.

Como consequência desse processo de estagnação das propostas políticas, uma parcela considerável de estudantes tem sido prejudicado em seu desenvolvimento educativo. Prova disso é que os resultados obtidos por meio das avaliações em larga escala tem revelado que a maioria dos estudantes da escola pública, mesmo tendo acesso a projetos/ou programas de assistência, parecem não estar conseguindo aprender direito na escola, a ponto de consolidar as competências e as habilidades essenciais para o domínio da leitura, da escrita e do processamento do pensamento lógico matemático. Aprendizagem tão necessária para que o educando possa ter êxito em sua vida estudantil e profissional (BRASIL – PISA, 2015). A análise apurada dos resultados das avaliações em larga escala mostra que muitos desses estudantes – sujeitos, normalmente, pertencentes as camadas sociais menos favorecidas –, mesmo alcançando as etapas finais do ensino Fundamental, não apresentam o nível de alfabetismo adequado para estarem naquela série/ano que foram avaliados, o que significa que os mesmos não estão aptos para corresponderem as exigências de um processo de ensino-aprendizagem que, a cada nova etapa, requer o desenvolvimento de novas competências e habilidades de leitura, escrita e de matemática mais complexas, para que os sujeitos em formação, possam avançar intelectualmente, adquirindo e construindo conhecimentos essenciais para evoluírem como pessoa humana e agentes e transformações sociais.

O PNE e o PDE são importantes políticas educacionais que tem fomentado o surgimento de inúmeras iniciativas político-educativas direcionadas ao combater ao analfabetismo e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Iniciativas que buscam melhorar a qualidade da alfabetização/letramento e elevar os níveis de alfabetismo no país. Contudo, nem sempre, essas iniciativas implantadas tem conseguido alcançar sucesso nesse propósito. E essa realidade é bastante preocupante, pois, mostra que embora haja um discurso nacional e, até um movimento, em prol da educação de qualidade, na prática, algo de errado vem acontecendo para que as manobras políticas e educativas desenvolvidas não consigam demonstrar a eficácia esperada, a ponto de garantir que o sistema público de ensino, torne-se mais inclusivo e eficiente. E essa realidade pode levar a percepção de que tais iniciativas político-educativas implantadas e executadas não estão sendo capazes de promover adequadamente o reconhecimento das diferenças individuais e a igualdade de oportunidade educacionais, sobre a qual as singularidades sejam respeitadas, de modo a oferecer as classes mais carentes as condições essenciais para compensar as perdas e prejuízos decorrentes de um logo e injusto processo histórico, em que a omissão

política e o descaso com as questões social, por décadas, contribuíram para disseminar o analfabetismo como estratégia para impedir o acesso dos menos favorecidos aos saberes e conhecimentos socialmente prestigiados. (GROSSI, 2000; GADOTTI, 2012).

Um contexto histórico que pode ser entendido como resultado de um projeto de poder, baseado em princípios ideológico neoliberais, que, por séculos, tem buscado utilizar a falta de conhecimento – advinda do analfabetismo ou do baixo nível de alfabetismo da população – como instrumento para imprimir mais facilmente os princípios e valores da ideologia dominante (meritocracia, individualismo, competitividade, superioridade de saberes, etc.), no sentido de internalizar nas camadas populares a ideia de que os problemas sociais e educativos relacionados do analfabetismo e ao fracasso da educação pública são frutos exclusivos da sua falta de interesse pelos estudos, ou mesmo, da sua incapacidade de aprender e render na escola (GROSSE, 2000). Uma concepção errônea que, ainda hoje, tem sido disseminada por alguns setores para justificar a reação omissa do Estado e da sociedade frente a problemática dos baixos níveis de alfabetismo na escola pública, o que, possivelmente, tem contribuído para enfraquecer a luta social a favor de educação pública inclusiva e de qualidade e, com isso, aumentar a marginalização intelectual que teria como principal objetivo conservar as relações de poder já existentes.

Frente a essa realidade, constatou-se que, em diversos momentos, mesmo tentando se esforçado para acertar, o Estado, em algum momento, talvez, tenha cometido falhas e equívocos durante o processo de elaboração e execução das políticas públicas educacionais que visam o enfrentamento do analfabetismo e do baixo alfabetismo. E, devido a isso, terminou contribuindo para fomentar a estagnação das propostas políticas implantadas, promovendo o “estrangulamento” do sistema público de ensino, tornando-o mais ineficiente. Fato que contribuiu para atrapalhar a vida de quem mais precisa, mas, que devido a isso, não consegue aprender adequadamente: os menos favorecidos. Essa situação tem gerado obstáculos visíveis e invisíveis que estão inviabilizando o processo de elevação dos níveis de alfabetismo e a construção de uma educação pública de qualidade no país, dificultado, cada vez mais, o progresso intelectual dos mais pobres e, com isso, conservando as desigualdades social.

Portanto, entende-se que a problemática do baixo nível de alfabetismo dos estudantes da escola pública expressa a deficiência do Estado e do sistema público de ensino de garantir educação de qualidade para as camadas populares e promover equidade de direitos no acesso ao conhecimento socialmente produzido. Sua persistência descaracteriza o discurso político de garantia da promoção da equidade de oportunidades educacionais, revelando que, na prática, as iniciativas políticas e educativas voltadas a melhoria da qualidade da alfabetização e do letramento desenvolvidas talvez não tenha sido tão bem pensadas ou mesmo suficientes para alcançar o propósito de garantir ensino-aprendizagem de qualidade, a ponto de garantir a todos os estudantes – principalmente, daqueles que mais necessitam do sistema público de ensino para aprenderem: as crianças

e adolescentes oriundo das camadas populares – o direito de elevar seus níveis de alfabetismo para aprender significativamente e conquistar de forma digna sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tentar resolver a questão da baixa qualidade da educação pública no país, o Estado e a sociedade precisam compreender que é válido rever cuidadosamente as propostas de políticas educacionais direcionadas a melhoria da qualidade dos processos de alfabetização e letramento em diferentes etapas da Educação Básica, colocando-as como prioridades. E isso significa dizer que se faz necessário ampliar ainda mais os esforços políticos e sociais para dar o tratamento adequado às essas políticas educacionais que visam promover a melhoria da qualidade do processos de ensino-aprendizagem e garantir a ampliação das oportunidade educacionais, principalmente, dentro da escola pública, pois assim, tornar-se-ia mais fácil construir bases sólidas para edificar uma educação pública de qualidade e inclusiva, capaz de contribuir na formação de cidadãos mais preparados para consolidar as transformações sociais necessárias para promover a equidade de direitos e a justiça sociais.

A baixa qualidade da alfabetização/letramento é uma realidade político-educativa complexa, que envolver diferentes perspectivas ideológicas e interesses nem sempre explícitos. Por isso, precisa ser melhor investigada e analisada para ser compreendida em sua complexidade e, a partir disso, poder ser tratada e revertida, de modo a mitigar os prejuízos históricos que tem causado nos contextos educativo e social. Para isso, faz-se necessário que se continue buscando aprofundar os conhecimentos sobre o processo pelo qual são regulamentadas e formalizadas as políticas educacionais de alfabetização/letramento, que visam melhorar o processo de ensino-aprendizagem e elevar os níveis de alfabetismo dentro da escola pública, haja vista, que a ineficiência de muitas dessas políticas tem contribuído para favorecer o crescimento do índice de analfabetismo funcional escolarizado e, assim, alargar ainda mais a desigualdade de oportunidades educativas e sociais.

Desse modo sugere-se que haja a implantação de políticas educacionais mais direcionadas, que possa ir além da finalidade de monitorar e aferir desempenhos educativos dos estudantes, pois, para solucionar a questão da baixa qualidade da alfabetização e letramento, não basta apenas criar mecanismos pra avaliar e diagnosticar, é preciso ter boa vontade política e social para intervir devidamente nessa realidade avaliada e diagnosticada, sabendo utilizar as informações obtidas através desse monitoramento, para subsidiar, quando necessário, na elaboração ou reformulação de propostas políticas educativas que sejam mais eficientes e capazes de oferecer as condições necessárias para que todos os sujeitos-aprendizes inseridos na escola pública possam ter o direito de alfabetizar-se e letrar-se no tempo correto, e assim, poderem evoluir em seu processo

educativo.

Portanto, acredita-se que o presente artigo, ao buscar refletir e discutir sobre a questão da alfabetização e do alfabetismo no Brasil tendo como foco o posicionamento do Estado frente a problemática da baixo nível de alfabetismo na escola pública – pode cumprir sua função social de revelar alguns aspectos dessa realidade político-educativa nem sempre compreendidos e, com isso, pode alertar a sociedade política e civil, especialmente aos que se interessam pela educação, sobre a necessidade de se rever o processo pelo qual vem se constituído e se executando as políticas públicas educacionais que visam garantir a elevação da qualidade da alfabetização/letramento dentro do país.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. 5º Indicador de analfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação - avaliação de Leitura e Escrita. São Paulo: Ação Educa. 2005. Disponível em: acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/10/inafresultados2005.pdf. Acesso 25 de Março de 2019
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de: Conceituando alfabetização de Letramento. In SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA Márcia. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autentica, 2007.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEM, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: Limites e Ilusões de uma política educacional. Educação e sociedade. v. 34, nº 125, p 1153-1174, out/dez: 2013. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso: 20 de maio de 2019.
- BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo e PAIM, Marilane Maria Wolff. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. Momento, v. 24 n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015 ISSN 0102-2717. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/download/5038/3745>. Acesso:13 de Fevereiro de 2019.
- BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- _____. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: documento orientador. PNAIC em Ação 2017. Disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso: 26 de Março de 2019.
- CRUZ, Rosana Evangelista da. Os recursos federais para o financiamento da educação básica. Revista de financiamento da educação: Fineduca. vol. 2, n. 7. 2012. ISSN: 2236-5907. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/viewFile/51383/31837>. Acesso: 11 de Março de 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, ed. 17. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 1987.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 16 ed. São Paulo; Cortez, 2012.]
- GROSSI, Esther. A coragem de mudar em educação. Petrópoles: Editora Vozes. 2000.

MACHADO, Nilson José. Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 1990.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso: 21 de Fevereiro de 2019.

SOUZA, Vilma Aparecida de Souza. O plano de Metas todos pela educação; desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Minas Gerais. UFU. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13705/1/PlanoMetasCompromisso.pdf>. Acesso agosto de 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Perguntas e Respostas: O que é e o que faz o FNDE? 2011. Disponível em: < <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/19951/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-o-que-faz-o-fnde>>. Acesso 20 de Julho de 2019.

VEIGA Elis Regina dos Santos e REBOUÇAS, Virgínia Margarida. As políticas de alfabetização no Brasil no contexto do ensino Fundamental: aspectos normativo-legais. Laplage em Revista. Vol. 4, n.2, Maio - Agosto, 2018, p. 142- 152. ISSN: 24466220. Disponível em: www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/480. Acesso 27 de Fevereiro de 2019.

CAPÍTULO 4

NARRATIVA E (AUTO)FORMAÇÃO DE EDUCADORES: EXPERIÊNCIAS LUSO-BRASILEIRAS

Data de aceite: 22/03/2021

Lidnei Ventura

Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis – SC
<http://lattes.cnpq.br/9553407104950703>

Betina da Silva Lopes

Universidade de Aveiro
Aveiro – Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-0669-1650>

RESUMO: No presente artigo discutimos a importância da pesquisa narrativa no cenário educacional contemporâneo. Argumentamos que esse tipo de pesquisa tem se tornado importante opção teórico-metodológica aplicada à investigação em educação, assim como à (auto)formação de educadores. Defendemos a metodologia de narrativa autobiográfica como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida. Organizamos o artigo a partir da integração dos seguintes elementos: fundamentos da metodologia de pesquisa narrativa; a narrativa como metodologia de (auto)formação continuada; (auto)biografia e (auto)formação. Como resultados, apresentamos dois memoriais luso-brasileiros enquanto experiências de narrativas autobiográficas.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Narrativa. Formação continuada. Autobiografia.

NARRATIVE AND (SELF)TRAINING OF THE EDUCATORS: LUSO-BRAZILIAN EXPERIENCES

ABSTRACT: In this article we discuss the importance of narrative research in the contemporary educational setting. We argue that this type of research has become an important theoretical and methodological option applied to research in education, as well as to the (self)training of educators. We defend the autobiographical narrative methodology as a strategy for personal and professional development throughout life. We organized the article based on the integration of the following elements: fundamentals of the narrative research methodology; a narrative as a methodology for continuous (self)training; (auto)biography and (auto)training. As a result, we present two Portuguese-Brazilian memorials as experiences of autobiographical narratives.

KEYWORDS: Narrative Research. Continuing Education. Autobiography.

1 | INTRODUÇÃO

Na obra “Tempo e Narrativa”, Paul Ricoeur (2010) diz que é pela narrativa que se pode configurar a experiência humana do tempo. Sem narrativa não há tempo, não há cultura, não há experiência. De modo que nossa condição ontológica, nosso ser-estar no mundo [*Daisen*] depende do dizer ao outros quem somos enquanto “sujeito da experiência” (LARROSA BONDÍA, 2004).

Porque o outro se constitui como como nosso horizonte existencial, narrativas são sempre partes e partilhas de histórias individuais que se interpenetram e se constroem em relação a outras vidas, acabando por se transformar em relato de todos ou conclusões para o conjunto (ARFUCH, 2010). Neste caso, produções de narrativas deixam rastros de impregnações dialéticas entre a história individual e a história social que marcam a vida do sujeito-coletivo.

Compreendendo que toda narrativa é partilha, a proposta desse artigo é socializar os memoriais de formação dos autores enquanto narrativas portadoras experiências de narrativas autobiográficas, embasando-os teoricamente.

Assim, organizamos o artigo a partir da integração dos seguintes elementos: fundamentos da metodologia de pesquisa narrativa; a narrativa como metodologia de (auto)formação continuada; (auto)biografia e (auto)formação.

Segundo Benjamin (2012), narrativas não são meras histórias, mas transmissões de experiências comunicáveis, experiências reais, forjadas nas interações sociais dos narradores [educadores], cada vez mais calados na modernidade, pois a “arte de narrar está em extinção” (BENJAMIN, 2012, p. 213).

O trabalho aqui relatado se inscreve entre aqueles que, de alguma forma, almejam restaurar junto aos educadores sua ancestral faculdade de narrar histórias, normalmente silenciadas nos processos de formação continuada calcados na “concepção de formação escolar” (NÓVOA, 2010).

2 | NOTAS SOBRE METODOLOGIA DE PESQUISA NARRATIVA

A pesquisa narrativa atende ao esforço de recuperação do sujeito e da subjetividade no âmbito da investigação científica levada a termo pela virada linguística dos anos de 1960. O movimento conhecido por *linguistic turn* expressa a virada na compreensão do predomínio da linguagem sobre o pensamento na investigação filosófica. Embora o termo já fosse de ampla aceitação, foi no livro organizado e editado pelo filósofo americano Richard Rorty, *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method* [1967], que a expressão ganhou popularidade e se propagou para diversas áreas do conhecimento.

A pesquisa narrativa prioriza em seus estudos a escuta atenta das histórias de vida de seus interlocutores. Arfuch (2010, p.16) reitera essa recuperação do sujeito no campo das humanidades dizendo que “[...] as ciências sociais se inclinam cada vez mais com maior assiduidade para a voz e o testemunho dos sujeitos, dotando assim de corpo a figura do ‘ator social’”. Neste sentido, completa-se o processo de corporificar experiências e materializar os sujeitos invisibilizados pela pretensão cientificista do positivismo.

Embora atual e necessária, a pesquisa narrativa está muito longe de encontrar consenso entre os que a adotam como metodologia de investigação. Ainda que se inscreva no grande espectro da pesquisa qualitativa, não se pode delimitar facilmente a sua

abrangência, pois a própria noção de narrativa é uma definição em disputa (ANDREWS; SQUIRE; TAMBOUKOU, 2008).

Em meio a indefinições, partimos de uma definição simples: narrativa é a arte de intercambiar e partilhar experiências entre o narrador e a comunidade de ouvintes (BENJAMIN, 2012), porque a “[...] investigação narrativa é assim, o estudo de como os seres humanos experimentam o mundo, e pesquisadores narrativos coletam essas histórias e escrevem narrativas de experiência.” (MOEN, 2008, p. 292).

Mas, ao contrário do que se possa pensar, as disputas no interior da pesquisa narrativa, longe de diminuir sua relevância, amplia suas formas, significados e abrangência. Das pesquisas narrativas etnográficas clássicas da pioneira Escola de Chicago (HARRISSON, 2008) às etnografias de tela [etnografia digital, on-line, conectiva, netnografia, ciberetnografia etc.], a todo momento abrem-se novos ramos para a pesquisa narrativa, entretanto anelam o mesmo propósito: falar sobre experiências humanas, suas criações e produções culturais.

Mantem-se aí a própria acepção do verbo latino *narrare*, cuja raiz é *gnarus* [do radical *gno* – saber], tornar conhecido, que pode apresentar ao menos três formas: um modo de constituição e expressão da experiência humana; metodologia de conhecimento [pesquisa narrativa]; e como metodologia de (auto)formação.

No desdobramento dessas noções, e nos seus entrecruzamentos, Moen (2008, p.291) define assim a pesquisa narrativa:

Meu ponto de partida é que a abordagem narrativa é um quadro de referência, uma forma de refletir durante todo o processo de investigação, um método de pesquisa, e um método para representar o estudo da pesquisa. Assim, a abordagem narrativa é tanto o fenômeno quanto o método (Connelly & Clandinin, 1990), um postulado que alguns podem achar um pouco confuso e avassalador [...] Investigação narrativa é assim, o estudo de como os seres humanos experimentam o mundo, e pesquisadores narrativos coletam essas histórias e escrevem narrativas de experiência. (MOEN, 2008, p. 58).

Tal pressuposto pode assustar os pesquisadores mais afeitos à objetividade positivista, que tende a separar momentos integrados do processo de produção do conhecimento: o fenômeno e o método. A pesquisa narrativa não somente os integra, como acrescenta mais um: a sua representação, que abriga uma intrínseca unidade entre o conhecer e sua forma de exposição. Neste caso, cabe ao pesquisador narrativo renunciar às suas certezas engessadas e adotar uma postura que considere os desvios, as errâncias, o tateamento. Deve se aproveitar dos imponderáveis do caminho, cavando e garimpando o que lhe é periférico, estranho e contorcido para juntar as peças de um verdadeiro mosaico, que são vidas humanas em relação.

Ainda lembra Moen (2008, p. 293) que “[...] não existem pessoas sem narrativas. A própria vida pode ser considerada uma narrativa no interior da qual encontramos uma série de outras histórias”. Nessa linha, cabe ao investigador compreender essas histórias por um

caminho que privilegie narrativas autobiográficas e memoriais, a fim de compor um espaço biográfico (ARFUCH, 2010) em que vidas possam ser contadas.

Em nossa práxis de pesquisadores narrativos, temos identificado muitas das preocupações e dificuldades levantadas nesse campo por vários pesquisadores, tais como a falta de unidade conceitual e metodológica, a profusão “esmagadora” de dados coletados (ANDREWS; SQUIRE; TAMBOUKOU, 2008), dificuldades de classificação e representação estatística dos resultados, paralinguagens corporificadas nas narrativas (HYDÉN, 2008), intervenções conscientes e inconscientes do pesquisador no diálogo com seus informantes etc. Esses são alguns dos problemas apontados por Andrews, Squire & Tamboukou (2008, p. 1, tradução nossa):

Há poucos debates bem definidos sobre abordagens conflitantes dentro do campo e como equilibrá-los, como existem, por exemplo, no campo altamente discutido da análise do discurso. Além disso, ao contrário de outras perspectivas de pesquisa qualitativa, a pesquisa narrativa não oferece regras gerais sobre materiais ou modos adequados de investigação, ou o melhor plano para estudar histórias.

O que pode passar despercebido ao investigador convencional, para o pesquisador narrativo é essencial na compreensão do fenômeno narrativo. É preciso estar sempre atento, pois tudo importa, conforme lembram Andrews, Squire & Tamboukou (2008, p. 1, tradução nossa): “[...] tom de voz, pausas, risos - além de elementos visuais, como movimentos oculares, expressão facial, postura corporal e gestos, e mais amplamente, aspectos da emocionalidade encarnado nas narrativas”, o que torna tudo mais complexo e desafiante.

Mas, se há tantas dificuldades para se fazer pesquisa narrativa, por que permanecemos nessa função?

Num campo movediço como esse, cabe bem a indicação de Benjamin (2016) de método como desvio [*Umweg*], abandonando a racionalidade instrumental e seu modo de exposição não desviante, claro, objetivo, seco e silogístico.

Por fim, pesquisadores narrativos defendem esse tipo de pesquisa como fenômeno, método e forma de exposição, pois o que lhes move são as subjetividades que envolvem o campo, as pessoas, as interações dialógicas com suas histórias de vida e suas interpretações sempre desviantes.

Para fins deste trabalho, vamos focar numa variante importante desse tipo de pesquisa: a narrativa autobiográfica.

3 | NARRATIVA COMO METODOLOGIA DE (AUTO)FORMAÇÃO

Sartre avalizou bem o papel da narrativa na constituição da identidade pessoal, contando sua autobiografia no livro *As palavras* [1964/1978]. Essa tendência já fora enunciada no livro *A náusea* [1938], no qual ele afirma que “[...] um homem [mulher] é

sempre um narrador de histórias: vive cercado das suas histórias e das de outrem, vê tudo quanto lhe sucede através delas; e procura viver a sua vida como se estivesse a contá-la” (SARTRE, 2000, p.25).

Adotando essa linha de pensamento, nas últimas três décadas (JOSSO, 2010), diversas vertentes das pesquisas em ciências humanas vêm discutindo o papel e a importância das narrativas autobiográficas no processo de individuação e construção de identidades, partindo de pressupostos e métodos etnográficos que reiteram a centralidade do sujeito e sua subjetividade na pesquisa científica.

A educação tem sido um campo fértil de experiências do uso de narrativas autobiográficas como metodologia de formação de educadores (ABRAHÃO, 2004). Nela, parte-se do princípio de que narrativas autobiográficas podem conduzir a processos de autorreferenciamento, consciência de si (JOSSO, 2010) e autodesenvolvimento a partir da criação de espaços nos quais se misturam narrativas autobiográficas.

A pesquisa narrativa abre uma dimensão importante na formação de educadores, já que relatos autobiográficos exploram zonas do inconsciente normalmente negligenciadas na formação tradicional, provocando reencontros do sujeito consigo mesmo e com sua história, liberando potenciais identitários, capacidades e competências.

Lembra (NÓVOA apud JOSSO, 2010, p.25) que “formar é sempre formar-se”, ou seja, na medida em que os sujeitos produzem narrativas autobiográficas, passam a inventariar o seu processo formativo, tomando consciência de suas ações em tempos e espaços diversos. Neste sentido, narrativas autobiográficas podem gerar produções artísticas e acadêmicas, contribuindo na tecitura de relatos de experiências, dissertações e teses. Além de se tornar uma promissora metodologia de formação.

Diferente da “concepção de formação escolar” (NÓVOA, 2010, p.17), a formação autobiográfica parte de um plano autoral e investigativo, baseado no tripé: falar de si, pesquisar-se e redescobrir-se. Esse ponto de vista encontra ressonância em diversos pesquisadores (JOSSO, 2010; NÓVOA & FINGER, 1988) que propõem a saída do sujeito do lugar comum de passividade para atuar diretamente na própria formação, concebendo-a como autoformação.

Adotamos aqui o pressuposto de que ao rememorar o seu processo formativo e construir narrativas autobiográficas, os sujeitos mobilizam uma série de funções psicológicas superiores, produzindo saberes e socializando conhecimentos, normalmente desconsiderados no tradicional processo de formação escolar.

Por considerarmos que o processo de formação leva uma vida inteira e que nunca paramos de conhecer e aprender, as experiências que acumulamos nessa jornada podem se tornar comunicáveis na medida em que produzimos narrativas (auto)biográficas e as socializamos com os outros.

Na concepção escolar, a formação é concebida a partir de uma fôrma ou molde, uma imagem célebre a ser copiada; já a formação narrativa autobiográfica aponta para a

possibilidade de construção autônoma de um percurso formativo, de reinvenção identitária de um ser que se autoproduz, que se autoimagina e que chega a sua autoformação [*Selbstbildung*].

Como base nesses preceitos, passamos agora a contar como dois pesquisadores em educação, um investigador narrativo brasileiro e uma investigadora portuguesa, têm utilizado seus memoriais autobiográficos em processos de autoformação e autodesenvolvimento pessoal e profissional.

4 I (AUTO)BIOGRAFIA E (AUTO)FORMAÇÃO

Comentando sobre a *Imagem de Proust*, Benjamin (2012, p.37) diz que “nem tudo nessa vida é modelar, mas tudo é exemplar”. Essa frase nos leva a pensar que cada memorial autobiográfico é um caso excepcional: tanto modelar quanto exemplar. E cada autor nos remete aos arquétipos narradores benjaminianos: o viajante [marujo] e o velho camponês [longevo] ou o moribundo, tomados por ele como arcanos de sabedoria exemplar.

O percurso autobiográfico fala de alguém que viajou sobre terras e mares e, como disse Benjamin, “quem viaja tem muito a contar” (BENJAMIN, 2012, p. 216). Mais, ainda: adquire a autoridade de dar conselhos sempre que os extrai do “senso prático”, forjado no domínio da experiência, porque

Ela [a narrativa], traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa questão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem [mulher] que sabe dar conselhos ao ouvinte. (BENJAMIN, 2012, p.216)

No sentido benjaminiano, todo memorialista pode dar conselhos, mas com a ressalva de que aconselhar não significa responder uma pergunta e sim dar uma sugestão “sobre a continuação de uma história que está se desenrolando” (BENJAMIN, 2012, p. 216), pois todo “conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria”.

Narrativas autobiográficas podem se converter em ensinamento, mas somente na medida em que expressarem semelhanças de experiências.

Assim, os relatos memorialísticos que seguem convidam o leitor a encontrar neles fragmentos de experiências similares.

4.1 Uma experiência de narrativa autobiográfica brasileira

A experiência de uso de narrativas que nos propomos documentar aqui segue em três direções: uso de narrativas como experiência pessoal, como metodologia de pesquisa e como metodologia de formação continuada de educadores.

Em 2014, para pleitear uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Catarina (PPGE-UFSC), tivemos que elaborar um memorial descritivo. Esse foi o primeiro contato com autobiografia, a do próprio pesquisador. E a

tarefa não foi nada fácil, a princípio, pois são muito tênues as linhas demarcatórias da vida pessoal e da formação acadêmica. A tentativa era de tentar separar acontecimentos da vida pessoal, tais como a educação dada pelos pais, a influência dos amigos e irmãos ou as brincadeiras de infância, da formação escolar primária, secundária e universitária. Levou algum tempo para perceber que nada disso pode ser separado. Somos um todo sincrético, constituídos por todos e tudo o que nos rodeia, que nos faz ser quem somos.

A vida se trata sempre de uma viagem para encontrar os outros [pessoas, lugares, crenças, ideias...] e ao mesmo tempo para encontrar o outro dentro de si, descobrindo-se no e como outro. Parece ser esse também o entendimento de Bakhtin (2003, p. 449): “Quanto a mim, em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas”. Isso porque a busca da voz alheia, o diálogo, é o que nos confere sentido à existência, já que “a vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Ainda lembrando o memorial para o doutorado, salpicado de poemas brechtianos, acabou se tornando um híbrido de relato de vida e artefato literário que tem servido para outros educadores misturarem sua vida pessoal com narrativas acadêmicas, tão sérias quanto um experimento científico formal (VENTURA, 2018).

Desde esse tempo, e lá se vai mais de um lustro, temos usado as narrativas como uma forma de recuperar a voz do sujeito na pesquisa acadêmica. Como por exemplo uma simples leitura de um livro (*A invenção do cotidiano*, de Michel de Certeau) para uma disciplina do doutorado, que se transformou no relato autobiográfico publicado como “Memorial de leitura sobre ‘A invenção do cotidiano’, de Michel de Certeau” (VENTURA, 2015). No qual o autor confessa suas dificuldades em ‘lidar’ como um historiador de tamanha complexidade.

A intenção de investigar com narrativas se inscreveu no autor também para que pudesse escrever histórias a contrapelo, como no desafio que Benjamin lançou aos historiadores, ou seja, dar voz àqueles que normalmente são invisibilizados nas pesquisas e tratados como índices estatísticos ou catalogados em “categorias de análise”. Esse compromisso se revelou produtivo na construção da tese de doutorado que se chamou “O voo da Fênix: trajetórias de travessias de identidade de egressas da educação a distância” (VENTURA, 2018). A pesquisa esteve o tempo inteiro ancorada nas histórias de vida das Fênix, mulheres empoderadas, que depois de muito tempo retornaram aos estudos para se graduar em Pedagogia. Neste caso, as narrativas se revelaram ao mesmo tempo metodologia de pesquisa e de formação, pois suas histórias foram coletadas tanto por meio de entrevistas quanto pela produção de memoriais de formação acadêmica no curso de formação continuada “Narrativas, Autobiografia e Formação de Educadores” (2016 e 2017). Esse tipo de pesquisa-formação tem servido de inspiração para outros pesquisadores narrativos que têm interesse em criar um “espaço biográfico” (ARFUCH, 2010) de investigação e formação continuada (VENTURA; LOSTADA, 2020).

Com a pesquisa narrativa, abrem-se diversas dimensões para o fazer acadêmico

no âmbito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. E é isso que ainda estamos fazendo.

4.2 Uma experiência de narrativa autobiográfica portuguesa

Nesta secção ilustra-se um caso de uso de narrativas autobiográficas como estratégia de desenvolvimento profissional de uma investigadora em educação, a trabalhar no centro de Investigação “CIDTFF” da Universidade de Aveiro (<https://www.ua.pt/pt/cidtff/>). Para tal, optou-se por recorrer ao próprio processo narrativo, fazendo uma retrospectiva de mais de dez anos de trabalho. Será contada uma história muito pessoal, com início em 2009, ano em que foi iniciado o percurso de formação investigativa através da frequência ao, então, Programa Doutoral “Didática e Desenvolvimento Curricular” da Universidade de Aveiro (<https://www.ua.pt/pt/curso/360>). No âmbito da Unidade Curricular “Cultura, Conhecimento e Identidade” a jovem doutoranda foi desafiada a construir o seu próprio *Portfólio reflexivo* (SÁ-CHAVES, 2004; SÁ-CHAVES, 2007) de aprendizagem a fim de: “*evidenciar o processo de construção de identidade de cada um de nós (alunos)*” (excerto da nota introdutória do *portfólio reflexivo*, 2009). O primeiro exercício de autodescoberta através da escrita não foi fácil, sobretudo para alguém com formação de base em Biologia e cujos hábitos de escrita mais elaborada não eram mais que simples esquemas de redes tróficas. Mas o processo recursivo da escrita, muito apoiado pelas docentes das unidades curriculares, foi imensamente revelador de mundos interiores e exteriores, constituindo-se como evidência empírica, ‘em primeira mão’, do que Sá-Chaves escreve (2007, p. 15):

[...] os portfólios são instrumentos de diálogo (...) recolhem, em tempo útil, outros modos de ver e interpretar que facilitam ao formando uma diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e conflitos para deles emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto à hipótese dos outros.

Ainda como jovem investigadora em formação, o segundo contacto com processos narrativos reflexivos foi no âmbito da Unidade Curricular “Didática e Desenvolvimento Curricular”. No âmbito desta, os estudantes foram desafiados a conduzir uma revisão de literatura meta-analítica, em grupo, e a fazer registos regulares dos seus (des)encontros enquanto comunidade de aprendentes. A Fig. 1 retrata a temática encontrada pelas três jovens investigadoras:

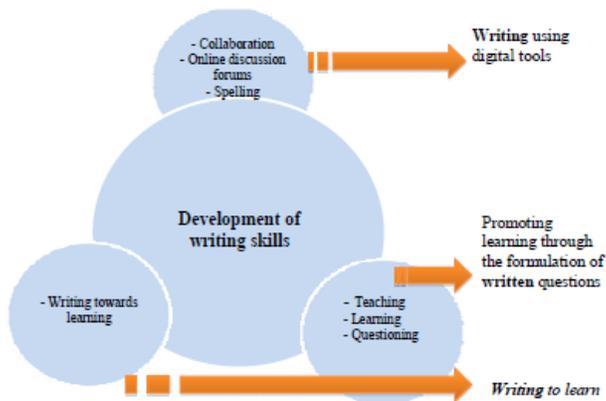


Figura 1 – Áreas de interesse de cada doutoranda e identificação do tema global enquadradora para elaboração do estudo meta-analítico.

Fonte: Lopes et al., 2013

Novamente, o processo de aprendizagem foi desafiador, sobretudo pela questão de escrever e refletir com colegas cuja formação de base era distinta da investigadora (ela formada em Biologia, as colegas formadas em Línguas):

During the first phase of the curricular unit, when we were trying to identify our common theme I had to explain my PhD project to Anna and Carol. This caused a moment of anxiety, (...) How would I be able to show, and convince [them] that what I do in Biology [teaching] is important and make sense...and is NOT boring? (...) I was surprised with the interesting comments of my colleagues and (...) during the process of answering to their clarifying or simple curiosity doubts I realized I started to refine my own project...sometimes an external view is very positive [...]. (Beatrice). (LOPES et al., 2013)

Mas os desafios trazem, sempre, aprendizagens, neste caso ao nível do desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais e transversais tão necessárias ao desenvolvimento pessoal de uma doutoranda que almeja ser uma jovem investigadora em educação (Fig. 2).

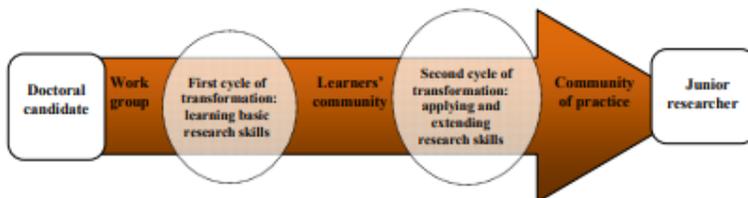


Figura 2 – O processo de transformação pessoal de um doutorando – entre a ausência e a aquisição de competências investigativas.

Fonte: Lopes et al., 2013

Perante a riqueza da experiência, as aprendizagens foram partilhadas através da descrição e problematização de reflexões autoetnográficas (HERNANDEZ et al., 2010; MITRA, 2010) a dois níveis: a nível individual, isto é, cada uma das três doutorandas per si, partilhando a sua experiência individual e a nível coletivo através de uma meta-reflexão escrita a seis mãos, partindo da discussão colaborativa das três reflexões individuais.

Enquanto na primeira fase de contacto com as narrativas reflexivas o seu recurso foi 'induzido' no âmbito do Programam Doutoral, pelos desafios lançadas pelas docentes, o segundo momento de utilização das mesmas aconteceu em 2013, agora por iniciativa própria e com uma forte motivação intrínseca, diria mesmo necessidade (ainda que à data não muito consciente) de lidar com uma experiência profissional tão rica como perturbadora em termos de “visão do mundo e visão de si” – a formação de professores em contexto de cooperação internacional, nomeadamente Timor-Leste. Durante, e após a missão de formação de professores de Ciências em Timor-Leste, que teve uma duração de dois meses, sentiu-se a necessidade de ir fazendo registos das aprendizagens cognitivas e emotivas através da escrita reflexiva. Perante a tomada de consciência que as colegas formadoras estavam a passar semelhante transformação profissional, desafiou-se as mesmas em realizarem um estudo autoetnográfico. O estudo sustentou-se nas respostas individualizadas das três formadoras em torno de duas questões–chave: 1 - O que teve mais impacto em si? Por quê? 2 - O que faria diferente se fosse possível repetir a experiência e por quê? (LOPES et al., 2014). Do processo coletivo resultaram recomendações importantes para outros jovens formadores de professores em contexto de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID), e, sobretudo, a constatação de que é preciso investir, também, na formação contínua dos próprios formadores de professores (Fig. 3), pois estes também são eternos aprendentes (BORKE, 2004).

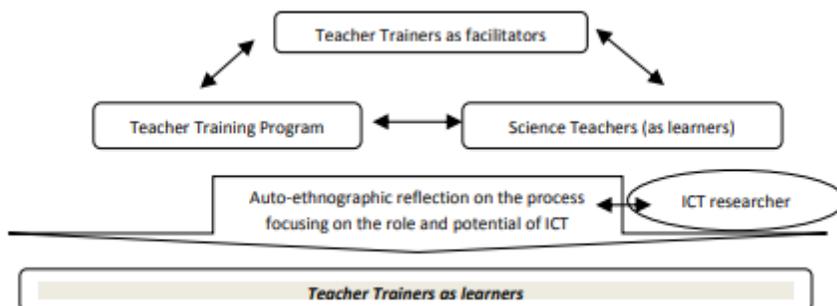


Figura 3 – O processo de reflexão no âmbito de programas de formação de educadores

Fonte: Lopes et al., 2017

Mais recentemente, e perante o desafio de assumir responsabilidades de orientação

de estudantes de mestrado e doutoramento internacionais, desde 2016, voltou. Orientar estudantes vindos de contextos socioeconômicos e culturais distintos dos próprios, e sem qualquer formação específica pedagógica para tal, torna-se uma responsabilidade muito grande, cheia de dúvidas e incertezas. As causas e as consequências da internacionalização do ensino superior são complexas e trazem, potencialmente, também, alguns riscos, como por exemplo a perpetuação de 'neocolonialismos' (ANDREOTTI et al., 2015). O processo de supervisão envolvendo estudantes internacionais constitui-se como foco atual de atenção da investigadora, em termos de necessidade de desenvolvimento profissional, e envolve um grupo de colegas formadores de organizações não governamentais/associações da economia solidária (LOPES et al., 2020; LOPES; DIOGO, 2019).

Revisitando este percurso profissional pessoal, torna-se claro para a autora destas memórias que as narrativas autobiográficas se tornaram fieis companheiras no seu desenvolvimento profissional e, até mesmo, uma ferramenta de colaboração com outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas narrativas contam vidas e pesquisadores narrativos são seus porta-vozes. São uma espécie de Hermes, o deus mensageiro. Não por acaso, narrativas estão ligadas à hermenêutica, ciência que decifra mistérios.

Todavia, por mais que histórias de vida sejam também herméticas (novamente Hermes) e misteriosas, são também alegorias, cabendo aos pesquisadores narrativos e autobiográficos trazer à luz mensagens de seus interlocutores. Nisso ajuda a hermenêutica quando nos lembra que alegoria é composta por *allo* (outro) + *agoreuein* (falar em público), ou seja, tanto é um outro discurso quanto o discurso do outro. Numa palavra: o horizonte da narrativa é sempre o ser-outro, mesmo quando é autobiográfica.

Pelo referencial e experiências luso-brasileiras relatadas, podemos afirmar que podemos aprender muito com e sobre narrativas, desde investigações científicas, passando por formações e autoformações iniciais e contínuas, quanto ações extensionistas, extrapolando os muros das universidades.

O trabalho científico e sério com narrativas, conforme o aforismo aristotélico, pode ser penoso no início, desafiante e com raízes amargas, mas os frutos serão doces e compensadores.

Pesquisadores narrativos nunca estão sozinhos, mas sempre envolvidos com seus interlocutores e parceiros de investigação, por isso seus efeitos são multiplicadores e se espalham em redes de colaboração costuradas a várias mãos, como esse próprio texto tecido a quatro mãos separadas nada menos do que pela vastidão do oceano Atlântico.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem mentores que promoveram o seu contacto inicial as narrativas, assim como a todos os colegas que se envolveram nestes percursos formativos. Cada experiência (co)escrita torna-se um pedaço de nós.

Obrigada!

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

ANDREWS, Molly; SQUIRE, Corinne; TAMBOUKOU, Maria. **Doing narrative research**. London: *Second Edition*, 2008.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I, magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **Origem do drama trágico alemão**. Trad. João Barrento. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BORKE, H. **Professional Development and teacher Learning: Mapping the terrain**. Educational Researcher, 2004.

EVANS, L. **Developing the european researcher: 'extended' professionalism within the Bologna process**, Professional Development in Education, Vol. 36, nº 4, pp. 663-377, 2010.

HARRISON, B. Editors' introduction: researching lives and the lived experience. In: HARRISON, B. (Org.). **Life story research**. London: SAGE Publications, 2008.

HERNADÉZ, F.; SANCHO, J.M.; CREUS, A.; MONTANÉ, A. Becoming university scholars: inside professional autoethnographics, **Journal of Research Practice**, v 6, Article M7, 2010.

HYDÉN, Lars-Christer. Bodies, embodiment and stories. In: ANDREWS, Molly; SQUIRE, Corinne; TAMBOUKOU, Maria. **Doing narrative research**. London, 2008.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

KILEY, M. Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates, **Innovation in Education and Teaching International**, v. 46, nº3, p. 293-304, 2009.

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

LOPES, B.; DIOGO, S. Learning by Doing? The Challenge of supervising international master and PhD students. Conference paper presented at: **11th International Conference on Education and New Learning Technologies**, 2019.

LOPES, B. Et al. What do we learn when we teach abroad? Reflections about International Cooperation with developing countries. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 2014.

Lopes, B. Et al. Learning transitions of three doctoral students in a Portuguese higher education institution facilitated by the use of ICT. **International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning**, 23(2), 179-193, 2013.

LOPES, B. Et. Al. Utilização do método Symfos na reflexão crítica da supervisão de estudantes internacionais – uma estratégia em desenvolvimento [The use of the Symfos method for critical reflection on supervision of international Students: a working strategy in development], Talk presented at **2nd National and 1st International Conference on Supervision**, Aveiro, Portugal, 2020.

MITRA, R. Doing ethnography, being an ethnographer: the eutoethnographic research process and I, **Journal of Research practice**, v. 6, n.1, 2010.

MOEN, T. Reflections on the narrative research approach. In: HARRISON, B. (Org.). **Life story research**. London: SAGE Publications, 2008.

NÓVOA, A. Apresentação. In: JOSSO, Marie-Cristine. Experiências de vida e formação. Natal: EDUFRN, 2010.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SÁ-CHAVES, I. **Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro**. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos**. Estratégias de Formação e Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007.

SARTRE, J. P. **A náusea**. Trad. de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. (Coleção Grandes Romances).

LOPES, B. Et al. Training Timorese Science Teachers in the context of international cooperation: what role could ICT play? **Conexão Ciência**, 12(2), 416-423, 2017.

VENTURA, L. Memorial de leitura sobre “A invenção do cotidiano”, de Michel de Certeau. **Alegrear**, Campinas, v. 1, p. 1-9, 2015.

VENTURA, L. Quando as reminiscências falam por nós: memorial para doutoramento. **Alegrear**, Campinas, v. 01, p. 124-131, 2018.

VENTURA, L. **O voo da fênix**: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2018.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: A IMPORTÂNCIA ENTRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTES E DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 12/01/2021

Maria Tereza Fabbro

Instituto Federal de São Paulo
Campus São José dos Campos
São José dos Campos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8372790425351428>

Silvana Rodrigues

Instituto Federal de São Paulo
Campus São José dos Campos
São José dos Campos – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8304645737157673>

Luís Presley Serejo dos Santos

Instituto Federal do Maranhão
Departamento Acadêmico de Química
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/7569445393485879>

RESUMO: O estágio curricular supervisionado (ECS) é uma etapa obrigatória nos cursos de formação docente de professores e constitui uma interlocução importante entre a teoria aprendida e a prática pedagógica desenvolvida nas escolas. Esse trabalho é um relato de experiências do ECS sendo desenvolvido no curso de Licenciatura em Química antes e durante o contexto da pandemia da COVID 19, cujas etapas são de observação, participação e regência. As etapas foram registradas nos relatórios de estágio e em dois questionários aplicados. Um deles aplicado anteriormente ao isolamento social e o outro durante as atividades

de forma remota, possibilitando uma reflexão e estabelecendo um diálogo entre o saber da experiência e o saber formal. O estágio revelou-se um rico espaço de reflexão e descobertas, em que a teoria e a prática podem ser trabalhadas juntas e adaptando o desenvolvimento presencial em atividade de forma remota.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; prática pedagógica; atividade remota.

SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP: THE IMPORTANCE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PEDAGOGICAL PRACTICE BEFORE AND DURING THE COVID PANDEMIC 19

ABSTRACT: The supervised curricular internship (ECS) is a mandatory step in teacher training courses for teachers. It constitutes an important dialogue between the theory learned and the pedagogical practice developed in schools. This work is an account of ECS experiences being developed in the Chemistry Degree course before and during the COVID 19 pandemic context, whose stages are observation, participation, and conducting. The stages were recorded in the internship reports and two applied questionnaires. One of them previously applied to social isolation and the other during activities remotely, allowing for reflection and establishing a dialogue between knowledge of experience and formal knowledge. The internship proved to be a rich space for reflection and discoveries. Theory and practice can be worked together and adapting the face-to-face development in activity remotely.

KEYWORDS: Teacher training; pedagogical practice; remote activity.

1 | INTRODUÇÃO

Com o surgimento da pandemia da Covid 19, tivemos que nos adaptar a um novo normal. E no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado (ECS) não foi diferente.

A profissão docente é historicamente desvalorizada no Brasil: escolas sem condições de abrigar alunos e profissionais da educação; baixos salários; amplas jornadas de trabalho; mau preparo docente. Com a pandemia e o surgimento da utilização do trabalho remoto foi revelado que a grande maioria dos docentes e alunos não estavam preparados para trabalhar e desenvolver suas atividades a partir do uso de novas tecnologias da informação e comunicação, as dificuldades foram desde falta de internet até a disponibilidade adequada de equipamentos, por conseguinte houve a necessidade de realizar momentos de reflexão e adaptação para o desenvolvimento do ECS.

Segundo Libâneo (LIBÂNEO, 2012), o estágio supervisionado deve ser um processo contínuo de formação, crescimento pessoal e profissional para os licenciandos que devem, nesse sentido, serem sujeitos ativos para que a aprendizagem acerca da profissão docente efetivamente se materialize. Entende-se, a princípio, que a experiência do estágio supervisionado levará os licenciandos a compreenderem a instituição escolar à medida que forem se inserindo em situações concretas do fazer pedagógico.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE, 2002) preveem que o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Em outro trecho, o documento reforça a ideia de que o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Segundo a lei n. 11.788/2008 sobre a definição do estágio apresenta em seu artigo 1º: “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]”, acrescentando em seus incisos, que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Nestas perspectivas para a formação de professores questionadores e investigativos é necessário compreender os estágios como espaços de pesquisa, criando as bases para a formação do professor reflexivo e pesquisador da própria prática. De acordo com esta linha de formação os estágios começaram a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica envolvendo, não só os futuros profissionais docentes, mas também os contextos em que o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2004).

Dessa forma, o estágio deve ser uma jornada contínua de formação e aprendizagens

acerca da prática docente onde a experiência oportunizará aos licenciandos entrecruzarem conhecimentos teóricos com situações práticas do fazer docente. Logo, esse processo exige do estagiário compromisso e seriedade (ARAÚJO; RIBEIRO, 2017).

Neste sentido, o presente trabalho traz de forma clara e objetiva através da aplicação de uma metodologia qualitativa para os alunos que estão desenvolvendo o ECS no Curso de Licenciatura em Química de como fazer para que o ECS seja uma oportunidade de refletir e construir criticamente sua importância na formação docente e na sua prática pedagógica.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Foi utilizado a metodologia de pesquisa qualitativa proposta por Thiollent (THIOLLENT, 2018), com um grupo de alunos do curso de Licenciatura em Química, com ênfase em estudos de casos, em que observações em sala de aula, realizações de entrevistas, elaboração de textos por parte dos alunos, aplicação de questionários, depoimentos, observação em atividades de forma remota foram os instrumentos adotados para coleta de dados.

A chamada pesquisa participativa ou pesquisa-ação rompe com o círculo fechado dos modelos positivistas (entre eles o funcionalismo, o sistemismo, o empirismo e o estruturalismo), estabelecendo novos critérios de validade para as pesquisas na área de Educação e Educação Química (CHASSOT, 2018).

Foram analisados os relatos feitos por esse grupo de alunos através da entrega dos relatórios finais do 1º e 2º semestres de 2019, e dos dois questionários aplicados através da plataforma gratuita “Google Forms” um no mês de março de 2020 e outro no mês de setembro de 2020 onde as atividades de forma remota já estavam sendo desenvolvidas, além de encontros de forma síncrona e assíncrona, possibilitaram realizar o levantamento dos dados relatados. Os próprios alunos autorizaram o desenvolvimento dessa pesquisa.

Em seguida, foi aplicado um questionário que teve como objetivo avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos alunos que estavam no ECS a partir do entendimento por parte dos alunos do 1º, 2º e 3º anos da escola estadual de ensino médio, respectivamente.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os processos de formação docente buscam obter um profissional autônomo, agente de mudança, inovador e capaz de refletir sua prática pedagógica. Com o surgimento da pandemia, muitas mudanças ocorreram e ainda estão acontecendo. Muitas atividades tiveram que ser adaptadas ao ensino remoto, o “novo normal” para muitos docentes e alunos ainda é muito novo e estão passando por ajustes.

Frente aos novos desafios que o educador encontra atualmente, se faz necessário uma reflexão de uma nova forma de educar e de definir a profissão docente. É preciso que

sejam desenvolvidos novas competências, novas abordagens, novos referenciais.

Em outros termos, no cenário atual, somente o conhecimento pedagógico, científico e cultural já não é mais suficiente. O trabalho docente é complexo e diversificado, o profissional de hoje não apenas só transmite o conhecimento acadêmico, ele participa de uma transformação do conhecimento comum do aluno, motivando nas relações em grupo, nas estruturas sociais com a comunidade no desenvolvimento da criticidade entre outros.

O ECS propicia uma vivência da prática pedagógica, do fazer pedagógico e diante da realidade encontrada, muitos alunos acabam tendo uma visão errônea da prática e do papel docente que muitas vezes leva a um desinteresse pela profissão.

Nos relatórios analisados, 100% dos alunos relatam estarem insatisfeitos com a parte burocrática da viabilização e documentação do ECS. Assim como, relatam também um grande desinteresse no processo de ensino-aprendizagem. Alguns, relatam sobre a falta de processos, ferramentas e metodologias inovadoras dentro do desenvolvimento da disciplina, e que muitas das escolas ainda trabalha de forma muito tradicionalista, mas que estão abertas para trabalho e aplicação de ferramentas inovadoras como podemos observar no decorrer do processo.

No primeiro questionário foi realizado com seis perguntas sobre andamento, desenvolvimento, metodologias e ferramentas utilizadas no ECS e no segundo questionário as perguntas foram direcionadas para o ECS no ambiente remoto.

Na Figura 1, foi perguntado em qual etapa do ECS você estava no segundo semestre de 2019. Podemos observar que mais de 80 % dos alunos já haviam passado pela etapa de observação, onde eles entendem a escola, o local de trabalho do professor, a relação professor-aluno, e analisam a prática pedagógica entre outras ações do contexto do funcionamento da comunidade escolar.

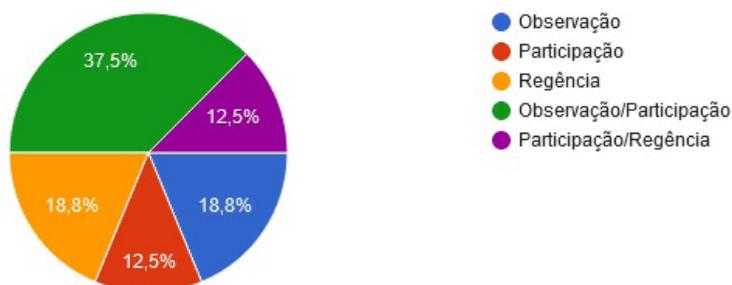


FIGURA 1: Em qual etapa do ESC você estava no 2º semestre de 2019?

Foram realizadas perguntas para entender sobre as ferramentas diferenciadas utilizadas no ECS e 100% dos alunos relataram que no desenvolvimento do ECS tiveram a oportunidade de utilizá-las e destacaram quais foram elas como mostra a Figura 2.

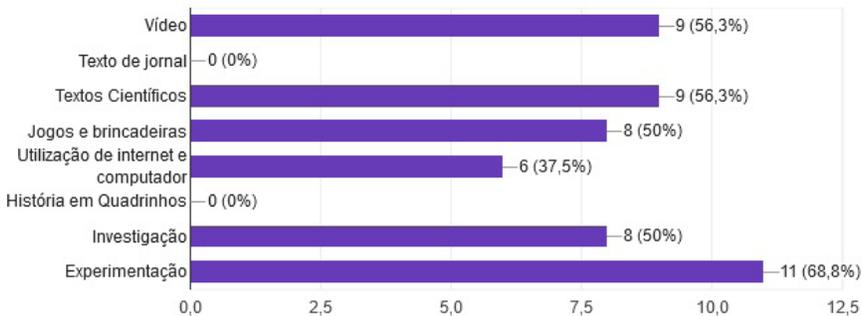


FIGURA 2: No seu ECS você utilizou de ferramentas diferenciadas para desenvolver seu trabalho? Se sim, quais?

Na análise dos relatórios e do questionário aplicado os futuros docentes enfatizaram a utilização da experimentação como a ferramenta mais utilizada para transformar uma aula deixando-a mais dinâmica e expositiva. Porém, eles relatam que a experimentação muitas vezes acontece por observação ou por procedimentos experimentais descritivos, sendo que os alunos pouco participam ativamente, mesmo assim descrevem que essa é uma prática pedagógica eficiente e que atrai muito a atenção dos alunos.

Dentro das questões inseridas, foi perguntado sobre: A importância do Estágio Supervisionado Curricular (ESC) para sua formação docente. Se possível, faça um breve relato.

Os relatos estão destacados abaixo:

“O ESC é fundamental para a preparação de futuros professores, o estágio me deu a preparação de estar com o aluno em uma sala de aula, e isso facilitou muito quando eu realmente entrei como professora em uma sala de aula, estava me sentindo preparada muito mais calma e confiante. O estágio também foi essencial para eu ter certeza que escolhi a profissão certa.” (aluno 1)

“A minha orientadora sempre busca causar o bem estar do estagiário e alunos! O ESC é fundamental em minha formação pois ele me norteia e me ajuda a lidar com todas as situações, ou seja, agrega e enriquece meu caminho! Sua principal importância está relacionada em ser a base e estabilidade dos alunos para se manterem fortemente no estágio de maneira correta e impulsionadora!” (aluno 2)

“Eu acredito que a importância do ESC está na preparação dos futuros professores para aquilo que verdadeiramente encontraram na sala de aula, assim sendo, falta de estrutura e materiais para o desenvolvimento de metodologias diferenciadas, o contato com alunos sendo eles os bem comportados e o nem tanto, e principalmente dar a oportunidade de experimentar e vivenciar aquilo que foi aprendido por anos na faculdade.” (aluno 3)

“O estágio é uma etapa de grande importância para o futuro docente, é uma parte complementar da graduação na licenciatura. O estágio amplia o

conhecimento do estudante, prioriza o interesse dele na área de atuação e no desenvolvimento daquilo que aprendeu na sua formação em sala de aula.” (aluno 4)

“O estágio na formação do licenciando é tão importante quanto as disciplinas do curso, pois possibilita a experimentação do âmbito acadêmico na prática pedagógica.” (aluno 5)

“A supervisão do estágio foi de grande importância pois ocorreu trocas de experiências, no qual ocorreu reflexões para uma metodologia de ensino mais atrativas e pra serosa para os alunos.” (aluno 6)

Podemos observar que mesmo enfrentando diversas dificuldades, os alunos conseguem perceber a importância do ECS na sua formação docente. Eles destacam sobre a importância de uma vivência no ambiente futuro de trabalho, de relacionarem a teoria com a prática, e do acolhimento tanto por parte do professor supervisor de estágio quanto o professor orientador. Reforçam os imensos benefícios de vivenciarem novas experiências, métodos diferenciados de trabalho e utilização de ferramentas que atraem a atenção do aluno.

Diante da pandemia, foi observado a necessidade de perguntar aos alunos sobre como estava o andamento e o desenvolvimento do ECS, quais dificuldades e aprendizagens que eles estavam tendo e se o ECS sendo desenvolvido de forma remota estava tendo importância.

Foi surpreendente os relatos de alguns alunos como mostrado abaixo:

“Minha experiência está sendo incrível, tanto os responsáveis pela unidade concedente, direção, supervisão e a professora de química tem acompanhado todo o processo e acolhendo muito bem. Além disso, deixo meu agradecimento para a Professora Orientadora que organizou tudo da melhor forma possível, agilizando todo o processo para a realização do meu estágio remoto. Tenho orgulho de fazer parte desse time de profissionais tão excelentes que me inspiram.” (aluno 7)

“Diria que entendo as dificuldades dos alunos em participarem das aulas e disponibilidade dos meios digitais. Estou ajudando no que é necessário nas atividades, mas a participação (nesse momento) dos alunos é quase nula..., mas estamos firmes e fortes disponíveis para auxiliar.” (aluno 8)

“Dentro do esperado...o que não quer dizer que esteja fácil.” (aluno 9)

“Incrível, estou tendo a oportunidade de abordar várias temáticas e trabalhar com todos os anos (1º, 2º e 3º).” (aluno 10)

“Minha experiência está sendo desafiadora, pois estou tendo que me adaptar as tecnologias.” (aluno11)

“Está sendo ótimo, estamos ensinando mesmo a química, os alunos são participativos e estão aproveitando para tirar dúvidas e relembrar conceitos.” (aluno12)

“Está sendo bastante estimuladora e inovadora nesse tempo de pandemia.” (aluno13)

Foi solicitado ainda: Que comentassem um pouco sobre a participação dos alunos das unidades concedentes nas atividades desenvolvidas no estágio remoto. Os relatos estão descritos abaixo:

“Estou realizando aulas de reforço no período da tarde para os alunos, as aulas são compostas por revisão de conteúdos e exercícios para eles praticarem. O encontro online acontece pela plataforma Google Meet, sugerida pela própria escola.” (aluno 14)

“Eles realizam as atividades em si, mas participação nos plantões e dificuldades é nula.” (aluno 15)

“A participação ainda é tímida, mas creio que melhore com o tempo, até porque a atividade que tenho desenvolvido é de reforço com os alunos.” (aluno 16)

“Eles participam bem, tiram todas as dúvidas.” (aluno 17)

“Na unidade concedente muitos alunos participam das atividades, principalmente alunos dos 3 anos, além das aulas de tirar dúvidas, os alunos têm um grupo de WhatsApp no qual eles pedem ajuda na resolução dos exercícios.” (aluno 18)

“Muito participativos”. (aluno 19)

“Ainda não tive contato com alunos, pois estou na fase de intervenção.” (aluno 20)

Em seguida, foi aplicado um questionário aos alunos de 1º, 2º e 3º anos da escola estadual de ensino médio sobre a participação, o desenvolvimento e habilidades dos professores estagiários nas atividades durante o período do estágio de forma remota. Para a nossa surpresa, a participação dos alunos foi bastante efetiva.

A Figura 3 demonstra as respostas dos alunos quando foi perguntado sobre: O professor estagiário está auxiliando nos conteúdos pedagógicos que o professor responsável ministra?

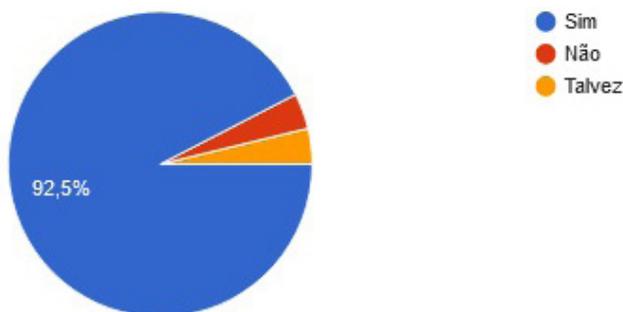


FIGURA 3: O professor estagiário está auxiliando nos conteúdos pedagógicos que o professor responsável ministra?

Podemos observar que 92,5% dos alunos afirmaram que os professores estagiários estavam auxiliando nos conteúdos pedagógicos que o professor responsável pela disciplina de química ministrou.

Quando questionados se eles participavam das atividades síncronas com os professores estagiários estavam ofertando, 30,2% dos alunos afirmaram que sempre e 52,8% dos alunos relataram que participam as vezes, como podemos observar na Figura 4.

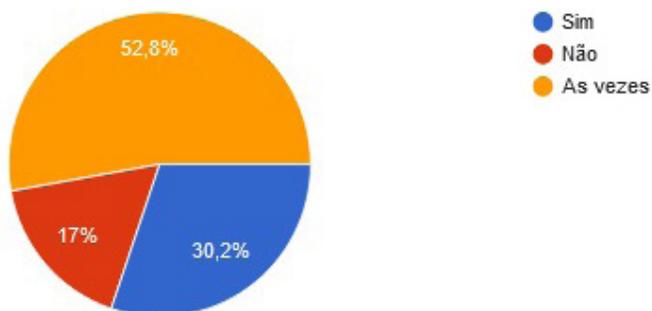


FIGURA 4: Você participa dos encontros síncronos com os professores estagiários?

Foi perguntado se os alunos achavam que o processo de aprendizado estava sendo melhorado com a participação dos professores estagiários e se eles gostavam desta participação. Podemos observar que aproximadamente 53,8% relataram que o aprendizado foi melhorado, e cerca de 78% dos alunos informaram que gostaram da participação dos professores estagiários nas atividades desenvolvidas no ensino remoto, conforme demonstrado nas Figuras 5 e 6, respectivamente.

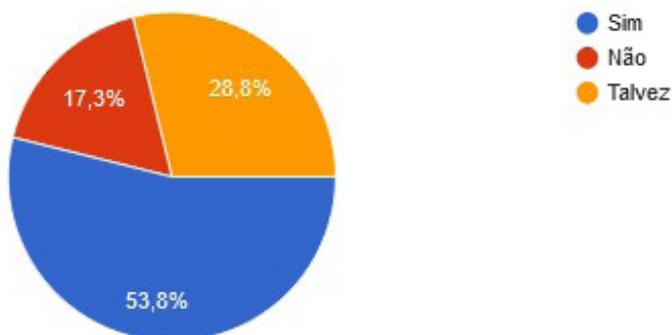


FIGURA 5: Você acha que melhorou seu aprendizado com os encontros dos professores estagiários?

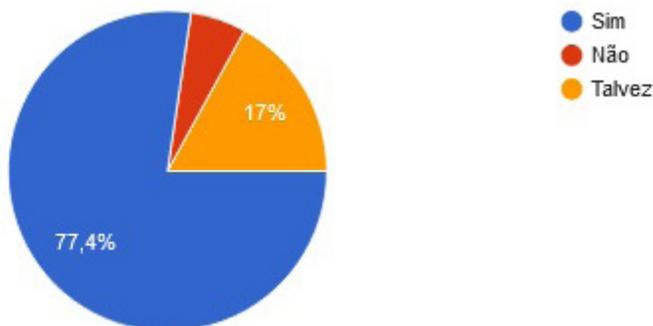


FIGURA 6: Você gosta dos encontros que os professores estagiários estão oferecendo?

Os alunos foram questionados se os professores estagiários estavam desenvolvendo posturas, habilidades e saberes necessários ao exercício profissional docente?

A afirmação positiva de 85% dos alunos demonstra que os professores estagiários estão conseguindo relacionar de forma efetiva a teoria com a prática em sala de aula.

Foi solicitado ainda, que os alunos da escola do ensino médio fizessem um breve relato sobre: A atuação/participação dos professores estagiários na sua formação?

Destaco alguns relatos dos alunos da escola estadual de ensino médio:

“Foi de grande importância para mim, eles foram muito bons na parte de explicar a matéria, fazer revisão e resolver exercícios. Eu aprendi bastante com o auxílio deles e sou muito grato por terem disponibilizado essas aulas para gente, foi muito fundamental para o meu aprendizado na matéria, que antes eu não tinha muito conhecimento (aluno A).”

“Eu achei bem necessário, depois que os professores começaram com o “reforço” eu consegui compreender melhor os exercícios etc., e os professores são sempre muito simpáticos e tem uma ótima paciência para explicar (aluno B).”

“Foi importante pois foi uma troca diferente de aluno/professor para aluno/professor estagiário, e é bom ter mudanças e diferenças na forma de ensinar, até porque cada aluno se adapta de uma maneira (aluno C).”

“Os professores estagiários estão exercendo um ótimo trabalho, tiram todas as dúvidas, deixam bem claro a matéria, a aula é mais prática e precisa. Para mim, melhorei 100% em química por causa dos estagiários (aluno D).”

“Eu gosto muito das aulas com os estagiários, eles explicam muito bem a matéria e sempre acontece uma interação na hora de realizar os exercícios propostos por eles, que também é muito importante para reforçar o que estamos aprendendo (aluno E).”

“Muito bom ver os professores estagiários interessados em passar conteúdo nesse momento de pandemia (aluno F).”

4 | CONCLUSÕES

O ECS é sem dúvida a ferramenta ideal para o início da atividade profissional docente. É um instrumento de vivenciar uma nova realidade de forma mais técnica e profissional.

Mesmo enfrentando dificuldades os futuros profissionais estimulam a busca por novos conhecimentos, propondo atividades diferenciadas, percebendo que o papel docente não é apenas de transmitir conhecimentos, mas de acolhimentos, de reflexão, de realizar a interdisciplinaridade e mostrar a importância da transposição didática, levando ao aluno conhecimento, despertando o pensamento crítico e argumentativo.

A pandemia da COVID 19 trouxe dificuldades, mas como todo professor, os futuros docentes se reinventaram, estão tendo a oportunidade de experiências inovadoras e utilizar as ferramentas tecnológicas tão solicitadas pelos alunos nativos digitais que por muitas vezes estavam sendo deixadas de lado.

AGRADECIMENTOS

Aos alunos do Curso de Licenciatura em Química do campus SJC que participaram da pesquisa e do desenvolvimento do ECS sob a orientação da Professora Maria Tereza Fabbro, aos supervisores e responsáveis das unidades concedentes onde esses alunos desenvolvem o ECS. Ao Professor Luís Presley Serejo dos Santos do IFMA pela parceria.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1721–1735, 2017. DOI: 10.21723. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10280>.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências.** Brasília Ministério da Educação, 2008.

CHASSOT, Attico. **Para que(m) é útil o ensino?** 4. ed., Ijuí: Editora Unijuí, 2018.

CNE. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: **S. G. Pimenta, & E. Ghedin (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed., São Paulo: Cortez, 2018.

CAPÍTULO 6

A COMPREENSÃO SOBRE “SABERES” E SUA PERTINÊNCIA ENQUANTO DESCRITORES DE APRENDIZAGEM PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 22/03/2021

Adauto Leite Oliveira

Professor da rede municipal de ensino da cidade de Salvador-Ba
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

RESUMO: O presente artigo levanta uma discussão teórica motivada a partir da prática docente na rede municipal de ensino de Salvador e o desenvolvimento da tese de doutorado em curso, intitulada “Currículo oculto religioso e universidade: Contrapontos na formação docente da Universidade Estadual da Bahia – UNEB”, face à observação feita sobre as orientações pedagógicas voltadas ao trabalho com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, expedidas pela Secretaria Municipal de Educação – SMED, abandonando os termos habilidades e competências para nomear descritores de aprendizagem. Desconsidera que a perspectiva mais avançada sobre os saberes na formação dos sujeitos vai além dos conhecimentos tradicionalmente considerados nos currículos, a exemplo do saber religioso, que motiva muitos estudantes da EJA a estudar. Freire, Arroyo, Lyotard e Perrenoud são os principais interlocutores teóricos deste artigo, que procura apontar os limites da utilização equivocada do termo saberes enquanto descritores de aprendizagem na construção do currículo escolar da EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes; EJA; Competências; Currículo.

ABSTRACT: The present article raises a theoretical discussion motivated from the teaching practice in the municipal education system of Salvador and the development of the doctoral thesis in progress, entitled “Hidden religious curriculum and university: Counterpoints in the teaching formation of the State University of Bahia - UNEB”, in view of the observation made on the pedagogical guidelines aimed at working with Youth and Adult Education - EJA, issued by the Municipal Education Secretariat - SMED, abandoning the terms skills and competences to name learning descriptors. It disregards that the more advanced perspective on knowledge in the training of subjects goes beyond the knowledge traditionally considered in curricula, such as religious knowledge, which motivates many EJA students to study. Freire, Arroyo, Lyotard and Perrenoud are the main theoretical interlocutors of this article, which seeks to point out the limits of the misuse of the term knowledge as learning descriptors in the construction of the school curriculum of EJA.

KEYWORDS: Knowledge; EJA; Skills; Curriculum.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo se discute sobre o que se deve ou não ser contemplado no currículo escolar da educação básica como um todo e em particular da Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que no currículo se reflete a cara da sociedade em um dado momento histórico. Nesse contexto se pode entender a teoria reprodutivista (Bourdieu & Passeron, 2010), que

aponta para um horizonte sempre marcado pelo determinismo das forças hegemônicas nos processos formais de educação, produzindo cidadãos que buscam ser “*encaixados*” (Giddens, 1991) num modelo societário desvinculado da vida cotidiana dos sujeitos em formação, mas tão somente preparado para a manutenção de um sistema social onde os valores e desejos a serem atendidos não são, definitivamente, os daqueles que aprendem ou da maioria da população. Isso se torna mais problemático quando se pensa na parcela de alunos que está na EJA.

A educação tradicional nunca se preocupou em considerar outros conhecimentos que não os validados pelo sistema formal e socialmente construído para serem “retransmitidos” aos educandos. A supervalorização da ciência na modernidade, enquanto verdade absoluta reduz o espaço de diálogo entre os conhecimentos socialmente construídos e a vida cotidiana dos sujeitos em formação, não por uma questão de tácita incompatibilidade, mas por conta de perspectivas divergentes sobre suas possibilidades de dialogar entre si. Como assinala Boaventura de Sousa Santos:

O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou (2010. p.27-28).

A partir da crítica ao método científico como verdade absoluta, movimento que se fortalece com as reflexões sobre a modernidade e a pós-modernidade (Giddens, 1991; Lyotard, 1988; Hall, 2001), abre-se a discussão para o que realmente se deve valorizar nas propostas curriculares, já que o sujeito passa a ser concebido como alguém que já entra no sistema de educação formal com uma bagagem importante de cultura e conhecimentos próprios que dialogam com os conteúdos escolares oficiais.

Obviamente, essa compreensão não elimina a dinâmica reprodutivista, o currículo continua sendo um território em disputa (Arroyo, 2011), contudo permite que se configurem possibilidades antes inconcebíveis, que inclusive coloca em risco a lógica hegemônica. Cabe-nos aqui refletir sobre as relações entre saberes da experiência, saberes escolares, suas interseções e conformações curriculares, já que a propositura de “*currículos abertos aos sujeitos*” (Arroyo, 2011) não comporta a ideia de justaposição, mas de complementaridade.

SABER, DEFINIÇÃO E RECONHECIMENTO NAS PROPOSTAS DA EJA

A Secretaria Municipal de Educação – SMED, da cidade de Salvador, Bahia-Brasil, equivocava-se ao materializar o termo saberes em suas orientações pedagógicas como elementos passíveis de submissão aos critérios de padronização próprios da educação

formal. Para Freire (1998), “*De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é precedida apenas pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escreve-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo em prática consciente.* Portanto, a leitura do mundo a partir das palavras é permeada pelos sentidos que são dados às palavras lidas e esses sentidos, apesar de passíveis de mudança, não são impressos a priori por quem lê as palavras, mas por quem as apresentam inicialmente ao leitor.

A origem da palavra saber vem do latim vulgar *sapere*, ter sabor, ter bom paladar, sentir os cheiros, de onde migrou para designar o sábio, *sabidus* em latim, aquele que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos, a intuição¹.

O termo saber apresenta algumas distinções que até hoje permanecem presentes e o seu domínio semântico de todas elas não é preciso para a maioria da população. Poucos atribuiriam a essa palavra o mesmo sentido de paladar, por exemplo, ainda que ela o comporte enquanto um dos seus significados, tendo em vista o seu desuso no cotidiano.

Para a maioria da população são dois os usos mais comuns do termo saber. Como verbo, no sentido de ter o conhecimento de alguma coisa, então “eu sei de”, “você sabe de”, “ele sabe de”. Como substantivo, no sentido de ser ele próprio o conhecimento, ou seja, “o saber de”. Nota-se, na forma substantiva, que o termo saber não se afasta do termo conhecimento, cabe-nos refletir a natureza do saber que se está tratando na SMED, na qual se pretende afastá-lo das classificações gramaticais.

Mas pelo termo saber não se entende apenas, é claro, um conjunto de enunciados denotativos; a ele misturam-se as idéias de saber-fazer, de saber-viver, de saber escutar, etc. Trata-se então de uma competência que excede a determinação e a aplicação do critério único de verdade, e que se estende às determinações e aplicações dos critérios de eficiência (qualificação técnica), de justiça e/ou de felicidade (sabedoria ética), de beleza sonora, cromática (sensibilidade auditiva, visual), etc. (LYOTARD, 1988.p.36).

Lyotard nos demonstra que há a terceira perspectiva de uso do termo “saber”, e a mais controversa, pois está no campo dos sentidos, das subjetividades, a que propõe a relação de sua compreensão com a experiência humana, um tipo de conhecimento que se adquire no cotidiano vivido a cada dia. Essa é perspectiva que parece ser o alcance desejado por aqueles que contemplam o termo saber como componente curricular indispensável.

Seria, então, o saber esse conhecimento/leitura de mundo (FREIRE, 1987, 1996, 1998, 2003) a ser valorizado nos processos educativos. Entretanto, ao admitirmos o termo saber como esse conhecimento/ leitura de mundo que é feita pelo sujeito, precisamos admitir também algumas questões elementares e legitimamente ligadas a ele nessa perspectiva.

Os saberes da experiência são aqui tratados na perspectiva do que se desenvolve

1 <https://www.lexico.pt/saber/>. Acesso em 07 de setembro de 2017.

a partir das “*práticas educativas não escolares*” (Libâneo, 1994; de Oliveira, 2015), coletivizados ou individualizados, constituídos nas experiências livres da vida e os saberes escolares são aqueles construídos no campo do saber científico, implicados por experiências controladas e generalizantes.

Dessa forma, ainda que haja argumentos na direção de que os saberes escolares sejam processos constantes da formação curricular (Amorim, 2012), a sua conformação enquanto descritores de aprendizagem previamente estabelecidos para gerenciamento os reduzem a conhecimentos. Seria mais ajustado enquanto processo falar de uma cultura escolar (Valdemarim, 2000), porque cada escola constrói sua cultura própria que, obviamente, necessita contemplar o conjunto de saberes presentes nela, contudo a cultura escolar é o resultado do encontro e diálogo desses saberes e não os próprios saberes.

Assim, os saberes da experiência não são passíveis de um processo formal de escolarização, mas componentes em movimento que podem ou não interferir na constituição de uma cultura escolar. Essa cultura escolar determina a intensidade do envolvimento e os aprendizados dos sujeitos presentes no contexto, gerando a possibilidade de desenvolvimento, fortalecimento e/ou surgimento de saberes diversos.

Essa distinção não diz da relação de importância entre um e outro conhecimento-saber, mas dos seus alcances e limites na compreensão do processo educativo formal e, portanto, intencional. A questão não está, portanto, na presença do saber escolar dentro do currículo, mas na ausência de sua relação com o saber-conhecimento da experiência trazido pelos alunos, quer seja por inabilidade docente, quer seja por desinteresse sobre eles no momento de construção da proposta pedagógica.

A introdução das experiências na condição de projetos paralelos à margem do núcleo do legítimo conhecimento introduz uma disputa entre o direito a conhecer o real pensado, conceitualizado, teorizado e o direito a entender o real vivido e seus múltiplos e tensos significados (Arroyo, 2011, p. 126).

O reconhecimento dos saberes da experiência, trazidos ao espaço escolar pelos alunos, é de fundamental importância para que o currículo escolar ganhe vida e significado para todos os envolvidos no processo educativo. Para quem trabalha numa visão progressista não há nenhuma contestação quanto a isso. Do mesmo modo, não há discordância de que os saberes escolares têm sua importância na aquisição das *fichas simbólicas* (Giddens, 1991) que incluirão os sujeitos a partir dos códigos considerados essenciais à sua participação mais qualificada diante dos arranjos societários vigentes.

O que se reclama na realidade escolar não é, necessariamente, a construção ou desenvolvimento dos saberes que já constituem os sujeitos, mas a sua inclusão no processo de construção curricular para além dos conteúdos, pois esses saberes não precisam ser construídos como elementos a serem apreendidos, são trazidos consigo pelos educandos ao adentrar a unidade escolar, prontos e ávidos a serem reconhecidos ou refletidos, inclusive no encontro com os saberes escolares e docentes, proporcionando

a internalização de novos saberes, que podem não ser, exatamente, os mesmos saberes escolares e docentes presentes no ambiente escolar.

O CARÁTER INTRANSFERÍVEL DOS SABERES: UMA REFLEXÃO SOBRE O ASPECTO RELIGIOSO A PARTIR DE DADOS DA PESQUISA

Os saberes, na perspectiva de resultados das experiências vividas no cotidiano, são internalizados por cada sujeito de forma individualizada. Mesmo considerando eventos coletivos, cada sujeito participante daquele evento poderá ter vivido uma experiência diferente e, portanto, pessoal e intransferível. Isso gerará um conjunto de saberes surgido de um mesmo movimento, pois as formas com as quais cada pessoa interpretou um determinado acontecimento lhe trarão compreensões particulares sobre ele.

Os alunos da EJA, em sua maioria, estão na idade adulta e, portanto, têm outras implicações quanto aos objetivos de estarem estudando. Esses objetivos vão desde a recuperação da defasagem de conhecimento, retorno ao mercado de trabalho (ou promoção no ambiente de trabalho), até a possibilidade de participação em outros espaços sociais de modo mais ativo e significativo, como é o caso dos alunos religiosos, em especial os cristãos. Oliveira (2010), diz que *“o saber religioso, por exemplo, motiva muitos adultos a se matricularem na EJA para qualificar a participação nos espaços de culto, a partir, sobretudo, da aquisição da leitura”*. Uma questão está implicada na outra, mas não se confundem em seus lugares de importância e significado.

Consideremos dados obtidos a partir de entrevistas na pesquisa intitulada “Currículo oculto religioso e universidade: contrapontos na formação docente da Universidade Estadual da Bahia – UNEB”, desenvolvida na própria UNEB, que procura entender de que forma a instituição prepara os seus discentes nas licenciaturas de História, Letras e Pedagogia, para lidar com a diversidade religiosa após a formatura.

Quando questionado se a formação recebida por ele na UNEB modificou a sua compreensão sobre a questão religiosa, o colaborador, declaradamente católico, respondeu da seguinte maneira:

Poderia ter modificado, teria modificado se eu não tivesse passado por todo processo anterior de dúvida de questionamento, onde procurei conhecer a fundo a igreja. Já entrei – na UNEB – conhecendo, sabia o que eu iria encontrar. Eu acho que no campo religioso, dentro da minha compreensão, se modificou, modificou pra melhor, quando a gente é confrontado de alguma forma, a gente tende a crescer, os questionamentos fortaleceram a minha própria fé (colaborador 1, UNEB, 2017).

Esse relato demonstra que muitas vezes, os alunos resistem aos saberes escolares, quando esses confrontam seus saberes da experiência. Saberes da experiência que reforçam preconceitos, por exemplo, podem não sofrer nenhuma mudança em contato com visões de mundo mais progressistas, principalmente se essas visões são postas de

maneira impositiva e desrespeitosa diante dos sujeitos. Tentar estabelecer uma forma de aprendizagem com base nos rigores da ciência, criando descritores padronizáveis para produzir sentidos em série oferece sérios riscos diante de alunos religiosos, por estar passeando em um campo onde as compreensões são cristalizadas e eminentemente individuais.

[...] Assim compreendido, o saber é aquilo que torna alguém capaz de proferir “bons” enunciados denotativos, mas também “bons” enunciados prescritivos, avaliativos... Não consiste numa competência que abranja determinada espécie de enunciados, por exemplo, os cognitivos, à exclusão de outros. Ao contrário, permite “boas” performances a respeito de vários objetos de discursos: a: se conhecer, decidir, avaliar, transformar ... Daí resulta uma de suas principais características: coincide com uma “formação” considerável de competências, é a forma única encarnada em um sujeito constituído pelas diversas espécies de competência que o compõem (LYOTARD, 1988.p.36).

Quando Paulo Freire (1998) definiu os saberes necessários à prática educativa, não delimitou os conteúdos específicos pelos quais seriam desenvolvidos esses saberes, já que não haveria como fazer isso reconhecendo as formas particulares com as quais são constituídos os saberes nas experiências humanas. Os saberes são por si só, conteúdos da experiência cotidiana que podem ser relacionados com outros conhecimentos, mas não necessariamente determinados a partir de conteúdos previamente definidos.

Em outro relato, quando perguntado ao colaborador se ele já havia se deparado com alguma situação de desconforto por conta da questão religiosa, ele respondeu:

Lembro alguma coisa ou outra quando eu dei aula sobre África. Foram 2 ou 3 anos que trabalhei o conteúdo África, ai tinha aquela coisa de risadinha, das brincadeiras quando a gente fala dereligiao de matriz africana, fala de maneira pejorativa, fala de macumba, macumbeira, aquelas coisas todas, quando voce mostra o vídeo essas coisas, os rituais, alguma coisa nesse sentido, mas a postura sempre cortar isso esclarecer pra sair do senso comum (colaborador 2, UNEB, 2017).

Esse relato nos mostra que no cotidiano a escola ainda não superou a intolerância religiosa, sobretudo a dirigida a religiões de matrizes africanas. Então, a definição dos conteúdos nem sempre contemplará o saber hegemônico contido em certa unidade escolar. É a construção de uma cultura escolar de respeito à diversidade religiosa que pode dar respostas assertivas e isso só acontecerá se forem identificados todos os saberes religiosos presentes no espaço da escola e coloca-los em constante diálogo em pé de igualdade. A identificação das identidades religiosas, em muitos casos, só ocorre durante o ano letivo. Um trabalho de auto representação, ciclos de debates e entrevistas são estratégias de promoção ao diálogo entre os saberes religiosos. Entretanto, não há como determinar qual saber foi ou não incorporado por cada um dos sujeitos envolvidos ao final desses trabalhos.

AVALIAÇÃO DE SABERES DA EXPERIÊNCIA: UM DESAFIO IMPALPÁVEL

Não há dúvidas de que a avaliação é um processo indispensável na e para a prática educativa, onde se pode perceber os limites e possibilidades de um trabalho desenvolvido. Esses elementos de *feedback* ao trabalho do professor e aos educandos precisam ser expressos de tal forma que se possam constatar os avanços obtidos a partir do que foi realizado, as formas de avaliação podem até serem previstas antes da execução, mas sua aplicação só pode ser materializadas no tempo real das atividades e/ou após a sua realização.

A verificação dos resultados se processará através do maior número possível de testes, provas, inquirições, observações, autoavaliação, avaliação cooperativa, *feedback* constante e tudo o mais que ocorrer ao professor que possa permitir um domínio do conhecimento pretendido (SANT'ANNA, 2001. P.14).

Se como já dissemos, os saberes são apreendidos de maneiras distintas por cada sujeito, as formas de uma possível verificação deveriam ser tão diversas quanto suas possibilidades de apreensão desses pretendidos saberes. Esse é um trabalho praticamente impossível numa turma de ensino regular, sem distorção idade-série, quanto mais na modalidade da EJA.

Ainda que o próprio processo de avaliar dependa das subjetividades de quem avalia e de quem é avaliado, não são elas – as subjetividades – que estão em foco enquanto objeto da avaliação escolar, mas aquilo que foi proposto enquanto conteúdo concreto de aprendizagem.

Dentre as produções acadêmicas verificadas nesse estudo (MORAIS, 2016; SANTOS, 2015a; SANTOS, 2015b; SANTOS, 2016; SOUZA, 2016a; SOUZA, 2016b; TANURE, 2016), nenhuma delas descreve possíveis processos avaliativos a serem aplicados para verificar o desenvolvimento dos saberes da experiência. Elas apontam para possibilidades metodológicas de trabalho a partir e considerando tais saberes, criticam a sua ausência no contexto escolar, demonstram a pertinência das relações com diversas áreas do conhecimento, mas não conseguem, e nem conseguiriam pela natureza desses saberes, definir meios para avaliá-los.

Em uma pesquisa sobre essa construção curricular da SMED, já se aponta um insight da autora para a dificuldade enfrentada de ajustar essa perspectiva dos saberes da experiência na sua utilização enquanto componentes sujeitos a verificações, assim como a indefinição desses descritores enquanto saberes na compreensão desejada, inclusive pela própria SMED.

Contudo, nota-se, baseado na compreensão da autora da dissertação, uma divergência do que é proposto ao que é operacionalizado no instrumento criado para o acompanhamento e avaliação dos educandos: há uma tentativa de quantificar os saberes, que aqui entendemos como saberes escolares,

sobressaindo estes em detrimento dos saberes dos educandos (SANTOS, 2016.p.72).

Por outro lado, ainda que pudéssemos admitir os saberes como passíveis de avaliação pedagógica, as respostas dadas sobre uma determinada questão podem não refletir que ali está sendo construído/desenvolvido um determinado saber, uma vez que a verificação dessa incorporação/desenvolvimento só pode ser percebida a partir de atitudes concretas diante das situações do cotidiano.

Alguém responder oralmente, e acertadamente, que a corrupção é um mal a ser execrado, não garante que ela incorporou um saber como a ética, por exemplo. Demonstra, na melhor das hipóteses, que essa pessoa consegue reproduzir e elaborar sobre uma característica negativa da corrupção. A verificação de que alguém realmente tem esse saber incorporado só poderá ser feita no momento em que esse sujeito se deparar com uma situação em que rejeite se corromper e pactuar pela ação ou omissão com algum ato de corrupção.

SABERES OU COMPETÊNCIAS? A “MODA” DA MUDANÇA CONCEITUAL

A adoção da categoria “saberes”, para definir descritores educacionais, toma aí um aspecto de chavão educacional. Ao se utilizar de um termo, dando a ele significado diverso do que ele realmente possui, se compromete as práticas a ele relacionadas, como ocorreu nos anos 90 uma confusão a respeito do que seria o construtivismo, método ou linha teórica. A elucidação de que se refere a uma linha teórica, ainda que para muitos parecesse óbvia, foi extremamente necessária ao ajuste das propostas curriculares e das práticas pedagógicas em sua compreensão conceitual.

Abaixo serão apresentados apenas quatro desses descritores, um de cada área do conhecimento, denominados de saberes pela SMED.

TAP3-LP²: Relata acontecimentos da atualidade com informações sobre o que, onde e como aconteceu a partir de relações entre eventos diferentes. **TAP3-M³:** Reconhece e constrói frações equivalentes, a partir de experimentações e pela comparação de regularidades nas escritas numéricas. **TAP3-ESNC⁴:** Conhece as transformações físicas dos seres humanos nas diversas fases da vida, comparando com aspectos biológicos, sociais e culturais, relacionado cuidado pessoas e qualidade de vida. **TAP 3 ESNH⁵:** Discute as questões relacionadas ao preconceito ao longo da história, refletindo as relações cotidianas, o respeito às diversidades: religiosa, étnica, sexual, social, política, etária, dentre outras.

O que se observa desses descritores é que, com boa vontade, pode-se admitir a possibilidade de utilização do termo “saberes” a partir de sua definição enquanto

2 Tempo de Aprendizagem 3, Língua Portuguesa

3 Tempo de Aprendizagem 3, Matemática

4 Tempo de Aprendizagem 3, Natureza e sociedade (ciências e geografia)

5 Tempo de Aprendizagem 3, História

substantivos, não como elementos constitutivos da experiência de vida dos educandos. Entretanto, se aqui se pretendesse encaixar esses descritores em termos mais apropriados, seriam habilidades e competências.

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo **uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles**. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários *recursos cognitivos* complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999. p.7).

Relatar, reconhecer e construir, conhecer e discutir são habilidades e competências importantes, inclusive para adquirir, consolidar ou ampliar conhecimentos prévios dos educandos. Essas habilidades e competências podem ser avaliadas a partir de critérios tangíveis e justos.

É compreensível a resistência ou incompreensão de alguns profissionais da SMED em utilizar dos termos habilidades e competências na construção das propostas pedagógicas, com a legação de que os mesmo estariam ultrapassados, contrapondo a valorização de outro campo de conhecimento ainda pouco privilegiado no fazer pedagógico das escolas, os saberes da experiência. Esse aspecto constituinte do cotidiano das pessoas, repleto de subjetividades e histórias ocultas reclama espaço na educação formal.

O sentimento de que o novo precisa a qualquer custo ocupar um lugar de destaque na contemporaneidade promove, ao mesmo tempo, a busca por transformações compreendidas como significativas e indispensáveis, mas também o desprezo a tudo que já foi construído antes do “novo”.

É adequado aqui lembrar que a moda ocorre quando uma concepção pedagógica é verbalmente repetida, sem que, no entanto, impregne a ação das pessoas; fica no plano do discurso e por isso não é utilizada para transformar a realidade (LÜCK, 1999.p.33).

Não há incompatibilidade na utilização do termo competências para construção de descritores de aprendizagem e a valorização dos saberes da experiência. Não apenas por não haver conceitualmente conflito nisso, mas também porque não se constituiu nenhum termo mais apropriado até o momento. Isso não quer dizer que não exista reflexões em torno da utilização do termo competência.

O próprio conceito de competência mereceria longas discussões. Esse *atrativo estranho* (Le Boterf, 1994) suscita há anos inúmeros trabalhos, juntamente com os *saberes de experiência e saberes de ação* (Barbier, 1996), tanto no mundo do trabalho e da formação profissional como na escola. Em vários países, tende-se igualmente a orientar o currículo para a construção de competências desde a escola fundamental (Perrenoud, 1998a) (PERRENOUD, 2000. p. 15).

Obviamente, qualquer termo que se utilize para a denominação de descritores

educacionais terá suas ressalvas a partir de sua análise mais aguda. Entretanto, quando se pensa em educação formal, a sua construção precisa ser pautada por parâmetros mais tangíveis, não deve ser um exercício de puro desejo ou imaginação daqueles que constroem as propostas educacionais.

Pelo que discutimos até aqui, está nítido que a utilização do termo saberes para definição de descritores de aprendizagem, com a pretensa ideia de que se estaria valorizando as experiências dos alunos da EJA na cidade de Salvador, apresenta mais problemas que vantagens. Entretanto, se também ficou evidente que a valorização dos saberes da experiência na proposta pedagógica é indispensável, onde então abordá-los dentro dela, de modo que não os coloquem em lugar secundário? Essa resposta ainda é pouco precisa, mas tentaremos aqui apontar algumas pistas.

A gestão ao definir as diretrizes da gestão escolar, as opiniões da comunidade precisam estar contempladas nelas para que as ações da gestão tenham legitimidade. A definição dos conteúdos a serem ensinados também precisa de uma sondagem a partir das falas de seus educandos, no sentido de dar-lhes conectividade com os saberes identificados. Ao refletir sobre as metodologias a serem adotadas, saber antecipadamente as características do público alvo e seus saberes qualificam a prática docente.

Se lembramos Boaventura de Sousa Santos que nos diz que “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos” podemos preparar nossas aulas preocupados em descobrir com os alunos que práticas sustentam os conhecimentos de cada disciplina, de cada tema e que sujeitos as constituem e são constituídos nessas experiências e conhecimentos (Arroyo, 2011.p. 149).

Obviamente, apenas a busca prévia dos saberes que permeiam a escola não é suficiente para o trabalho com os saberes, é preciso que os profissionais estejam constantemente atentos ao movimento e informações trazidas por seus educandos e de que forma esse movimento e informações podem ser contemplados no seu fazer cotidiano.

Podemos ter como didática que nossa disciplina, cada tema, cada projeto conforme e constitua os educandos e a nós educadores-docentes como sujeitos de produção de conhecimento e não apenas de transmissão-ensino-aprendizagem. Formas concretas de abrir os currículos à emergência da diversidade de sujeitos (Arroyo, 2011.p. 149).

Os saberes, enquanto resultados das experiências humanas, compõem no currículo os espaços de descrição da comunidade, interferem na formulação dos objetivos, na definição das estratégias metodológicas e como suporte para fundamentar a escolha das habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o processo educativo de cada unidade escolar e, conseqüentemente, os conteúdos prévios a serem trabalhados, bem como na definição de estratégias de gestão para qualificar a relação da escola com a comunidade em que está inserida.

Não é conceitualmente possível definir o tipo de saber da experiência a ser “ensinado/desenvolvido”, mas pesquisar sobre os saberes presentes em cada contexto escolar para contemplá-los nas diversas situações pedagógicas a serem desenvolvidas. É um tanto contraditório que uma secretaria de educação pretenda definir previamente saberes da experiência a serem “apreendidos/desenvolvidos” para seus educandos, sendo consciente de que tais saberes são frutos de situações vividas em tempo real ou já consolidadas nos educandos de formas diferentes em cada contexto comunitário e, portanto, de difícil padronização.

Tornar os saberes integrantes dos componentes curriculares não significa colocá-los como se fossem conteúdos/saberes escolares a serem ensinados/desenvolvidos, pois os saberes da experiência não são frutos de uma construção pensada a priori por terceiros, mas de uma construção prévia dos próprios educandos, que ao mesmo tempo pode ser dinâmica e se dar no movimento educativo, no tempo real vivido e de maneiras distintas para cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (orgs). **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. OLIVEIRA, Ivaniide Apoluceno de. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. 25 – 51. Petrópolis: Vozes, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa/PT: Edições 70, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade** /Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural e pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- LYOTARD, Jean François. **A Pós-modernidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: J.O., 1988.
- MORAIS, Cinara Barbosa de Oliveira. **“Rituais” das práticas docentes na EJA nas narrativas da professora Jussara: elementos para pensar a formação continuada**. Salvador-Ba, Brasil. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2016.
- OLIVEIRA, Adauto Leite. **Diversidade religiosa, leitura e escrita: uma experiência exitosa com turma de jovens e adultos**. In: Encontro de leitura e literatura da UNEB. Salvador-Ba/Brasil, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____ **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Andréia de Santana. **A política curricular da EJA na rede municipal de ensino de Salvador: um estudo compreensivo e propositivo da “Proposta Tempos de Aprendizagem” na perspectiva dos atores curriculantes docentes**. Salvador-Ba, Brasil. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Tula Ornellas Farias. **Saberes e Fazeres: olhares sobre o currículo da EJA da Escola João Pereira Vasconcelos, Município de Mata de São João/BA. Salvador-Ba, Brasil**. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2015a.
- SANTOS, Vânia Pessoa Jordane Barbosa. **Os saberes experienciais da formação do professor da EJA: O exemplo da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas – BA**. Salvador-Ba, Brasil. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2015b.
- SANT’ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Amilton Alves de. **Círculos de diálogos e práticas de letramento com as TIC: saberes, fazeres e interfaces com a EJA. Salvador-Ba, Brasil.** Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2016a.

SOUZA, Ana Helena Lima de. **A educação de jovens e adultos no projeto político pedagógico e nas práticas educativas em escolas da rede municipal de Feira de Santana-BA.** Salvador-Ba, Brasil. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2016b.

TANURE, Ana Célia Dantas. **Tecendo saberes e fazeres no currículo da educação de jovens e adultos: um estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia.** Salvador-Ba, Brasil. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), (Dissertação de Mestrado), 2016.

VALDEMARIN, V. T; SOUZA, R. F. **Cultura escolar: histórias, práticas e representações.** *Cadernos CEDES*, Campinas (SP), n. 52, 2000.

CONJUNTURAS E CONTEXTOS COMO PRODUTORES DE CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 22/03/2021

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Universidade de Passo Fundo (UPF)
Passo Fundo / Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>

Sidinei Cruz Sobrinho

Universidade de Passo Fundo (UPF)
Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL)
Passo Fundo / Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-8826-5745>

RESUMO: O texto infere que conjunturas econômicas e sociais, bem como o contexto dos sistemas de ensino, são variáveis que influenciam diretamente na materialização de currículos no ensino superior. Para comprovar tal inferência, problematiza aspectos conjunturais e estruturais deste nível de ensino, cotejados por legislações e pesquisa bibliográfica. Utiliza metodologia analítico-reconstrutiva, com descrição, categorização, exame e reconstrução de argumentos. Conclui que marcas conjunturais e contextuais tem o condão de alterar – por vezes acima de questões pedagógicas – os currículos do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. ensino superior. políticas educacionais.

CONJUNCTURES AND CONTEXTS AS PRODUCERS OF CURRICULUM IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The text infers that economic and social circumstances, as well as the context of

education systems, are variables that directly influence the materialization of curricula in higher education. To prove this inference, it questions the conjunctural and structural aspects of this level of education, compared with legislation and bibliographic research. It uses analytical-reconstructive methodology, with description, categorization, examination and reconstruction of arguments. It concludes that conjunctural and contextual marks have the ability to change - sometimes above pedagogical issues - the curricula of higher education.

KEYWORDS: Curriculum. University education. educational policies.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete e socializa aspectos de um estudo empírico e bibliográfico acerca das maneiras como conjunturas e contextos sociais, econômicos, políticos e educacionais nos quais são elaboradas políticas públicas para a educação, restam por produzir materialmente o currículo no Ensino Superior. Sustenta como objetivo descrever minimamente como a influência conjuntural – que se delinea nos próprios textos legais -, condiciona a organização curricular do Ensino Superior aos interesses imediatos e históricos de cada contexto.

Parte, pois, do conceito de conjuntura e da pertinência do exame síncrono de cenários sociais, políticos, econômicos e educacionais, visto que...

a conjuntura é um momento de um processo político mais longo, balizado por certos parâmetros políticos (e econômicos, sociais, culturais, ideológicos etc) estruturados, no qual determinados atores, portadores de recursos e estratégias, confrontam-se conflitivamente em torno de arenas e agendas específicas, com vistas à obtenção de certos resultados (RODRIGUES, 1999, p. 104)

Já o contexto enquanto conceito, tem uma forte ligação com o campo da linguística, mas como objeto operacional de análise está emparelhado a um conjunto de circunstâncias modulares específicas que definem um fato ou situação. Assim, em uma conjuntura histórica subjazem contextos específicos que definem situações dentro dessa conjuntura.

Para dar sustentação a premissa, utiliza-se uma metodologia analítico-reconstrutiva, com descrição, categorização, exame e reconstrução de argumentos oriundos tanto de textos legais (pesquisa documental), quanto de subsídios bibliográficos (pesquisa bibliográfica). Desse modo, a conclusão abonará a hipótese principal de estudo, segundo a qual a produção do currículo no ensino superior, muitas vezes, é marcada mais pela influência externa da intencionalidade econômica, social e cultural da política materializada na legislação, do que sob o caráter pedagógico propriamente dito.

2 | DESENVOLVIMENTO

Conjunturas econômicas, sociais e políticas, bem como o contexto organizacional e situacional dos sistemas de ensino, influenciam diretamente na produção de políticas públicas e, portanto, na materialização de currículos na graduação. Tal ponto é a premissa central do texto em tela, sustentada pela condição histórica de produção humana de vida das sociedades e, portanto, da produção de suas leis e formas de ensinar.

Tempos instáveis, por exemplo, influenciam a retração ou mesmo o fechamento de determinados cursos; diminuição do tempo de conclusão e aligeiramento da certificação; dinâmicas curriculares diferenciadas, com flexibilizações e mesmo exclusão de disciplinas. Conjunturas políticas alteradas podem influenciar na exclusão de disciplinas como ocorreu, por exemplo, com a exclusão de Estudo de Problemas Brasileiros, disciplina circunscrita ao Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e que foi, com a mudança de conjuntura, excluída dos currículos da graduação. De igual forma, alterações sociais e econômicas consideráveis também alteram currículos, como o vivenciado em 2020, com a ampla utilização de inovações, aportes e tecnologias até então pouco usuais em instituições presenciais (como a opção pela semi-presencialidade e a intensificação do uso de EAD).

Por seu turno, no que concerne ao contexto dos sistemas de ensino, é importante lembrar que o Ensino Superior é um dos níveis da educação escolar brasileira (Artigo 21 da LDB), com a responsabilidade direta sobre sua regulamentação a cargo da União (artigo 9º da mesma LDB 9.394/1996). Assim, as arenas de debate acerca dos currículos do Ensino Superior, à despeito das especificidades locais, tem um ponto de convergência legítimo: a

União como reguladora.

Nesse aspecto novamente entram em cena as conjunturas, sobretudo as tendências mais alargadas do mundo do trabalho e da incorporação do egresso a este mundo. Aqui habitam dois campos de legitimada disputa: as políticas de estado e as políticas de governo (TEDESCO, 2005), essas últimas de caráter plurigestional. Ambas restam por moldar os currículos na graduação, seja por ditar tendências de adaptação ao mundo do trabalho (como no caso das políticas de governo), seja por representarem diretrizes previstas em mecanismos jurídico-normativos (no caso de políticas de estado).

De tal modo, "... o traço mais característico de uma política pública diz respeito ao debate e a disputa sobre a organização da sociedade, pelo que se traduz sua dimensão teleológico-normativa" (GOMES, 2011, p. 22). Disto resulta, que toda política pública voltada ao Ensino Superior incidirá sobre os discursos produzidos acerca do referido nível de ensino, bem como sobre as práticas sociais desenvolvidas em tal espaço, como os currículos da graduação.

E as Instituições de Ensino Superior são diretamente afetadas por documentos jurídicos, especialmente os que decorrem de legislações reguladoras (macro ou gerais), como a própria Constituição Federal (e qualquer alteração referenciada), a LDB 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014.

A LDB, exemplarmente, distribui incumbências em relação aos níveis da educação escolar no Brasil, sendo que art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Portanto, as políticas de estado via determinações do MEC ou resoluções do Conselho Nacional de Educação, tem interferência direta e legítima nos currículos. Assim, a medida em que o Conselho Nacional de Educação vai regulamentando as Diretrizes curriculares para os cursos de graduação, segue-se a parametrização de referenciais para os currículos do ensino superior.

Outro exemplo da mesma lógica de regulamentação da União, é a Lei nº 10.861 de 2004, que instituiu o SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, delimitando a forma de controle e regulação da Educação Superior pelo poder público. O SINAES representa um sistema integrador, que garante informações e análises da totalidade da educação superior. O SINAES permite, assim, que políticas educativas sejam

instaladas tanto em nível nacional pelos órgãos pertinentes quanto em âmbito institucional, articuladas pelas IES.

Distinto exemplo, porém mais atual, trata-se da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, prevendo a curricularização da extensão, regulamentando em tempo a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação - PNE (política de Estado). Especificamente Meta 12 do PNE registra a intenção de:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014)

Para tanto, uma das táticas que concorrerão para que se atinja tal meta é a estratégia 12.7. que indica: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014). Ou seja: conjuntamente para elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior intenta-se modificar o currículo e torna-lo mais compatível com o contexto vivencial do egresso e, para tanto, um dos movimentos é a curricularização da extensão.

Dentro da mesma meta, registra-se exemplarmente a estratégia 12.8. que indica a ampliação da “oferta de estágio como parte da formação na educação superior” (BRASIL, 2014), evidenciando a cogente alteração curricular para incorporar tal ampliação, assim como a estratégia 12.11. que indica a necessidade de “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País” (BRASIL, 2014).

Desta feita, percebe-se com alguma clareza que as estratégias afetas a Meta 12 do PNE – enquanto política de Estado -, evidenciam alterações curriculares que não estavam presentes antes da referida Lei, ou seja, alterações que talvez só aconteçam por força legal (e, no caso em tela, conjuntural).

Também um outro exemplo do contexto como indutor de políticas de currículo para o Ensino Superior vem da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Forçosamente, tal política ocupa o lugar de outra que recém estava ganhando contornos viáveis, a coincidentemente também Resolução no. 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Percebe-se aqui que se abdica de uma Resolução ainda em fase de implementação para, conjunturalmente, abraçar outra Resolução que, contextualmente, alinha-se a Base Nacional Comum Curricular enquanto política de Estado, ou seja, a conjuntura exprimindo o que se espera dos currículos e colocando-os, a partir das legislações, emparelhados a essa expectativa.

Nesse aspecto as legislações tem um papel de materialização das políticas educacionais, tornando-as ajustáveis e, de igual maneira, ajustando contextos, como bem pontua Cury quando chama atenção que “a legislação, então, é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania” (CURY, 2002, p.15)

Assim, toda política pública no campo da educação, quando direcionada ao ensino superior, resta por evidenciar, em maior ou menor grau “[...] mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

Exemplo concreto e atual da influência do contexto econômico, diretamente sobre a criação de políticas educacionais que irão influenciar na organização curricular, na gestão, na pesquisa e extensão do Ensino Superior, nesse caso, principalmente das IES públicas, é o projeto “Future-se”, lançado pelo MEC em julho de 2019. De acordo com esse projeto, em linhas gerais, percebe-se, claramente, a abertura da gestão pública do ensino superior para a iniciativa privada uma vez que a gestão da IES que aderir ao projeto se dará quase que exclusivamente por Organização Social (OS). Além disso, a proposta está pautada, em grande medida, na égide da financeirização da educação sob o eixo da gestão, governança e empreendedorismo. Assim, através do discurso de proporcionar maior autonomia financeira aos Institutos e Universidades Federais, a política em curso direciona, principalmente os projetos de pesquisa, inovação e internacionalização, aos possíveis interesses de um mercado investidor. A influência na produção do currículo fica, nesse caso, ainda mais clara quando se constata, explicitamente no “Future-se”, a proposta de “facilitar o acesso e a promoção de disciplinas em plataformas online.” (MEC, 2019. Online).

Ao que é possível inferir, o programa de governo vem ao encontro, novamente e ratificando a premissa do presente texto, da conjuntura ampla pois, de acordo com Stephen Ball:

Trata-se de um novo senso comum global para a educação e para o que significa ser um destinatário de educação, ser um professor, ser um destinatário de empreendedorismo. O setor público é o objeto de uma reforma e substituição exógena e o sujeito de uma reforma e reimaginação endógena.

E juntamente com tudo isso uma parte maior do Estado é mercantilizadora enquanto as políticas privatizadas e o conhecimento delas se tornam novas oportunidades de lucro (BALL, 2010, p. 496).

Ainda, nas palavras de Ball, “a performatividade opera melhor quando conseguimos querer para nós mesmos aquilo que querem de nós” (BALL, 2010 p. 487), ou seja, o currículo do ‘empreendedorismo’, antes de produzir necessariamente empreendedores, tende a produzir performances competitivas e pouco colaborativas, direcionadas mais ao ‘mercado’ do que ao mundo do trabalho.

O grande desafio, ao que parece, consiste em debater acerca das conjunturas e contextos como indutores de currículos no Ensino Superior, ampliando opiniões e percepções e, ocasionalmente, evocando a construção de estratégias que possibilitem a retomada do protagonismo da dimensão pedagógica e da formação integral para além da formação direcionada apenas aos interesses econômicos conforme a maleabilidade desse contexto.

Sem um debate ampliado sobre as conjunturas e contextos coetâneos, a educação enquanto direito social, poderá afastar-se cada vez mais dessa dimensão uma vez que os currículos passam a ser organizados senão apenas, mas com maior ênfase, de acordo com os processos conjunturais das políticas públicas educacionais que se emparelham ao discurso econômico vigente e, cada vez menos, à formação que visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício para a cidadania e a preparação para o trabalho, como preconiza a Magna Carta (BRASIL, 1988, Art. 205).

3 | CONCLUSÕES

O texto partiu da premissa que conjunturas econômicas, sociais e políticas, bem como o contexto organizacional e situacional dos sistemas de ensino, influenciam diretamente na produção de políticas públicas e, portanto, na materialização de currículos na graduação, considerando a condição histórica de produção humana de vida das sociedades e, portanto, da produção de suas leis e formas de ensinar.

Para sustentar argumentos em torno da premissa, o texto foi escrito a partir de uma breve pesquisa documental (legislações) e uma articulação com algumas referências bibliográficas, no escopo e nos limites do texto. Em razão das escolhas procedimentais, o texto foi ainda pautado por uma metodológica analítico-reconstrutiva. A partir de tais procedimentos, conclui pela evidência de que marcas conjunturais e contextuais tem o condão de alterar – por vezes acima de questões pedagógicas – os currículos do ensino superior.

Como ponto para futuras discussões, o texto indica a necessária ampliação do debate para que, em um coletivo ampliado, se tenha a consciência da presença de conjunturas e contextos na produção de currículos – em algumas vezes secundarizando essências ou debates pedagógicos -, para que possam ser ampliados pontos de vista sobre o assunto e

uma deliberada proposição de análises e posicionamento diante de conjunturas e contextos políticos, sociais, econômicos e, especificamente, educacionais.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. **Espaço do currículo**, v.3, n.1, p. 485- 498, mar./set. 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 02 de setembro de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Future-se**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78351>. Acesso em 01 de setembro de 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009)**: do Provão ao SINAES. Avaliação (Campinas), RAIES, v.15, p. 195-224, 2010.

GOMES, A. M. **Políticas públicas, discurso e educação**. In. Políticas pública e gestão da educação. Mercado das Letras, Campinas, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília/DF, 2019.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Democracia e mobilização social: participação autônoma e instituições políticas na transição brasileira. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, n. 12, p. 99-119, Jun. 1999.

TEDESCO, Juan Carlos. Tendências atuais das reformas educacionais. In: DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 59-65.

CAPÍTULO 8

HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: PROTAGONISMO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Isadora Oliveira Gondim

Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/7257219813780749>

RESUMO: A acessibilidade é muito importante com o intuito de promover a inclusão, existem diversos fatores dificultadores, como a barreira atitudinal, metodológica e comunicacional. Nesse cenário, a construção do currículo pode propiciar o debate sobre a inclusão, influenciando no protagonismo discente, focando na autonomia dos alunos e na inserção no mercado de trabalho. Tendo em vista o contexto, o objetivo deste trabalho é, considerando a literatura, observar qual a importância do desenvolvimento de um currículo inclusivo, para uma melhor inserção das pessoas com deficiência no meio acadêmico e profissional, com desenvolvimento do protagonismo discente. Em relação a metodologia, no primeiro momento foi definida a questão norteadora: “Quais informações foram publicadas em periódicos indexados, de Janeiro 2015 a Julho de 2020, que permitam analisar criticamente, qual a importância do desenvolvimento de um currículo inclusivo, para a promoção do protagonismo dos alunos com deficiência?”. Com posterior utilização dos descritores cadastrados no portal de Descritores das Ciências da Saúde (DeCS): Inclusão;

universidade; Pessoas com Deficiência. Baseado nos critérios de inclusão, trabalhos completos, idiomas Português, inglês e Espanhol, no período de 2015 a 2020, restaram 8 artigos para compor a amostra final. Após uma leitura detalhada, é importante destacar que existe uma preocupação crescente sobre o planejamento e o desenvolvimento de mecanismos, que visam promover a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência no ambiente escolar e auxiliar na introdução de PCDs no mercado de trabalho. Na área da educação, o currículo apresenta potencial para colaborar com a identificação do aluno com o meio, isso engloba o incentivo ao protagonismo discente e a promoção da autonomia das pessoas com deficiência. Desta forma, a maior presença de PCDs no ambiente acadêmico representa um ganho, mas esse cenário passa por constantes adaptações, visando uma maior abrangência das ações.

PALAVRAS-CHAVE: CURRÍCULO, INCLUSÃO, DEFICIÊNCIAS.

HUMANIZATION IN THE CURRICULUM CONSTRUCTION PROCESS: PROTAGONISM OF STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT: Accessibility is very important in order to promote inclusion, there are several factors that hinder such as the attitudinal, methodological and communicational barrier. In this scenario, the construction of the curriculum can foster the debate on inclusion, influencing student protagonism, focusing on the autonomy of students and insertion in the labor market. In view of the context, the objective of this work

is, considering the literature, to observe the importance the development of an inclusive curriculum, for a better insertion of people with disabilities in the academic and professional environment, with development of student protagonism. Regarding the methodology, in the first moment the guiding question was defined: “What information was published in indexed journals, from January 2015 to July 2020, that allow critical analysis, what is the importance of developing an inclusive curriculum, to promote the role of students with disabilities? “. With subsequent use of the descriptors registered on the portal of Health Sciences Descriptors (DeCS): Inclusion; university; People with Disabilities. Based on the inclusion criteria, work complete works, Português languages Portuguese, English and Spanish, in the period from 2015 to 2020, 8 articles to compose the final sample. After a detailed reading, it is important to que highlight that there is a growing concern about planning and e development of mechanisms, which aim to promote the inclusion and dos permanence of students with disabilities in the school environment and assist in the introduction of PCDs in the labor market. In the area of education, the curriculum has the potential to collaborate with identification of the student with the environment, this includes encouraging student leadership and promoting autonomy for people with disabilities. presence of PCDs in the academic environment represents a gain, but this scenario undergoes constant adaptations, aiming at greater range of actions.

KEYWORDS: CURRICULUM, INCLUSION, DISABILITIES.

1 | INTRODUÇÃO

A acessibilidade é muito importante com intuito de promover a inclusão, pois auxilia no acesso de pessoas com deficiência em diversos ambientes e representa uma oportunidade de construção do conhecimento e do diálogo, entre diferentes segmentos da sociedade. Desta forma, além das barreiras arquitetônicas, existem outros fatores dificultadores, como a barreira atitudinal, metodológica e comunicacional (BRUNO; NASCIMENTO, 2019; SANTOS et al., 2012).

Em relação a área da educação, a construção do currículo pode propiciar o debate sobre a inclusão, influenciando no protagonismo discente, com foco na autonomia dos alunos e na inserção no mercado de trabalho, quebrando paradigmas e desconstruindo preconceitos (SALIS,2013; NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015).

O mercado de trabalho , anteriormente um espaço marcado pela segregação, tem sido adaptado, de forma a absorver PCDs. Dentro disso, surgiu a lei de cotas, art. 93 da Lei nº 8.213/91, que determina a parcela mínima de PCDs que precisam estar trabalhando na empresa, variando de acordo com o número de empregados. Com isso, essas cotas são de 2% para empresas que apresentam entre 100 e 200 empregados, 3% para empresas com 201 até 500 empregados, 4% para empresas com 501 até 1000 empregados e 5% para empresas com mais de 1000 empregados (BRASIL, 1991; ZANITELLI, 2013).

Por tudo isso, considerando a maior capacitação acadêmica de PCDs e a crescente participação em ambientes profissionais, tem ocorrido a mudança de mentalidade da sociedade, com a resignificação dos conceitos definidos no passado. Apesar do avanço,

muito precisa ser alterado, para que a inclusão ocorra de forma espontânea, com as leis sendo apenas um estímulo (FIGUEIREDO et al., 2011).

O objetivo deste trabalho é observar, considerando a literatura, qual a importância do desenvolvimento de um currículo inclusivo e construído de forma colaborativa, para uma melhor inserção das pessoas com deficiência no meio acadêmico e profissional, estimulando o protagonismo discente e a autonomia.

2 | METODOLOGIA

No primeiro momento foi definida a questão norteadora: “Quais informações foram publicadas em periódicos indexados, de Janeiro 2015 a Julho de 2020, que permitam analisar criticamente, qual a importância do desenvolvimento de um currículo inclusivo, para a promoção do protagonismo dos alunos com deficiência?”. Com posterior utilização dos descritores cadastrados no portal de Descritores das Ciências da Saúde (DeCS): Inclusão; universidade; Pessoas com Deficiência.

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo revisão integrativa da literatura. Dentro do processo de busca, foram considerados os estudos existentes e, com o objetivo de responder a questão norteadora, foi realizada a análise e descrição. Visando direcionar a busca, foram definidos parâmetros como intervalo de tempo, idioma e critérios de exclusão (ALMEIDA, 2014; MARIANO; ROCHA, 2017).

Os critérios de inclusão foram, textos completos, presente nas bases de dados Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Base de Dados de Enfermagem (BDENF), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE). Sendo os idiomas considerados, português, inglês e espanhol, no período de 2015 a 2020. Foram encontrados 15 artigos. Após leitura mais detalhada e considerando os critérios de exclusão, que são não estar de acordo com a questão norteadora e/ou não se enquadrar nos critérios de inclusão, restaram 8 artigos, responsáveis por compor a amostra final.

Na Figura 1 encontra-se o fluxograma com a sistematização do processo de seleção dos estudos para compor a revisão integrativa de literatura.

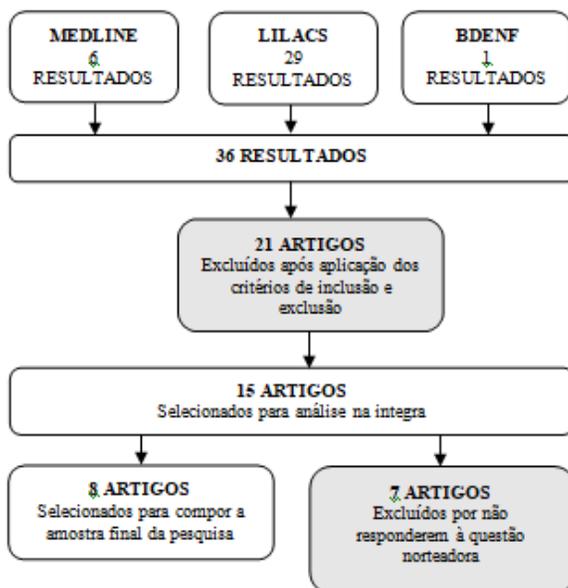


Figura 1 - Fluxograma da sistematização da busca dos estudos para revisão integrativa de literatura, 2020.

Fonte: Elaborado pela a autora com base na amostra, 2020.

No primeiro momento foi delimitada a pergunta norteadora, seguido pela definição dos descritores e dos critérios de inclusão e exclusão, citados anteriormente. Para a seleção, foi realizada a leitura criteriosa do título e resumo de cada publicação, com o intuito de verificar e selecionar artigos que estavam de acordo com os critérios. Os textos que estavam de acordo com os critérios estabelecidos, foram lidos na íntegra para a confirmação que estes respondem à pergunta norteadora da pesquisa. Em caso de dúvida referente à inclusão ou exclusão de algum estudo, aplicou-se o processo de leitura na íntegra de forma a minimizar potenciais perdas de publicações pertinentes para a pesquisa.

3 | RESULTADOS

Por meio da pesquisa realizada foi possível selecionar 8 artigos que responderam aos critérios de inclusão e exclusão. Com isso, a seleção final dos estudos analisados neste presente estudo são apresentados no Quadro 1, segundo título, ano, país de publicação, autor, objetivo, metodologia e resultados.

| Título, país e ano de publicação | Autores | Objetivo | Metodologia | Resultados |
|---|---|---|---|---|
| <p>Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência</p> <p>Brasil, 2018.</p> | <p>GARCIA; BACARIN; LEONARDO.</p> | <p>O presente estudo objetivou verificar como alunos com deficiência, de uma Instituição Pública de Educação Superior de uma cidade no interior do Paraná, percebem as reais condições de acesso e permanência na universidade.</p> | <p>Realizou-se um levantamento das políticas públicas brasileiras sobre a educação escolar de alunos com deficiência, como também das resoluções da instituição estudada relacionadas à acessibilidade desses alunos; na sequência, foram efetuadas entrevistas com os alunos com deficiência dessa universidade.</p> | <p>Os resultados revelam que, no que se refere ao tema, essa Instituição vem adequando-se ao que é requerido pelas políticas públicas de inclusão, sobretudo quanto à acessibilidade à Educação Superior; entretanto, demonstra limites quanto às condições de permanência, dificultando a esses estudantes a acessibilidade ao conhecimento.</p> |
| <p>Análise Descritiva do Tema Deficiência nos Currículos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte</p> <p>Brasil, 2019.</p> | <p>SILVA; ANDRADE.</p> | <p>Analisar as disciplinas de cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN que abordam o tema deficiência.</p> | <p>Em termos metodológicos, foi realizado um estudo descritivo documental dos currículos de graduação da universidade para identificar quais disciplinas abordaram o tema deficiência entre 2008 e 2017.</p> | <p>este estudo preliminar identificou oportunidades de melhoria nos currículos de graduação da UFRN, principalmente por meio do aumento da quantidade e da diversidade de tipos de deficiência e temas abordados nos cursos.</p> |
| <p>Estresse e Características Resilientes em Alunos com Deficiência e TFE na UFPA Estresse e Características Resilientes em Alunos com Deficiência e TFE na UFPA.</p> <p>Basil, 2019.</p> | <p>PEREIRA et al.</p> | <p>Descrever as características sociodemográficas e acadêmicas de 50 estudantes universitários participantes da pesquisa e correlaciona-las com os níveis de estresse e de resiliência.</p> | <p>Os instrumentos utilizados foram um questionário semiestruturado e duas escalas Escala de Estresse Percebido e Escala de Resiliência. Os resultados foram analisados por meio da estatística descritiva e da técnica estatística exploratória.</p> | <p>Os resultados apontaram que alunos com níveis elevados de estresse têm níveis moderados e baixos de resiliência. A partir desse resultado, concluiu-se a necessidade de desenvolvimento de programas que visem à manutenção de estratégias eficazes de enfrentamento diante de situações adversas dentro do contexto acadêmico.</p> |
| <p>Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo</p> <p>Brasil, 2018.</p> | <p>POKER; VALENTIM; GARLA.</p> | <p>a pesquisa buscou investigar e analisar a percepção de docentes de uma universidade sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência</p> | <p>Teve como base o estudo de caso dos docentes da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Unesp, Campus de Marília/SP. Os dados foram coletados a partir de um questionário</p> | <p>indicaram que os docentes têm uma percepção favorável quanto ao processo de inclusão; entretanto, reconhecem que suas atitudes são falhas e sua formação na área é incipiente, o que os leva a sentir insegurança e despreparo.</p> |
| <p>Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras</p> <p>Brasil, 2018.</p> | <p>MARTINS; LEITE; CIANTELLI.</p> | <p>Este texto retrata, de forma crítica, os índices de matrícula na graduação de estudantes com deficiência em três instituições de ensino superior públicas no país.</p> | <p>Trata-se de um estudo longitudinal que considerou os procedimentos adotados na identificação para o ingresso e permanência desses estudantes, no intervalo de 2014-2015, levantados pela consulta da documentação das instituições.</p> | <p>Foi traçado o perfil de graduandos com deficiência a partir da caracterização e forma de autodeclaração das deficiências instituídas pelas universidades. Percebeu-se que o número de matrículas ainda é tímido, demonstrando a necessidade de investimentos em políticas afirmativas e institucionais, para garantir a participação desse segmento na universidade pública.</p> |

| | | | | |
|---|-------------------------|--|---|---|
| Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional Brasil, 2018. | MELO; ARAÚJO. | O estudo busca contribuir com as discussões sobre a inclusão no ensino superior brasileiro, bem como o aprimoramento dos serviços de apoio oferecido neste contexto. | O presente estudo descritivo-analítico de base documental utiliza normativas institucionais como fonte de dados, no período de 2011 a 2015, objetivando descrever a atuação do Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN, e discorrer algumas reflexões acerca dessa experiência. | um aumento de 575.4%, entre os anos de 2003 e 2013, no número de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. Esse crescimento decorre de um conjunto de medidas inseridas na legislação brasileira para garantir o acesso e as condições de atendimento adequadas às pessoas com deficiência nesse nível de ensino. |
| Percepção de desempenho de pessoas com deficiência e desenho do trabalho Brasil, 2019. | CARVALHO-FREITAS et al. | Avaliar o poder preditivo dos fatores do desenho do trabalho sobre a percepção que pares e gestores têm em relação ao desempenho das pessoas com deficiência. | A amostra foi composta por 72 funcionários (entre docentes e técnicos administrativos) de uma universidade pública federal que responderam ao Questionário Sociodemográfico, ao Work Design Questionnaire (WDQ) e ao Inventário de Percepção do Desempenho no Ambiente de Trabalho. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 funcionários | Esses resultados indicam que o desenho do trabalho tem um papel essencial na percepção do desempenho das pessoas com deficiência, visto que amplia as evidências empíricas existentes sobre as possibilidades de atuação desses indivíduos, corroborando assim para um mercado de trabalho mais inclusivo. |
| Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. Brasil, 2018. | ALMEIDA; FERREIRA. | discutir o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior brasileira | Considerou a análise de Discurso na ótica francesa para explorar o processo de produção de sentidos nas estatísticas oficiais sobre esta inclusão no Brasil e em uma instituição federal de educação superior, realizando ainda, entrevistas com alunos autodeclarados com deficiência e demais sujeitos que com esses se relacionam no cotidiano universitário. | Foram identificadas falhas nos dados oficiais sobre a presença de alunos com deficiência na educação superior brasileira, relacionadas tanto à ausência de mecanismos para levantamento desses dados na instituição base, quanto ao não reconhecimento da condição de deficiência por parte dos alunos que a possuem. |

Quadro 1 - Síntese dos estudos analisados segundo título, ano e país de publicação, delineamento, objetivo e desfechos, 2020.

Fonte: Dados extraídos da base de dados BDEFN, LILACS, , 2020.

De acordo com os aspectos éticos respeitados por esta revisão integrativa, foi assegurada a autoria dos estudos pesquisados, de forma que todos estão devidamente referenciados.

Por meio do quadro sinóptico, percebe-se que os artigos analisados apresentam como país de origem o Brasil e o tipo de delineamento utilizado predominou o de natureza descritiva, a categorização de área foco de atuação, tendo em vista a promoção da inclusão, perpassa pelo processo de inclusão, currículo acadêmico e estímulo ao protagonismo dos alunos. Tais informações em síntese, aliadas à leitura na íntegra, foram utilizadas para uma

análise profunda dos estudos selecionados, durante a construção da revisão.

4 | DISCUSSÃO

As pessoas com deficiência (PCDs) foram historicamente invisibilizadas, resultando em segregação e na manutenção de vários preconceitos, inclusive envolvendo a capacidade desses sujeitos em realizar atividades. A diversidade e a maior presença de PCDs influenciam na maior visibilidade da causa e dos direitos das pessoas com deficiência, quebrando paradigmas e alavancando a discussão (MELO; ARAÚJO, 2018; SILVA; ANDRADE, 2019).

Baseado no conceito de inclusão social e no preceito de uma educação de qualidade para todos, várias leis e ações foram colocadas em prática (MARTINS; LEITE; CIANTELLI, 2018). Sendo assim, as PCDs estão cada vez mais presentes nos espaços acadêmicos e profissionais. Por esse motivo, existe uma preocupação crescente sobre o planejamento e o desenvolvimento de mecanismos, que visam promover a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência no ambiente escolar e auxiliar na introdução de PCDs no mercado de trabalho (ALMEIDA; FERREIRA, 2018; MELO; ARAÚJO, 2018; SILVA; ANDRADE, 2019).

Levando em consideração a maior presença de alunos com deficiências e objetivando a colocação destes no mercado de trabalho, é importante debater o processo de formulação do currículo educacional. Visando uma maior inclusão, é necessário incentivar a humanização desse processo e a construção colaborativa do currículo, principalmente promovendo o protagonismo discente (CARVALHO-FREITAS et al, 2019; GARCIA; BACARIN, 2018)

Na área da educação o currículo apresenta potencial para colaborar com a identificação do aluno no meio, isso engloba a educação básica, representada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e o ensino superior. Entretanto, apesar da evolução social, que apresenta impacto em um cenário mais acessível e inclusivo, ainda são observadas barreiras, como atitudinal, arquitetônica, comunicacional, informacional, metodológica, instrumental e programática, que representam fatores dificultadores, influenciando no acesso, permanência e no protagonismos dos alunos com deficiência (PEREIRA et al., 2019; SILVA; ANDRADE, 2019; GARCIA; BACARIN, 2018)

Em relação ao mercado de trabalho, ao incentivar o protagonismo discente se busca preparar os alunos para o mercado de trabalho e torná-los mais capazes de desenvolver funções de forma autônoma (CARVALHO-FREITAS et al., 2019; POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

51 CONCLUSÃO

A sociedade tem vivenciado um grande processo de evolução, promovendo e debatendo sobre acessibilidade e inclusão. Apesar disso, ainda existem barreiras que precisam ser transpostas.

A maior presença de PCDs no ambiente acadêmico representa um ganho, mas esse cenário passa por constantes adaptações, visando uma maior abrangência das ações. Por tudo isso, é importante destacar a necessidade de uma construção humanizada e dialogada do currículo, propiciando o protagonismo de alunos com deficiência. Além disso, auxilia no desenvolvimento profissional e na autonomia, considerando o interesse desses indivíduos de ingressar no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G. A; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 22, n. spe, p. 67-75, 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400067&lng=en&nrm=iso. acesso em 04 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/047>.

ALMEIDA, L. P. A experiência total da leitura literária. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 2, p. 143-158, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180952672014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 06 Dez. 2020.

Brasil. Lei N° 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras Providências. **Diário Oficial da União** 1991; jul 25. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213compilado.htm. Acesso em 29 Dez. 2020.

BRUNO, M. M. G; NASCIMENTO, R. A. L. Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 44, n. 1, e84848, 2019 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100206&lng=en&nrm=iso. acesso em 04 Jan. 2021. Epub Mar 07, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684848>.

CARVALHO-FREITAS, M. Nivalda de et al . Percepção de desempenho de pessoas com deficiência e desenho do trabalho. **Rev. Psicol.**, Organ. Trab., Brasília , v. 19, n. 4, p. 781-790, dez. 2019 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572019000400007&lng=pt&nrm=iso. acessos em 04 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.4.17381>

FIGUEIREDO, A. C. et al. Acessibilidade e vida universitária: pontuações sobre a educação inclusiva. In: SAMPAIO, S.M.R. **org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]**. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 187-207. ISBN 978-85-232-1211-7. Disponível em SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em 04 Jan. 2021.

GARCIA, R. A. B; BACARIN, A. P. S; LEONARDO, N.S.T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400033&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 Jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>.

MARIANO, A. M.; SANTOS, M. R. Revisão da Literatura: Apresentação de uma Abordagem Integradora. In: XXVI Congresso Internacional AEDEM, 2017, Reggio Calabria. Anais. p. 427-443. Disponível em: https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/585844/mod_resource/content/1/TEMAC.pdf. Acesso em 04 Jan.2021.

MARTINS, S. E. S. O; LEITE, L. P; CIANTELLI, A. P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 22, n. spe, p. 15-23, 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400015&lng=en&nrm=iso. acesso em 04 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033>

MELO, F. R. L. V; ARAUJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 22, n. spe, p. 57-66, 2018 . Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400057&lng=en&nrm=iso. acesso em 04 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018046>.

NEVES-SILVA, P; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. 2015, v. 20, n. 8 , pp. 2549-2558. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/1413-81232015208.17802014>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015208.17802014>. Acesso em 4 Jan. 2021.

PEREIRA, R. R. et al . Estresse e Características Resilientes em Alunos com Deficiência e TFE na UFPA. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 39, e180093, 2019 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100114&lng=en&nrm=iso. acesso em 04 Jan. 2021. Epub May 13, 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180093>

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 22, n. spe, p. 127-134, 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400127&lng=en&nrm=iso. acesso em 04 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>

SALIS, A. C. A. Projeto gerência de trabalho e inclusão social de usuários de saúde mental. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 33, n. 3, p. 758-771, 2013 . Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000300018&lng=en&nrm=iso. acesso em: 04 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000300018>.

SANTOS, M. L. M. et al . Barreiras arquitetônicas e de comunicação no acesso à atenção básica em saúde no Brasil: uma análise a partir do primeiro Censo Nacional das Unidades Básicas de saúde, 2012. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília , v. 29, n. 2. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000200308&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 Jan. 2021. Epub Mai 11, 2020. <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742020000200022>.

SILVA, B. S.; ANDRADE, A. F. Análise Descritiva do Tema Deficiência nos Currículos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru , v. 25, n. 3, p. 435-452, Set. 2019 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000300435&lng=en&nrm=iso. acesso em 04 Jan. 2021. Epub Sep 12, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300006>.

ZANITELLI, L. M. A lei de cotas para pessoas portadoras de deficiência nas empresas brasileiras: impacto e possíveis alternativas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 7, p. 2085-2094, Jul. 2013 . Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000700024&lng=en&nrm=iso. acesso em 04 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000700024>.

CAPÍTULO 9

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA EM PERIÓDICOS BRASILEIROS SOBRE O MENOR INFRATOR

Data de aceite: 22/03/2021

Ana Beatriz Falsarella de Souza

Universidade São Francisco
<http://lattes.cnpq.br/8655612770134894>

Priscilla Perla Tartarotti Von Zuben Campos

Universidade São Francisco
<http://lattes.cnpq.br/3821819410306703>

RESUMO: O presente trabalho parte da hipótese de que a forma como a felicidade tem sido concebida na sociedade contemporânea pode estar provocando respostas sociais patológicas - dentre elas evidencia-se a delinquência juvenil. Questiona-se: o que pode ser feito ao menor infrator a fim de lhe oferecer alternativas para a construção de um projeto de vida em que questões como: ética, honestidade, relações humanas que valorizam o bem comum, o exercício da cidadania, dentre outros valores morais pautem suas vidas? O que a Psicologia tem publicado sobre menores infratores em artigos científicos? De natureza Quali-quantitativa, buscou-se conhecer o que a literatura especializada traz a respeito da relação entre felicidade e menores e, para tanto, realizou-se uma revisão sistemática e integrativa da literatura, utilizando-se o portal de periódicos CAPES e a base de dados BVS-Psi. Foram analisados artigos científicos publicados no idioma português, usando-se os descritores: “Menor AND Infrator”. Os artigos selecionados, foram lidos na íntegra a fim de incluir aqueles que fizessem menção à aspectos em torno da felicidade e o papel da psicologia quanto

ao menor infrator. Ao total, foram analisados dez artigos que possuíam menções diretas ou indiretas quanto aos aspectos supracitados. Averiguou-se que pesquisas que envolvem a temática da felicidade e suas relações sobre o menor-infrator ainda são incipientes, inclusive na área psicológica, sendo oportuno a continuidade desta investigação em outras bases de dados, a fim de explorar a temática aqui abarcada e tecer problematizações que busquem novas possibilidades interventivas junto aos menores-infratores, de modo que seja viável a construção de um projeto de vida permeado por aspectos éticos.

PALAVRAS-CHAVE: Delinquência juvenil; Menor-Infrato; Sistema Socioeducativo; Adolescente.

A SYSTEMATIC REVIEW IN BRAZILIAN JOURNALS ABOUT THE YOUNG OFFENDER AND RELATION WITH HAPPINESS

ABSTRACT: The present academic work starts from the hypothesis how happiness has been conceived in contemporary society may be causing pathological social responses - among them, juvenile delinquency is evident. It is questioned: what can be done to the young offender in order to offer alternatives for the construction of a life project in which issues such as: ethics, honesty, human relations that value the common good, the exercise of citizenship, among others moral values guide their lives? What has Psychology published about juvenile offenders in scientific articles? Quali-quantitative in nature, we sought

to know what the specialized literature brings about the relationship between happiness and kids/teenagers and infringement, for that, a systematic and integrative literature review was carried out, using the CAPES journals portal and the VHL-Psi database. Scientific articles published in Portuguese were analyzed using the descriptors: “Menor AND Infrator”. The selected articles were read in full in order to include those that mentioned aspects of happiness and the role of psychology regarding the young offender. In total, ten articles were analyzed that had direct or indirect mentions regarding the aforementioned aspects. It was found that research involving the theme of happiness and its relations with the young-offender are still incipient, including in the psychological area, and it is opportune to continue this investigation in other databases, in order to explore the theme covered and weave problematizations that seek new intervention possibilities with the young-offenders, so that the construction of a life project permeated by ethical aspects is feasible.

KEYWORDS: Juvenile delinquency; Young offender; Socio-Educational; Juvenile.

1 | INTRODUÇÃO

O que leva o indivíduo ao crime? Esta pergunta tem sido feita por muitos especialistas e promovido intensos debates. Trata-se de um assunto complexo e repleto de variáveis. Dentre elas, pressupõe-se que o abandono é um fenômeno importante a ser analisado.

De antemão, esclarece-se não ser este o foco desta pesquisa, contudo, entende-se alguma menção será feita, uma vez que a ausência de afeto, de atendimento a necessidades básicas para sobrevivência e de transmissão de valores morais e condutas éticas para boa convivência social, ao indivíduo em situação de abandono, pode conduzi-lo ao crime, tal como expõe Arantes (2004), apontando que, em decorrência de seus atos - que muitas das vezes são para sua sobrevivência - menores em situação de abandono são direcionados para a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

Outra questão polêmica, envolve o modelo de sociedade vivenciado na contemporaneidade, o qual, denota uma realidade que, em muitas instâncias pode tornar-se distorcida, provocando e até mesmo fabricando diferentes problemas, dentre eles, o consumismo desenfreado, o qual, em muitos casos, é resultado da produção de desejos de consumo em que a promessa de felicidade, a necessidade de pertencimento e reconhecimento de um determinado grupo são abordados nos diferentes recursos midiáticos.

Neste âmbito, os adolescentes – que comumente vivenciam uma fase no desenvolvimento humano repleto de modificações e desafios e, são mais facilmente influenciados – se deparam com diferentes necessidades e desejos. De modo concomitante, a ideia apresentada por diferentes mecanismos publicitários de que tais necessidades e desejos podem ser obtidos na forma de produtos e serviços lhes são apresentadas.

Cabe assim, obter o que lhes é oferecido para se satisfazerem. A lógica parece simples e tem sido vendida de diferentes formas, contudo, os efeitos negativos deste tipo

de abordagem, torna-se pauta de muitos debates, tanto aqueles que são promovidos pelo senso comum, quanto pelos diferentes especialistas que pesquisam sobre o assunto.

Dentre as inúmeras consequências sociais negativas, destaca-se neste manuscrito, os atos infracionais praticados por adolescentes, oriundos do abandono – o qual também se desdobra em várias outras questões, as quais, conforme exposto anteriormente, não serão exploradas aqui.

Destarte, não se pode deixar de pressupor que, frente a existência de uma promessa de felicidade, ao desejo de se “encaixarem”, se “empoderarem” em seu meio, serem “aceitos”, estes adolescentes, tornam-se mais suscetíveis ao mundo do crime.

Neste âmbito, é possível que as diferenças socioculturais presentes no cotidiano do cidadão brasileiro, conforme abarca Ceccarelli (2001), tragam consigo alguns aspectos patológicos para o século XXI. Dentre eles, o crime - que ocorre de modo crescente.

Para efeito de esclarecimentos, entende-se ser necessário indicar que a forma como a felicidade tem sido concebida na contemporaneidade, pode promover diferentes equívocos, visto que, termos correlatos são atribuídos à felicidade. Os quais, embora se assemelhem, não indicam a mesma relação.

Termos como bem-estar subjetivo (BES), qualidade de vida e satisfação são utilizados de modo correlato, conforme apontado por Campos e Fuentes-Rojas (2017). Revelam o caráter performativo e líquido em constante transformação, apresentado por Sewaybricker (2017). Trata-se da ilusão de ser feliz o tempo todo, conforme aponta Lipovetsky (2007).

A felicidade tem sido colocada em pauta por diferentes filósofos, dentre eles menciona-se Aristóteles, o qual há mais de 2500 anos envolve aspectos em torno de valores morais e éticos importantes para a vida em sociedade. Seria possível reduzir a felicidade em alguns constructos, reduzindo-a, em muitos casos, a necessidades e desejos? É possível que a forma como a felicidade tem sido compreendida esteja gerando problemas sociais em diferentes esferas?

Com esta pesquisa, buscou-se oportunizar a obtenção de maior conhecimento concernente ao que a literatura especializada traz a respeito do menor infrator e possíveis relações com o que se entende por felicidade, questionando-se inclusive, se os estudos fazem esta relação. Na expectativa em se compreender o que os pesquisadores têm investigado a respeito e publicado, realizou-se uma revisão sistemática e integrativa da literatura, de abordagem Quali-quantitativa a fim melhor explorar algumas das inquietações aqui colocadas em evidência.

2 | OBJETIVO

Conhecer qual o panorama nacional de publicações sobre menores infratores produzidos pela área psicológica e averiguar relações com a felicidade.

3 | METODOLOGIA

Com uma abordagem Quali-quantitativa, realizou-se uma revisão sistemática e integrativa da literatura, utilizando a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) para a análise dos dados. A partir dos portais de periódicos CAPES e BVS-Psi um aprofundamento foi realizado nos trabalhos identificados.

4 | DESENVOLVIMENTO

Partiu-se do questionamento: “O que a Psicologia vem abordando sobre menores infratores em artigos científicos?” Para dar início ao processo investigativo, buscou-se identificar o que tem sido feito ao menor infrator a fim de lhe oferecer alternativas para a construção de um projeto de vida em que questões como: ética, honestidade, relações humanas que valorizam o bem comum, o exercício da cidadania, dentre outros valores morais fossem abordados.

Dois descritores foram definidos para iniciar a busca, sendo estes: “Menor” AND “Infrator”. Estas palavras foram pesquisadas nas bases de dados CAPES e BVS-Psi, optando-se por artigos científicos, publicados no idioma português, usando-se o mecanismo de livre acesso. Inicialmente, foram identificados no portal CAPES, 175 resultados. Ao refinar a busca a partir dos critérios de inclusão e exclusão, constatou-se 67 resultados. Destes, após a leitura dos resumos foram considerados adequados ao tema, ao total 14 artigos.

Na BVS-Psi, inicialmente, foram apurados 13 resultados, sendo que apenas dois atenderam aos critérios de inclusão desta investigação. Foram excluídas cinco dissertações e teses e, seis artigos já haviam sido identificados na plataforma CAPES.

Ao total, 16 artigos foram considerados adequados para análise, contudo, no momento em que foi realizada a leitura crítica de cada um dos artigos obtidos, seis dos dezesseis artigos abarcados foram excluídos visto que: dois se classificavam como históricos; um referia-se a estudo de caso; um era livro e dois não referenciavam sobre o tema aqui pesquisado. Portanto, dez artigos estavam coerentes ao objetivo deste trabalho de pesquisa. Estes foram agrupados e analisados conforme pode ser averiguado adiante.

5 | RESULTADOS

Na análise dos dez artigos, buscou-se identificar o que a psicologia vem investigando quanto aos menores infratores em artigos científicos, contudo foi interessante notar que nem todos os manuscritos selecionados para compor esta investigação foram escritos por psicólogos.

Seis artigos são de autores psicólogos. Quanto aos demais, estão distribuídos da seguinte forma: um jornalista, um educador físico, um advogado e um pedagogo. Na

análise, alguns elementos foram categorizados, obtendo-se seis categorias de análise, dentre elas: Escola, Família, Psicologia, Drogas, Direitos Humanos e Violência.

Esclarece-se que, para a categoria “Escola”, observou-se em cinco artigos questões sobre evasão escolar, aspectos sobre o grau de escolaridade da família e formas sobre como questões pedagógicas são conduzidas no ambiente socioeducativo.

Na categoria da “Família”, seis artigos ressaltaram a importância da estrutura familiar e os danos de um ambiente violento. Quanto a categoria “Psicologia” esta foi abordada em sete artigos, os quais apresentaram os desafios e confusões do papel do psicólogo nestas instituições.

Sobre a categoria “Drogas”, verificou-se em quatro artigos menção a este respeito. Em que se identificou a constatação da construção social que relaciona os menores infratores com o uso de drogas ou diretamente com o tráfico.

A categoria “Direitos Humanos”, apareceu em dois artigos, os quais tratavam sobre a necessidade de vigência deste protocolo no interior das unidades socioeducativas. Por fim a “Violência”, foi abordada em cinco artigos, os quais discutiam sobre esta temática dentro e fora das instituições para com os menores. Adiante, estes resultados serão melhor explorados.

Escola

Cinco artigos abordam fatores envolvendo a escola. Ressalta-se que, destes artigos, um explica a diferença entre a realidade das instituições escolares analisadas com o que é regido no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), realizando críticas. Os demais artigos (quatro), apresentam relações entre o nível de escolaridade tanto do adolescente, quanto dos demais integrantes da família, correlacionando à vulnerabilidade destes sujeitos a entrarem no mundo do crime.

Observou-se em um dos artigos, apontamentos quanto ao significado da nomenclatura “agente socioeducativo” e as posturas solicitadas a este profissional pelas instituições. Segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), os sujeitos que possuem este título, tem como principal papel, desenvolver tarefas com o objetivo de prevenção à saúde física e psicológica, assim como gerar atividades pedagógicas. Porém diferente do prescrito, averiguou-se em um dos artigos selecionados que, em uma instituição socioeducativa de Mato Grosso, os próprios agentes relatam que de fato, isto não ocorre.

Os dados apontados levam a questionar quanto a necessidade de maior preparo destes profissionais (agentes socioeducativos). Por meio dos discursos apresentados e discutidos no artigo analisado, foi possível constatar que o papel exercido pelo agente socioeducativo, em muitas situações, acaba sendo de coerção e não de acolhimento, divergindo do que a lei apresenta, segundo Barsaglini e Vaillant (2018).

Identificou-se também que, a baixa escolaridade e a evasão escolar são aspectos que a maioria dos reclusos nestas instituições tinham em comum. Tal aspecto é indicado

no artigo: “Preditores do comportamento antissocial em adolescentes” escrito por Fernanda Lüdke. Segundo a autora, a falta de perspectiva de vida trata-se de uma consequência da violação de um dos principais direitos do ser humanos que é a da educação, tal como propõem Nardi; Hauck Filho e Dell’Aglia (2016).

Família

Seis artigos apontaram relações entre família e a criminalidades juvenil. Sendo possível observar que, uma base familiar sólida é de extrema importância na vida de qualquer ser humano.

Os autores dos artigos: “Preditores do comportamento antissocial em adolescentes” (2016), “Uso de drogas e ato infracional: Revisão integrativa de artigos brasileiros” (2016), “Medida socioeducativa de internação: Corpos Dóceis às Vidas Nuas” (2014), “Criminalidade Juvenil: a vulnerabilidade dos adolescentes” (2006) e “Preditores do Comportamento Antissocial em Adolescentes” (2016).

Estes artigos indicam que, famílias em ambiente violentos, relações familiares fracas, instabilidade em diferentes instâncias, conflitos familiares, condutas infracionais, baixa renda econômica e a inexistência de referências positivas para o adolescente, tendem a propiciar uma maior probabilidade de que este jovem, recorra a uma vida voltada para a criminalidade, sob a hipótese de que não obteve respaldo familiar ou está família não lhe proporcionou caminhos para que houvesse interesse na escola, nos esportes ou em uma atividade lazer por parte deste jovem.

Psicologia

Em seis artigos, observou-se questões sobre a atuação dos profissionais de psicologia nos SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). Dentre os assuntos tratados, a responsabilidade do profissional da psicologia foi colocada em pauta concernente a preservação psicológica dos indivíduos que se encontram reclusos da sociedade.

Contudo, ao passo em que se reconhece a importância do trato psicológico, averiguou-se no estudo de Monte e Sampaio (2011), a pouca presença destes profissionais nestes espaços. Os autores destacam inclusive, que os jovens retidos nestas instituições, muitas vezes sofrem violência física e psicologia por parte de alguns agentes sócio-educadores.

Notou-se também em Gomide (1988), a menção quanto a ineficácia do processo terapêutico dentro destas instituições. Contudo, ao passo em que evidencia tal aspecto, também apresenta soluções.

Reconhece-se que desde a publicação de Gomide em 1988, mudanças ocorreram no cenário brasileiro. Ainda assim, nesse contexto, diferentes psicólogos que atuam nestes espaços, repletos de sentidos e significados, permanecem vivenciando diferentes

desafios e contradições. É preciso que estejam preparados e, de modo permanente, façam constantes reflexões, questionando-se quanto a sua atuação neste campo.

Drogas

Dentre os artigos lidos nenhum relacionou diretamente o uso de drogas com a prática do ato infracional, porém averiguou-se aspectos em torno da construção social que envolve esta categoria. Em que se relativiza e ameniza o ato infracional ou até mesmo as sentenças dadas a estes adolescentes.

No texto “Um agente prisional de menor: identidade e percepções do agente socioeducativo sobre a instituição, os adolescentes e a sua ocupação” de Reni Aparecida Barsaglini e Camila Brito Vaillant (2018) a nomenclatura “lixo social” de Wacquant denota a ideia de que os “lixos sociais” são aqueles jovens que nasceram em ambientes vulneráveis, como por exemplo filhos de: analfabetos, em condições de prostituição e usuários de drogas.

O uso de drogas é atribuído a personalidade dos adolescentes que cometem atos infracionais, conforme pode ser observado no artigo: “A Rotulação da Adolescente Infratora em Sentenças de Juízes e Juízas de Direito do Distrito Federal” (2016), de Marília Montenegro Pessoa de Melo e Manuela Abath Valenca.

“A droga ainda constitui a personalidade das adolescentes. Se a personalidade delas é desvirtuada, o uso de drogas agrava o descontrole e a incapacidade de freios. Leva as meninas a uma vida sexual promíscua e que não merece proteção.” (Marília Montenegro Pessoa de Melo e Manuela Abath Valenca, 2016, “A Rotulação da Adolescente Infratora em Sentenças de Juízes e Juízas de Direito do Distrito Federal”)

Também são mencionados fatores que estão associados com a auto drogadição, sendo eles: sentimentos de vulnerabilidade, insuficiência, desamparo, busca por sensações prazerosas, autonomia e necessidade de diferenciação da vida dos pais. Faz uma relação com o contexto social e os fatores que possibilitam a entrada destes menores no mundo das drogas (Bernardy & Oliveira, 2010, Zappe & Dias, 2012)

Direitos Humanos

Sabendo que instituições socioeducativas trabalham com seres humanos que possuem idade inferior à 18 (dezoito) anos era de se esperar que este tópico ocorresse com uma maior frequência nos artigos lidos. O artigo: “Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais” de Francieli Félix de Carvalho Monte e Leonardo Rodrigues Sampaio traz a informação que os institutos socioeducativos que possuem uma pedagogia que aborda os valores que regem a sociedade, de forma menos repressora gera um ambiente mais benevolente, onde os que ali estão cumprindo sua pena possuem uma maior compreensão sobre seus direitos como

seres humanos.

Desta forma estes estabelecimentos, de acordo com os autores revelam um menor índice de agressividade, tanto por parte dos agentes socioeducativos, quanto por parte dos indivíduos que ali estão afastados da sociedade.

Por meio da leitura de todos os artigos que abordaram esta categoria foi possível compreender que os ambientes de reclusão tendem a ser agressivos. Na tentativa de minimizar estes atos, os agentes que irão entrar nestas instituições passam por um curso de 180 horas onde aprendem sobre assuntos que os auxiliam nas tarefas cotidianas, para executarem a sua função da melhor forma possível, sendo que um dos temas estudados neste momento preparatório, envolve os direitos humanos (Bersaglini e Villant, 2018).

Violência

Bersaglini e Villant (2018), abarcam sobre o ambiente das instituições aqui em evidência e as atitudes praticadas por alguns profissionais que neles atuam, indicando que se igualam aos presídios, sendo que a coerção violenta parece imperar.

Mello e Valenca (2016) comparam o agente sócio-educador ao agente de segurança. Notam uma incoerência no trato de pessoas que cometeram atos infracionais e são maiores de idade daqueles que são de menores e deveriam obter um tratamento diferenciado, tal como rege a lei.

Atrelado a isto, Monte e Sampaio (2011), apontam que há instituições que promovem um ambiente repressor. Nestes casos, evidenciam maior número de casos de rebeliões e violências. Em contrapartida, unidades socioeducativas que possuem práticas pedagógicas voltadas para o ensinamento de valores éticos e morais voltados para a cidadania e o bem comum, são mais pacíficas. Ou seja, menos violentas e com um menor número de casos de rebeliões.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente a questão central desta pesquisa, “O que a Psicologia vem abordando sobre menores infratores em artigos científicos?” Dentre os artigos apurados, verificou-se que a constituição de uma base familiar sólida, assim como a promoção de educação, cultura e atividades extra curriculares positivas e saudáveis, como por exemplo: esportes, realização de oficinas que facilitem a reinserção social e centros de convivências, envoltos por indivíduos éticos e virtuosos, indica ser crucial no processo de reintegração social destas crianças e jovens, inclusive enquanto ação preventiva.

A desestrutura familiar torna-se um fator de risco para a reinserção deste jovem na sociedade, sendo possível constatar nos artigos analisados, que uma base familiar sólida é de extrema importância na vida de qualquer ser humano, promovendo o sentimento de pertença e desenvolvendo ações permeadas pela ética.

Faz-se necessário atentar-se quanto a possível violência física e psicológica

praticada pelos agentes sócio-educadores, o que dificulta, inclusive, o trabalho do psicólogo nas unidades de reclusão.

Para tanto, sugere-se, o investimento em ações que visem o desenvolvimento de competências comportamentais destes agentes, incluindo noções quanto ao cuidado, enquanto atitude. Neste sentido, o profissional da psicologia - profissional habilitado para isso - pode trazer boas contribuições a todos que vivenciam este cenário.

Evidências quanto aos motivos que levam os adolescentes aos atos criminais não foram apuradas nos artigos analisados e, deste modo, possíveis relações com a forma como estes compreendem a felicidade também não foram realizadas nesta investigação.

O questionamento permanece: de que modo os menores infratores compreendem a felicidade? Estaria sendo percebida como bem-estar subjetivo, satisfação, qualidade de vida e termos correlatos? E se for, a percepção quanto a forma como tem sido concebida e disseminada, pode estar influenciando a entrada destes adolescentes ao mundo do crime?

Como continuidade deste trabalho, sugere-se a ampliação das bases de dados, a fim de maior exploração da temática aqui abarcada, incluindo a busca por respostas quanto aos questionamentos aqui em evidência.

Sugere-se também a busca de evidências quanto a novas possibilidades interventivas junto aos menores-infratores e seu entorno, tornando viável a construção de um projeto de vida, permeado por aspectos éticos.

Neste caso, recomenda-se, instituir-se projetos de vida para estes adolescentes durante sua permanência na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, vislumbrando-se ampliar suas perspectivas de desenvolvimento e contribuição social.

De modo concomitante é preciso atentar-se quanto aos mecanismos e estratégias necessárias para o acolhimento destes jovens em seu retorno ao meio social - para que a família ou, na ausência desta, o suporte social deste adolescente - estejam preparados para recebe-lo, em diferentes esferas. Especialmente a que se refere ao amparo afetivo, moral e psíquico.

REFERÊNCIAS

ARANTES, E.M.M. (2004). De “criança infeliz” a “menor irregular” – vicissitudes na arte de governar a infância. *Mnemosine*, v. 1, n. 0, p. 162-164.

BRASIL. (1990). Lei Federal nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL (2012). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Lei nº 12.594. Brasília, DF: Senado Federal

BRASIL (2006). **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Brasília, DF: CONANDA

CAMPOS, P. P. T. V. Z. (2018). **Um estudo sobre pesquisadores brasileiros que investigam a temática da felicidade**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Aplicadas, UNICAMP, Limeira, São Paulo.

CAMPOS, P. P. T. V. Z.; Fuentes-Rojas, M., (2017). **A produção científica sobre felicidade em periódicos brasileiros. Ensaio Pioneiros**, 1 (1), 86-101.

CECCARELLI, P. R. (2001). **Delinquência: Resposta a um social patológico**. *Pulsional Revista de Psicanálise*, São Paulo, ano XIV, n. 145, p. 5-13, maio.

GONÇALVES, V.M.; NUNES, F. L.S. E DELAMARO M. E. **Avaliação de Funções de Similaridade em Sistemas de CBIR: Uma Revisão Sistemática**, S/D. Acessado em: 08 de junho de 2020 às 14h55. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:re073WSSrMMJ:iris.sel.eesc.usp.br/wvc/anais_WVC2010/artigos/poster/72799.pdf+&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br

LIPOVETSKY, G. (2007). **A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras.

SANTOS, T. S., (2009). **Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social**. Porto Alegre: Sociologia.

SANTOS, F. M. dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SILVIA, S. C. & CASTELO BRANCO, L. B., (2009). **Sociedade civil e a criminalização do adolescente: violência, pobreza e consumismo capitalista no universo da delinquência juvenil**. Brasília: *Revista de Estudos Políticos e Sociais do Centro Universitário UNIEURO*, Brasília, vol 1, n1, Jan/Jun.

TEIXEIRA, A. (2015). **Construir a Delinquência, Articular a criminalidade um estudo sobre a gestão dos ilegalismos na cidade de São Paulo**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAPÍTULO 10

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: A REFORMULAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEU IMPACTO NOS DOCENTES EM ATUAÇÃO NA REDE PRIVADA DO RECIFE

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Gabriela Lins Falcão

Professora do Instituto Federal de Pernambuco
(IFPE)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Recife/PE
<http://lattes.cnpq.br/7933607530277629>

Winy Neto do Nascimento

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Recife/PE
<http://lattes.cnpq.br/1665272060040878>

RESUMO: Com o presente artigo, objetivamos contribuir para a discussão acerca do ensino remoto emergencial desenvolvido na educação básica em decorrência da pandemia de Covid-19. A partir da aplicação de questionário junto a 52 professores do ensino médio, em atuação em escolas recifenses da rede privada de ensino que estão ofertando aulas em ambientes virtuais de aprendizagem desde maio de 2020, produzimos dados que nos ajudam a traçar um panorama acerca dos limites e das possibilidades dessa nova e emergencial realidade. A partir de autores como Lemke (2004), Tardif (2011), Kenski (2013), Bernardi, Moresco e Behar (2013), Rojo e Barbosa (2015) e Tanzi Neto (2018), este estudo descritivo lança luz por sobre os desafios vivenciados pelos docentes, especialmente quanto às condições de formação e de trabalho, à administração do tempo, ao uso

de meios e de tecnologias digitais de informação e comunicação, além do investimento pessoal, profissional e financeiro empreendidos para se adequarem a esse novo contexto. Além disso, aponta caminhos para entendermos questões ligadas à formação e aos saberes desses docentes, bem como às especificidades de uma educação desenvolvida no interior dessa nova condição de exercício da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Covid-19. Profissão docente

REMOTE EMERGENCY TEACHING: THE REFORMULATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES AND ITS IMPACT ON TEACHERS WORKING IN RECIFE'S PRIVATE NETWORK

ABSTRACT: In this article, we aim to contribute to the discussion about the emergency remote classes developed in basic education due to the COVID-19 pandemic. From the application of a questionnaire with 52 high school teachers, working in private schools in Recife that have been offering classes on virtual learning environments since May 2020, we have produced data that help us to draw a panorama about the limits and possibilities of this new and emergency reality. Based on authors such as Lemke (2004), Tardif (2011), Kenski (2013), Bernardi, Moresco and Behar (2013), Rojo and Barbosa (2015) and Tanzi Neto (2018), this descriptive study sheds light on the challenges experienced by teachers, especially regarding training and work conditions, time management, the use of information and communication means and technologies, in addition to the personal, professional and

financial investment undertaken to adapt to this new context. In addition, it points out ways to understand issues related to the training and knowledge of these teachers, as well as the specificities of an education developed within this new condition of exercising the profession. **KEYWORDS:** Remote education. COVID-19. Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Os estados brasileiros vivenciaram alterações significativas em seu funcionamento, nos diferentes segmentos profissionais, a partir da disseminação do vírus Sars-CoV-2, causador da pandemia de Covid-19. As crises sanitárias e de saúde pública foram evidenciadas, com um crescente número de casos de contágio e de vítimas fatais da doença, especialmente nas capitais e regiões metropolitanas. Com o intuito de frear a disseminação do vírus, medidas emergenciais foram adotadas, especialmente por parte dos governos estaduais, com vistas ao isolamento social.

Na cidade do Recife, capital pernambucana, as aulas presenciais em escolas, universidades e em outros estabelecimentos de ensino, públicos e privados, foram suspensas por tempo indeterminado, em meados do mês de março de 2020, por meio do Decreto nº 48.809/2020. Para lidar com a excepcionalidade desse contexto pandêmico, novos dispositivos regulamentadores foram emitidos pelas instâncias competentes, inclusive a nível nacional, especialmente pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo da Portaria Nº 343/2020, também do mesmo mês, em que foram possibilitadas as substituições das aulas presenciais a partir do uso de meios digitais e de ambientes virtuais de aprendizagem, enquanto durar a situação emergencial de saúde decorrente da pandemia do novo coronavírus.

Tal medida, de adaptação emergencial a um ensino remoto, escancara as dificuldades nacionais na garantia da democratização e da equidade no acesso à educação, e desconsidera, ainda, a diversidade das condições financeiras e familiares, e os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem individuais. Segundo o Censo Escolar de 2018, a capital pernambucana tem 64.142 matrículas na última etapa da educação básica, considerando os números das redes públicas e privada de ensino, com as particularidades dos perfis de sujeitos que as compõem e as possibilidades de investimentos emergenciais para atendimento ao novo cenário, de uso massivo de recursos tecnológicos e mídias digitais.

A partir dessa realidade e da preocupação com a demora quanto às definições do governo federal sobre a possível flexibilização do ano letivo e a manutenção ou alteração de datas para realização do Exame Nacional do Ensino Médio, maior avaliação em larga escala do país e preocupação constante entre estudantes e familiares, acompanhamos o surgimento de um período de adaptação e de implementação, em muitas escolas do Recife, especialmente aquelas pertencentes à rede privada de ensino, da oferta de ensino

não presencial, com características da educação a distância (EaD), a partir do uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Em menos de dois meses, grande parte dessas instituições investiram na adaptação de suas atividades educativas para a oferta de disciplinas e dos currículos do ensino médio em ambiente virtual. Nosso interesse ao empreender o presente estudo, portanto, circunscreve-se à compreensão dos limites e das possibilidades do atual contexto de ensino remoto emergencial, na perspectiva dos professores em atuação no ensino médio de escolas da rede privada do município de Recife.

A partir da realização de questionário com 52 docentes, levantamos dados descritivos que podem contribuir, quantitativa e qualitativamente, para o mapeamento e para o entendimento da visão desses professores acerca de aspectos relativos à formação, à dinâmica encontrada nos ambientes virtuais e ao uso de recursos tecnológicos na educação básica. Além disso, a produção desses dados oportunizou a identificação de elementos que, segundo os professores, podem favorecer ou gerar lacunas no fazer docente e no processo de ensino-aprendizagem, especialmente frente às dificuldades vivenciadas com essa nova e inesperada rotina profissional.

2 | CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ESTABELECENDO SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

De acordo com o Decreto n. 9057/2017, que regulamenta a educação a distância no Brasil desde o ano de 2017,

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).

Observamos, pois, que, dadas as condições aligeiradas para o estabelecimento do ensino remoto, as limitações legais para a educação básica e o seu caráter provisório pelo contexto de emergência sanitária vivenciado no Brasil, não podemos concluir, a despeito do uso de meios e tecnologias de informação e comunicação (TDIC), que o ensino remoto emergencial, ora denominado ERE, seja compatível com tal definição.

Ademais, concordamos com Lemke (2004), para quem

as práticas culturais e normas da nossa sociedade, ou de qualquer sociedade, e o modo como isso está imbuído no hábito de nossos corpos, nossa disposição para ação, as ferramentas que nos são providas e as arquiteturas que nós vivemos tendem a convencionalizar, se não transformar em rotina, as formas nas quais nós agimos em diferentes lugares, nos movemos de lugar para lugar, de contexto a contexto no curso do dia, da semana, ou mais, e

fazemos uso do lugar e experimentamos espaço e tempo em e no cruzamento desses contextos (LEMKE, 2004, p. 02).

Dessa forma, precisamos perceber a necessidade de, mesmo diante da desafiadora e inesperada conjuntura de emergência de saúde em nosso país e das incertezas trazidas por essa situação social adversa, reconhecer as limitações trazidas pela proposta de ensino remoto para o ano letivo e para o processo de ensino- aprendizagem, especialmente em se tratando de jovens estudantes em contexto escolar. Assim como Lemke (2004), também constatamos uma preocupante convencionalização do funcionamento escolar, que pode configurar a busca pela replicação de práticas culturais presenciais no ensino virtual.

Tal realidade faz-se presente, também, nos estudos de Tanzi Neto (2018), os quais apontam que tal transposição é comum até mesmo em planos/programas de cursos pensados para a educação a distância, desprezando as efetivas diferenças entre ambientes físicos/presenciais e virtuais. O autor destaca, ainda, que, no campo educacional, “muitos profissionais e escolas estão apenas fazendo uma transposição da convencionalização de um ambiente escolar tradicional para o digital, partindo de um deslumbramento pelas ferramentas e pelos equipamentos disponíveis no mercado atual” (TANZI NETO, 2018, p. 6), o que implica reflexões acerca da qualidade e da eficácia do processo pedagógico.

Acreditamos que a comunidade escolar, incluindo os diferentes segmentos da escola e da família, precisarão conhecer as realidades coletivas e individuais produzidas e vivenciadas neste período, a fim de compreender as possibilidades e os cenários alcançados, e de caminhar para a superação de suas lacunas.

A partir desta breve contextualização teórica, apresentaremos um levantamento de dados que pode contribuir para o entendimento desse panorama e para lançar luz por sobre caminhos necessários à reflexão e à ação conjuntas.

3 | A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE UMA SOCIEDADE EM REDE

Reconhecemos que as novas formas de comunicação proporcionadas pela sociedade em rede, pelo ciberespaço e pela cibercultura, bem como pelo trabalho colaborativo e a partir do uso das TDIC, exigem diferentes e novos letramentos no ambiente educacional, e que, em tempos de hipermodernidade, conforme Rojo e Barbosa (2015), são necessários, também, novos modos de ser e de se relacionar.

Essas novas relações e as inserções das TDIC nos contextos educacionais precisam ser pensadas de forma a ressignificar o próprio ambiente escolar, impactando a formação do professor e suas práticas de ensino, bem como a relação escola-família, ainda mais imbricadas e dispostas em um mesmo espaço social de funcionamento. Essa inovação no contexto educacional não significa a substituição do professor pelas novas tecnologias ou a redução de investimentos no setor: trata-se do entendimento de que as práticas didáticas e escolares precisam dialogar com a dinâmica de uma sociedade interconectada.

Para Lankshear (2007), as práticas sociais contemporâneas formais e não formais do nosso dia a dia têm uma natureza mais participativa, colaborativa e distribuída. Essa realidade seria, portanto, responsável por fazer surgir um novo *ethos* ou uma nova mentalidade, o que significa que as transformações não se dão, apenas, com relação a aparatos tecnológicos (ROJO, 2013).

4 | PERCURSO METODOLÓGICO, O CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO RECIFE E O PERFIL DE NOSSOS SUJEITOS

Os dados do nosso estudo foram produzidos a partir da resposta voluntária a um questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado eletronicamente junto a um total de 52 professores, sendo 33 homens e 19 mulheres, em atuação no ensino médio em diferentes escolas pertencentes à rede privada de ensino da cidade do Recife, especialmente instituições localizadas na Zona Norte e na Zona Sul da capital. A partir do uso das mídias sociais para divulgação, obtivemos a participação de todas as quatro grandes áreas de conhecimento em que atualmente se subdivide o currículo escolar, sendo 24,6% de professores das Linguagens; 18,9% das Ciências Humanas; 41,4% das Ciências da Natureza e 7,5% da Matemática.

Longe da pretensão de absolutizar, uniformizar ou julgar ambientes escolares e seus profissionais, buscamos tratar os indicadores no sentido de embasar possibilidades descritivas e interpretativas do contexto de desenvolvimento do ensino remoto no Recife, haja vista sua relevância, seu impacto e a novidade que traz à docência e ao cenário educacional brasileiro, e também por termos visto nos achados um potencial de indicar possibilidades e limitações vivenciadas nesse modelo, como acreditamos, inesperado e provisório.

Após a antecipação parcial do período de férias docentes, e a suspensão das aulas no período de 18 de março a 30 de abril de 2020, cada escola buscou organizar o seu calendário letivo considerando as atividades não presenciais referentes ao processo de ensino-aprendizagem, definindo aspectos metodológicos, de avaliação e de funcionamento. Ouvimos, então, professores pertencentes a escolas particulares do Recife que retomaram suas atividades exclusivamente através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), na primeira semana de maio de 2020. A coleta de nossos dados desenvolveu-se na primeira quinzena de junho, portanto, pouco mais de um mês após o reinício das atividades escolares.

Segundo Azzi (2012), cada instituição escolar possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente. Considerando o desenvolvimento de nosso estudo junto a profissionais de diferentes instituições da rede privada do Recife, reconhecemos, pois, a existência de múltiplas realidades, que não foram tomadas como eixos centrais de nossa análise, mas que estão presentes e que podem

revelar elementos facilitadores ou dificultadores no tocante às condições materiais, aos recursos físicos, às condições objetivas de trabalho, à organização escolar do espaço e do tempo, às formas de negociação e de tomada de decisões entre gestores, professores, alunos e pais etc.

A despeito das diferenças entre os estabelecimentos de ensino, mais de 65,4% dos professores participantes deste estudo relataram desenvolver suas atividades de forma síncrona, mantendo as mesmas turmas e dando sequência à carga horária e ao conteúdo dispostos para a disciplina lecionada antes das recomendações de isolamento social, o que nos oferece um indicativo importante, considerando as demais informações a seguir, acerca de uma possível tentativa, por parte das instituições escolares, de transposição ou de replicação das aulas presenciais e do tempo pedagógico para o ambiente virtual.

5 | AS CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO E DE TRABALHO DOCENTES

A necessidade de uma rápida adaptação ao novo contexto também foi bastante sentida pelos docentes. Mais de 60% dos nossos sujeitos têm mais de 15 anos de experiência como professores e 86% possuem títulos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. No entanto, mais de 60% relataram nunca terem tido experiências anteriores com o ensino não presencial ou com a educação a distância, sequer como estudantes.

Entendemos o ensino-aprendizagem como um processo de construção e de reconstrução constante de conhecimentos, o qual inclui o desenvolvimento, por parte dos estudantes, da capacidade de não apenas receber informações, mas de conseguir transformá-las, assimilá-las e dar-lhes sentido. Para o trabalho docente, isso ocorre a partir da mobilização de saberes temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados (TARDIF, 2011), capazes de garantir, dentre outros aspectos, os pressupostos e as orientações teórico-metodológicas necessários à sua atuação pedagógica e profissional.

A trajetória docente é, como afirma Tardif (2011), marcada pela adaptação e pela flexibilidade, haja vista, por exemplo, o quantitativo semanal de turmas e de séries distintas sendo conduzidas, muitas vezes, de forma paralela, por um mesmo professor. Se tal realidade já demanda que o profissional lance mão de variadas estratégias e linguagens para construir conhecimentos e relações com os estudantes e com os ambientes escolares, a mudança instantânea para esse novo espaço de sala de aula virtual, decorrente do contexto de ensino remoto emergencial, foi ainda mais impactante e desafiadora para esse sujeito. Esse entendimento torna-se ainda mais significativo quando identificamos, por meio dos dados produzidos com este estudo, a inexistência de um saber experiencial compatível com as novas condições de exercício da profissão.

A trajetória profissional impõe rupturas e continuidades, e concordamos com Raymond et al. (1993), quando estes afirmam que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, visto que, “em cada ator,

a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação” (RAYMOND et al., 1993, p. 83).

Apesar de 94% dos pesquisados afirmarem que já faziam uso de ferramentas tecnológicas em sua prática de ensino, quase 80% admitiram ter vivenciado ou estar ainda vivenciando um período de adaptação e/ou de dificuldades para iniciar suas atividades no ensino remoto, mas, a despeito desse dado, apenas 23% dos locais de trabalho ofereceram, segundo os professores, formação suficiente ou adequada ao novo contexto escolar. Tal dificuldade é ampliada, segundo os docentes, pela presença de recursos, ambientes, exigências e rotinas escolares também bastante distintos em cada instituição, demandando aprendizados e adaptações frente a uma realidade já anteriormente complexa e agora ainda mais marcada pelo “agir na urgência, decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001).

Reconhecemos, assim como Bernardi, Moresco e Behar (2013), que as práticas pedagógicas desenvolvidas em AVA exigem a mobilização de competências profissionais específicas. No entanto, dada a trajetória como professores em atuação na educação básica, é compreensível a inexistência ou a pouca familiaridade com as exigências comuns a uma realidade de ensino virtual. Dentre os nossos sujeitos, apenas 19% haviam participado de algum curso ou formação sobre EaD antes da pandemia.

Os investimentos individuais dos professores não foram apenas na busca por aprenderem ou por se adaptarem às novas exigências e ferramentas para a realização de seu trabalho considerando o contexto de ensino remoto emergencial: quase 80% dos professores precisaram adquirir novos equipamentos ou ampliar a rede domiciliar de *internet*, a fim de conseguirem desempenhar suas funções laborais. Um quantitativo bastante significativo de docentes afirmou, portanto, ter realizado investimentos financeiros, com recursos próprios, para atender a esse novo contexto de ensino.

6 | O TRABALHO EM CASA: UMA ROTINA COM MAIS HORAS DE TRABALHO

Dos partícipes deste estudo, 65,4% informaram que utilizam *chat* ou fóruns de discussão com os estudantes em horário diferente do horário das aulas, e mais de 90% realizam postagens de materiais para os discentes também fora do horário de aula. Tal realidade contribui para identificarmos o redimensionamento do tempo pedagógico e das condições de trabalho e de descanso desses profissionais, já que lhes são atribuídas outras funções pedagógicas. Essas atividades, comumente desenvolvidas em cursos ofertados por meio de ambiente virtuais costumam ser atribuídas à figura de um tutor, que assume tais recursos e espaços dentro do AVA, como ferramentas de comunicação com os estudantes.

Segundo Oliveira (2013), na EaD, o tutor tem como algumas de suas atribuições: participar da organização, do desenvolvimento e da avaliação das atividades propostas

pelo professor formador/mediador; apoiar didática e pedagogicamente os alunos, mediando o processo de produção de conhecimento, além de fornecer *feedback* aos coordenadores sobre o desempenho dos mesmos. Nesse contexto, o aluno tem mais autonomia no processo de aprendizagem, e o tutor passa a ser mediador desse processo, devendo a tutoria

[...] ser entendida como uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. O sistema tutorial compreende, dessa forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno (SOUZA et al., 2009, p. 3).

Sendo assim, é possível estabelecermos um paralelo entre as atividades desempenhadas pelo professor em sala de aula presencial, rotina comum a nossos sujeitos, e as novas funções desenvolvidas por eles no contexto do ensino remoto emergencial, se as compararmos às atribuições, por exemplo, de tutores e de professores mediadores/formadores desempenhadas em cursos na modalidade a distância. Logo, podemos atestar, como citado por Belloni (1999), a existência, diante da atual situação educacional, de um profissional atuando como professor-tutor. Nesse caso, ele seria responsável por planejar, preparar e executar materiais didáticos e encontros virtuais, orientar seus alunos nos estudos, esclarecendo-lhes dúvidas relativas ao conteúdo em questão, além de criar, gerenciar e acompanhar atividades avaliativas e o processo de ensino-aprendizagem.

Tal realidade pode contribuir para entendermos a alarmante avaliação apresentada por 98% de nossos pesquisados, os quais consideram que sua rotina de trabalho aumentou, ou aumentou muito. Os horários em sala de aula, somados ao planejamento, à preparação e à correção de materiais e à participação em reuniões pedagógicas, elementos sistemáticos, mas regulares no interior de uma rotina na educação presencial, agora se ampliam e se materializam a partir da reconfiguração de novas rotinas e exigências profissionais de um ensino vivenciado a distância, demandando mais horas de trabalho desse profissional.

Identificamos, na maioria das justificativas apresentadas nos questionários, o processo de preparação das aulas como sendo o principal elemento responsável por esse aumento da carga de trabalho, visto que demanda o uso de novos e de variados recursos, além de uma nova relação com a tecnologia e com o redimensionamento da distribuição das ações docentes durante a aula, somadas às novas formas de interação com os estudantes. Tal realidade é ainda mais dificultada, segundo os professores, quando as instituições trabalham a partir de plataformas e AVA distintos, como vimos, demandando maior apropriação, disponibilidade e tempo desse profissional, que, na maioria dos casos, teve seu horário junto aos estudantes mantido ou com pouquíssimas alterações, se comparado ao ensino presencial.

De acordo com Kenski (2013), a indiferenciação dos tempos pessoais e profissionais decorrente do excesso de trabalho e o uso das tecnologias digitais na educação mostram a necessidade de (re)definição e de (re)organização do tempo docente e dos docentes. Para a autora:

As contratações docentes, muitas vezes, não preveem o excesso de trabalho que as mediações tecnológicas impõem. Cada vez mais professores dedicam um número maior de horas extra para desempenhar as atividades docentes mediadas, sem perceber o quanto a mais de trabalho realizam. Dedicam muitas horas a mais do que sua jornada oficial de trabalho para cumprir tarefas de ensino, pesquisa, comunicação e interação com os alunos, com os espaços administrativos de suas unidades, e, ainda assim, isso não é suficiente (...) Conectados em dias e horários de folga ou afastamento, os professores ainda investem em cursos de atualização e equipamentos cada vez mais velozes(...), entram em um movimento cada vez mais veloz de ações e atribuições docentes, não remuneradas e excedentes. (KENSKI, 2013, p. 15).

Essa nova dinâmica, mesmo decorrente de situação emergencial e com natureza temporária, exigiu, como vimos, uma reinvenção profissional para esses docentes, demandando maior tempo, dedicação e investimento financeiro e formativo. O cenário vivenciado no atual contexto é agravado quando levamos em conta relatos realizados voluntariamente, por muitos de nossos sujeitos, acerca: do adoecimento pessoal e/ou familiar; da ausência de redes de apoio para as atividades domésticas e/ou para a rotina com os filhos; da falta de apoio emocional diante do atual momento, tanto para os profissionais da educação, quanto para os estudantes.

7 | LIMITES E POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA NO NOVO CONTEXTO

No cenário decorrente da pandemia, em que a sociedade se encontra em isolamento social e vemos ser ampliada a “ubiquidade das tecnologias” (CHIZZOTTI E ALMEIDA, 2020),

a instituição educacional começa a ser identificada também como um conceito abstrato para além do lugar físico frequentado em determinado tempo, onde se realizam os processos de ensinar, aprender, investigar e construir conhecimentos. Espaços educativos presenciais e virtuais se entrelaçam e se vinculam com outros espaços de conhecimento formais, não formais e informais, reconfigurados continuamente em função das intenções educativas associadas com necessidades, interesses, valores e relações estabelecidas entre pessoas, tecnologias, linguagens e objetos de conhecimento. (CHIZZOTTI E ALMEIDA, 2020, p. 474)

São inúmeras as preocupações dos professores ouvidos por nosso estudo acerca dessa nova realidade e da qualidade da educação ofertada no ensino remoto emergencial, especialmente no tocante à desigualdade das aprendizagens entre os estudantes. A

despeito do esforço coletivo empreendido por escolas, demais profissionais da educação, estudantes e familiares para a manutenção das atividades letivas, 53,8% desses professores consideram o ensino remoto praticado menos eficiente que o desenvolvido nas aulas presenciais, 23% o consideram semelhante, 9,6% consideram-no mais eficiente e os demais se posicionaram informando ainda não terem parâmetros de avaliação.

Dentre os entraves listados por nossos sujeitos, quase 70% acreditam que a prática pedagógica a distância, tal como realizada, pode contribuir para o aumento das desigualdades de aprendizagem, inclusive entre os estudantes de uma mesma turma, mesmo percentual que afirmou considerar essencial a interação presencial com estudantes e colegas. Outras grandes dificuldades, apontadas por metade dos professores, além da falta de tempo para planejar e preparar aulas e atividades, remontam às limitações decorrentes do contexto de pandemia e de isolamento social, especialmente no tocante à ausência de redes de apoio, às dificuldades de conciliar as atribuições domésticas/familiares e profissionais, bem como à falta de adequação do ambiente doméstico e dos recursos disponíveis às exigências do ensino virtual.

Para Kendrick (2020), o contexto de pandemia trouxe alterações significativas na configuração e na organização dos modos de vida, nas diferentes esferas que compõem a vida pública e privada em nossa sociedade. Concordamos, pois, também como base nos estudos de Azzi (2012), que o processo de trabalho docente afeta e é afetado pelo contexto em que se dá a prática do ensino, e ratificamos a inviabilidade, sob o risco iminente de superficialidade, de tratarmos de aspectos educacionais, sem reconhecermos a influência e considerarmos a necessidade de compreensão das condições de vida e de trabalho desses profissionais.

Quando perguntados acerca de aspectos positivos decorrentes dessa experiência pedagógica, 86% dos participantes deste estudo elencaram a possibilidade de utilização de uma maior variedade de recursos didáticos (vídeos, áudios, imagens, *sites* etc.) no processo de ensino-aprendizagem, e a maioria afirmou que o uso de diferentes metodologias na condução das turmas e nas formas de avaliação também são diferenciais positivos, com mais recurso, por exemplo, para pesquisas por parte dos discentes. 55,8% disseram perceber maior autonomia por parte dos alunos, que se tornaram mais responsáveis por seu aprendizado, mas apenas 13% desses docentes identificaram maior engajamento e interação destes nas aulas *online* ao vivo (síncronas).

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do panorama atual do ensino remoto emergencial desenvolvido na educação básica em decorrência da pandemia da covid-19 depende da reflexão crítica e conjunta realizada a partir da produção de dados frente aos diferentes segmentos que compõem e constroem a(s) realidade(s) escolar(es) em todo o território nacional, nas

diversas redes e níveis de ensino. Nessa perspectiva, o presente estudo representou um esforço, também emergencial, se considerarmos a sua atualidade e o fato de sua produção ter sido realizada ainda no interior desse contexto pandêmico, de oferecer dados, oriundos da escuta de professores do ensino médio em situação de ensino remoto, que possam contribuir para o mapeamento das diferentes práticas vivenciadas por esses docentes, bem como dos impactos e dos desafios dessa realidade na vida pessoal e profissional desses sujeitos.

A despeito dos diferentes esforços empreendidos na busca por minimizar possíveis lacunas educacionais ligadas à vivência dessa situação emergencial, apontamos as dificuldades e os perigos que podem decorrer de uma tentativa de adaptação e de transposição de um ensino presencial para ambientes virtuais de aprendizagem, haja vista as diferenças nas ferramentas, nos recursos e nas competências exigidas para o processo de ensino-aprendizagem a partir do uso de tecnologias e mídias digitais. Tais situações exigem formação e preparo distintos, além do desenvolvimento de práticas culturais e de estratégias específicas por parte de todos os envolvidos, realidade dificultada, ainda mais, dadas as circunstâncias de um cenário de emergência sanitária vivenciado em nosso país.

Sabemos, em concordância com Azzi (2012, p. 44), que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social”, e, também por isso, carrega especificidades e riquezas que demandam a compreensão de sua complexidade e da multiplicidade de fatores e de sujeitos que o envolvem. A partir de uma reflexão ancorada nos saberes e nas vivências dos professores partícipes deste estudo, constatamos, pois, o investimento, pessoal, profissional e financeiro que esses docentes estão empreendendo na busca, junto às diferentes instituições em que trabalham, por construir melhores alternativas e metodologias de ensino, adequadas a esse contexto e a seus estudantes.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. **Trabalho docente**: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERNARDI, M.; MORESCO, S. F. da S.; BEHAR, P. **Competências para a prática pedagógica na educação a distância**: uma análise a partir do modelo pedagógico. In: BEHAR, P. A. “Competências em educação a distância”. Porto Alegre: Penso, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A REVISTA E-CURRICULUM EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 473-479, jun. 2020. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/49305/32297>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Decreto Nº 48.809. Recife, PE, 14 de mar. 2020**. Disponível em: <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=49417&tipo=TEXTOATUALIZADO>>. Acesso em: 18 jun. 2020

IBGE. **Panorama Recife**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/panorama>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

LEMKE, J. L. **Learning across multiple places and their chronotopes**. In: Symposium Spaces and Boundaries of Learning. San Diego: AERA, 2004.

LANKSHEAR, Colin. **The stuff of new literacies**. In: Mary Lou Fulton Symposium. Lugar: Arizona State University, abril 2007. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/stuff.pdf> . Acesso: 16 jun. 2020.

KENDRICK, Karen. “**É pra isso que serve a sociologia?**”. Horizontes ao Sul. 2020. Disponível em: <<https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/04/03/%C3%89-PARA-ISSO-QUE-SERVE-A-SOCIOLOGIA>>. Acesso em 23 jun. 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria N° 343/20. Brasília, DF, 17 de mar. 2020**. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em 23 jun. 2020.

_____. **Decreto N° 9.057. Brasília, DF, 25 de maio 2017**. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 18 jun. 2020.

OLIVEIRA, Ana Maria Araújo Passos de. **O papel do tutor em cursos de educação a distância: competências e habilidades**. **Revista Multitexto**, [S.I.], v. 2, n. 1, p. 23-29, fev. 2014. ISSN 2316-4484. Disponível em: <<http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/118>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SOUZA, A. M. de; FIORENTINI, Leda Mª Rangel; RODRIGUES, Mª Alexandra M. (Org.). **Educação Superior à Distância**. Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Universidade Aberta do Brasil. Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2009.

RAYMOND, D. “**Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren**”. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19 (4), 187-200, 1993a.

ROJO, R. **Materiais didáticos no ensino de línguas**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente - Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. pp. 163-196. _____.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TANZI NETO, A. **Design de Ambientes Virtuais de Aprendizagem para práticas multiletradas: idealização, concepção e forma**. *Revista The Specialist*. V. 39, N. 3, 2018. ISSN: 2318-7115. Disponível em: <<http://ken.pucsp.br/esp/article/download/40185/27471>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CAPÍTULO 11

ABORDAGEM DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA EM WEBINÁRIOS DE ORIENTAÇÃO E ENFRENTAMENTO A PANDEMIA POR COVID-19

Data de aceite: 22/03/2021

Milton de Sousa Falcão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
Zé Doca – Maranhão
<https://orcid.org/0000-0002-2560-8114>

Glaziane Soares Alvarenga

Universidade Federal do Maranhão
São Luiz – Maranhão
<https://orcid.org/0000-0003-0684-4565>

Francisca das Chagas Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
Teresina – Piauí
<https://orcid.org/0000-0002-6262-9125>

Emanuel Sousa Elizeu Osório

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
Zé Doca – Maranhão
<https://orcid.org/0000-0003-2394-4234>

RESUMO: O advento da pandemia por COVID-19 trouxe mudanças a educação mundial graças a adoção de medidas de isolamento social; o uso de recursos digitais mostrou ser a solução imediata mais viável a curto prazo para continuidade do ensino mas há também problemas como a necessidade de estratégias didático-pedagógicas diferenciadas capazes de motivar estudantes e docentes. O uso de webinários como recurso complementar de comunicação e orientação demonstrou ser uma ferramenta promissora.

Questões relacionadas a convivência com a COVID-19 que aliam suas discussões aos currículos de ensino médio representam importante contribuição para construção de uma base de conhecimentos contextualizada e, com base nesta observação, este estudo propôs avaliar a presença de conteúdos da área de ciências da natureza e suas tecnologias em webinários sobre COVID-19. Um levantamento junto a plataforma de compartilhamento de vídeos foi realizado visando buscar webinários sobre COVID-19 contendo temas constantes nas competências específicas de ciências da natureza e suas tecnologias para o ensino médio e o quanto foram enfatizados tais itens. A seleção dos vídeos deu-se pela análise do que sugere o título, palavras-chave e seu resumo. Biologia, física e química tem grande destaque e palestrantes especialistas com larga experiência na área em que atuam e grande habilidade de exposição da temática e capacidade de esclarecimento de dúvidas tornaram os webinários uma valiosa ferramenta motivacional de tratamento e abordagem de conhecimentos específicos relacionados ao BNCC, pois envolvem a participação da comunidade, em contextos variados e utilizando diferentes mídias e tecnologias digitais em concomitância com a temática contextual COVID-19.

PALAVRAS-CHAVE: Webinários, ensino híbrido, BNCC, ciências da natureza, COVID-19.

APPROACH OF THE NATURAL SCIENCES IN WEBINARS FOR GUIDANCE AND COPING THE PANDEMIC OF COVID-19

ABSTRACT: The advent of the COVID-19 pandemic brought changes to world education thanks to the adoption of measures of social isolation; the use of digital resources proved to be the most viable immediate solution for the continuity of teaching, but there are also problems such as the need for different didactic-pedagogical strategies wieldy of motivating students and teachers. The use of webinars as a complementary communication and guidance resource has proved to be a promising tool. Issues related to living with COVID-19 that combine their discussions with high school curriculum represent an important contribution to the construction of a contextualized knowledge base and, based on this observation, this study proposed to evaluate the presence of contents in the area of natural sciences and its technologies in COVID-19 webinars. A survey with the online video-sharing platform was carried out aiming to search for webinars on COVID-19 containing themes contained in the specific competences of natural sciences and their technologies for high school and how much these items were emphasized. The selection of the videos was made by analyzing what the title, keywords and their summary suggest. Biology, physics and chemistry have a great prominence and expert speakers with extensive experience in the area in which they work and great ability to expose the theme and the ability to clarify doubts have made webinars a valuable motivational treatment tool and approach to specific knowledge related to BNCC, as they involve community participation, in different contexts and using different media and digital technologies in conjunction with the contextual theme COVID-19.

KEYWORDS: Webinars, hybrid teaching, BNCC, natural sciences, COVID-19.

1 | INTRODUÇÃO

Ensino na pandemia demandou opções emergenciais criativas e capazes de satisfazer as novas necessidades educacionais ao tempo que se respeitava os protocolos de segurança pessoal e coletiva. Motivação é outra questão importante a ser destacada neste ambiente de atividades remotas; como construir uma conjunção capaz de atrair e reter a atenção de estudantes?

Dentro do plano de convivência e enfrentamento da COVID-19 das instituições de ensino constam a preocupação com a continuidade do processo ensino-aprendizagem efetivo e de qualidade garantindo padrões de proteção pessoal aos profissionais e educandos. No intercorrer do período de isolamento social (*stay-at-home*) a principal saída para continuidade das atividades educacionais apontava para o uso de mídias digitais visto que permitem intermediar o contato entre professores e discentes remotamente garantindo cumprimento das recomendações dos órgãos de saúde pública (EZALIA *et al.*, 2020). Muitos foram os desafios, a comunidade acadêmica sofreu ou ainda sofre principalmente com a falta de acesso a internet de qualidade e com a desmotivação dos estudantes; do outro lado, os professores com o pouco tempo para adaptação e falta de recursos para capacitação e domínio das ferramentas digitais, algo que também impacta suas motivações

profissionais (AZLAN *et al.*, 2020; MISHRA; GUPTA; SHREE, 2020; PATRICIA, 2020).

E-learning e metodologias ativas como gamificação e realidade aumentada são opções relatadas como eficazes por diversos pesquisadores mas ainda assim muito atreladas a proposta tradicional de elaboração de aulas (CARIUS, 2020; COSTA; ZANCUL, 2020; ROCHA; JOYE; MOREIRA, 2020). É preciso inovar acerca do design de oferta de conhecimento, desfazer cada vez mais os elos com ensino presencial no que tange a estrutura das aulas.

Eliana Amaral e Soely Polydoro, 2020 destacaram em uma pesquisa que ações normativas e atividades colaborativas voltadas para garantia de infraestrutura, qualificação, recursos digitais e novas formas de avaliação surtiram efeito positivo diante deste “novo normal” mas há aspectos negativos a serem considerados, em especial aqueles relacionados à organização da disciplina (foco/objetivos, cronograma, critérios de avaliação e prazos, feedback, ambientes virtuais de aprendizagem - AVA), videoaulas longas, ausência de encontros síncronos ou encontros não disponíveis por meio de gravação, reduzida atividade em grupo, sobrecarga de atividades. Os estudantes relataram dificuldade em gerenciar os estudos e necessidade de investir maior tempo para a realização das atividades e para apreensão do conteúdo. Por outro lado, os docentes apontaram o impacto da baixa participação dos estudantes nos momentos síncronos, a obtenção de pouco feedback dos estudantes e reduzido domínio sobre o ensino remoto e os recursos digitais como dificuldades do ensino remoto destacando a carência de novas estratégias pedagógicas capazes de mitigar tais inconvenientes (AMARAL; POLYDORO, 2020; SILVA; PEIXOTO, 2020).

Neste cenário, os seminários online (webinários) ou webconferências com propósitos voltados à divulgação de conhecimentos associados a informações, orientações, cuidados e ao dia-a-dia da pandemia apresentam-se como opção de abordagem de temáticas presentes nos conteúdos formais dos planos de ensino das mais diversas etapas e modalidades da educação básica e esta é uma dinâmica que se pode aproveitar para auxiliar no processo de elevação da qualidade do ensino remoto (AMARAL; POLYDORO, 2020; DUTRA E SILVA, A. *et al.*, 2020; SANDRO *et al.*, 2020). Os webinários possuem características bem próprias e muito importantes para o processo educacional. Dentre as vantagens dos webinários em relação a conferências tradicionais destacam-se baixo custo relativo e os benefícios ecológicos para transferência de conhecimento e comunicação científica e a possibilidade de superar muitas das barreiras de acessibilidade típicos de eventos tradicionais. Eles são extremamente poderosos e agregam valor a muitas pessoas e podem até diminuir diferenças regionais de nível de educação (LAASER, 2013; ROOS *et al.*, 2020). Aliado a isso, a facilidade de participação de professores, palestrantes e pesquisadores renomados e com grande experiência em determinado campo de estudo possibilitam alcançar padrões de qualidade e ambiente motivacional adequado.

Considerando a necessidade de busca por alternativas motivacionais e pedagógicas voltadas ao ensino em momento de pandemia, este trabalho propõe uma avaliação do

impacto, abrangência e importância do uso de webinários como metodologia complementar de abordagem das competências e habilidades específicas do currículo de ensino médio da área de ciências da natureza e suas tecnologias. Estas competências e habilidades foram propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018) e servem de eixo norteador do levantamento das discussões em webinários sobre as competências específicas relacionadas às ciências exatas e ciências da natureza apresentadas neste trabalho.

2 | METODOLOGIA

A metodologia experimental aplicada trata de uma pesquisa exploratória quantitativa e qualitativa que leva em consideração o levantamento junto a plataforma de compartilhamento de vídeos Youtube@ Google LLC para pesquisa de temas constantes nas competências específicas de ciências da natureza e suas tecnologias para o ensino médio e o quanto foram enfatizados tais itens em diversas apresentações organizadas por instituições de ensino (MARTINS E SILVA *et al.*, 2020). Como palavras-chave de pesquisa foram utilizados os seguintes termos: ‘protocolos de segurança covid-19’ ou ‘fármacos covid-19’ ou ‘vacina covid-19’ ou ‘protocolos de segurança SARS-CoV-2’ ou ‘fármacos SARS-CoV-2’ ou ‘vacina SARS-CoV-2’. Um quantitativo 112 resultados foram encontrados, dos quais 40 webinários foram selecionados para análise a partir do que sugere o título e seu resumo descritivo conforme ideia central debatida como, por exemplo, protocolos de segurança domiciliar e na escola, reposicionamento de fármacos e pesquisas sobre novas drogas e vacinas e o futuro da pandemia.

Os conteúdos de ciências da natureza foram divididos em três grupos conforme as três competências específicas de ciências da natureza e suas tecnologias para o ensino médio contidas na BNCC e analisados considerando sua citação em cada webinário e o destaque dado a cada tema como forma de mensurar a profundidade do debate; a seguir foram utilizadas tabelas de levantamento de citação dos conteúdos de ensino médio com destaque de tema central contido em webinários sobre a temática covid-19 e a seguir quantificadas suas citações para posterior avaliação.

3 | RESULTADOS

Para competência específica 1: Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e

melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global (BRASIL, 2018), os descritores relacionados foram subdivididos em 4 grupos (Quadro 1). O gráfico 1 relaciona o número de citações de cada grupo da competência específica 1.

| Conhecimentos relacionados à competência 1 |
|---|
| I - Estrutura da matéria; transformações químicas; |
| II - Leis ponderais; cálculo estequiométrico; princípios da conservação da energia e da quantidade de movimento; |
| III - Leis da termodinâmica; cinética e equilíbrio químicos; fusão e fissão nucleares; |
| IV - Espectro eletromagnético; efeitos biológicos das radiações ionizantes; mutação; |
| V - Ciclo da água; poluição; ciclos biogeoquímicos; desmatamento; camada de ozônio e efeito estufa; entre outros. |

Quadro 1. Conteúdos relacionados a competência específica 1.

Para competência específica 2: Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis (BRASIL, 2018), os descritores relacionados foram subdivididos em 6 grupos (Quadro 2). Seis grupos de conteúdos foram relacionados a competência específica 3 (Quadro 3): Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC (BRASIL, 2018). Os gráficos 2 e 3 relacionam o número de citações de cada grupo de competências específicas.

| Conhecimentos relacionados à competência 2 |
|--|
| I - Origem da Vida; evolução biológica; registro fóssil; exobiologia; |
| II - Biodiversidade; origem e extinção de espécies; políticas ambientais; |
| III - Biomoléculas; organização celular; órgãos e sistemas; organismos; populações; ecossistemas; cadeias alimentares; |
| IV - Respiração celular; fotossíntese; reprodução e hereditariedade; genética mendeliana; |
| V - Processos epidemiológicos; |
| VI - Espectro eletromagnético; modelos cosmológicos; astronomia; gravitação; mecânica newtoniana; previsão do tempo; entre outros. |

Quadro 2. Conteúdos relacionados a competência específica 2.

| Conhecimentos relacionados à competência 3 |
|---|
| I - Aplicação da tecnologia do DNA recombinante; identificação por DNA; emprego de células-tronco; |
| II - Produção de armamentos nucleares; desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias de obtenção de energia elétrica; |
| III - Estrutura e propriedades de compostos orgânicos; agroquímicos; controle biológico de pragas; conservantes alimentícios; |
| IV – Mineração; |
| V - Herança biológica; darwinismo social, eugenia e racismo; |
| VI - Mecânica newtoniana; equipamentos de segurança. |

Quadro 3. Conteúdos relacionados a competência específica 3.

4 | DISCUSSÃO

Em termos qualitativos uma série de pontos positivos foram elencados e comungam com a proposta de utilização de seminários online como metodologia complementar ao ensino remoto de ciências no ensino médio. Temas relacionados a biologia, física e química tem grande destaque em webinários sobre COVID-19; são sanitizantes e suas composições químicas, drogas e estruturas moleculares, biossegurança e cuidados com a higienização de alimentos, tipos de vacinas e sua produção, uso de recursos computacionais em prospecção de novos medicamentos, mecanismo de defesa corporal contra patógenos invasores, capacidade de proteção de máscaras e face shield e dispersão de partículas respiratórias no ar além de muitos outros temas relacionados às áreas de linguagens, matemática e ciências humanas e sociais aplicadas que fogem a proposta deste trabalho. Os palestrantes especialistas são profissionais com larga experiência na área em que atuam e grande habilidade de exposição da temática e capacidade de esclarecimento de dúvidas, o que torna o webinário uma valiosa ferramenta de abordagem didática de temas específicos e transversais do ensino formal. A linguagem adotada para apresentação dos webinários adapta-se ao público-alvo constituído de alunos de ensino médio, técnico e superior das instituições proponentes e participantes de outras instituições locais e até mesmo outros estados e países dada amplitude e rapidez de divulgação, o alcance das atividades *on line* e a facilidade de acesso.

As competências específicas voltadas para o ensino médio foram satisfatoriamente citadas de forma geral dentre os vídeos selecionados uma vez que todos os grupos de descritores das competências 1 e 2 foram observados repetidamente e ocuparam lugar de maior destaque por duas ou mais ocasiões. Para competência 3, apenas o descritor IV (mineração) não foi citado e os descritores I e II foram citados sem receber máximo destaque em qualquer apresentação. Transformações químicas e desmatamento foram os temas ligados a competência 1 mais abordados, respectivamente, em discussões sobre

síntese de medicamentos e avanço desordenado das atividades humanas como suposta razão para surgimento de doenças epidêmicas. Os descritores I e V (Gráfico 1) foram os mais citados em vídeos e representam temáticas importantes, em especial, para o ensino de química e biologia no ensino médio.



Gráfico 1. Citações dos descritores da competência 1 em webinários.

Discussões relacionadas mais especificamente ao componente curricular Biologia dominam os temas ligados a competência 2 (Gráfico 2A); biomoléculas, organismos e populações, políticas ambientais, biodiversidade e processos epidemiológicos foram detalhados em situações-problema de diversos webinários em variados graus de complexidade e sob variados pontos de vista despertando interesse do público e resultando em volumoso número de perguntas e comentários. O gráfico 2B aponta para os descritores III e VI como os mais importantes; aqui percebemos um foco especial a Física na medida que os palestrantes comentaram sobre a dinâmica da dispersão, difusão e efusão de microgotas resultantes da respiração ou de espirros, cálculos relacionados velocidade de propagação da doença ou a distância de alcance de gotículas dispersas no ar, como as máscaras e face shield auxiliam na proteção individual dentre outras questões relacionadas a equipamentos de segurança; discussões sobre respiradores, termômetros infravermelho e aparelhos hospitalares misturaram-se a mecânica clássica, aos fundamentos da termologia e da ondulatória em um rico ambiente de conhecimentos entrelaçados em um contexto presente na vida cotidiana.



Gráfico 2. Citações dos descritores da (A) competência 2 e (B) competência 3 em webinários.

5 I CONCLUSÃO

Os webinários demonstram ser uma ótima estratégia de tratamento e abordagem de conhecimentos específicos de ciências da natureza relacionados ao BNCC, fundamental para a experimentação de diálogos com diversos públicos, visto em envolve a participação da comunidade em geral, em contextos variados e utilizando diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação em concomitância com a temática interdisciplinar 'Pandemia por COVID-19'. Em uma visão geral, todos os conteúdos da área de ciências da natureza foram abordados em discussões relacionadas aos temas das palestras em clima menos formal criando um ambiente de aprendizagem motivador para discentes e professores principalmente quando consideradas a linguagem adequada, grande habilidade didática dos palestrantes e o domínio de temas em discussão. A facilidade de divulgação e acesso e interação em tempo real permitem a utilização como recurso pedagógico complementar as atividades remotas e ao ensino híbrido.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram não haver potenciais conflitos de interesse com relação a pesquisa, autoria ou publicação deste artigo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os Desafios Da Mudança Para O Ensino Remoto Emergencial Na Graduação Na Unicamp – Brasil. **Linha Mestra**, 2020. n. 41a, p. 52–62.

AZLAN, C. A. *et al.* Teaching and learning of postgraduate medical physics using Internet-based e-learning during the COVID-19 pandemic – A case study from Malaysia. **Physica Medica**, 2020. v. 80, n. September, p. 10–16. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ejmp.2020.10.002>>.

BRASIL, 2018. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC. **Basenacionalcomum. Mec.Gov.Br**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>.

CARIUS, A. C. Network Education and Blended Learning: Cyber University concept and Higher Education post COVID-19 Pandemic. **Research, Society and Development**, 2020. v. 9, n. 10.

COSTA, S. Da S.; ZANCUL, M. De S. Metodologias Ativas De Aprendizagem Para O Ensino De Ciências Possibilidades E Limitações No Debate Do Tema Saúde. **Brazilian Journal of Development**, 2020. v. 6, n. 8, p. 54832–54841.

DUTRA E SILVA, A. *et al.* INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO REMOTO: OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM EM ENGENHARIA NO DISTANCIAMENTO SOCIAL. [S.l.]: [s.n.], 2020. p. 228–235.

EZALIA, E. *et al.* Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. **Orphanet Journal of Rare Diseases**, 2020. v. 21, n. 1, p. 1–9.

LAASER, W. SEMINARIOS VIRTUALES. CÓMO APLICARLOS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 2013. v. 2, n. 2.

MARTINS E SILVA, E. De S. *et al.* Videoaulas como organizadores prévios no ensino em saúde durante a pandemia: relato de experiência. **Research, Society and Development**, 2020. v. 9, n. 10.

MISHRA, D. L.; GUPTA, D. T.; SHREE, D. A. Online Teaching-Learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. **International Journal of Educational Research Open**, 2020. p. 100012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>>.

PATRICIA, A. College Students' Use and Acceptance of Emergency Online Learning Due to COVID-19. **International Journal of Educational Research Open**, 2020. p. 100011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>>.

ROCHA, S. S. D.; JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M. A Educação a Distância na era digital: tipologia, variações, uso e possibilidades da educação online. **Journal of Chemical Information and Modeling**, 2020. v. 9, n. 6, p. 1–17.

ROOS, G. *et al.* Online conferences – Towards a new (virtual) reality. **Computational and Theoretical Chemistry**, 2020. v. 1189, n. May, p. 112975. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.comptc.2020.112975>>.

SANDRO, A. *et al.* O USO DA WEBCONFERÊNCIA NA DISSEMINAÇÃO E AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO EM EAD: RELATO DE EXPERIÊNCIA. **revista científica de educação a distância**, 2020. v. 12, n. 21, p. 181–193.

SILVA, F. C. D. S.; PEIXOTO, G. T. B. Percepção dos professores da rede estadual do Município de São João da Barra - RJ sobre o uso do Google Classroom no ensino remoto emergencial. **Research, Society and Development**, 2020. v. 9, n. 10. Disponível em: <<http://www.akrabjuara.com/index.php/akrabjuara/article/view/919>>.

CAPÍTULO 12

ENSINO DE BIOLOGIA PARA SURDOS: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NUMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Glauber Carvalho da Silva

IFSP - Campus Votuporanga
Votuporanga - SP

<http://lattes.cnpq.br/4064685098496513>

Anna Isabel Nassar Bautista

IFSP - Campus Votuporanga
Votuporanga – SP

<http://lattes.cnpq.br/4466491816859751>

Lucimar Bizio

IFSP - Campus Votuporanga
Votuporanga – SP

<http://lattes.cnpq.br/2749112269809730>

RESUMO: O direito ao acesso à educação é tema recorrente no Brasil. Nas últimas décadas observa-se um debate maior ainda sobre o acesso das minorias, tal como os surdos, na busca de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida. No âmbito da educação para surdos, utilizar-se de recursos áudio-gesto-visuais é condição indispensável no processo de ensino-aprendizagem significativo. No entanto, raras são as produções acadêmicas voltadas para essa temática, principalmente no que se refere ao ensino de Biologia para o Ensino Médio. Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivo principal produzir vídeos sobre materiais de divulgação científica dos conteúdos de Biologia do Ensino Médio, que sejam acessíveis para os surdos. Os conteúdos

selecionados para a elaboração do material didático foram (1) abordagem inicial da ciência chamada “Biologia”, assim como discussão sobre seu objeto de estudo, os chamados ‘seres vivos’; (2) Ecologia. O trabalho consistiu na elaboração de roteiros sobre o conteúdo de Biologia; gravação de áudio do mesmo; gravação da aula em Libras e posterior edição dos vídeos. Ao longo do projeto, oito videoaulas foram editadas e finalizadas. Além disso, foram criados um canal no YouTube aberto ao público nomeado “LIBIO - Biologia em Libras”, além das mídias sociais (Instagram e Facebook) com o próprio nome do projeto que auxiliam na divulgação do mesmo. Apesar de grandes desafios impostos na atualidade, tal como o isolamento social e peculiaridades no desenvolvimento de aulas destinadas ao público específico, o trabalho conseguiu iniciar a produção de videoaulas de conteúdos de Biologia do Ensino Médio para a comunidade surda. Sabe-se que disponibilizar todo este material é um processo a médio e longo prazo, mas o presente trabalho vem mostrar que é possível não somente fazê-lo, mas sim torná-lo acessível ao surdo.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos; Ensino Médio; inclusão; acessibilidade; Biologia.

BIOLOGY TEACHING FOR THE DEAF: PREPARATION OF DIDACTIC MATERIAL FROM A SCHOOL INCLUSION PERSPECTIVE

ABSTRACT: The access education right is a recurring theme in Brazil. In the last few decades, there has been an even greater debate about minorities' access, such as the deaf, in the search

for an educational system included at all levels and lifelong learning. In the context of education for the deaf, using audio-gesture-visual resources is an indispensable condition in the significant teaching-learning process. However, academic productions focused on this theme are rare, especially with regard to teaching Biology for High School. Therefore, the present work had as main objective to produce videos about materials for scientific dissemination of the contents of Biology in High School, which are won for the deaf. The contents selected for the preparation of the didactic material were (1) an initial approach to science called “Biology”, as well as the discussion about its object of study, the so-called ‘living beings’; (2) Ecology. The work consisted in the elaboration of scripts on the content of Biology; audio recording of the same; recording of the class in Libras and later editing of the videos. Throughout the project, eight video classes were edited and completed. In addition, a YouTube channel was created, open the public, named “LIBIO - Biology in Libras”, in addition to social media (Instagram and Facebook) with the name of the project, which helps to publicize it. Despite great challenges imposed today, such as social isolation and peculiarities in the development of classes like this for the public, the work managed to start the production of high school biology content classes for the deaf community. It is known that making all this material available is a medium and long term process, but the present work shows that it is possible not only to do it, but to make it accessible the deaf.

KEYWORDS: Deaf; high school; inclusion; accessibility; innovation; Biology.

1 | INTRODUÇÃO

Pensar na educação nacional pressupõe a princípio, pensar no direito ao acesso, a permanência e a qualidade de ensino a todos os educandos nas escolas regulares (SANTOS; LOPES, 2017). A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205, define a educação como “um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No entanto, sabe-se da luta de profissionais da educação pela construção do direito à educação para todos, principalmente no que se refere à educação especial inclusiva nas escolas de educação básica da rede pública.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) colocar que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização (BRASIL, 1996), a política de inclusão ganhou destaque com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). A Resolução nº02/2001 do Conselho Nacional de Educação declara que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001). E mais, essa resolução incluiu os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, devendo ser assegurado ao aluno a acessibilidade dos conteúdos curriculares mediante a utilização da língua brasileira de sinais (LIBRAS) (MARINHO, 2007).

A consagração da política inclusiva no Brasil veio com a promulgação da Lei 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, que coloca a educação como direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, e no caso dos surdos, torna dever do poder público ofertar a educação bilíngue em escolas inclusivas (BRASIL, 2015). Como consequência, atualmente, a oferta de educação para surdos aponta na direção de uma proposta pedagógica bilíngue, em que não somente o aluno surdo deve ser considerado, mas também toda a comunidade escolar, tais como, professores, intérpretes, direção, coordenação e demais alunos. E para que isso ocorra, o aluno surdo deve encontrar um ambiente favorável ao desenvolvimento da sua identidade como ser capaz e, para tanto, é preciso que a escola reconheça e valorize a sua cultura, ou seja, que vá além dos pressupostos da escola inclusiva e se reorganize na direção de uma escola bilíngue e bicultural (PEDROSO; DIAS, 2011; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Por não terem tido uma aquisição de um sistema linguístico apropriado, tal como o áudio-verbal ou gesto-visual, muitos alunos surdos do ensino regular não conseguem acessar os conhecimentos valorizados culturalmente pela escola (GIROTO; MARTINS; BERBERIAN, 2012), dificultando ainda mais a garantia do processo de ensino-aprendizagem uniforme entre ouvintes e surdos.

Ao mesmo tempo em que a legislação ampara a comunidade surda, assegurando-lhe o direito de acesso aos conteúdos curriculares pela língua de sinais, ela não explicita como se deve proceder para viabilizar essa garantia (MARINHO, 2007). No caso de conteúdos da área de Ciências da Natureza, em especial Biologia, que abrigam termos específicos, é frequente a inexistência de equivalentes em LIBRAS, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais difícil.

Para Gomes e Basso (2014), quando se pretende uma educação inclusiva em Biologia, voltada aos alunos surdos, se faz necessário um repensar de práticas e estratégias de ensino que atendam às necessidades destes alunos. Feltrini (2009) alertou sobre a escassa utilização de recursos visuais do ensino de Ciências pelos alunos com surdez, uma vez que não há representatividade de recursos didáticos nessa área voltados para os surdos, como há em relação à aprendizagem do português. Em virtude desse cenário, existe um forte apelo da comunidade surda à produção de instrumentos didático-pedagógicos e tecnológicos apropriados para a construção de conceitos científicos adaptados à situação de não-oralidade em sala de aula (GOMES; BASSO, 2014)

Destarte, o presente trabalho teve por finalidade produzir vídeos relacionados aos diversos conteúdos de Biologia ao Ensino Médio, a fim de construir um ensino-aprendizado significativo ao surdo, como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Partindo de assuntos mais simples para os mais complexos, e considerando as bases da Biologia, definiu-se que os primeiros assuntos abordados nas videoaulas seriam (1) Introdução à ciência chamada “Biologia”; (2) Ecologia. Para o desenvolvimento do trabalho contou-se com uma equipe composta por: uma professora de Biologia responsável pelo roteiro e confecção inicial dos slides; um professor intérprete em Libras responsável por todo o sinalário e gravação do conteúdo em Libras; e um aluno bolsista de Iniciação Científica, responsável por toda edição das aulas (slides finais, áudios e gravações).

1ª etapa: Com um tema proposto inicia-se a elaboração de um roteiro pela professora de Biologia (GOOGLE LLC, Documentos Google, 2020), visando que o conteúdo seja explicitado clara e objetivamente, a fim deste ser gravado, em áudio, pela mesma (SPLEND APPS, Gravador de voz, 2020).

2ª etapa: Concomitante ao roteiro, a professora de Biologia elabora os slides (MICROSOFT CORPORATION, PowerPoint 2020), atentando-se às figuras mais didáticas e autoexplicativas, pois o aspecto visual é muito importante para o surdo. Não obstante, são selecionadas todas as referências de cada figura.

3ª etapa: São enviados o áudio e o slide da aula ao professor de Libras que, após estudar o conteúdo e seu sinalário, faz adaptações nos slides donde inicia-se a gravação da aula em Libras, que, em média, dura vinte e cinco minutos e um áudio auxiliar (SAMSUNG ELECTRONICS CO., Gravador de voz, 2016), para posterior edição da videoaula.

4ª etapa: Slides e áudio inicial são revisados pela professora de Biologia.

5ª etapa: Aluno bolsista recebe todos os materiais elaborados e usa-os para a edição da aula em forma de vídeo por intermédio de um software pago (WONDERSHARE, Filmora 9.5, 2020). Por conseguinte, após a finalização da edição, o professor de Libras grava, em sincronia com a edição, um áudio final da aula (SAMSUNG ELECTRONICS CO., Gravador de voz, 2016).

6ª etapa: Áudio final é revisado pela professora de Biologia.

7ª etapa: Aluno bolsista recebe áudio final e, portanto, faz a integração do mesmo na videoaula.

Por fim, o vídeo é postado, divulgado, num canal específico do YouTube, chamado LIBIO – Biologia em Libras, de maneira organizada (em playlist), com o intuito de facilitar na procura pelas videoaulas, posteriormente. Cada aula, então, é divulgada nas redes sociais (Facebook e Instagram).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como público os surdos, os recursos áudio-gesto-visuais são, incontestavelmente, necessários. No entanto, são poucas as produções acadêmicas sobre essa temática (GUTIERREZ,

2019). Atualmente, não é possível encontrar canais no YouTube ou sites dedicados, exclusivamente, à comunidade surda para propagação dos conteúdos de Biologia de maneira sistematizada e numa abordagem que enfatiza os conteúdos do Ensino Médio. O que é possível encontrar são meios eletrônicos que se preocupam com o sinalário dos termos específicos da Biologia. Como exemplo, é o BioLibras (2019) que traduz termos específicos da Biologia para a Língua Brasileira de Sinais, por meio da criação de um dicionário visual de sinais.

Dessa forma, neste presente trabalho oito videoaulas foram editadas, finalizadas e postadas no canal do YouTube (Figura 1). Essas aulas compreendem conteúdos relativos à ciência Biologia (definição de ser vivo e níveis de organização biológica) e à Ecologia (cadeia alimentar, pirâmides ecológicas, biomagnificação, teia alimentar) e foram assim divididas: Aula 01 - Introdução à Biologia; Aula 02 - Características Gerais dos seres vivos; Aula 03 - Introdução à Ecologia; Aula 04 - Comunidade: Autótrofos e Heterótrofos; Aula 05 - Cadeia alimentar; Aula 06 - Teia Alimentar e Magnificação Trófica; Aula 07 - Pirâmides Ecológicas; Aula 08 – Ciclo da água.

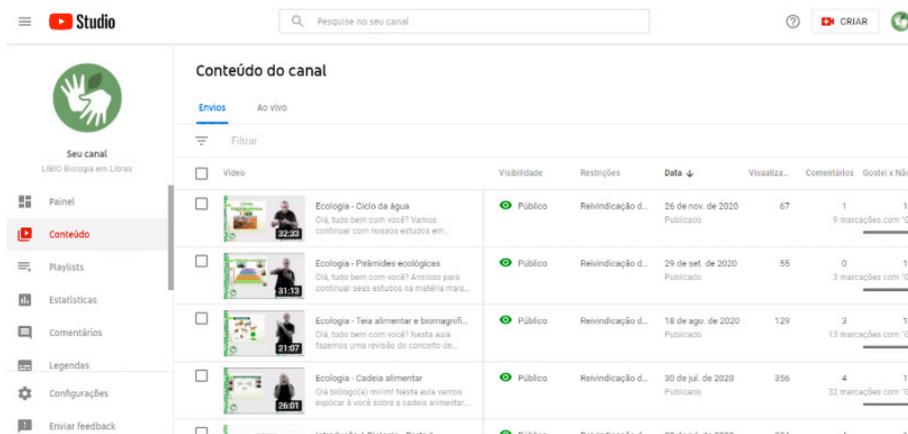


Figura 1: Imagem do canal do Youtube com as aulas disponibilizadas gratuitamente para a comunidade surda

O projeto foi titulado “LIBIO - Biologia em Libras”. Sabe-se que o sinal para o surdo é essencial, já que ele dá identidade e visibilidade para a comunidade, um aluno surdo voluntário criou um sinal para o mesmo, e este pode ser visualizado em todas as videoaulas. Um logotipo também foi criado, voluntariamente, por um designer gráfico, para auxiliar na organização e divulgação (Figura 2).



Figura 2: Logo do projeto “LIBIO: Biologia em Libras”.

Visando uma maior divulgação e disseminação do trabalho de forma mais ampla possível e uma maior facilidade de contato do projeto com o público, foram criados um e-mail exclusivo para o projeto (biologiaemlibrasifsp@gmail.com), uma página no Facebook ([fb.me/biologiaemlibras](https://www.facebook.com/biologiaemlibras)) (Figura 3), que possibilita uma comunicação em tempo real através do Messenger (m.me/biologiaemlibras), e uma conta no Instagram (<https://www.instagram.com/biologiaemlibras/>) (Figura 4).



Figura 3: Página do Facebook do projeto “LIBIO: Biologia em Libras”.



Figura 4: Página do Instagram do projeto “LIBIO: Biologia em Libras”.

Diversos são os enfrentamentos necessários para transpor a construção de aulas acessíveis aos surdos. Por exemplo, a procura por sinalários de palavras específicas do conteúdo e de imagens claras e autoexplicativas e a compreensão da diferença no ritmo de aprendizagem entre o aluno ouvinte e o surdo. Por isso todas as videoaulas possuem, inicialmente, um sinalário constituído por sinais imprescindíveis para entendimento completo do conteúdo proposto (Figura 5).



Figura 5: Exemplo de slide confeccionado para a videoaula destinada à comunidade surda. Ênfase no sinalário e em figuras claras e objetivas. A numeração das figuras corresponde à referência da mesma.

Ao mesmo tempo em que o Brasil possui uma legislação que ampara o surdo em relação ao processo de ensino-aprendizagem na educação básica, como aqui já dito, não há uma descrição de como o educador e escola devem proceder para garanti-lo. Dessa forma, o presente trabalho foi pioneiro no Brasil, pelo fato de criar um canal no YouTube, que traz conteúdos de Biologia do Ensino Médio de forma sistematizada, com descrição não apenas do sinalário, mas mostrando, também, toda a explicação do conteúdo. E mais, além da comunidade surda, intérpretes, simpatizantes de Libras e ouvintes podem usufruir da aula e de seus respectivos conteúdos.

Hodiernamente, o canal conta com 438 inscritos e já teve ampla divulgação em diversos veículos de informação, tais como jornais da região, entrevistas de rádio e pelo site LIBRASOL (2015), fonte primordial para surdos brasileiros. Foram recebidos e-mail de profissionais parabenizando e agradecendo pelo material disponibilizado. E mais, a academia de professores internacionais inovadores do Google (Google Innovator), solicitou que o projeto (canal no YouTube) esteja referenciado numa base de dados e recursos didáticos de Ciências e Libras (CIÊNLIBRAS, 2020), dando ampla visibilidade ao LIBIO.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preocupado na consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, este trabalho visou contribuir para que toda a comunidade surda brasileira tenha acesso ao conteúdo científico de Biologia do Ensino Médio, semelhante ao ouvinte, por meio de recursos áudio-gesto-visuais disponibilizados na internet. O comprometimento no desdobramento do ensino de Biologia aos surdos, no Brasil, trata-se de inovação nacional, quando se contextualiza em oportunidade gratuita, sistemática, completa e de qualidade, via plataforma de compartilhamento YouTube.

É importante salientar que com o desenrolar do projeto foi observado que existem peculiaridades das aulas preparadas à comunidade surda, tais como a duração do vídeo, utilização de um vocabulário condizente à LIBRAS, estrutura dos slides da aula etc., propiciando uma nova visão e adequação dessas questões que até então não estavam previstas. Mesmo diante do período de excepcionalidade que estamos vivendo, isto é, a pandemia do COVID-19 e, por consequência, o isolamento social, o trabalho conseguiu iniciar a produção de videoaulas de conteúdos de Biologia do Ensino Médio para a comunidade surda. Sabe-se que disponibilizar todo material de Biologia do Ensino Médio para a comunidade surda é um processo a médio e longo prazo, mas o presente trabalho vem mostrar que é possível não somente fazê-lo, mas sim torná-lo acessível ao surdo.

AGRADECIMENTOS

O trabalho desenvolvido foi financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIFSP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de São Paulo (IFSP) e anexado no anal do Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica do IFSP (CONICT) em sua 11° edição, no ano de 2020.

REFERÊNCIAS

BIOLIBRAS. **BioLibras**. [2019]. Disponível em: <<http://biolibras.com.br/>>. Acesso em 17 de set. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB no02 de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Lei no9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. **Lei no13.146 de 06 de julho 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), [2015]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 08 set. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.

CIÊNLIBRAS. **Ideias Inovadoras para tornar a Ciência mais acessível, visual e prática**. 2020. Disponível em: <<https://sites.google.com/via20.academy/cienlibras/o-que-%C3%A9>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

FELTRINI, Gisele Morisson. **Aplicação de Modelos Qualitativos à Educação de Surdos**. Brasília. 2009. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188276>>. Acesso em: 10 set. 2019.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; BERBERIAN, Ana Paula (Org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo :Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012, 200p. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v7_obraindividual_giroto_martins_berberian_2012-pcg.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019

GOMES, Paulo César; BASSO, Sabrina Pereira Soares. O Ensino de Biologia mediado por Libras: perspectivas de licenciandos em Ciências Biológicas. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 4, n. 4, p. 40-63, ago. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/140666>>. Acesso em: 13 set. 2019.

GOOGLE LLC. **Documentos Google**. 2020. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/u/0/>>. Acesso em 22 de jun de 2020.

GUTIERREZ, Ericler Oliveira. Audiovisual produzido por jovens surdos: um roteiro de inclusão e acessibilidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 18 set. 2019.

LIBRASOL. **LIBRASOL**. [2015]. Disponível em: <<https://www.librasol.com.br/>>. Acesso em 17 de set. 2020.

MARINHO, Margot Latt. **O Ensino da Biologia**: o intérprete e a geração de sinais. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística). 2007. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190436>>. Acesso em: 10 set. 2019.

MICROSOFT CORPORATION. **PowerPoint**. 2020. [Versão online]. Disponível em: <<https://office.live.com/start/PowerPoint.aspx?omkt=pt-PT>>. Acesso em 25 de jun de 2020.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; DIAS, Tárzia Regina da Silveira. Inclusão de alunos surdos no Ensino Médio: Organização do ensino como objeto de análise. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 19, n. 20, p. 134-154, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v19i20.985>>. Acesso em: 15 set. 2019.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMSUNG ELECTRONICS CO.. **Gravador de voz**. 2016. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.sec.android.app.voicenote>>. Acesso em 22 de jun de 2020.

SANTOS, Aline Nunes; LOPES, Edinéia Tavares. Ensino de Ciências para surdos numa perspectiva de inclusão escolar: um olhar sobre as publicações brasileiras no período entre 2000 e 2015. **Debates em educação**, Maceió, v.9, n.18, p. 183-203, mai/ago, 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3144/2592>>. Acesso em: 10 set. 2019.

SPLEND APPS. **Gravador de voz**. 2020. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.splendapps.voicerec>>. Acesso em 22 de jun de 2020.

WONDERSHARE. **Filmora 9.5**. 2020. Disponível em: <<https://filmora.wondershare.com/pt-br/>>. Acesso em 22 de jun de 2020.

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: O ENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS FAZERES DISCENTES EM UM PROJETO EXTENSIONISTA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2020

Lilian Rosária Gonçalves de Freitas

Centro Universitário Salesiano de São Paulo
(UNISAL)

Campinas – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/0659701788189863>

RESUMO: No Brasil, a formação inicial e continuada de professores é um tema que aparece de forma recorrente nos debates atuais, em especial quanto à qualidade da mesma e à especificidade em torno da relação teorias e práticas frente às demandas da escola atual. De fato, é uma discussão necessária e pertinente, que de longe deixa de ser repetitiva, mas sim necessária no atual cenário social, frente às demandas tecnológicas (Internet, redes sociais, aplicativos e plataformas virtuais diversas, entre outros) e a necessidade de reestruturação metodológica para as atuais gerações digitais. Neste artigo enfoca-se a Formação Inicial de Professores, com o objetivo de analisar a relação das teorias e das práticas na formação inicial do pedagogo, com vistas à docência, num curso de Pedagogia, a fim de auxiliar na reflexão e nas ações das IEs (Instituições de Ensino Superior) sobre possibilidades concretas para o aluno experienciar a sua futura profissão, tecendo o seu saber fincado na realidade escolar e na superação dos próprios desafios numa prática docente supervisionada. A metodologia utilizada

foi a abordagem qualitativa, em um estudo de caso, com a descrição e análise das vivências docente e discentes em um projeto extensionista chamado “Oficina Pedagógica” onde ocorre a coleta de dados. A “Oficina Pedagógica” constitui um espaço rico de aprendizagem e de relações entre a teoria e a prática, possibilitando o uso e a criação de metodologias ativas e alternativas para o que já ocorre nas escolas e que nem sempre tem sido bem sucedidas. Além disso, este espaço abre um intercâmbio direto com escolas públicas da cidade, pois os estudantes de Pedagogia atuam com as crianças em fase de alfabetização destas escolas e auxiliam na superação de dificuldades neste processo; estabelece-se uma parceria entre a IES e sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores, Docência, Pedagogia, Extensão, Pesquisa.

TRAINING OF PEDAGOGUES: THE MEETING BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN MAKING DISCENT IN AN EXTENSIONIST PROJECT

ABSTRACT: In Brazil, initial and continuing teacher education is a theme that appears recurrently in current debates, especially regarding its quality and specificity around the relationship between theories and practices in relation to the demands of the current school. In fact, it is a necessary and pertinent discussion, which is far from repetitive, but necessary in the current social scenario, given the technological demands (Internet, social networks, applications and different virtual platforms, among others) and the need for restructuring. methodology for the

current digital generations. This article focuses on the Initial Teacher Training, with the aim of analyzing the relationship of theories and practices in the initial training of the pedagogue, with a view to teaching, in a Pedagogy course, in order to assist in the reflection and actions of the IEs (Higher Education Institutions) on concrete possibilities for students to experience their future profession, weaving their knowledge into school reality and overcoming their own challenges in a supervised teaching practice. The methodology used was the qualitative approach, in a case study, with the description and analysis of the teaching and student experiences in an extension project called “Oficina Pedagógica” where data collection occurs. The “Pedagogical Workshop” is a rich space for learning and relationships between theory and practice, enabling the use and creation of active and alternative methodologies for what already occurs in schools and which has not always been successful. In addition, this space opens a direct exchange with public schools in the city, as Pedagogy students work with children in literacy at these schools and help to overcome difficulties in this process; a partnership is established between the HEI and society.

KEYWORDS: Teacher Education, Teaching, Pedagogy, Extension, Scientific Research.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil são grandes as desigualdades socioeconômicas e a falta de oportunidades enfrentadas por famílias que desejam ver seus filhos em um ambiente familiar saudável e atendidos por uma escola de qualidade. Sabe-se que, a maioria da população vive em situação de pobreza, tendo condições míseras de moradia, acesso à escola, sistema de saúde, entre outros elementos que constituem a base para uma sobrevivência decente. Porém, esta situação não se dá de maneira igualitária para todas as famílias.

Em contrapartida, há uma minoria que tem acesso a um sistema particular de ensino cuja qualidade da educação escolar é buscada pelas instituições muitas vezes pela concorrência em conseguir essa clientela pagante. E tem-se também, uma parcela da população que tem condições de obter moradia, saúde, escola entre outros, mas precisa escolher alguns deste elementos para custear, pois não consegue subsidiar tudo, uma vez que seus ganhos profissionais não possibilitam (como aquela minoria).

A educação é, conforme Serrão (1999) um meio de transformação social, que permite ao indivíduo sentir-se parte integrante da sociedade e elevar sua condição social. Complementado esta ideia, Silva (KAZTMAN, 2005 apud SILVA, 2007) diz que, a baixa escolaridade é um dos motivos principais que leva a sociedade à pobreza e à vulnerabilidade social.

Refletindo sobre essas questões e a necessidade de que o curso de Pedagogia aproximasse ao máximo os alunos à realidade de sua profissão, bem como que o fio condutor e o pilar de sustentação dessa Instituição, a saber, a Educação Salesiana, pudesse ser sentida e experienciada pelos alunos do curso e estendida à comunidade de Campinas, nasce o Projeto “Oficina Pedagógica” no seio do curso de Pedagogia de uma instituição particular na cidade, em meados de 2016, tendo como mentoras as professoras

do curso: Lilian R. G. de Freitas e Patrícia Cortelazzo e a coordenadora pedagógica Rosemary Cabral.

Um dos propósitos deste Projeto de Extensão, através da Oficina Pedagógica, é poder contribuir para que, crianças que enfrentam problemas de aprendizagem e vulnerabilidade social possam ter, por meio dos encontros na Oficina, oportunidades educativas que supram suas dificuldades e as tornem protagonistas de uma história mais justa e igualitária.

Assim, foram estabelecidas parcerias com escolas públicas de regiões carentes dessas propostas e dessa ajuda, localizadas próximas da Instituição de Ensino Superior em questão, é que são realizados encontros semanais, concretizando o Projeto da Oficina.

2 | SONHOS QUE SE ENCONTRAM: CRIANÇAS E ADULTOS EM PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Assim, em meados de 2016 concretiza-se o Projeto como uma ação extensionista da Instituição em seu campus Campinas, que contava com uma sala de aula adaptada com mobiliários e materiais pedagógicos com foco na alfabetização, para comportar as crianças das escolas públicas e os alunos do curso de Pedagogia. Esse projeto não só contemplava uma necessidade sentida pelos docentes do curso de Pedagogia no tocante ao seu Projeto Pedagógico de Curso quanto às possibilidades de estreitar a relação da teoria e da prática, bem como de os alunos poderem vivenciar situações concretas, com sujeitos reais para todas as teorias que discutiam, colocando “as mãos na massa”. Ou como atualmente afirma a Base Nacional Comum para Formação de Professores (2019) em relação às competências gerais docentes a serem desenvolvidas pelos estudantes de Pedagogia:

(...) 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (BRASIL, 2019, p. 13)

No início da implantação do Projeto, deu-se a sua divulgação para as escolas públicas estaduais e municipais, bem como a apresentação do Projeto para os alunos de Pedagogia. Foi um ano de muitas aprendizagens e desafios, bem como pouca adesão das escolas. Abriu-se então, a possibilidade de atendimento aos filhos (sobrinhos ou netos) de funcionários da própria IES. Em meados de 2017, eram apenas 08 crianças (de escolas públicas, com idade entre 6 e 11 anos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo 4

destas do 4º e 5º anos já repetentes por não saberem ler e escrever) e 07 estudantes de Pedagogia do então 8º semestre envolvidos no Projeto em um dia da semana. A duração dos encontros com as crianças para o acompanhamento pedagógico é sempre de uma hora, porém professores-supervisores e estudantes de pedagogia totalizam duas horas e meia de atuação na Oficina.

Desde o início, o trabalho pressupôs formação para os estudantes de pedagogia pontual sobre alfabetização, resgatando conceitos das aulas e do curso, bem como o estudo e investigação das dificuldades de aprendizagem para aprender a ler e escrever que as crianças apresentavam, acompanhadas de propostas concretas de intervenção pedagógica para a superação das dificuldades. O acompanhamento e o trabalho pedagógico se davam individualmente e coletivamente, em pares, quando possível. Os alunos de Pedagogia sempre supervisionados e orientados por professoras do curso. Essa dinâmica está mantida no funcionamento da Oficina até os dias atuais.

Com resultados visíveis, pois as crianças acompanhadas na Oficina mostraram grande desenvolvimento na escrita e leitura, chegando ao final do ano alfabetizadas e com fluência oral e escrita, e os estudantes de Pedagogia puderam atuar no processo de ensino-aprendizagem realizando uma vivência que lhes trouxe não só segurança e autonomia, mas também oportunidades profissionais em escolas como auxiliares de turma ou estagiárias remuneradas, deu-se que em 2018, este número dobrou, passando para 16 crianças atendidas e aproximadamente 20 estudantes de Pedagogia do 3º ao 8º semestre.

E em 2019, foram 24 crianças atendidas e 35 estudantes de Pedagogia do 2º ao 8º semestre, e em 2020 iniciou-se com 36 crianças atendidas e 45 alunos de Pedagogia do 1º ao 8º semestre. Com essa expansão, a duração dos encontros com as crianças para o acompanhamento pedagógico continua sendo de uma hora, porém professores-supervisores e estudantes de pedagogia totalizam duas horas e meia de atuação na Oficina, mas em dois dias da semana diferentes e num dos dias organizou-se dois turnos.

Contudo, o ano de 2020 foi marcado pela pandemia do coronavírus que ocasiona a séria doença COVID-19, trazendo ainda mais desafios para seu funcionamento, que passou a ser por plataformas virtuais para os alunos de Pedagogia e indiretamente para as crianças, através de envio de material lúdico sobre alfabetização pela escola.

Nos encontros de formação proporcionados pela Oficina, encontram-se casos de crianças que, além das condições socioeconômicos desfavoráveis, observou-se que também enfrentam problemas escolares devido à desestruturação familiar. Há muitas crianças que, quando seus pais se encontram em processo de separação, ou já separados, acabam por sofrer atos de alienação parental, prejudicando a aprendizagem das crianças e os relacionamentos sociais.

Estudos atuais sobre o fracasso escolar apontam o fracasso da família como uma de suas causas principais. Muitos educadores afirmam ser a falência da família um fenômeno ou um problema contemporâneo e alegam,

principalmente, que os pais já não sabem como educar seus filhos e recorrem a especialistas, delegando tal responsabilidade a professores, psicólogos, médicos. (BOSSA, 2015, p.69)

De acordo com estudos de Vygotsky (RAPOPORT; SARMENTO, 2009), crianças que vivem em ambientes desfavoráveis, tendem a apresentar um desenvolvimento prejudicado e, o mais importante, crianças que vivem em situação de vulnerabilidade social tendem a demonstrar na escola comportamentos iguais ao que vivenciam em casa, portanto, o baixo rendimento escolar é maior quando comparado às crianças que se desenvolvem em um ambiente familiar estável. Além, disso, outros fatores de ordem biológica, psicológica e emocional podem influenciar no baixo rendimento escolar.

É evidente que estes outros fatores contribuem para o baixo desempenho escolar, porém, cuidando daqueles que, por questões econômicas, sociais ou familiares, apresentam dificuldades de aprendizagem estaremos proporcionando condições para que estas crianças consigam prosseguir seus estudos e, quem sabe, futuramente, elevar sua condição social. Na missão salesiana, o trabalho preventivo é o melhor caminho para evitar problemas futuros, mas, também devemos olhar e recuperar aquelas crianças que já demonstram dificuldades de aprendizagem, com um olhar acolhedor e fraterno, em prol do desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, parte do presente projeto justifica-se por oferecer às crianças em situação de vulnerabilidade social e de alienação parental, um ambiente adequado à aprendizagem, complementando e reforçando as aprendizagens desenvolvidas na escola de origem, por meio de atividades voltadas para trabalharem as dificuldades específicas de cada aluno.

O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. (...) Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.13)

Outra questão importante que justifica este projeto, é de oferecer aos estudantes do curso de Pedagogia dessa IES em Campinas/SP um contato direto de aprendizagem e aplicabilidade dos temas e conceitos estudados e apreendidos desde o primeiro semestre do curso, como forma de estimular o exercício da profissão, de tomar contato com situações reais de ensino-aprendizagem e de proporcionar às alunas, um ambiente rico para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, pautado nos estudos de caso, inspiradores para estudos que possibilitem a maior compreensão das possibilidades de atuação do futuro pedagogo.

Para embasamento metodológico do trabalho da Oficina, utiliza-se como referência, a Base Nacional Comum Curricular, as pesquisas da arte-educadora Ana Mae Barbosa e,

também, os modelos de aprendizagem autorregulada, de Rosário e Boruchovitch. Além desses pesquisadores, outros educadores estudados durante o curso de Pedagogia podem ser aplicados, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e modelos de atividades de escolas como as construtivistas, da Ponte (Portugal) ou da Reggio Emilia (Itália). Isso por que busca-se oportunizar para os estudantes de Pedagogia, instrumentos ou aportes teóricos que lhes possibilitem “voar” mais alto quanto às metodologias e as fundamentações a partir das práticas educativas executadas na Oficina.

Dessa forma, o Projeto e o espaço da Oficina Pedagógica foram criados para contemplar crianças carentes da cidade de Campinas/SP, entre seis a dez anos de idade ou que estejam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que apresentem dificuldades de aprendizagem na Alfabetização em Português e Matemática, possibilitando aos estudantes do curso de Pedagogia desta IES de Campinas, a interação teoria e prática dos conceitos e estudos no curso visando a prática pedagógica, por meio de atividades voltadas para questões do ensino e da aprendizagem, propiciando a oportunidade de desenvolver competências e habilidades para atuarem em sua vida profissional.

O intuito para com as crianças acompanhadas é de ampliar as possibilidades de pensar, conhecer e compreender o mundo.

O aprendizado é mais do que a aquisição da capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra. (VYGOTSKY, 1991, p. 78)

O projeto tem atendido crianças carentes com dificuldades de aprendizagem, ao mesmo tempo que estimula nos estudantes do curso de Pedagogia a oportunidade de se aproximarem da profissão escolhida na vertente da docência, que ainda é um dos grandes campos de atuação do Pedagogo, promovendo a intersecção ensino-pesquisa-extensão em atividades capazes de atender às necessidades de melhoria da prática pedagógica dos profissionais da educação em consonância com o mundo do trabalho.

Atualmente, o Projeto é desenvolvido em um espaço próprio para essa atividade, situando-se não mais em uma sala de aula do prédio da IES, mas no Núcleo Integrado de Práticas Acadêmicas da IES na cidade de Campinas, que é formado por espaços interdependentes, porém em atividades de parceria com os cursos de Direito (casos de pequenas causas e Conciliação, alienação parental) e Psicologia (atendimento a crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade psicológica).

Na Oficina Pedagógica, um espaço do curso de Pedagogia, são realizados atendimentos individuais e/ou em pequenos grupos, no total de 12 crianças entre 6 a 10 anos (ou que estejam matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental) por horário, às quartas-feiras e aos sábados, encaminhadas pelas escolas públicas da cidade de Campinas.

Os atendimentos são feitos por alunos voluntários (de todos os semestres) ou alunos estagiários (8º semestre) do curso de Pedagogia, orientados e supervisionados pelas professoras responsáveis pelo projeto. São realizados com horários marcados, às quartas-feiras e sábados.

Faz-se necessário ressaltar que todas as propostas de trabalho pedagógico realizadas na Oficina são planejadas semanalmente conforme as necessidades das crianças, sendo utilizados materiais ludopedagógicos, técnicas e atividades artísticas e teatrais, materiais pedagógicos e jogos confeccionados pelos próprios estudantes de Pedagogia, entre outras ações, como uso de recursos digitais ou virtuais, Gínganas Pedagógicas e sub-projetos didáticos sobre Psicomotricidade, Educação Emocional e Letramento Literário. Ao final de cada encontro, os estudantes de Pedagogia se reúnem com a professora supervisora e discutem as ações, o que precisa ser reelaborado, o que foi muito bom e registram essas reflexões para partirem delas no próximo encontro. Também anotam as evoluções dos alunos e os desafios para serem trabalhados, garantindo um *continuum* pedagógico.

Até o final do 1º semestre de 2020 estavam sendo atendidas 34 crianças – sendo a capacidade máxima no semestre 36 vagas, por 38 alunos voluntários ou estagiários do curso de Pedagogia de todos os semestres, que persistiram apesar das dificuldades advindas com a pandemia Covid-19. Sempre buscando-se que as crianças consigam superar suas dificuldades e que os alunos de Pedagogia reflitam sobre suas práticas aprendentes à luz dos conceitos e teóricos estudados nas aulas, além de desenvolverem suas pesquisas a fim de que contribuam com a sociedade.

Os temas centrais são as dificuldades de aprendizagem (não transtornos de) e o processo de alfabetização como janela para o conhecimento, como oportunidades que se pode oferecer às crianças que chegam à Oficina.

(...) o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2006, p. 16)

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvidas este é um Projeto muito bem sucedido, uma vez que atende tanto às necessidades oficiais de formação (Resolução CNE/CP Nº 2, 2019 – BNC Formação) e o Plano do Curso de Pedagogia o que é um ganho para a IES, atende a comunidade

local auxiliando no apoio pedagógico e garantindo um fluxo educativo, bem como para os estudantes de Pedagogia que tem uma oportunidade de aperfeiçoamento e contato com a profissão escolhida bem como um campo de pesquisa e produção de saberes discentes, que certamente os marcará em suas práticas como docentes-pesquisadores.

O atendimento tem sido ampliado a cada semestre, desde a implantação do Projeto em 2016, para atender um número maior de crianças, respeitando-se os limites tanto do espaço físico para o atendimento como dos recursos humanos. Tem-se buscado também e continuamente a ampliação de novas parcerias com redes de ensino públicas e Centros de Atendimento Especializados (Fonoaudiologia, Psicologia e outros) para que o desenvolvimento das crianças aconteça e os alunos do curso de Pedagogia possam vivenciar práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, capacitando-os ao trabalho docente e enfrentamento dos desafios da vida profissional.

Contudo, muitos ainda são os desafios para que o Projeto se mantenha em tempos de pandemia, de afastamento social, de ensino remoto, de exclusão digital cada vez maior associada à exclusão socioeconômica e escolar que já aconteciam.

“Embora muitos esforços sejam despendidos em nosso país na busca do entendimento da vulnerabilidade infantil, ainda são escassos os estudos no Brasil e na América Latina.” (ZAVASCHI, 2009, p. 26), a Oficina tem se mostrado um espaço acolhedor e de superação de aspectos que levam as nossas crianças à vulnerabilidade social.

Adiante, com novas modalidades de ensino, outros desafios e novas possibilidades também. Mas essas são cenas dos próximos capítulos...

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.A.E. e COUTINHO, R. G. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BOSSA, N.A. **A Psicopedagogia no Brasil**: Contribuições a partir da prática. Rio de Janeiro. Wak Editora. 2015.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. BNC – Formação**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11- 3-2020. Brasília, DF: MEC. 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 20 dez 2020

RAPOPORT, A.; SARMENTO, D. F. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva Vygotskiana. In RAPOPORT, Andrea et al (orgs.). **A Criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SERRÃO, M. **Aprendendo a ser e a conviver**. 2 ed. São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, A. V. Vulnerabilidade Social e suas Consequências: O Contexto Educacional da Juventude na Região Metropolitana de Natal. In: **Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste**, 2007. Maceió.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

ZAVASCHI M. L. S. **Crianças e adolescentes vulneráveis**. 1ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed Editora; 2009.

CAPÍTULO 14

EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Núbia Macedo Sbarzi Guedes

Universidade Católica de Petrópolis

Juiz de Fora – MG

<http://lattes.cnpq.br/3015533552223793>

RESUMO: Trata-se de um desdobramento da pesquisa de mestrado em educação, inserida na linha de pesquisa de Instituições Educacionais e suas Práticas Pedagógicas que intencionou compreender o desenvolvimento das práticas educativas na formação inicial e continuada de profissionais da saúde. Intentou perceber que concepções de educação em saúde sustentam as práticas educativas desenvolvidas na Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS) Arlindo Leite, do bairro Milho Branco situada no estado de Minas Gerais (MG); quais são as práticas pedagógicas que revelam a integração da educação e da saúde e o lugar do diálogo na condução dessas práticas com a comunidade. As práticas educativas na formação do profissional de saúde e seus usuários, constituem-se como objeto da investigação realizada, desenvolvida por meio de um estudo qualitativo, a partir da observação participante, registros em diário de campo e entrevistas. Os participantes deste estudo são doze sujeitos, implicados com as práticas relacionadas ao trabalho de Atenção Primária à Saúde (APS) na unidade Arlindo Leite, os usuários do serviço; profissionais

da equipe de Estratégia de Saúde da Família (ESF), estudantes e professores inscritos no PI, oriundos de diversos cursos de uma instituição privada de ensino superior em Saúde do estado de MG. Os relatos dos sujeitos permitiram a reflexão sobre o desenvolvimento do diálogo nas práticas educativas em saúde da UAPS, revelaram, a partir da visão dos sujeitos sobre o seu fazer e seus desafios, a afirmação do diálogo como prática, promovendo movimentos educativos em saúde em uma perspectiva de construção compartilhada do saber, propiciando atenção e cuidado entre os sujeitos envolvidos na dinâmica do trabalho de APS. As considerações apresentadas na pesquisa apontam as contradições dos processos de educação em saúde e a convivência de sinais dialógicos e antidialógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Educação Popular em Saúde. Práticas Educativas em Saúde. Atenção Primária à Saúde.

POPULAR HEALTH EDUCATION AND ITS PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT: It is an unfolding of the Master's in Education research, inserted in the line of research of Educational Institutions and their Pedagogical Practices that intended to understand the development of educational practices in the initial and continuing education of health professionals. He tried to understand that conceptions of health education support the educational practices developed in the Primary Health Care Unit (UAPS) Arlindo Leite, in the Milho Branco neighborhood located in the state of Minas Gerais (MG); what are the pedagogical

practices that reveal the integration of education and health and the place of dialogue in conducting these practices with the community. Educational practices in the education of health professionals and their users are the object of the research carried out, developed through a qualitative study, based on participant observation, records in a field diary and interviews. The participants in this study are twelve subjects, involved with the practices related to the work of Primary Health Care (PHC) in the Arlindo Leite unit, the users of the service; professionals from the Family Health Strategy (ESF) team, students and teachers enrolled in the PI, coming from several courses at a private college education institution in health in the state of MG. The subjects' reports allowed reflection on the development of dialogue in UAPS health education practices, revealing, based on the subjects' view of their actions and challenges, the affirmation of dialogue as a practice, promoting health educational movements in a perspective of shared construction of knowledge, providing attention and care among the subjects involved in the dynamics of PHC work. The considerations presented in the research point out the contradictions of the health education processes and the coexistence of dialogic and antidialogic signs.

KEYWORDS: Dialogue. Popular Health Education. Health Educational Practices. Primary Health Care.

Na área da saúde, frequentemente no processo ensino-aprendizagem, falamos dos pacientes, de seu corpo, de seus órgãos, de suas doenças, identificando-os, por vezes, pelo número dos leitos e seus históricos apresentados no prontuário; afinal pouco falamos *com* eles sobre saúde e consideramos quase nada do que foi por eles expressado

Da experiência como estudante do curso de graduação em Enfermagem nas atividades práticas, surgiram muitas inquietações com as condutas mecanicistas, que excluem os sujeitos, com a fragmentação do cuidado e da atenção à saúde e, especialmente, com a percepção da hierarquia no trabalho dos profissionais de saúde ao invés de uma compreensão de trabalho que se desenvolve em rede, como equipe multiprofissional.

Indagações sobre como se dá o desenvolvimento da comunicação nessas relações e ações interpessoais nos processos educativos em saúde, especificamente com a experiência do Programa Integrador - um programa de extensão obrigatório da faculdade -, em que foi possível explorar e aprender sobre a prática educativa em saúde na Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS), com colegas de outros cursos e, principalmente, com as comunidades de usuários, movimentos que propiciaram-me muitas reflexões, as quais me levaram a pensar nas lacunas existentes nas relações entre os sujeitos, sobre como, por exemplo, os estudantes aprendem a linguagem técnica em sua formação e utilizam com os usuários, considerando, muitas vezes, esse conhecimento técnico superior aos outros conhecimentos nos processos educativos em saúde.

O referido programa de extensão obrigatório é oferecido como componente curricular, para os cursos de Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia, Farmácia e Medicina a partir do segundo semestre, e organizado em diversos momentos e níveis de complexidade das ações a serem desenvolvidas no espaço informal de educação e na aproximação dos

estudantes de diversos cursos da saúde com o trabalho dos profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF) das Unidades de Atenção Primária à Saúde (UAPS) e com as comunidades de usuários do serviço do município.

Inicialmente, pretendia-se acompanhar o desenvolvimento das práticas educativas com estudantes e professores do Programa Integrador, inclusive o deslocamento deles do espaço formal de educação para os espaços coletivos, visitas domiciliares realizadas no bairro Milho Branco e sua respectiva (UAPS) situada no município de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais; contudo, não foram possíveis de se efetivar, devido à Pandemia da Covid-19.

Entretanto, da minha prática no programa integrador, em diálogo com o mestrado em Educação, delimitei, então, como o objeto do estudo - as práticas educativas em saúde na formação do profissional de saúde e seus usuários desenvolvidas no trabalho da equipe de saúde da família da unidade Arlindo Leite -, o que me levou a questionar tanto as práticas educativas em saúde, como as concepções que as cercam.

Sendo assim, com o foco na formação profissional, busquei compreender como os sujeitos implicados nessa dinâmica relacionam-se coletivamente uns com os outros, com o meio local e com o contexto em que estão inseridos.

Como premissa da investigação, pergunto: Como a formação inicial e continuada de profissionais de saúde designados à saúde pública podem ser subsidiadas pelo diálogo com a comunidade de usuários?

A intenção do estudo foi buscar o diálogo entre os sujeitos enredados nas práticas educativas em saúde, desenvolvidas no processo de trabalho de atenção primária, da unidade Arlindo Leite, com a comunidade de usuários, por meio de um estudo qualitativo, inspirado na pesquisa participante (BRANDÃO, 2006) a partir da observação participante, bem como por entrevistas semiestruturadas com os participantes, os profissionais da equipe de saúde da família, professores, estudantes em formação e a comunidade de usuários do sistema público de saúde. Para analisar as pistas e os indícios produzidos (GINZBURG, 1989) e como suporte teórico os princípios da Educação Popular (FREIRE, 1974) e sua relação com a Saúde.

Pautada na observação e escuta de diferentes perspectivas, buscou-se identificar elementos dialógicos nos relatos desses sujeitos e práticas educativas em saúde promovidas pelo diálogo. Não há educação em saúde e, nem mesmo, cuidado, sem que a participação de todos os sujeitos seja legitimada nesse processo. Nessa perspectiva, fez-se necessário escutar a fala de diferentes sujeitos envolvidos na dinâmica e processo de trabalho de atenção primária à saúde.

O estudo constitui-se do meu encontro com a educação possibilitado pelo anseio de justiça e a experiência do cuidado, reunindo elementos como a minha aproximação com a saúde coletiva durante o curso de Enfermagem em diálogo com o mestrado em Educação e com a Educação Popular.

A relação entre o sistema público de Saúde e a Educação Popular em saúde, como um o movimento histórico da luta popular à constituição do Sistema Único de Saúde e dos modelos de saúde. A educação Popular como perspectiva teórico-metodológica, coloca-me necessariamente diante do princípio condicionador da realização da pesquisa, tomar o outro como legítimo outro e sujeito desse processo.

Dessa forma, há de se privilegiar o diálogo como prática e como instrumento principal na investigação participativa postulada por Paulo Freire, à associação do saber popular com o saber acadêmico nas práticas educativas nessa interação de duas bases do cuidado, a educação e a saúde.

Nesse sentido, a UAPS Arlindo Leite se apresentou como espaço formativo no encontro entre os profissionais da saúde e seus usuários e de desenvolvimento do processo pedagógico, integrada à inserção dos estudantes e professores para o encontro com a prática cotidiana do futuro profissional da saúde e a perspectiva de prática educativa em saúde desses acadêmicos, no sentido integral e coletivo com a comunidade.

Em resumo, os achados da pesquisa, indicam nuances de aproximação dos sujeitos e de suas práticas com um fazer mais dialógico em saúde, bem como as contradições dos processos de educação em saúde e a convivência de sinais dialógicos e antidialógicos em meio aos desdobramentos das práticas de prevenção, promoção e conscientização com a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

O ENSINO RELIGIOSO E SUA RELAÇÃO ENTRE OS DIREITOS HUMANOS E A DIVERSIDADE RELIGIOSA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 04/01/2021

Ângela Ninfa Mendes de Andrade Cabral

Universidade Federal de Pernambuco
(PPGEDUC/UFPE)
Recife- PE

<https://orcid.org/0000-0003-1942-1967>
<http://lattes.cnpq.br/2801772511004925>

José Bartolomeu dos Santos Júnior

Universidade Federal da Paraíba
(PPGCR/UFPB)
João Pessoa-PB
<http://lattes.cnpq.br/0980140206073181>

Lusival Antonio Barcellos

Universidade Federal da Paraíba
(PPGCR/UFPB)
João Pessoa-PB
<http://lattes.cnpq.br/9836893918228181>

RESUMO: Este trabalho apresenta uma discussão sobre os percursos históricos e legais do Ensino Religioso sob a ótica dos direitos humanos para promoção da igualdade religiosa. Tem por objetivo refletir sobre as concepções do Ensino Religioso e os desafios que se configuram sua implantação no cenário da Educação em Direitos Humanos para promoção da tolerância entre as diversas religiões. Utilizamos como base teórica as leituras das teorias críticas e pós críticas. Como metodologia fizemos uso pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico que contemplou dissertações e teses acadêmicas,

livros das ciências das religiões, leitura e análise dos documentos oficiais e leituras de periódicos acadêmicos. Algumas obras referenciadas foram Cecchetti (2016), Freitas (2018), Santos (2019), Almeida e Reis (2018), Tosi (2005), Boaventura de Souza Santos (2014), Freire (1987) entre outras. O campo de estudo das Ciências das Religiões, torna-se um desafio mediante posturas e propostas curriculares tradicionais. O diálogo inter-religioso favorece o respeito à diversidade cultural e religiosa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino religioso. Estado laico. Educação em direitos humanos. Tolerância religiosa.

RELIGIOUS TEACHING AND ITS RELATIONSHIP WITH HUMAN RIGHTS AND RELIGIOUS DIVERSITY

ABSTRACT: This paper presents a discussion on the historical and legal paths of religious education from the perspective of human rights to promote religious equality. It aims to reflect on the concepts of Religious Education and the challenges that are configured in the challenges that are configured in the Human Rights Education scenario to promote tolerance among different religions. We use as a theoretical basis the readings of critical and post-critical theories. As methodology we used qualitative research, of bibliographic nature that contemplated dissertations and academic theses, books of the sciences of religions, reading and analysis of official documents and reading and analysis of official documents and readings of academic journals. Some referenced works were Cecchetti (2016), Freitas (2018), Santos (2019), Almeida e

Reis (2018), Tosi (2005), Boaventura de Souza Santos (2014), Freire (1987) among others. The field of study of Sciences of Religions, becomes a challenge through traditional curricular postures and proposals. Interreligious dialogue favors respect for cultural and religious diversity.

KEYWORDS: Religious education. Laic State. Human rights education. Religions tolerance.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma discussão sobre os caminhos que o Ensino Religioso tem percorrido desde o processo de colonização até momentos atuais. A trajetória do Ensino Religioso se confunde com a própria história da educação brasileira. O movimento de catequização instaurado pelos Jesuítas, a mando da coroa portuguesa, foi desenvolvido de forma arbitrária e violenta. A centralidade na religião cristã gerou um conturbado cenário no campo religioso ao longo da história da educação brasileira. Historicamente no Brasil, as religiões indígenas e de matrizes africanas lutam por espaço de igualdade e liberdade religiosa.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, o direito de todo brasileiro no que diz respeito à escolha de seguimento religioso, conforme o artigo 5º, inciso VI “é 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 cultos e as liturgias” a liberdade religiosa como direito, deve ser respeitada nos diversos espaços de vivências coletivas. A laicidade para Cecchetti (2016), termo político associado a tentativa de separação entre Igreja e Estado na defesa da neutralidade das instituições estatais, de modo a assegurar o tratamento igualitário a todos os cidadãos, pode refletir ideologias diversas. Em torno dessa discussão, a religião pode elevar os valores sobre a existência humana ou pode negá-la, quando desempenhada de maneira intolerante. Temos o Ensino Religioso assegurado como direito no estado laico sem proselitismo religioso, conforme LDBEN nº 9.394/1996. A educação em direitos humanos deve mover o debate sobre a liberdade e igualdade na busca pela escola plural, que fomenta a tolerância religiosa na construção do Estado laico.

A problemática da pesquisa abordou como o Ensino Religioso pode contribuir para o fortalecimento do Estado Laico através da Educação em Direitos Humanos na construção da liberdade religiosa? Tem por objetivo refletir sobre as concepções do Ensino Religioso e os desafios que se configuram sua implantação no cenário da Educação em Direitos Humanos para promoção da tolerância religiosa.

Utilizamos como aporte teórico as teorias críticas e pós críticas, o desenvolvimento histórico do Ensino Religioso, bem como o percurso da temática desvelada nos documentos oficiais como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Estatuto da Igualdade Racial (2010), o Fórum Nacional e Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), Declaração

Universal dos Direitos Humanos (2009), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o papel docente em Freire (1987) baseado na dialogicidade e praxis, liberdade religiosa e a diversidade religiosa para o Ensino Religioso não confessional como área de conhecimento.

Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico que contemplou dissertações e teses acadêmicas, livros das ciências das religiões, leitura e análise dos documentos oficiais e leituras de periódicos acadêmicos. Algumas obras referenciadas foram Cecchetti (2016), Cortella (2019), Freitas (2018), Holmes (2016), Santos (2019), Silveira (2018) Boaventura de Souza Santos (2014), Freire (1987) entre outras.

Para análise dos dados recorreremos a análise crítica dos referencias pesquisados como aporte para interpretação crítica da realidade. Apontamos como resultado a urgência no debate sobre as políticas educacionais que fomentam o ensino religioso e a educação em direitos humanos.

O CONTRASTE DA PLURALIDADE RELIGIOSA BRASILEIRA

Nossa pátria é reconhecida em outros continentes e nações por vários aspectos, pela beleza natural de nossa fauna e flora, pelo futebol dos nossos jogadores que atuam dentro e fora do país, pela alegria das cores do nosso carnaval multicultural de agremiações, sambas e folclores, e por ser um local que desde 1500, quando os europeus chegaram em terras nativas para colonização, carrega um peso do etnocentrismo religioso, advindo da expansão cristã europeia. No projeto colonizador português, de uma Europa que estava conturbada com as ideologias de reformistas como Martinho Lutero, João Calvino e Henrique VIII, a Igreja de Roma veio nas naus e caravelas converter os gentios, nativos indígenas, e arregimentar fieis para crescer o rebanho do credo católico.

Assim, desde o século XVI, os sagrados modelos de crenças, rezas e rituais católicos entraram em choque e porque não dizer em guerra com as tradições indígenas aqui existentes. Nesse início de catequese, era comum o discurso de jesuítas, franciscanos e missionários de outras ordens afirmarem que os índios não possuíam fé, religião, rei ou sistema político. Menosprezavam a atuação das lideranças dos caciques e pajés.

O povo daqui é como papel em branco, pode-se escrever o que quiser nele, porque não possui qualquer religião anterior. Ou seja, tudo o que se quiser ensinar será fácil, porque todos os obstáculos apresentados à conversão são apenas maus costumes. O essencial da religião é servir e adorar um Deus soberano. Como esse povo não serve nem adora ninguém, não pode acreditar em nada (CASTRO, 2000, apud HOLMES, 2016, p. 34).

Esse pensamento do padre Manoel da Nóbrega, tratava a cultura e a religiosidade dos povos indígenas com desprezo, talvez por não querer enxergar elementos similares e então, tratando esses povos de maneira animalesca, primitiva, vestiam a bandeira da

salvação de suas almas por meio da conversão dos costumes e crenças, e também porque estes eram arcaicos.

Ainda neste mesmo século, na segunda metade do século XVI, os portugueses começaram a trazer do continente africano para a colônia, batizada com o nome de Ilha, depois Terra de Santa Cruz, e somente mais tarde, Brasil, muitos homens, mulheres e crianças de cor negra, que também tiveram suas crenças e costumes desrespeitados e aqui, de maneira forçosa, foram transformados em escravos. A melanina de sua pele foi interpretada por alguns como castigo divino, logo, estaria justificada a escravidão de uma raça tida como inferior e maldita.

Em 1517 na Europa, ocorreram acontecimentos que inovariam o credo cristão no mundo ocidental. O monge agostiniano, Martinho Lutero, divulgou suas 95 teses, que nada mais eram do que críticas aos costumes e doutrinas católicas, entre as quais, destacamos a venda de indulgências, de relíquias, e de cargos dentro da hierarquia eclesial. O resultado foi a excomunhão de Lutero, que criou a Igreja Luterana; é o que ficou conhecido como Reforma Protestante. Muitas igrejas começaram a surgir seguindo o caminho aberto por Lutero. Neste contexto, podemos ainda incluir a Igreja Anglicana, fundada pelo rei inglês Henrique VIII, e a Igreja Calvinista, elaborada por João Calvino. A própria Igreja Católica reformulou-se com a criação dos seminários, a Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola (jesuítas), entre outros aspectos.

A descoberta, a exploração e ainda a extração de recursos do então chamado “Novo Mundo” pelos europeus, nos séculos XVI e XVII, fez com que as ideias e os ensinamentos do cristianismo se espalhassem pela América do Norte e América do Sul. Geralmente, ela seguia o rastro dos conquistadores, cuja violência e ganância contradizem por completo os ensinamentos e o espírito de Jesus (GUILTE, 2010, p. 23).

Com a vinda de colonizadores ibéricos, veio o catolicismo; mas, outras maneiras de fé aqui se disseminaram. A primeira Sinagoga do continente americano foi fundada no Recife no período holandês (1630), é a Karal Zur Israel (Rochedo de Israel). No Brasil, com a criação da França Antártica, uma colônia francesa, nas imediações onde hoje é a cidade do Rio de Janeiro, tivemos uma comunidade calvinista, onde aconteceu, segundo alguns pesquisadores, o primeiro culto protestante realizado nas Américas, presidido pelo pastor Pierre Richier em 1557.

Assim, muitos credos reformados ou advindos destes surgiram no Brasil, sobretudo no período republicano, quando a Igreja Católica deixou de ser a religião oficial do país e a laicidade foi exposta na nossa constituição. Tem crescido muito as igrejas que propagam a Teologia da Prosperidade. Segundo esse segmento evangélico, Deus teria criado os seus filhos para lhes abençoar e dar prosperidade econômica em seus empreendimentos, sejam empregos, casas, carros, viagens, dinheiro, etc. A primeira e principal instituição religiosa seguidora dessa pregação é a Igreja Universal do Reino de Deus – IURD, fundada por Edir

Macedo no ano de 1977.

A IURD expandiu-se e atualmente está presente em mais de 170 países do mundo, entre os quais: Portugal, Estados Unidos, Rússia, China, Japão, França, Índia, Israel, Honduras, Guatemala, Nicarágua, Panamá, Equador, Letônia, Romênia, Nova Zelândia, Filipinas, entre outros. É impressionante a força da IURD na África, onde está presente em: África do Sul, Angola, Botswana, Cabo Verde, Camarões, Congo, Costa do Marfim, Etiópia, Galeão, Gana, Guiné Bissau, Lessoto, Madagascar, Malawi, Moçambique, Nigéria, Quênia, São Tomé e Príncipe, Senegal, Zâmbia e outros. (MIKLOS, 2012, p. 31).

Com essa mesma linguagem próspera, temos a Igreja Internacional da Graça de Deus, concebida por Romildo Ribeiro Soares, conhecido pela alcunha de RR Soares, em 1980; e outra igreja, a Apostólica Renascer em Cristo, criada em 1986, por Sônia e Estevam Hernandes. O catolicismo brasileiro teve reformulações a partir da década de 60 do século passado (1960) com a Renovação Carismática Católica (RCC), que tem na Comunidade Canção Nova, criada pelo padre Jonas Abib e no padre Marcelo Rossi, seus maiores expoentes em esfera nacional.

Atualmente, cada vez mais em nosso país surgem novos credos e ritos originários daqui ou importados de outros países, mas que aqui ganham novas concepções. Têm aumentado o número de adeptos às filosofias orientais, bem como o quantitativo de cidadãos que se consideram agnósticos, e aqueles que se auto declaram sem religião, ou seja, são ateus.

O ESTADO LAICO E O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS

O filósofo Mário Sérgio Cortella, se referindo à religião, constata que “uma das coisas mais complicadas é respeitar a convicção religiosa que as outras pessoas carregam” (CORTELLA, 2018, p. 115). É por essa razão, que o Ensino Religioso é visto como um “território de disputas ideológicas (ameaçado e ameaçador) no contexto histórico e político que expressa ambiguidades, da relação Estado, Igrejas e Sociedade” (SANTOS, 2019, p. 8).

Na escola, recebemos alunos de variados seguimentos e o Ensino Religioso ministrado de maneira pluralista pode fazer com que à tolerância ao universo sagrado do outro seja percebido, compreendido e respeitado. Nas Igrejas/Religiões até se podem fazer uso de verdades absolutas e inquestionáveis, mas o ensino religioso não deve ser doutrinário, pois dentro da escola e em suas atividades “ninguém poderá ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, perseguido, privado de qualquer direito ou isento de algum dever, por causa das suas convicções ou práticas religiosas” (SANTOS, 2019, p. 24).

Sendo o Estado, a pátria brasileira considerada laica, pois com a mudança no modelo governamental, quando deixamos de ser uma monarquia, que possuía uma religião oficial, neste caso, o catolicismo e nos tornamos uma república em 15 de novembro de

1889, a separação oficial entre a Igreja Católica e Estado veio por meio do decreto nº 119-A de 1890, tendo pois como meta o acolhimento dos diversos credos ou religiões em todas as instâncias. Principalmente porque em sociedades como a nossa, que vive dicotomias e diversidades, a questão do ensino religioso laico nas escolas agiria de maneira à auxiliar na sanção ou ao menos minimizar os efeitos de violências (verbais ou físicas) ocasionadas por desentendimentos religiosos.

É importante destacar que, em uma sociedade plural em suas opiniões, crenças e valores, qualquer tipo de intolerância, seja ela revestida de antirreligiosa ou de autoritarismo, importa em ferir ou ignorar a dignidade dos seus cidadãos. Não existe emancipação social se os indivíduos de uma sociedade não puderem fazer uso de sua racionalidade simultaneamente com suas crenças espirituais. No momento em que um indivíduo é oprimido a rejeitar sua liberdade de consciência para exercer sua cidadania, está nula a concepção de cidadania que isso justifica (SANTOS, 2019, p. 27).

No que diz respeito à Pernambuco, uma resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) do ano de 2006 salienta que não deve haver proselitismo no Ensino Religioso ofertado pelas escolas públicas e particulares. Sua explanação deve ocorrer de forma à atender aos credos e religiosidades variados, sendo facultativo aos estudantes. Os professores deverão ser habilitados ou pós-graduados em Ciências das Religiões, e na sua falta, os docentes das áreas de humanas e de educação lecionarão seus conteúdos. Salientados que o único Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião (PPGCR) é o da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); instituição privada, que oferta mestrado e doutoramento nesta área de conhecimento.

Na obra “Educar em Oração”, o professor Gabriel Chalita discorre sobre a relação entre conhecimento e religião:

O conhecimento é um trunfo para que saibamos amar todas as pessoas, sem que nos importemos com o fato de elas serem absolutamente diferentes de nós. Se há ódio por outro povo, por outra etnia, se há intolerância por outra cultura, basta que se saiba como são, como vivem, o que amam, e o horizonte se amplia (CHALITA, 2011, p. 73).

Sobre os conflitos idealistas, o ensino religioso deve se propor a apaziguar as tensões; deve trabalhar nos estudantes maneiras de como lidar com as diferenças e pluralidades religiosas, pois são experiências sagradas para aqueles que as vivenciam. Temos de ter consciência de que “existem e sempre existiram diferenças reais de opinião e julgamento entre as comunidades cristãs, assim como entre as pessoas dentro dessas comunidades, a respeito de questões relacionadas à fé e à prática” (GUILTE, 2010, p. 143).

O ENSINO RELIGIOSO COMO DIREITO E ÁREA DO CONHECIMENTO

A atual Constituição Federal de 1988, garante o direito de todo brasileiro no que

diz respeito à escolha de seguimento religioso, conforme o artigo 5º, inciso VI “é 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 cultos e as liturgias”. O Estado tem o dever de proteger a diversidade religiosa e de garantir a liberdade religiosa entre todas as crenças e cultos manifestos no contexto social. As manifestações religiosas contribuem para formação do indivíduo, os locais de livre exercício de cultos religiosos precisam ser respeitados.

A Constituição de 1988, traz por meio do art. 210, § 1º, “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Aqui temos o marco legal que estabelece a oferta do Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas.

Durante a infância a criança tem o direito ao livre-arbítrio religioso assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/90, que versa pelo direito geral de liberdade, abrangendo também a liberdade religiosa no Art. 16. “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos; ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; opinião e expressão; crença e culto religioso (...)”, o princípio da liberdade religiosa deve ser contemplado desde a infância, a família sendo a portadora legal da proteção, segurança e bem estar dos filhos, não deve desconsiderar a vontade das crianças e adolescentes. O ECA garante o direito à liberdade de pensamento, consciência e crença. O ensino religioso laico deve fomentar o diálogo para construção da cidadania e o exercício da crença e culto respeitando a diversidade religiosa expressa pelas crianças tanto no seio familiar quanto no ambiente escolar. A emancipação da pessoa humana deve ser respeitada na infância e adolescência.

No campo da educação, com a promulgação da LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96, o seu Art. 33 veio estremecer as discussões sobre o ensino religioso ao desresponsabilizar o Estado do financiamento do ensino religiosa na educação básica.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996)

O escrito serviu como abertura a regulamentação do ER na Lei nº 9.394/96 LDBEN, trazendo em seu texto inicial “sem ônus para os cofres públicos”. O Estado se ausenta do seu dever e as igrejas deveriam indicar professores para trabalharem gratuitamente na ministração das aulas de ensino religioso.

A contragosto das entidades representativas CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, ASPER Associação dos Professores de Ensino Religioso do Distrito Federal, FONAPER Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso entre outros, o texto foi aprovado.

Entre disputas e discussões, o movimento de resistência coordenado pelas entidades representativas FONAPER Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, CONIC Conselho Nacional de Igrejas Cristãs entre outros, foi proposto alteração do texto original da LDBEN.

Após debates e discussões, na sessão de 17 de junho de 1997, no Plenário da Câmara dos Deputados, foi aprovado o texto substitutivo do Art. 33 da LDBEN, bem como no Senado da República, sem emendas, em 9 de julho, e sancionada pelo presidente da República no dia 22 de julho do mesmo ano, que devolve ao Estado o financiamento das aulas de ensino religioso, aos sistemas de ensino a regulação sobre conteúdos e formação e contratação de professores. Assim temos o texto na íntegra:

Art. 33. 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. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

Após redefinição no texto, emerge a necessidade do trabalho curricular teórico metodológico a fim de nortear o trabalho do docente nas escolas. As entidades representativas, lideradas pelo Fonaper, constroem a proposta do PCNER Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Religioso. Documento elaborado por diversas crenças religiosas, contendo as diretrizes curriculares que norteiam o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. A participação dos movimentos sociais sugere um novo olhar na construção do ensino religioso não confessional para o Estado laico. As políticas educacionais evidenciarão o ensino religioso quando o mesmo for apresentado como área de conhecimento sem proselitismo religioso, oportunizando a inclusão, alteridade e multiculturalidade, afim de fortalecer o direito a diversidade religiosa e cultural.

Segundo o Art.14 da Resolução 04/2010, CNE/CEB, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o ensino religioso é uma das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de acordo com o Art. 15 da Resolução CNE/CEB, nº 7/2010 que fixou, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove (9) anos.

Para garantia da pluralidade religiosa, o Estatuto da Igualdade Racial (2010) fortalece o movimento de luta pelo Estado laico, o documento parte do esforço coletivo

dos órgãos representativos e sociedade civil para garantir o combate à discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros. Em seu Art. 24, evidencia a necessidade do reconhecimento das crenças religiosas de matriz africana para o povo brasileiro.

O reconhecimento da liberdade de consciência e de crença dos afro-brasileiros e da dignidade dos cultos e religiões de matriz africana praticados no Brasil deve orientar a ação do Estado em defesa da liberdade de escolha e de manifestação, individual e coletiva, em público e em privado, de filiação religiosa. (BRASIL, 2010, p. 14)

A liberdade de escolha e manifestação das crenças afro-brasileiras deve ser assegurada pela ação do Estado através das políticas públicas. O ensino religioso aponta um espaço de discussão das concepções que compreendem que o preconceito contra as religiões de matriz africana está intrinsecamente relacionado ao preconceito racial. O combate à discriminação racial e as desigualdades raciais contribuem para minimizar o preconceito religioso.

No campo das políticas e práticas curriculares, a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), temos a retomada das discussões do ER enquanto área de conhecimento, o texto inicial foi “Base Nacional Comum Curricular do Ensino Religioso: Primeiro Passo para os Percursos da Aprendizagem dessa Área do Conhecimento” (FREITAS, 2016). Durante a construção da proposta da BNCC houveram três versões até a publicação da versão final do documento.

A primeira versão foi realizada através de consulta pública *on-line* na qual a Base recebeu em torno de 12 milhões de contribuições entre outubro de 2015 a março de 2016. Na segunda versão foram organizados seminários estaduais pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) responsáveis de orientar ações e estratégias para a sistematização da BNCC. Essas audiências contaram com a participação de 9 mil professores e gestores e foram realizados nos meses de junho a agosto de 2016.

As discussões sobre o ensino religioso estiveram presentes durante de todo processo de elaboração da 1ª e 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde propôs o ensino religioso à consulta pública obtendo uma aceitabilidade com mais de 93%.

A terceira versão foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 6 de abril de 2017. Nessa terceira edição, o ensino religioso foi retirado do documento. Assim seguiu-se um movimento que reuniu professores, pesquisadores de todo o País para reverter tal situação. Com a exclusão do ER da BNCC o Fonaper liderou a mobilização nacional, questionando a decisão do MEC. Vale salientar que nas cinco audiências públicas o Fonaper conseguiu explicar e tirar dúvidas sobre o objetivo do componente curricular.

Após discussões e esclarecimentos sobre a legitimidade do ensino religioso, o CNE

entendeu a importância da retomada do texto tendo a como correspondente a Comissão Bicameral do Ensino Religioso. O Fonaper foi convidado a auxiliar os trabalhos de produção do currículo na área.

O professor Elcio Cecchetti, coordenador do Fonaper, no dia 5 de dezembro de 2017, realizou apresentação da área para o Conselho Pleno do CNE. Foi acordado que o componente curricular ER seria nomeado área de conhecimento conforme resolução CNE/CEB nº 7/2010.

ABNCC foi homologada no dia 20 de dezembro, sendo estabelecida como documento base do currículo nacional, que deve ser consultada pelos sistemas de ensino para criação, ampliação ou reformulação de seus currículos e utilizada nas escolas para construção de seus Projetos Político Pedagógico. A Base deverá ser implantada nas escolas brasileiras até o início do ano letivo de 2020, portanto, nos dois anos que se seguem haverá todo um esforço para sua apropriação pelo segmento educativo. Os sistemas de ensino e unidades escolares poderão ampliar os conteúdos respeitando a diversidade regional e local.

No campo do ensino religioso entendemos que a inclusão como área de conhecimento na BNCC, solidifica como campo de conhecimento as ciências das religiões. O componente curricular ensino religioso deve fortalecer o estado laico, a alteridade, a diversidade, a cultura e os direitos humanos na escola.

Após a publicação da BNCC surgem as demandas no campo das políticas e práticas curriculares. O cenário da formação do professor do ensino religioso se encontra fragmentado em várias regiões brasileiras. Os aspectos no campo metodológico para ministração das aulas de ensino religioso restringem-se ao espaço da sala de aula. Muitos são os desafios para implantação da BNCC nos estados e municípios. Os mesmos deverão regionalizar o currículo para sanar possíveis lacunas existentes no texto da BNCC. É preciso estabelecer estudos para ampliação dos aspectos teóricos metodológicos aplicados na escola.

OS DIREITOS HUMANOS NA PROMOÇÃO DA TOLERÂNCIA RELIGIOSA

A luta pelos direitos humanos deve ser uma prática constate. Os conceitos de liberdade e igualdade estabelecido pelos direitos humanos deve favorecer a tolerância religiosa. Os Direitos humanos estão em permanente processo de construção, pois estes são conquistados historicamente através da organização e luta política de acordo com a necessidade da humanidade. Para Almeida e Reis “lutar por direitos humanos é lutar pelo reconhecimento, é lutar contra qualquer tipo de violação de direitos já conquistados e seguir lutando para que sejam estabelecidos novos e necessários direitos ao longo da história da humanidade” (ALMEIDA E REIS, 2018, pág. 51). A condição humana tem se encontrada fragilizada nas sociedades liberais, a luta contra propostas hegemônicas direcionadas pelo capital reduz os direitos culturais e sociais.

Para Tosi os direitos humanos “são mais do que direitos no sentido estrito da palavra;

são valores que orientam o próprio direito, e que o Estado e a sociedade civil procuram realizar através de instituições (TOSI, 2005, pág. 15). O conjunto de valores que regem a sociedade institucionalizada deve respeitar o coletivo e o direito as minorias religiosas.

Para Santos (1997), um dos grandes desafios da atualidade é o desenvolvimento de uma política de Direitos Humanos de caráter emancipatório, capaz de conciliar o contexto atual e simultâneo de globalização e de diversidade cultural.

Santos (2014) nos faz refletir sobre a hegemonia que os direitos humanos podem trazer, onde o sujeito torna-se apenas objeto do discurso.

[...] a vitória histórica dos Direitos Humanos traduziu-se muitas vezes no ato de violenta reconfiguração histórica: as mesmas ações que, vistas da perspectiva de outras concepções de dignidade humana, eram ações de opressão ou dominação, foram reconfigurados como ações emancipatórias e libertadores, se levadas a cabo em nome dos Direitos Humanos. (SANTOS, 2014, p. 19).

Devemos ter um olhar crítico sobre a luz da ética e da política sobre os direitos humanos, para que os mesmos não legitimem práticas que violam direitos humanos em razão do próprio direito humano. Santos (2014) apresenta uma visão pós-secularismo dos direitos humanos, estabelecendo uma trama com as teologias progressistas. Ele estabelece o olhar sobre como as pessoas instrumentalizam suas práticas religiosas mediante lutas sociais. É um discurso sobre a lugar que a religião exerce na coletividade. O autor afirma que [...] todas as religiões têm, em princípio, o mesmo potencial para desenvolver versões de teologia progressistas libertadoras capazes de se integrar nas lutas contra hegemônicas contra a globalização neoliberal. (SANTOS, 2014, p. 147).

No Brasil temos sinais de momentos violentos e autoritários durante a busca permanente do estado democrático. A violação de direitos humanos por grupos privilegiados restringe ações em busca da diversidade religiosa. Movimentos religiosos dos povos indígenas, da população negra, religiões ocidentais entre outros, tem sofrido violência e repressão em ações limitantes de espaços para vivências de manifestações e ritos religiosos.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no exposto no artigo 18, “[...] todo ser humano 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, em público ou em particular.”, o acesso ao ensino religioso constitui-se como direito fundamental a liberdade.

Os direitos humanos assumem o significado mais amplo em garantir não apenas os princípios da garantia do direito, toma caráter de ampliação de interpretação a partir do direito do outro violado. Ruiz (2004), parte do entendimento de que os Direitos Humanos são formalizados para que possam reparar injustiças cometidas e existentes em relação à condição histórica das vítimas que foram injustiçadas. O processo de efetivação dos

Direitos Humanos para Almeida e Reis (2018, pág. 50) só se torna possível quando as pessoas estão verdadeiramente conscientes deles e os fazem instrumentos de luta contra todo tipo de violência e de reivindicação de uma vida digna para todas e para cada pessoa.

O caminho na luta contra intolerância religiosa está efetivamente relacionado a educação em direitos humanos.

Tornar as pessoas consciente de si mesmos, de sua singularidade, seu lugar no mundo, de sua responsabilidade em relação ao outro e à coletividade é um suposto fundamental sobre o qual baseia-se a possibilidade de uma educação contra hegemônica em Direitos Humanos. (ALMEIDA E REIS 2018, pág. 50)

Atualmente os direitos humanos estão contemplados nas políticas públicas voltadas a educação. Carbonari adverte que a educação em direitos humanos não deve ser entendida como um fato consumado e sim como “um processo de construção e em construção” (CARBONARI, 2014, p. 165) Normativamente, para além da Constituição Federal de 1988, emanaram-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – Lei nº 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 1997- 1998), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), o Programa Nacional de Direitos Humanos (2002) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), detalhando a necessidade de inclusão de uma educação voltada para os direitos humanos.

A educação em Direitos Humanos incumbe-se, desta feita, do papel de transformadora das pedagogias educativas e da sociedade, se mostrando como uma prática social e política emancipatória, promotora de conquistas e da proteção de direitos, capaz de formar sujeitos que exercitam a indignação frente às injustiças e desigualdades sociais e que são comprometidos com a valorização da vida em toda sua plenitude. (ALMEIDA E REIS pág. 49)

A educação em direitos humanos oportuniza a discussão do direito à liberdade e igualdade no campo da diversidade religiosa., A escola plural deve oportunizar durante as aulas de ensino religioso no ensino fundamental abordagem das diversas religiões para promoção da liberdade religiosa e conseqüentemente, o combate à intolerância religiosa.

Alunos adeptos as religiões não cristãs têm seus direitos violados nos espaços coletivos. Posturas conservadoras argumentam que crianças não devem ser expostas a conteúdos religiosos diferentes dos que recebem na sua orientação familiar. Estes defendem a exclusão nas escolas das temáticas referentes a religiões de matizes indígenas, africanas e religiões ocidentais entre outras. Esse pensamento leva a exclusão de muitas crianças ao negar sua própria identidade religiosa dentro das escolas, pois a discussão no campo religioso está direcionada apenas em dogmas cristãos. Por isso a educação em direitos humanos e o ensino religioso deve enfatizar que diferentes adeptos de diferentes religiões, crenças ou descrenças podem assumir publicamente sua identidade religiosa ou

não religiosa. Valorizar apenas um credo religioso estimula a desigualdade. A tolerância religiosa deve ser vivenciada durante as aulas de ensino religioso. O professor desse componente curricular deve estar aberto ao diálogo sobre experiências religiosas, ou não dos alunos.

Paulo Freire descreve em sua obra *Pedagogia do oprimido*, a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 1987, pág. 44)

A dialogicidade dá vozes aos que tem seus direitos negados. Para Freire o papel docente envolve diálogo como fenômeno humano, através da palavra. O professor pode aproveitar o momento de interação durante a aula para favorecer o diálogo inter-religioso. Freire associa o diálogo a ação e reflexão ação, “Praxi”, estabelecendo que o diálogo se associa a ação. Para Freire a “palavra é ação” O discurso formativo em sala de aula contribui para ações efetivas de inclusão e respeito a diversidade religiosa.

O trabalho pedagógico do professor deve se fundamentar no conhecimento das diferentes manifestações do sagrado, ou seja, nos fenômenos religiosos pesquisados e desdobrados em conteúdo de ensino. Todas Tradições Religiosas, Místicas e Filosóficas devem ser tratadas com o mesmo respeito no ambiente escolar.

O ensino religioso deve ser entendido sem proselitismo, os espaços de discussão devem ser abertos ao respeito e a tolerância do outro. O professor de ensino religioso faz sua síntese do fenômeno religioso a partir da experiência pessoal, mas necessita, continuamente, apropriar-se da sistematização das outras experiências que permeiam a diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões postas ao longo do texto, verificamos que o processo histórico do ensino religioso ainda vive momentos paradoxais de reafirmação e lutas contra o proselitismo religioso. Os princípios da laicidade, cidadania e do entendimento do outro, através do respeito à diversidade incentiva e desencadeia no educando um processo de conhecimento e vivência de sua própria religião, da religião do outro ou de ter ou não religião.

Partindo da premissa que existem marcos legais tanto em nível mundial, quanto em nível nacional que consolidam a trajetória da efetivação dos direitos humanos, é preciso

continuar expandindo aperfeiçoamentos e práticas de inclusão do discurso pela liberdade religiosa. Para Almeida e Reis (2018) “a luta pela efetivação dos Direitos Humanos é um embate permanente e que carece de indivíduos conscientes e de ferramentas poderosas para a construção de um terreno sólido de respeito à dignidade, igualdade, liberdade e diversidade.” O Estado Brasileiro é laico, a liberdade religiosa é um dos direitos fundamentais da humanidade.

Pensar o ensino religioso nas escolas através dos direitos humanos constuiu-se um desafio. A tolerância e a convivência entre alunos devem ser estimuladas tendo como base a educação humanizadora. O aluno a partir do contato com as novas culturas religiosas ampliará sua forma de se relacionar com o outro, com o diferente. O diálogo inter-religioso oportunizado durante as aulas de ensino religioso contribuirá para construção da cidadania.

O professor de ensino religioso através da dialogicidade e práxis deve compreender e interpretar constantemente as manifestações religiosas do mundo contemporâneo tendo abertura e facilidade para o diálogo junto as outras experiências religiosas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Camila Nunes de; REIS, Helena Esser dos. **A educação em direitos humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos**. RIDH, Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun., 2018.

BRASIL, **Estatuto da Igualdade social**. Disponível em http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pop_negra/estatuto_racial.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Nova redação do art. 33 da Lei 9.394/1996. Lei nº 9.475/97 de 22 de julho de 1997**. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, Seção 1.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Nova redação do art. 33 da Lei 9.394/1996**. Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm_documents/rceb007_10.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 1. versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. versão. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Unesco, 2007.

CHALITA, Gabriel. **Educar em Oração**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

CECCHETTI, Elcio. **A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CARBONARI, Paulo César. **Por que educação em Direitos Humanos? Bases para a ação político-pedagógica**. In: RODINO, Ana Maria et al. (Org.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 165-180.

CORTELLA, Mário Sérgio. **O Melhor do Cortella**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

FONAPER – **FÓRUM NACIONAL E PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO**. **Apresentação**. s/d. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/apresentacao.php>. Acesso em: 16 out. 2019.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 107 p.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. **Bem me quer, Mal me quer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular**. 2018 (Tese de Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21888?mode=full>. Acesso em: 06 jan. 2020.

GUITE, Malconlm. **Em que acreditam os cristãos**. Tradução Omar de Souza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas Sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 6. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

HOLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso: esperanças e desafios – reflexões da práxis do cotidiano escolar**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016.

MIKLOS, Jorge. Ciber. **Religião: a construção de vínculos na cibercultura**. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 06 jan. 2020.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na Escola**: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (org.). **Ensino Religioso na Educação Básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

QUEIROZ, José J; GUEDES, Maria Luíza; QUINTILIANO, Angela Maria Lucas (org.). **Religião, Modernidade e Pós-Modernidade**: interfaces, novos discursos e linguagens. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2012.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. **Os direitos humanos como direitos do outro**. In: NOVAES, Adauto. *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 189-227.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. *Lua Nova*. n. 39, 1997. p. 105-124.

_____, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Tália de Azevedo Souto. **Laicidade do Estado e Ensino Religioso no Brasil**: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa, UFPB, 2019 (Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas).

SCHUTZ, Alfred. **Sobre Fenomenologia e Relações Sociais**. Edição e Organização Helmut T. R. Wagner; tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVEIRA, Emerson Sena da (Organizador). **Como Estudar as Religiões**: metodologias e estratégias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2014.

TOSI, Giuseppe, org. **Direitos humanos: história, teoria e prática**. Joao Pessoa: Editora Universitaria UFPB, 2005. 373p.

O ENSINO REMOTO DE SUPORTE EMERGENCIAL À VIDA: DIFICULDADES E FACILIDADES ENCONTRADAS POR PROFESSORES E ALUNOS DAS ETECS

Data de aceite: 22/03/2021

Ana Cecília Cardoso Firmo

Etec Padre Carlos Leônicio da Silva
Lorena-SP
<http://lattes.cnpq.br/1846629731723463>

Bruno Leandro Cortez de Souza

Etec Padre Carlos Leônicio da Silva
Lorena-SP
<http://lattes.cnpq.br/3402184418104309>

Joyce Maria da Sylva Tavares Bartelega

Unidade de Ensino Médio e Técnico CETEC
Centro Paula Souza
São Paulo-SP
<http://lattes.cnpq.br/1176866041041124>

RESUMO: A pandemia do COVID-19 trouxe um novo desafio às escolas. O ensino remoto emergencial se apresentou como solução para continuidade do processo educativo e respeito à imposição de isolamento social. Este artigo discute as facilidades e as dificuldades encontradas por alunos e professores do componente curricular Suporte Emergencial à Vida, do curso técnico em segurança do trabalho oferecido pelo Centro Paula Souza. Trata-se de estudo quanti-qualitativo composto por uma amostra de 30 docentes e 575 alunos. Para os docentes a maior dificuldade é manter o caráter prático do componente curricular. Os alunos que cursaram o componente presencialmente se sentem mais capazes de avaliar uma vítima do que os que cursaram remotamente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto emergencial,

Suporte emergencial à vida, Segurança do Trabalho.

REMOTE TEACHING OF EMERGENCY LIFE SUPPORT: DIFFICULTIES AND FACILITIES ENCOUNTERED BY TEACHERS AND STUDENTS FROM ETECS

ABSTRACT: The COVID 19 pandemic has brought new challenges to schools. The emergency remote teaching has emerged as a solution for keeping the educative process respecting the social distancing imposition. This report discusses the facilities and difficulties found by teachers and students from the Emergency Life Support discipline, from the Occupational Safety Technician Course, ministered by Centro Paula Souza. It is a quantitative and qualitative study that has had 30 teachers and 575 students interviewed. For the teachers, the greatest difficulty is to keep the practical aspect of the discipline. Students that attended the standard classroom course feel more capable of evaluating a victim than those students who have attended the course remotely.

KEYWORDS: Emergency remote teaching, Emergency life support, Occupational Safety.

1 | INTRODUÇÃO

O Protocolo de Manejo Clínico do Coronavírus (BRASIL, 2020) traz que, em 30 de janeiro, houve a divulgação, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), do Surto de Doença Respiratória Aguda pelo COVID-19 como uma

Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), colocando em estado de alerta todos os países visando conter a transmissão dos vírus.

O SARS-CoV2, ou COVID-19, é um novo coronavírus que não tinha sido identificado em humanos até o ano de 2019, quando foi detectado em pessoas da cidade de Wuhan, Província de Hubei, na China. A doença tem um quadro ainda não muito definido por estudos, devido a seu surgimento recente, mas é sabido que o vírus causa Síndrome de Respiratória Aguda Grave (SRAG) variando de casos leves a casos graves com insuficiência respiratória e morte (BRASIL, 2020)

O Brasil teve o primeiro caso confirmado em 26 de fevereiro de um homem na cidade de São Paulo, a partir desse caso inicial, a transmissão foi sendo disseminada em todo território nacional com aumento progressivo de casos positivos e com confirmação de transmissão comunitária no país. Diante desse avanço da propagação da doença, em 11 de março, a OMS declarou pandemia do Coronavírus, sendo necessárias medidas mais intensas para o controle da disseminação do vírus, inclusive com ações de distanciamento social e as que evitassem aglomerações (BRASIL, 2020).

Diante da pandemia alguns decretos foram publicados no país determinando a suspensão de funcionamento de academias, teatros, shoppings, cinemas e escolas da rede pública e privada. Esses decretos foram sendo prorrogados, surgindo a necessidade de readequação do ensino presencial para formas de ensino online, a distância, exigindo que professores e alunos se adaptassem ao novo panorama do país e do mundo.

Moorhouse (2020) descreve que, com a rápida disseminação do COVID-19, os cursos que eram projetados para instrução e formação presencial precisaram ser adaptados para modelo de instrução à distância, e que essa pandemia exigiu dos tutores do curso adaptações e desafios para a adequação e continuidade do ensino.

O fechamento inesperado das escolas impõe um desafio grande para a educação. Os professores tiveram que assumir um papel de “produtores de artefatos consubstanciados com a mesma matéria digital que pavimenta o mundo virtual” (BORBA *et al*, 2020). Essa imposição de educação a distância fez a educação esbarrar em vários desafios, dentre eles, o acesso à internet e a disponibilidade de equipamentos para acompanhamento das atividades.

O objetivo deste artigo é analisar as dificuldades e facilidades encontradas no ensino remoto do componente curricular Suporte Emergencial à Vida, do curso técnico em segurança do Trabalho, oferecido pelas Etecs do Centro Paula Souza.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Em resposta à emergência de saúde pública, motivada pela pandemia do SARS-CoV2, ou COVID-19, o Governo do Estado de São Paulo estabeleceu através do Decreto Nº 64.862, de 13 de março de 2020 (SÃO PAULO, 2020) a suspensão de atividades de

aulas no âmbito da Secretaria de Educação e do Centro Paula Souza. Em comunicado de 18 de março de 2020, a Diretora Superintendente do CPS informou que as atividades docentes passariam a ser realizadas remotamente a partir daquela data. Para todos os docentes e alunos, seria a primeira experiência de ensino remoto emergencial - ERE.

O ERE, diferente do ensino à distância - EAD, propõe uma comunicação síncrona com os alunos, com a adaptação das aulas presenciais utilizando tecnologias de informação e comunicação. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como em cursos híbridos (HODGES *et al*, 2020). Para Oliveira *et al* (2020), no ERE o professor e o aluno devem estar *online*, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial. Há nesta situação, uma transposição do ensino presencial físico, para um ensino de forma virtual, com estes contextos digitais.

É importante que se faça essa distinção do ensino à distância, pois o EAD exige a construção de práticas pedagógicas que sustentem a gestão da distância pedagógica. Neste processo de ensino e aprendizagem, também mediado por tecnologias, há a separação espacial e/ou temporal de alunos e professores, o que pressupõe o apoio de tutores atemporais. Neste modelo a carga horária é diluída em diferentes recursos midiáticos e possuem atividades síncronas e assíncronas (BEHAR, 2009).

Para Hodges *et al* (2020) o objetivo principal do ensino remoto emergencial não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e que esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise.

Colocada a conceituação do ERE e a sua distinção com o EAD, cabe agora abordar as dificuldades e as oportunidades que essa modalidade de ensino proporcionou. Feitosa *et al* (2020) relata que os professores apontam a sobrecarga de trabalho, até em finais de semana, para cumprimento do planejamento adequado de suas aulas como suas principais reclamações. Castro e Queiroz (2020) relatam que 31,7% dos professores pesquisados acreditam que a quantidade de atividades está muito acima das realizadas durante o período normal

Feitosa *et al* (2020) apontam ainda a preocupação com a avaliação, que neste caso acreditam ser comprometida. Os professores acreditam que há boas oportunidades de aprendizado relacionados a novos conhecimentos que estão vivenciando neste contexto digital.

Castro e Queiroz (2020) estudaram como professores e alunos estão vivenciando a experiência de atividades remotas durante o período de distanciamento social. Dentre os estudantes detecta-se que 64,4% não apresentam dificuldades na utilização dos recursos, 42,1% julgam que as atividades estão um pouco acima do normal e 19% acha que está muito acima da quantidade de atividades.

Nas dificuldades tecnológicas os estudantes apontam o acesso à rede de internet

como maior empecilho para acompanhar as atividades remotas, principalmente aquelas que são síncronas. Apresentam dificuldade muito grande em relação a matérias que necessitam de aulas práticas e o fato de não estar tendo esse tipo de aula estar afetando no aprendizado (CASTRO; QUEIROZ, 2020).

3 | MÉTODO

Trata-se de um estudo quanti-qualitativo, composto por amostra de 30 professores do componente curricular Suporte Emergencial à Vida do curso técnico em segurança do trabalho das Etecs do Centro Paula Souza, e 575 alunos do curso, matriculados nos módulos I, II e III.

Os dados foram coletados via questionário online (Google Forms), criado exclusivamente para este estudo, no período de 14 a 18 de setembro de 2020, enviado para 43 Etecs que oferecem o curso técnico em segurança do trabalho.

O questionário elaborado para os professores possuiu 9 questões, questionando-os sobre o tempo de experiência no componente curricular, sobre a sua adaptação à plataforma de ensino remoto emergencial (Ms Teams), sobre a percepção da adaptação dos alunos, e sobre as bases tecnológicas mais fáceis e as mais difíceis de serem desenvolvidas com esta modalidade de ensino. Foram questionados sobre a característica mais importante de se preservar num ensino remoto, e sobre qual seria a maior dificuldade no processo de avaliação. Encerrava-se com uma pergunta aberta sobre suas práticas pedagógicas.

O questionário elaborado para os alunos possuiu 8 questões de múltipla escolha. Quatro questões relacionavam-se a características gerais do corpo discente, e outras quatro sobre o componente curricular Suporte Emergencial à Vida.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O componente curricular Suporte Emergencial à Vida – SEV, desenvolve a competência de avaliação das vítimas para determinação das prioridades de atendimento em emergências e urgências, e a identificação dos recursos disponíveis na comunidade de forma a viabilizar o atendimento de emergência eficaz. O curso tem caráter prático e é oferecido nos laboratórios do curso de segurança do trabalho das Etecs. Ele é oferecido para os alunos matriculados no módulo I.

A análise das respostas dos alunos buscou responder se existe diferença entre o ensino presencial e o ERE, para o componente curricular SEV. Os alunos matriculados no módulo III no segundo semestre de 2020, cursaram este componente de forma integralmente presencial no segundo semestre de 2019. Os alunos matriculados no módulo II cursaram inicialmente de forma presencial, e tiveram que migrar para o ERE a partir de 18 de março de 2020, quando houve suspensão das aulas presenciais. Já os alunos matriculados no módulo I são alunos que desde o início deste segundo semestre de 2020

cursam integralmente a modalidade ERE.

A tabela 1 mostra a análise geral dos 575 alunos que responderam a pesquisa. A tabela mostra que 52% são mulheres, 36% tem idade entre 26 e 40 anos, e 54% dos alunos que responderam cursam o Módulo I.

Curso Técnico em Segurança do Trabalho - Módulos

| | Módulo I | 309 | 54% | Módulo II | 136 | 24% | Módulo III | 130 | 23% | TOTAL | |
|---------------------|------------------|------------|------------|------------------|------------|------------|-------------------|------------|------------|--------------|------------|
| Sexo | Feminino | 164 | 29% | Feminino | 60 | 10% | Feminino | 73 | 13% | 297 | 52% |
| faixa etária | 15-18 | 29 | 5% | 15-18 | 13 | 2% | 15-18 | 27 | 5% | 69 | 12% |
| | 19-25 | 57 | 10% | 19-25 | 21 | 4% | 19-25 | 23 | 4% | 101 | 18% |
| | 26-40 | 64 | 11% | 26-40 | 20 | 3% | 26-40 | 20 | 3% | 104 | 18% |
| | 41-63 | 14 | 2% | 41-63 | 6 | 1% | 41-63 | 3 | 1% | 23 | 4% |
| Sexo | Masculino | 145 | 25% | Masculino | 76 | 13% | Masculino | 57 | 10% | 278 | 48% |
| faixa etária | 15-18 | 17 | 3% | 15-18 | 13 | 2% | 15-18 | 10 | 2% | 40 | 7% |
| | 19-25 | 47 | 8% | 19-25 | 17 | 3% | 19-25 | 20 | 3% | 84 | 15% |
| | 26-40 | 56 | 10% | 26-40 | 32 | 6% | 26-40 | 17 | 3% | 105 | 18% |
| | 41-63 | 25 | 4% | 41-63 | 14 | 2% | 41-63 | 10 | 2% | 49 | 9% |

Tabela 1: Análise geral das respostas dos alunos.

Fonte: Próprios autores.

Percebe-se ao analisar a Tabela 1 que o perfil do corpo discente do curso técnico em segurança do trabalho é equilibrado entre homens e mulheres, mesmo analisando módulo a módulo, não havendo diferença maior que 4%. Destacando-se a faixa etária, a maior diferença está entre aqueles com idade entre 15 e 18 anos, onde 12% são mulheres e 7% são homens.

A tabela 2 mostra os dados referentes à adaptação à plataforma MS Teams, utilizada para o ERE. Os dados mostram que há um equilíbrio das respostas de forma geral. A análise mostra que 33% do corpo discente considera que a adaptação foi fácil, 34% que foi de grau médio, e os outros 33% a consideraram difícil. Destacando-se o sexo, tanto homens quanto mulheres responderam da mesma forma. Ao analisar módulo a módulo, os alunos matriculados no módulo III são os que tiveram um percentual maior de respostas considerando a adaptação difícil ou de grau médio, ou seja, foi o grupo que menos indivíduos classificou como fácil a adaptação.

Adaptação MS Teams (nível de dificuldade)

| | | | Feminino | | Masculino | |
|--------------------|------------|-------------|------------|------------|------------|------------|
| 1-Fácil | 191 | 33% | 99 | 33% | 92 | 33% |
| 2-Médio | 195 | 34% | 100 | 34% | 95 | 34% |
| 3-Difícil | 189 | 33% | 98 | 33% | 91 | 33% |
| Módulo I | 309 | 54% | 164 | 53% | 145 | 47% |
| 1-Fácil | 115 | 37% | 65 | 40% | 50 | 34% |
| 2-Médio | 100 | 32% | 50 | 30% | 50 | 34% |
| 3-Difícil | 94 | 30% | 49 | 30% | 45 | 31% |
| Módulo II | 136 | 24% | 60 | 44% | 76 | 56% |
| 1-Fácil | 48 | 35% | 16 | 27% | 32 | 42% |
| 2-Médio | 38 | 28% | 16 | 27% | 22 | 29% |
| 3-Difícil | 50 | 37% | 28 | 47% | 22 | 29% |
| Módulo III | 130 | 23% | 73 | 56% | 57 | 44% |
| 1-Fácil | 28 | 22% | 18 | 25% | 10 | 18% |
| 2-Médio | 57 | 44% | 34 | 47% | 23 | 40% |
| 3-Difícil | 45 | 35% | 21 | 29% | 24 | 42% |
| Total Geral | 575 | 100% | | | | |

Tabela 2: Levantamento da adaptação ao MS Teams, dos alunos pesquisados.

Fonte: Próprios autores

Questionados sobre a capacidade do aluno em avaliar uma vítima, 47% do total de 575 alunos, se sentem capazes de avaliar uma vítima como mostra a Tabela 3. Aqueles alunos que cursaram o componente de forma presencial ou parcialmente presencial, foram os que tiveram menos respostas “incapaz”. Os alunos do primeiro módulo, que cursam de forma integral na modalidade ERE, são os que mais se sentem incapazes de avaliar uma vítima, reforçando a importância do ensino prático e presencial deste componente.

| Módulo I | 309 | 54% | Módulo II | 136 | 24% | Módulo III | 130 | 23% |
|-----------------|------------|------------|------------------|------------|------------|-------------------|------------|------------|
| 1-Incapaz | 72 | 23% | 1-Incapaz | 10 | 7% | 1-Incapaz | 10 | 8% |
| 2-Moderado | 113 | 37% | 2-Moderado | 51 | 38% | 2-Moderado | 50 | 38% |
| 3-Capaz | 124 | 40% | 3-Capaz | 75 | 55% | 3-Capaz | 70 | 54% |

Tabela 3: Capacidade de avaliação de uma vítima.

Fonte: Próprios autores.

As mesmas respostas foram encontradas quando questionados sobre a identificação

de recursos para o atendimento de emergências e urgências.

Em situações de emergência, apenas 6% dos alunos responderam não saber qual ação tomar. Outros 50% responderam que saberiam qual ação tomar, e 44% disseram que talvez. Uma das ações do técnico em segurança do trabalho é saber como agir em uma situação de emergência. A pesquisa mostrou que 95% dos alunos concordam que o componente curricular é muito importante para a formação profissional deles.

O questionário dos docentes foi enviado para 43 Etecs, e 30 professores o responderam. Destes, 30% estão lecionando o componente curricular a menos de um ano (Grupo A), outros 30% estão lecionando a mais de 5 anos (Grupo C), e 40% estão lecionando entre 1 e 5 anos (Grupo B). Apenas 2% acharam difícil a adaptação à plataforma MS Teams, sendo que a maior parte atribuiu grau de dificuldade média para a sua adaptação e para a adaptação do aluno.

O gráfico 1 mostra as respostas dos professores sobre quais são as bases tecnológicas mais difíceis de ensinar no formato de ERE.

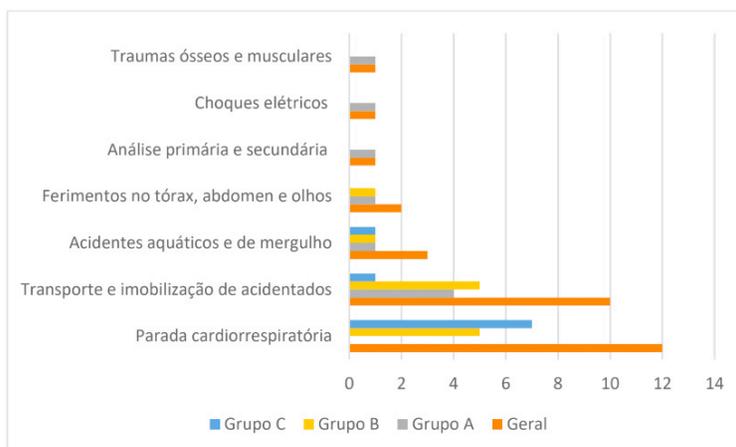


Gráfico 1: Bases tecnológica com maior dificuldade no ERE.

Fonte: Próprios autores

Percebe-se que as bases tecnológicas que os professores pesquisados relataram maior dificuldade estão relacionadas com o desenvolvimento prático dos cuidados em suporte emergencial à vida, sendo a parada cardiorrespiratória a situação de emergência que mais exige habilidade, destreza e conhecimento do socorrista, devido ao risco iminente de morte da vítima. Com a necessidade de distanciamento social e consequente suspensão das aulas presenciais, essas atividades práticas tiveram que ser desenvolvidas em modalidade remota, fato que ratifica a dificuldade relatada pelos docentes.

Costa (2020) descreve a importância das atividades práticas, ressaltando que

na prática o discente desenvolve as habilidades necessárias para a concretização da aprendizagem e qualidade na sua formação.

Após a análise dos dados, é possível verificar que a base tecnológica que houve maior facilidade no ensino foi “papal do socorrista”, caracterizada por conteúdo teórico. Scorsolini-Comin e Rossato (2020) relatam que no ensino virtual, o docente assume um papel de mediador do conhecimento, direcionando a aprendizagem e estimulando a curiosidade e a construção de uma postura crítica dos alunos.

Sobre os instrumentos utilizados nas aulas, o grupo de professores com mais de cinco anos de experiência na área responderam que adotam apostilas com produção e edição próprias, estudos de caso e vídeos do Youtube. O grupo dos professores com experiência entre 1 e 5 anos foram os que mais responderam utilizar vídeos do Youtube, vídeos com edição própria e aulas síncronas, comparados aos outros dois grupos. Já o grupo de professores com menos de um ano de experiência foi o que menos utiliza apostilas com produção e edição própria e estudos de caso.

O caráter prático do curso foi apontado como o item mais importante no processo de ensino e aprendizagem do componente curricular. Isso pode ser explicado pelo fato de o aluno estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Apenas com o desenvolvimento da habilidade prática é que os conhecimentos acerca da conduta na situação de emergência são concretizados.

Os professores apontaram que as maiores dificuldades no processo de avaliação dos conteúdos em suporte emergencial á vida são a verificação da capacidade de raciocínio e relacionamento de conceitos teóricos e práticos, e a destreza, com 46,7% e 43,3% respectivamente. Isso corrobora a importância de as aulas serem conduzidas de forma presencial, onde o professor consegue avaliar de forma mais apropriada as situações de aprendizagem.

A última pergunta questionava os professores sobre como reinventar as aulas de SEV no ensino remoto emergencial. As questões abertas foram analisadas, elaborando uma nuvem de palavras (Figura 1) que destacou que a atividade prática é valiosa para o ensino de SEV. As nuvens de palavras podem ser consideradas uma alternativa valiosa às análises de conteúdo, acrescentando transparência e fornecendo insights para o reconhecimento de padrões ocultos entre as ideias expressas nas respostas.

BRASIL. **Protocolo de Manejo clínico do coronavírus (COVID-19) na Atenção Primária à Saúde**. Secretaria de Atenção Primária à Saúde: Ministério da Saúde. Brasília – DF. Versão 8. Abr 2020, disponível em: <https://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/Abril/22/20200422-ProtocoloManejo-ver08.pdf>. Acessado em 23 Set. 2020.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 3-17, 2020.

COSTA, R. et al. Ensino de enfermagem em tempos de Covid-19: como se reinventar nesse contexto?. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 29, 2020.

FEITOSA, M. C.; MOURA, P. S.; RAMOS, M. S. F.; LAVOR, O. P. Ensino Remoto: o que pensam os alunos e professores?. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E 2020), 31 JUL. 2020, **Anais ...[S.L.]**, Sociedade Brasileira de Computação - SBC., 2020 p. 1-18. <http://dx.doi.org/10.5753/ctrl.e.2020.11383> Acessado em 23 Set. 2020.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, v. 27, 2020. Acessado em < <https://medicine.hofstra.edu/pdf/faculty/facdev/facdev-article.pdf>> em 23 Set. 2020.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. In: **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2005. p. 115-115.

MOORHOUSE, B. L. Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. **Journal of Education for Teaching**. Apr. 2020. DOI: 10.1080/02607476.2020.1755205

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020. Acessado em < <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>> em 23 Set. 2020

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 64.862**. 13 março de 2020

SCORSOLINI-COMIN, F. et al. Educação a distância na formação em enfermagem: reflexões sobre a pandemia da covid-19. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 34, 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ESTARIAM OS PROFESSORES PARTICIPANDO DA SUA ELABORAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO?

Data de aceite: 22/03/2021

Adriana Correia da Luz

Universidade de Pernambuco (UPE-PE)

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo conceituar o que é um Projeto Político Pedagógico (PPP), a importância de ele ser construído de forma participativa, trazendo para a discussão o que autores como Ilma Passos Veiga e Celso Vasconcelos trazem sobre o assunto. Para contextualizar foi realizada uma pesquisa aplicada, descritiva, com procedimento de levantamento por meio do uso da ferramenta Google Forms onde participaram na pesquisa 43 (quarenta e três) professores que atuam na educação básica em escolas públicas e privadas de Pernambuco. Os professores foram indagados sobre a existência de PPP nas escolas onde atuam, sobre a participação deles na sua construção, acompanhamento e avaliação, além de indagar sobre se houve adequações dos PPPs para atender as demandas surgidas no período da pandemia e implantação de ensino remoto em algumas escolas. Observa-se com a pesquisa que 77% dos entrevistados afirmam que as escolas onde atuam possuem PPP, porém 16% deles não souberam informar se a escola possuía. Apenas 28% dos entrevistados afirmaram que participaram da construção do projeto e somente 7% dos entrevistados afirmaram que houve adequação do PPP para atender as demandas surgidas devido à pandemia.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto político-

pedagógico, professores, pandemia, participação.

ABSTRACT: This article aims to conceptualize what a Political Pedagogical Project (PPP) is, the importance of it being built in a participatory way, bringing to the discussion what authors like Ilma Passos Veiga and Celso Vasconcelos bring about the subject. To contextualize, an applied, descriptive research was carried out, with a survey procedure using the Google Forms tool, where 43 (forty-three) teachers who work in basic education in public and private schools in Pernambuco participated in the research. Teachers were asked about the existence of PPP in the schools where they work, about their participation in its construction, monitoring and evaluation, in addition to inquiring whether PPPs were adapted to meet the demands that arose during the pandemic period and the implementation of remote education in some schools. It is observed with the research that 77% of the interviewees affirm that the schools where they work have PPP, however 16% of them did not know to inform if the school did. Only 28% of the interviewees stated that they participated in the construction of the project and only 7% of the interviewees stated that the PPP was adapted to meet the demands that arose due to the pandemic.

KEYWORDS: Political-pedagogical project, teachers, pandemic, participation.

INTRODUÇÃO

Por séculos, a humanidade já presenciou diferentes tipos de educação e de práticas

pedagógicas. Independente da prática desenvolvida ao longo dos anos todas elas servem a alguma proposta de entendimento acerca do mundo e da sociedade que se deseja ter, do homem que se deseja formar, os objetivos educacionais propostos, bem como, as estratégias adotadas nesse processo educacional para se alcançar o que se almeja. É necessário refletir, planejar, definir, acompanhar e avaliar quais as estratégias precisam ser adotadas para se chegar onde deseja enquanto instituição escolar. O Projeto Político Pedagógico (PPP) vêm como instrumento para organizar e formalizar os itens citados acima. Ele é o principal instrumento de planejamento e organização do trabalho pedagógico. Sendo o PPP o norteador do trabalho pedagógico escolar, é primordial que ele seja construído de forma participativa, tanto por membros da comunidade escolar, como da comunidade local.

Gadotti (1994), afirma que “A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico”. A participação na elaboração do PPP perpassa pela prática da gestão democrática, sem gestão democrática dificilmente haverá a construção de um PPP de forma participativa. Os professores são importantes atores nessa construção, já que diretamente eles desenvolvem o trabalho pedagógico junto aos estudantes. Não é raro ouvir professores darem respostas negativas quando indagamos acerca da existência de PPP na escola que atuam, se participaram da sua construção, se têm acesso a ele, se participaram de algum momento de avaliação.

Considerando essa discussão por meio de pesquisa qualitativa descritiva e procedimento de coleta de dados, por meio de formulário com perguntas fechadas e abertas que decidimos ouvir professores da educação básica de escolas públicas e privadas que atuam em Pernambuco. Além de compreender o contexto de atuação desses profissionais com a caracterização do perfil dos mesmos, foram realizadas 07 (sete) perguntas a 43 (quarenta e três) professores sobre a existência de PPP nas escolas onde atuam, sua participação na elaboração, acompanhamento e avaliação, além de indagar sobre adequações do PPP nesse período de pandemia que atendessem as demandas de aulas remotas que foram implantadas em muitas escolas.

Observou-se com a pesquisa que 77% dos entrevistados afirmaram que as escolas onde atuam possuem PPP, porém 16% deles não souberam informar se a escola possuía. Apenas 28% dos entrevistados afirmaram que participaram da construção do PPP e somente 7% dos docentes ouvidos afirmaram que houve adequação do PPP para atender as demandas surgidas devido à pandemia.

Os dados destacados acima vislumbram que apesar da discussão constante sobre a importância do PPP ser construído de forma participativa e democrática, a realidade difere dessa discussão. Os professores mesmo sendo essenciais no desenvolvimento do trabalho pedagógico muitos ainda não têm participado da elaboração do PPP, além de muitos também não terem acesso. Apenas 49% dos entrevistados afirmaram ter acesso ao PPP da escola.

O tema abordado sempre foi crucial no meio educacional, mas nesse cenário de pandemia ele emerge de forma mais expansiva, com a adoção das aulas remotas, algumas práticas e procedimentos pedagógicos precisaram ser revistos, entre eles, o canal de comunicação entre alunos e professores, disponibilização de material, os meios de avaliação acerca do desempenho dos alunos e dos professores, o envolvimento das famílias dos alunos nas atividades escolares, carga horária, horário escolar, frequência escolar, entre outros itens. Mas, o que isso tem haver PPP? Talvez seja uma pergunta que você esteja se fazendo. E bom que está se indagando. Concebendo que o PPP é o principal instrumento de planejamento e organização do trabalho pedagógico, se observa que os itens citados acima precisam ser revistos nesse período de pandemia e adoção de aulas remotas, já que integram o PPP, assim, eles não podem estar desassociados dessa discussão.

Destaca-se com isso que qualquer alteração que implique na modificação do planejamento e da organização do trabalho pedagógico precisa passar pela discussão do PPP, de revisitar o que tem previsto nele, de estudar o contexto atual apresentado (nesse caso a pandemia), discutir e refletir quais adequações precisam ser realizadas (sempre de forma coletiva), realizar a tomada de decisão após reflexão, formalizar essas alterações, planejar e colocar em prática o novo PPP, por fim, avaliá-lo, sendo essencial à participação dos professores nesse processo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi de natureza aplicada e descritiva. Os métodos utilizados foram de abordagem mista, ou seja, qualitativos e quantitativos.

Quanto aos procedimentos a pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, através da leitura de artigos e livros de autores como, Ilma Passos Veiga e Celso Vasconcelos.

Além disso, foi utilizado o procedimento de levantamento, onde houve a aplicação de questionários para 43 (quarenta e três) professores que atuam na educação básica no território pernambucano nas redes pública e privada.

O questionário foi construído utilizando a ferramenta Google Forms e compartilhado através do aplicativo de whatsapp, considerando que o período da pesquisa foi entre as datas de 05/06/2020 até 23/07/2020 onde havia indicação por decreto estadual de manter distanciamento social devido ao cenário de pandemia. Foram coletadas 43 (quarenta e três) respostas que serão apresentadas no item *Resultados e discussão* deste artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento (documento) que reflete a proposta educacional da escola, é nele onde os objetivos educacionais estão descritos.

É crucial que a construção do PPP seja realizada de forma participativa. Participação e construção coletiva exigem gestão democrática, uma gestão não-democrática tende a não priorizar a construção de um PPP que envolva a participação da comunidade escolar e da comunidade local, ou sejam, envolva a participação de todos. Sem construção coletiva o PPP pode passar a ser um mero documento “sem vida”.

Segundo Veiga (2002):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

A ausência de um PPP pode comprometer a identidade da escola, possibilitando a desorganização do trabalho pedagógico, onde não haja diretrizes e objetivos comuns a toda comunidade escolar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 48) “Na elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve”.

Nessa perspectiva o PPP vai para além da concepção de um documento formal e obrigatório que a escola deve possuir, ele acaba sendo a materialização de que princípios, diretrizes, visão de mundo e visão de homem, que a escola defende e deseja praticar/ contribuir, além de que estratégias pedagógicas ela optou por utilizar para contribuir na educação dos estudantes que a frequentam.

Vale ressaltar ainda nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 48), o seguinte trecho:

Assim, cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação nacional, estadual, municipal, o plano da gestão, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e as de seus estudantes. A organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e os procedimentos que viabilizam o trabalho de todos aqueles que se inscrevem no currículo em movimento expresso no projeto político-pedagógico representam o conjunto de elementos que integram o trabalho pedagógico e a gestão da escola [...].

Conforme trecho da DCN citado acima, no PPP é possível observar de que forma o a gestão escolar e o trabalho pedagógico estão sendo planejados e também executados.

Veiga (2002) afirma ainda que:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria

identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

Para garantia do diálogo é necessário à escola planejar estratégias de participação dos atores que a envolve, que em coletividade a comunidade escolar e local possam refletir, planejar, acompanhar e avaliar sobre os itens que integram o PPP.

Sabe-se que há diretrizes que os sistemas de ensino sinalizam para as escolas, mas é essencial que o PPP atenda as demandas da realidade escolar e do contexto local que a escola está inserida, de modo a prover uma educação contextualizada e que atenda as demandas de aprendizagem dos estudantes.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, trazem no item *Como rever o projeto político pedagógico da escola*, a seguinte afirmação:

Adequar a escola para receber seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas, fato que conduz à necessidade de se rever o projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, tendo sido criadas em outras circunstâncias, para outro público e para um mundo diferente do de nossos dias.

Reconhecendo e afirmando o currículo como “coração que faz pulsar” o trabalho pedagógico na sua multidimensionalidade e dinamicidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), trazem que o PPP deve constituir-se de:

- diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizado no espaço e no tempo;
 - I. concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
 - II. definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que nela se refletem;
 - III. acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam.

A DCN traz que “O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social”.

A compreensão de cuidar e educar perpassam pela responsabilidade da finalidade

da educação escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde o trabalho educativo precisa ser intencional de modo a atender as demandas dos alunos e do currículo escolar, para isso é primordial que o PPP seja elaborado de forma coletiva, garantido a participação de todos e não deixando de saber qual o seu ponto de partida (diagnóstico) e qual as metas e objetivos que se deseja alcançar.

O Programa Roda de Conversa exibido pelo Canal Minas Gerais, exibido em 15/10/2012, teve como tema *Projeto Político Pedagógico*. Participaram como convidados a Dra. Ilma Passos, o Dr. Celso Vasconcelos e a Dra. Ana Lúcia Amaral. Assistindo a entrevista 02 (dois) pontos abordados, em especial por Vasconcelos e por Passos, chamaram atenção.

O primeiro ponto abordado por Vasconcelos, traz que o PPP deve ser composto por 03 (três) componentes básicos/etapas, que podem ser retratados em 03 perguntas que precisam estar presentes na sua estrutura:

- I. Para onde queremos ir?
- II. Onde estamos?
- III. O que fazer para chegar lá?

Teríamos então, o marco filosófico (para onde queremos ir?), o marco situacional (onde estamos) e o marco operativo (o que fazer para chegar lá?). Essas perguntas chaves precisam surgir a partir da reflexão coletiva rica de diálogo, participação e reflexão. Segundo Vasconcelos, esse marco filosófico seria a utopia, não trazida como local inalcançável, mas como a clareza na finalidade da educação que desejasse construir.

O segundo ponto, abordado pela Ilma Passos traz o PPP como a identidade da escola, como a carteira de identidade dela. Pode-se afirmar a partir da colocação de Passos, que sendo a escola um espaço coletivo composto por diferentes atores e partindo do ponto que o PPP é a carteira de identidade da escola, sua construção quando realizada de forma não compartilhada tende a gerar o risco “dessa identidade” ser construída de modo incompleto, ou ainda, se assim se pode dizer, há o risco de “crise de identidade da escola”, podendo ocasionar que ela siga caminhos que não sejam os que almejam a maior parte de seus atores.

As escolas têm construído PPPs de forma coletiva? Os professores participam dessa construção? Nesse cenário de pandemia estariam às escolas atualizando seus PPPs para atender às novas demandas surgidas? Veremos abaixo a resposta dessas indagações a partir da escuta de alguns professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As 43 (quarenta e três) respostas coletadas entre o período de 05/06/2020 até 23/07/2020, através de formulário construído pela ferramenta Google Forms serão apresentadas 02 (dois) blocos, conforme descrição abaixo.

- I. Identificação do perfil dos entrevistados;
- II. Indagações sobre Projeto Político Pedagógico.

Abaixo, a exposição dos achados encontrados.

I. Perfil dos entrevistados

Participaram da pesquisa 43 (quarenta e três) profissionais de 14 (quatorze) municípios, todos atuam no estado de Pernambuco. Dos 43 entrevistados 09 (21%) tem idade entre 26 e 30 anos, 11 (25%) entre 31 e 35 anos, 06 (14%) entre 36 e 40 anos, 08 (19%) entre 41 a 45 anos e 09 (21%) mais de 45 anos. Sendo, 32 (74%) do sexo feminino e 11 (26%) do masculino.

Dos entrevistados 14 (33%) de autodeclararam brancos, 20 (46%) pardo, 08 (19%) preto e 01 (2%) a opção outro. Desses, 30 (70%) trabalham em escola pública e 13 (30%) trabalham em escola privada.

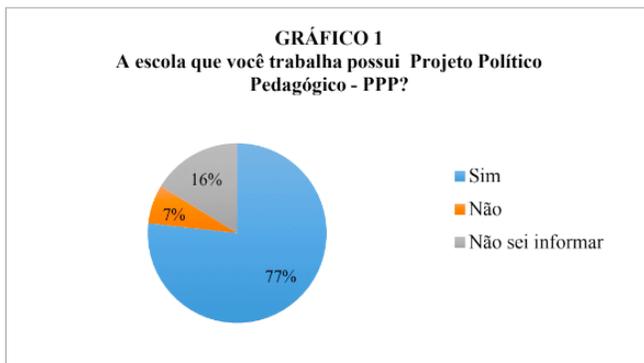
Sendo 13 (30%) que trabalham em escolas de pequeno porte, 21 (49%) de médio porte e 09 (21%) em escolas de grande porte.

II. Indagações sobre Projeto Político Pedagógico

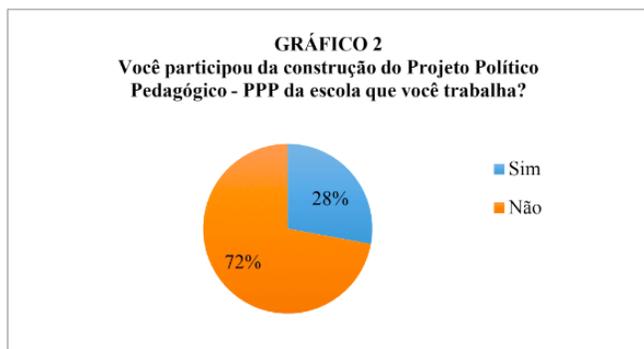
Sobre a decisão da suspensão das aulas presenciais, 42 (98%) dos entrevistados afirmaram que concordam com a suspensão, apenas e 01 (2%) gostaria que as escolas estivessem abertas.

Dos entrevistados 34 (79%) estão ministrando aulas remotas e 09 (21%) não estão ministrando.

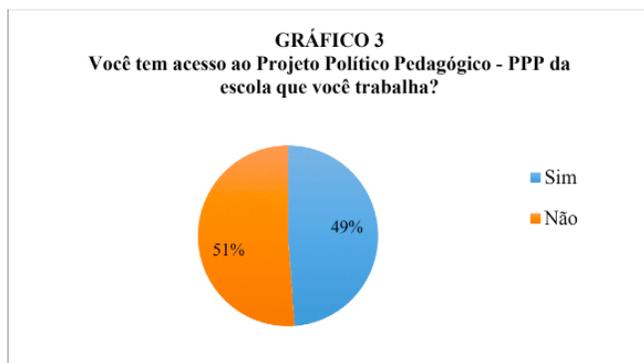
Ao serem indagados, se a escola que trabalham possui PPP, 33 (77%) dos entrevistados afirmaram que possui, 03 (7%) que não e 07 (16%) que não sabiam informar de a escola possuía PPP. Percebe-se que mesmo antes da pandemia, algumas escolas não possuíam PPP. Um dado que sobressai se trata do fato de alguns professores não saberem informar se a escola possui PPP, levando a concluir que a problemática não é apenas a ausência de participação dos professores na sua construção, mas também a falta de conhecimento sobre a existência do projeto, conforme mostrado no gráfico abaixo.



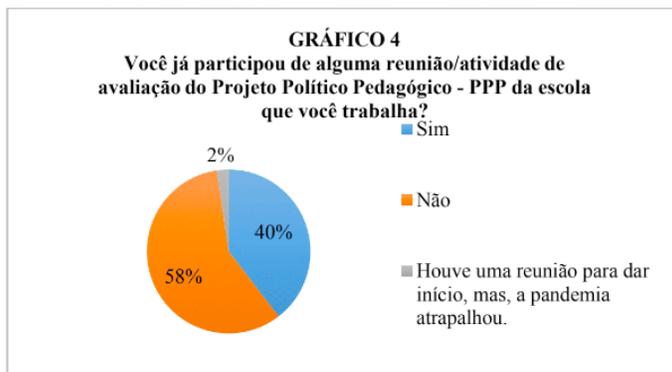
Dos entrevistados 28% participaram da construção do PPP da escola onde atuam, ou seja, 72% (31) dos 43 entrevistados não participaram, esse dado traz indícios que a participação dos docentes precisa ser ampliada.



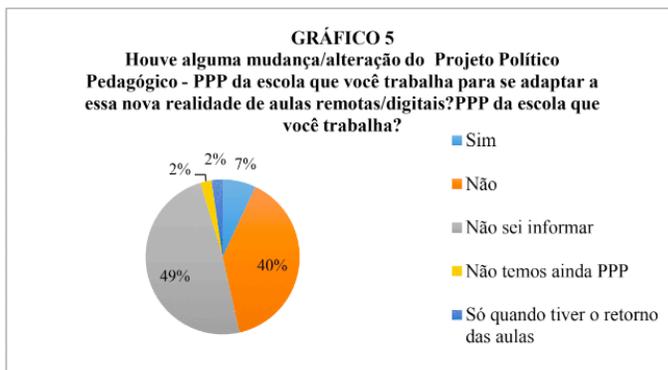
Mais da metade (51%) dos entrevistados afirmaram que não têm acesso ao PPP da escola que trabalha.



O gráfico abaixo mostra que dos docentes ouvidos apenas 40% (17) afirmaram que já participaram de alguma reunião de avaliação do PPP.



Dos 43 professores escutados apenas 03 (7%) afirmaram que houve mudanças no PPP nesse período de pandemia, ou seja, a maioria não teve nenhuma mudança, conforme gráfico abaixo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa dá indícios que a participação dos professores na construção do PPP precisa ser ampliada, já que 72% dos entrevistados informaram que não participaram da construção do projeto, outro indício consiste na afirmação de mais da metade (51%) dos entrevistados informaram que não tem acesso ao PPP da escola onde atuam, ou seja, além de não participarem da elaboração uma parcela dos professores entrevistados também não conseguem acessar o documento. A falta de acesso ao PPP pode dificultar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que é no PPP onde estão previstos os projetos a serem trabalhados, os objetivos da escola, os conteúdos, a visão de homem, de sociedade e mundo que a escola

deseja contribuir na formação, a organização do trabalho pedagógico, entre outros pontos importantes para o fazer educacional diário dos docentes. Outro dado mostra que apesar da adoção das aulas remotas implicaram diretamente em mudanças na organização do trabalho pedagógico e sendo o PPP o principal instrumento que o disciplina, se observa que apenas 7% dos entrevistados informaram que o PPP foi atualizado neste período de pandemia.

O contexto de pandemia requer a definição e operacionalização de novas estratégias pedagógicas, que precisam ser adequadas ao contexto de cada sistema de ensino, mas também de cada instituição escolar. Essas estratégias precisam ser definidas de forma coletiva, por isso a importância de possibilitar vez, voz e voto aos diferentes atores que integram a comunidade escolar e também a participação da comunidade local.

A construção de um PPP que garanta a participação coletiva é um desafio anterior ao contexto da pandemia, da mesma forma que sua execução e avaliação. No contexto atual, esses desafios se ampliam e acabam exigindo ainda mais dos sistemas de ensino, das instituições escolares e dos profissionais da educação. Em particular, o gestor tem um papel fundamental no direcionamento e incentivo à (re)construção de um PPP, ação intrínseca à prática da gestão democrática no ambiente escolar. O momento exige estudo, troca de experiências, definição de estratégias de avaliação contínua para identificar quais lacunas esse novo cenário de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia e de aulas remotas exigem, não apenas dos professores, mas da gestão escolar, da coordenação pedagógica, das famílias, dos estudantes, da comunidade local e dos sistemas de ensino.

Os desafios já eram inúmeros antes da pandemia no que se refere à construção, a execução e a avaliação dos PPPs, hoje outros desafios se agregam aos antes existentes, requerendo ainda mais dedicação no ato complexo que é o fazer pedagógico, mas ato também prazeroso e necessário para a construção de uma sociedade mais justa e mais equânime, e a superação desses desafios será possível a partir de uma construção coletiva que tenha compartilhamento de responsabilidades, que seja construída, avaliada e reavaliada baseada nos princípios da transferência, da qualidade do ensino, da igualdade de oportunidades de acesso e permanência à escola, valorização e apoio aos profissionais da educação, da garantia à educação e à liberdade de aprender e ensinar, que desde 1996 estão explícitas na LDB como princípios da prática de ensino.

Sendo a construção e execução do PPP um tema tão importante na discussão da prática da gestão democrática e do trabalho pedagógico, considerando ainda os achados desta pesquisa visualiza-se a necessidade futura de ampliar essa discussão e pesquisa, não apenas pelo novo normal trazido pelo cenário da pandemia, mas por uma necessidade existente anterior a ela.

A busca pela participação efetiva dos professores em todas as etapas que envolvem o PPP (elaboração, monitoramento e avaliação), requer dos docentes criar possibilidades de ampliar a discussão sobre a importância dessa participação e incidir na criação de possibilidades de participação, mas é necessário destacar a importância da existência de um gestor que

pratique a gestão democrática, sendo sua prática um indício de que o PPP será elaborado de forma coletiva, já que a gestão democrática tem como um dos seus princípios a participação de todos. Além dos desafios internos à instituição escolar há ainda os dos sistemas de ensino que precisam definir diretrizes e acompanhar a elaboração dos PPPs de sua rede e tenham como critérios de avaliação a participação dos professores na sua elaboração. Destacamos ainda que se os achados da pesquisa vislumbram que os docentes não têm participado e acessado o PPP, isso leva a acreditar que a participação dos estudantes, das famílias e da comunidade local seja ainda mais reduzida do que a dos docentes.

Veiga (2002), afirma que “buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários”.

Em suma, acreditamos que a construção participativa de um PPP ainda se trata de um desafio nas escolas públicas e privadas, já que essa construção participativa está relacionada à prática da gestão democrática que é outro desafio no campo educacional, porém acreditamos que esses desafios podem ser superados, mas para isso é necessário reconhecer a importância da gestão democrática e da construção coletiva para o sucesso do trabalho pedagógico, ou seja, é preciso ousar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

CANAL MINAS SAÚDE. **Roda de Conversa - Tema: Projeto político Pedagógico - Parte 1** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fntnXK-LroY>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; DE OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

VASCONCELLOS, CELSO Santos. Projeto político pedagógico. In: **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico** elementos metodológicos para a elaboração e realização. 17 ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição, Papiurus, 2002.

CAPÍTULO 18

ADOLESCÊNCIA, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: PELA TRANSVERSALIDADE EDUCACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

Data de aceite: 22/03/2021

Luzia Cristina Nogueira de Araújo

Universidade Veiga de Almeida (UVA)
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/8765993193502023>

Katia Cristian Puente Muniz

Universidade Veiga de Almeida (UVA)
Rio de Janeiro - RJ
<https://orcid.org/0000-0002-6998-7021>

RESUMO: Essa pesquisa bibliográfica e de campo, essa última metodologia realizada através das observações das autoras em duas escolas públicas, e em andamento, com adolescentes ouvintes e surdos incluídos na mesma sala de aula, no município do Rio de Janeiro, gerou questionamentos provenientes das especificidades do processo educacional na adolescência. As escolas sabem Quem são esses sujeitos da aprendizagem, para disponibilizarem práticas pedagógicas significativas? Há espaços para que os adolescentes, ouvintes e surdos, manifestem seus desejos? A diferença linguística torna-se um empecilho nas interações entre os estudantes? Observa-se que nossas escolas públicas brasileiras, apesar das garantias das leis, não vêm cumprindo de forma qualitativa práticas pedagógicas que levem em consideração as características cognitivas e emocionais dos adolescentes ouvintes e surdos incluídos nas turmas regulares de ensino. Esse estudo tem como objetivo refletir sobre as consequências desse quadro de insucesso na

construção desses sujeitos que, mesmo com suas diferenças linguísticas, estabelecem laços sociais, que os unem pelo traço da identificação por estarem na adolescência e dividirem o mesmo espaço escolar que não os atendem em suas singularidades.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência. Inclusão. Educação.

ADOLESCENCE, DIVERSITY AND INCLUSION: FOR EDUCATIONAL TRANSVERSALITY IN THE CONSTRUCTION OF THE SUBJECT

ABSTRACT: This bibliographic and field research, this last methodology carried out through the authors' observations in two public schools, and in progress, with hearing and deaf adolescents included in the same classroom, in the city of Rio de Janeiro, generated questions arising from the specificities of the educational process in adolescence. Do schools know who these learning subjects are, to provide meaningful teaching practices? Are there spaces for adolescents, listeners and deaf people, to express their desires? Does linguistic difference become an obstacle in interactions between students? It is observed that our Brazilian public schools, despite the guarantees of the laws, have not been complying with qualitative pedagogical practices that take into account the cognitive and emotional characteristics of hearing and deaf adolescents included in regular teaching classes. This study aims to reflect on the consequences of this situation of failure in the construction of these subjects who, even with their linguistic differences, establish social bonds, which unite

them by the trait of identification because they are in adolescence and share the same school space that do not serve them in their singularities.

KEYWORDS: Adolescence. Inclusion. Education.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos sob a égide da enunciação da inclusão e respeito às diversidades humanas, tanto nas políticas públicas educacionais, quanto na sociedade civil. Nesse contexto, adolescentes, ouvintes e surdos, convivem juntos as vicissitudes do mesmo espaço escolar que se constrói a partir das e nas inter-relações estabelecidas entre aqueles que constituem o cotidiano da sala de aula. É interessante observar que, mesmo com suas diferenças linguísticas, alunos ouvintes e surdos estabelecem laços sociais que os unem pelo traço da identificação - a adolescência.

O Brasil vem preconizando, através de Políticas Públicas, compromissos para com uma ampliação de oportunidades de educação qualitativa para estudantes adolescentes, independentemente de diferenças e condições especiais. Na prática, contudo, muitas de tais oportunidades ainda continuam encontrando sérios obstáculos. Por mais que programas do governo venham tentando superar a questão do analfabetismo, a implantação da universalização do ensino, a democratização do acesso ao ensino, que possibilitem esses sujeitos de se sentirem incluídos no espaço escolar de forma efetiva, ainda não foi encontrada uma proposta que solucionasse o déficit entre os adolescentes que entram na escola e aqueles que progridam nos bancos escolares.

Este estudo, baseado nas experiências profissionais das autoras em duas escolas públicas regulares do estado do Rio de Janeiro, cujo resultado das trocas dialógicas sobre adolescentes ouvintes e surdos, resultou reflexões sobre como as escolas se mostram distanciadas de quem são esses sujeitos e de como eles se constroem a partir das práticas pedagógicas disponibilizadas à sua formação. Nessa perspectiva, o estudo pretende apresentar uma reflexão sobre o quanto práticas escolares indissociáveis do respeito às formas de como os adolescentes constroem conhecimentos podem afetar a construção desses estudantes na sua constituição enquanto sujeitos sociais e emocionais.

2 | SER ADOLESCENTE

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no seu Art. 2º, define adolescência como o período compreendido entre os **12** e os **18 anos** de idade. A palavra “adolescência” tem origem no latim, onde *ad* = “para” e *olescere* = «crescer». É uma pessoa jovem que está entre a puberdade e a maturidade (MICHAELIS, 2020). Podemos apreender que é o momento de transição da infância para a juventude, de modificação do corpo e da mente. Ressalta-se que a transformação física é universal, mas a psicológica não é, pois tais mudanças variam de cultura, de grupo e de indivíduo.

Desse modo, o adolescente passa a procurar no meio de grupos sociais a busca do “eu” (ERIKSON, 1972). Esse processo de descoberta do seu “eu”, pode apresentar-se de forma conturbada, pois, é exposto às experimentações de valores, ideais e papéis sociais. Sob esse prisma os adolescentes se veem circunscritos pelas exigências do mundo externo, constituídos de expectativas familiares, de uma transição do ensino obrigatório para um modelo de livre escolha, das limitações de perfis sociodemográficos, do *background* familiar e de suas necessidades objetivas de subsistência. Nesse cenário, suas ações podem ser caracterizadas, pela sociedade, como indisciplinados, rebeldes, egocêntricos e conflituosos.

Esse estudo coaduna com a concepção de que o adolescente passa por um processo de transformações físicas e psicológicas, que os caracterizam com sujeitos singulares, mas não o determinam como pessoas conflituosas, já que em todas as fases do desenvolvimento humano passamos por conflitos, característicos da fase vigente, mas que não nos determinam como sujeito universal.

Destaca-se que inserido na dimensão simbólica, esse sujeito se constitui na relação com o mundo e com o outro, num processo de alienação ao mundo do outro, sendo este também a lei, a ordem, a norma, o social e os outros sujeitos. E por isso, o sujeito de que tratamos, o adolescente, é sempre dito e enunciado pelos “outros”, mas pouco escutado. Não obstante a importância dos elementos comportamentais, cognitivos, motivacionais e socioculturais, é preciso observar a singularidade desse sujeito.

3 | ADOLESCENTES OUVINTES E SURDOS: LAÇOS IDENTIFICATÓRIOS

Nossa escola brasileira, socialmente reconhecida como agência de inclusão social, parece tornar-se o epicentro de um processo social de produção de excluídos. Assim, o aumento de conflitos interpessoais nos espaços escolares e a dificuldade de acesso dos estudantes adolescentes à uma aprendizagem significativa são fatores que afetam o ambiente educacional e, por esse motivo, exige-se dos agentes envolvidos conhecer as condições que podem circundar esse fenômeno.

Nessa perspectiva, a escola como um dos espaços representativos na formação de adolescentes deve acolher e viabilizar um processo educacional que atenda a esses sujeitos, considerando seus lugares e modos de realização, as diferenças linguísticas, as diferenças culturais, as diferenças nas maneiras de acessar os espaços e recursos didáticos, de fazer leituras de mundo e de construir conhecimento. Deve ainda, por definição, formar adolescentes que possam estabelecer relações de interdependência – e possibilitar a mobilidade social.

Entretanto, nossas escolas brasileiras ainda entendem o adolescente como alguém que se distingue por não se encaixar em um padrão estabelecido pelo grupo dominante cultural. O universo dos adolescentes na condição escolar é retratado pelas transversalidades

educacionais inerentes aos campos dos saberes, a partir de temas clássicos, como: o desempenho escolar, conflitos no espaço escolar, relação professor-estudante, projeto de vida, práticas disciplinadoras, violência simbólica e institucional. Ao serem identificados a partir desses recortes, os estudantes têm como interlocutor nas escolas essas interpretações de sua realidade. Isso porque elas alimentam os modelos de gestão e práticas de sala de aula que constituem boa parte da vida escolar. Tais entendimentos acabam por ignorar a própria singularidade na construção desses sujeitos sociais e potencializam a realização de uma inclusão excludente, furtando-se da aceitabilidade de suas diferenças enquanto seres concretos, que almejam alcançar uma inclusão que aceite e valorize as diferenças individuais e aprenda a conviver com as adversidades da condição humana.

Os adolescentes, ouvintes e surdos, estabelecem laços afetivos, por estarem em uma fase conhecida pela sua complexidade física, emocional, mental, sexual e social, bem como almejam sentir-se pertencentes nos inúmeros e diferenciados espaços sociais pelos quais transitam cotidianamente. É válido ressaltar que as diferenças linguísticas entre os sujeito ouvintes e surdos estão relacionadas com a estrutura das suas línguas em que os estudantes ouvintes utilizam canal oral-auditivo, e os estudantes surdos podem utilizar-se da Libras (Língua Brasileira de Sinais) que utilizam canal gestual-visual ou a própria oralização, nesse último caso são os surdos oralizados, que utilizam a leitura labial, portanto, o canal visual. Essas diferenças não os impedem de se identificarem pelo fato de que ambos estão inseridos no mesmo espaço escolar, com suas diferenças linguísticas, mas que são constituídos e constituintes do mesmo processo educacional que não os atendem nas suas singularidades, bem como se identificam em suas características específicas do Ser adolescente. Não se pode minimizar o processo de identificação entre os sujeitos pela presença ou pela falta da “voz”. As pessoas quando se identificam entre si, estão se identificando com um outro, cujos alguns traços lembram a si próprios (FREUD, 1921/1992). Ressalva-se que a sociedade utiliza-se de estratégias para criação de laços indentificatórios entre seus sujeitos sociais. De acordo com o Dicionário em psicanálise, a identificação é um:

Termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam (ROUDINESCO E PLON, 1998, p.363).

Nessa perspectiva, a identificação para a Psicanálise é o processo psicológico pelo qual o sujeito assimila um traço, uma qualidade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. “Podemos apenas ver que a identificação se esforça por moldar o próprio eu de uma pessoa, segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo”. (FREUD, 1921/1992, p.100). Freud, na obra “Psicologia das massas e análise do eu” (1921/1992), no capítulo VII intitulado “A identificação” aborda a indissociável separação entre o individual e social. É por meio da identificação, na visão do

autor, que são estabelecidos os laços emocionais com outras pessoas. Enveredando por essa concepção, o sociólogo Karl Mannheim (1962) enfatiza que na sociedade o indivíduo é constituído a partir de sua cultura individual e do meio onde realiza sua interação social, onde compartilha ideias e ideias de um determinado grupo.

4 | O ADOLESCENTE E A INCLUSÃO ESCOLAR

A escola como espaço privilegiado de formação para o exercício da cidadania, como um direito humano, deve viabilizar práticas pedagógicas que melhor respondam a heterogeneidade e a pluralidade das condições, interesses e aspirações dos adolescentes. Nesse contexto, a educação deve fornecer condições a esses estudantes de permanência na escola para progredirem no trabalho e nos estudos posteriores, como assegura o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Judith Butler (2016) ao destacar os direitos humanos circunscreve algumas questões sobre “se e como os sujeitos podem ser representados na legislação e sobre o que poderia ser considerado como um reconhecimento cultural e institucional suficientes para tais sujeitos”(p.198).

Fazer uma solicitação para tornar-se cidadão não é tarefa fácil, mas debater os termos mediante os quais essa cidadania é conferida é, sem dúvida, ainda mais difícil. Nessa perspectiva, o cidadão, *é ele mesmo* um intercâmbio de coligações; (...) um sujeito que não está apenas em marcha, mas que é constituído e reconstituído no decorrer do intercâmbio social (2016, p.200).

Encontrar um adolescente no corredor da escola, ou na sala de aula com o olhar vazio, distraído e perdido é lugar comum. Muitos, e com evidente expressão, aceitam a violência simbólica, ressaltada por Foucault (2000), cujas instituições ainda praticam ao impor um arbítrio cultural sem conhecer o contexto sociocultural dos estudantes, acarretando uma concepção educacional inócua de produções de significados para entendimentos de si e do mundo. Nesse cenário, incluem-se a ausência de políticas públicas para a juventude, a efetividade de metodologias de ensino e aprendizagem, a qualidade docente, os modelos de gestão escolar e as intervenções pedagógicas. Destacam-se ainda as variáveis motivacionais, pessoais e contextuais que são representativas ao progresso escolar, como: projetos de vida, as vivências interpessoais de adolescentes nas práticas escolares - que se estabelecem em dispositivos imersos em valores, hábitos, normas formais e interações institucionalizadas, por vezes, expressas em violência simbólica (BOURDIEU, 1990).

Diante dos conflitos em sala de aula representados por situações de rejeição das características dos adolescentes e a angústia destes em não estarem conseguindo “acompanhar” os conteúdos disponibilizados, podem consolidar a evasão na educação básica, o baixo desempenho escolar, a rejeição à qualquer orientação para o dever, e na pouca ou ausente projeção de futuro.

Como contribuição às práticas educacionais significativas e efetivas a escola precisa

cada vez mais abrir um diálogo com as mudanças próprias do sujeito adolescente em sua “travessia” (ALBERTI, 1999) para novos laços na vida adulta. A travessia pressupõe rompimentos e novas conexões e é sempre realizada a partir de cada sujeito, inerente à sua constituição - e sua história. Cabe a escola e aos educadores constituírem um espalho onde essas subjetividades dialoguem com as necessidades da cultura onde se estabelecem.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola deve trabalhar e desenvolver as questões do crescer, já que é um espaço que deve interpretar as modificações físicas e emocionais dos adolescentes, assim como reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima. O mesmo documento enfatiza:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, BNCC, 2017, p.60).

O que para os professores ou demais profissionais da escola poderia ser expressão de alienação dos adolescentes, é possível, cabe aprofundar, ser expressão de mecanismos de defesa em busca da singularidade. É possível perceber, através das vivências das autoras nas duas escolas públicas, a interlocução dos estudos bibliográficos com as observações direcionadas às atitudes de alguns adolescentes, ouvintes e surdos, exemplificadas por reclamações, indisciplina e descasos quanto ao processo de aprendizagem. Parecem evocar e (re)viver acontecimentos que os admoestam no cotidiano escolar, bem como a descarga de afetos ligados a este cotidiano, que oscila de uma situação repressora e controladora de desejos até a uma liberdade não reflexiva, cujos estudantes são livres para fazerem suas escolhas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que adolescentes, ouvintes e surdos, incluídos no ambiente educacional se identificam em suas singularidades, apesar de se diferenciarem em seus modos de comunicação. São igualmente caracterizados pela fase da adolescência e dividem o mesmo espaço educacional que ainda se encontra obsoleto e distante da preconizada e almejada educação qualitativa apregoada nos documentos oficiais. Esse quadro pode acarretar angústias e frustrações nos adolescentes por não se sentirem capazes de atender as imposições das transversalidades acadêmicas que caracterizam os campos do saberes e fazeres pedagógicos.

A escola como uma das instâncias socializadoras poderá ser um espaço onde a fala dos adolescentes, a externalização de seus sentimentos, medos e preocupações sejam aceitas sem críticas. Isso porque ao agir contrariamente, poder ter como consequência: a falta de interesse e evasão escolar. Desse modo esse estudo, ainda em continuidade,

pretendeu apontar a necessidade de viabilizar possíveis práticas pedagógicas significativas, das quais os adolescentes possam perceber a escola como um *locus* de formação, acolhimento e humanização, como forma de dar sentido a sua existência e criar soluções para os problemas que os afetam.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Sonia. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Rio Imbiciosos, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Sobre el poder simbólico. In: ____ **Intelectuales, política y poder**. Buenos Aire: Eudeba, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira**, Lei nº 9.394/96.LDB. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 02/02/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 28/dez/2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 28/dez/2020.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: Quando a vida é passível de luto? 2ªed. Tradução Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de janeiro: Zahar, 1972.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio Janeiro: Graal, 2000.

FREUD, Sigmund. **Psicologia de las massas y analisis del yo** (1921). Em: Obras Completas. Volumen XVIII. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia Sistemática**: uma Introdução ao Estudo da Sociologia. São Paulo: Livraria Pioneiro Editora, 1962.

MICHAELIS. Dicionário da língua portuguesa. **Adolescente**. Disponível em < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/adolescente>> Acesso em: 28/dez/2020.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. Identificação. Dicionário de Psicanálise. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1988.

CAPÍTULO 19

O JOGO PODE SE TRANSFORMAR EM DANÇA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA

Data de aceite: 22/03/2021

Andreia Silva de Melo

UFRN

Natal – RN

<http://lattes.cnpq.br/3678498260888593>

Marcílio de Souza Vieira

UFRN

Natal – RN

<http://lattes.cnpq.br/7003467659704271>

RESUMO: O trabalho traz uma reflexão sobre a inclusão de alunos com surdez na escola e as possibilidades de ensino nas aulas de dança para o Ensino Fundamental I. Trata-se de um relato de experiência na Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte, localizada no Município de São Gonçalo do Amarante/RN. Dentre as viabilidades para se trabalhar com a educação artística, elegeu-se partir de investigações corporais, por meio do jogo, como ponto referencial para a intervenção pedagógica. O nosso escrito tem por objetivos refletir sobre as contribuições do jogo para o ensino da dança com crianças surdas e ouvintes; indicar uma possibilidade de trabalhar a dança por meio do jogo; considerando as experiências históricas corporais trazidas pelos estudantes. Definimos que a metodologia utilizada envolve a pesquisa descritiva qualitativa sob um viés do estudo de caso instrumental. A escolha do tema proposto favorece ao conhecimento, à valorização e ressignificação corporal por parte dos discentes, bem como, contribui para o entendimento

das relações inclusivas e simbólicas que se inscrevem historicamente pelo corpo. Percebe-se que trabalhar com o conteúdo, de forma inclusiva, permite ampliar as visões intrínsecas dos educandos sobre o modo de perceber o mundo, como também, possibilita a descoberta de outros modos de contextualizar a dança a partir das experiências vividas pelos alunos no decorrer da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Educação Inclusiva. Ensino da Dança. Surdez.

THE GAME CAN BECOME A DANCE: NA INCLUSIVE PEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE PUBLIC SCHOOL

ABSTRACT: The work brings a reflection on the inclusion of students with deafness in school and the teaching possibilities, in dance classes for Elementary School. It is an experience report in the Municipal School of 1st and 2nd degrees Vicente de França Monte, located in São Gonçalo do Amarante / RN. Among the feasibility to work with artistic education, it was chosen to start body investigations through the game, as a reference point for pedagogical intervention. Our writing aims to reflect on the contributions of the game to the teaching of dance with deaf and hearing children; indicate a possibility of working the dance through the game; considering the historical body experiences brought by the students. We define that the methodology used involves qualitative descriptive research focus in a instrumental case study. The choice of the proposed theme favors students' knowledge, appreciation and resignification on the part of the students, as well as contributing to the understanding of the

inclusive and symbolic relationships that are historically inscribed by the body. It is noticed that working with the content in an inclusive way allows to expand the students' intrinsic views on the way of perceiving the world, as well as allowing the discovery of other ways to contextualize the dance from the experiences lived by the students during the research.

KEYWORDS: School. Inclusive education. Dance Teaching. Deafness.

Ao pensar numa educação inclusiva, vislumbramos a necessidade de atender pessoas com deficiência, afirmando a garantia educacional dos seus direitos de aprendizagem e comunicação, como cidadãos participantes de uma sociedade democrática. As vivências, desses alunos, que estão integrados no espaço escolar, são construídas socialmente por meio de relações que ultrapassam o ensino formal e permitem ao educando a própria formação, além de edificar o seu conhecimento. A escola faz parte desse ambiente, no qual, esse sujeito irá crescer e aprimorar seus conhecimentos, vivenciar novas formas de observar o mundo e se relacionar com o outro.

É nesse espaço escolar que o discente pode se desenvolver culturalmente, trabalhar os próprios pontos de vista, socializar e interagir com o outro. Dessa forma, o aluno surdo, que está inserido nessa instituição de ensino formal, deve ter direito a desenvolver uma aprendizagem, que transcenda a formalidade e envolva a competência humana, pois, dentro da escola, ele passa por experiências que abordam valores ao seu cotidiano.

Na busca em atender esse público, em especial, a uma aluna surda, sujeito dessa escrita dissertativa e, no anseio por aprender cada vez mais a língua de sinais, eu busquei me aperfeiçoar na área da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; a fim de auxiliar aos educandos, conviventes de um determinado espaço educacional. Nesse caminho, uni as vivências acadêmico-profissionais e a minha trajetória artística, com o intuito de unificar os conhecimentos das duas linguagens de ensino ao espaço escolar, na intenção de promover e valorizar a aprendizagem corporal dos discentes.

Baseado nessa proposta, o nosso escrito tem por objetivos refletir sobre as contribuições do jogo para o ensino da dança com crianças surdas e ouvintes; indicar uma possibilidade de trabalhar a dança por meio do jogo, com discentes do 3º ano do Ensino Fundamental I, considerando as experiências histórico-corporais trazidas pelos estudantes; objetivando uma prática corporal que viabilize a inclusão.

Entendemos que refletir sobre a dança, como educação inclusiva, é importante, pois valoriza a aprendizagem dos alunos com deficiência e, principalmente, aos surdos que estão presentes na escola e, muitas vezes, não são reconhecidos pelos próprios professores, gestores e alunos; ali inseridos, o que restringe o diálogo apenas à comunidade que os acolhe.

Trazar esse conteúdo para a escola favorece o entendimento das relações históricas de movimento e de formas inclusivas que se inscrevem no processo educacional, pois envolve os discentes em vivências visuais e corporais ao propiciar o conhecimento e a

comunicação dessas linguagens. Assim, eles compreendem e se conscientizam sobre a relação do olhar o corpo, o outro e, podem perceber e dialogar com o meio social ao qual pertencem.

Diante desses aspectos, o estudo se debruçou sobre as possibilidades de ensino do jogo corporal na escola; como uma forma de aprender a dança, buscando trazer uma discussão em torno da viabilidade de tratar esse conteúdo de forma inclusiva, de forma que os educandos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem em Artes; que para Ferraz (2009, p.147), são entendidos como “[...] jogos individuais ou em grupos de alunos selecionados para o desenvolvimento das *atividades* em que [...] assimilem novos saberes, habilidades, [...] atitudes, convicções em arte”. Essa postura do alunado para o processo de ensino-aprendizagem como coloca as autoras se caracterizam pelos modos pedagógicos de fazer no componente curricular de Arte.

A escolha dessa proposição surgiu devido ao meu fazer pedagógico como arte educadora em uma Escola Municipal que possui alunos surdos e sentir a necessidade de planejar aulas que pudessem incluir todos os alunos numa atividade educativa, pois no cotidiano escolar sempre permeava a questão: Por que deixar alguns indivíduos de lado da aprendizagem total se é possível planejar aulas para atender toda a turma?

Graduada em Artes Cênicas e em Dança e, graduanda em Letras-Libras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; busquei unir esses conhecimentos, para desenvolver um projeto pedagógico, a fim de auxiliar a necessidade dos estudantes e contribuir com um processo educacional inclusivo, visto que na Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte, localizada no município de São Gonçalo do Amarante (RN), havia alunos surdos e que, muitas vezes, eram deixados de lado no processo de ensino-aprendizagem.

Fiz, dessa maneira, a partir de um diagnóstico inicial e histórico da referida escola com alunos com deficiência, uma intervenção pedagógica que buscasse atender, em minha sala de aula, a aluna surda e que esta pudesse participar ativamente das aulas de Arte. Defini que o estudo apresentado abordaria esse foco interventor, baseado nos escritos de Damiani et al (2013) sobre a teoria histórico-cultural, pois a ação, contribui pedagogicamente na produção do conhecimento e, diminui a distância entre teoria e prática, tanto da produção acadêmica como do âmbito educacional. Dessa forma, o estudo em sala de aula oportunizou por meio da intervenção pedagógica com a LIBRAS contribuir de maneira prático-pedagógica com a arte da dança, refletindo sobre os benefícios dessa ação no meio estudantil, em especial, na sala de aula da aluna surda, permitindo colaborar com a ampliação desse conhecimento junto aos demais educandos que colaboravam comigo enquanto professora e com a aluna surda nas explicações dos conteúdos dos jogos que intencionavam uma dança, a partir de minhas explicações para ouvintes e não ouvinte por meio de sinais da LIBRAS e suas adaptações em sala de aula.

Dentre as várias possibilidades com dança, elegemos trabalhar a partir do jogo

corporal, a fim de promover a prática e a descoberta do corpo entre os estudantes. Pois, o jogo desde a infância faz parte da aprendizagem e, por ser algo intrínseco à criança, pode ser mais bem explorado, conforme as experiências trazidas pelos pequeninos no espaço escolar.

O jogo desenvolvido em sala de aula propiciou aos discentes a oportunidade de acessar e ressignificar vários saberes inscritos na própria gestualidade. Nessas descobertas corporais, imperavam questões em voz e em LIBRAS, com perguntas como: Como me movo? Como o colega se move? E o que esse movimento promove ao próprio corpo? Esse meu movimento/gesto pode virar uma dança? A partir dessas perguntas, foi possível aguçar a observação, construir conceitos, identificar possibilidades de dialogar com o corpo, sem a necessidade da voz e criar relações com o outro, a partir de jogos (infantis e teatrais) que poderiam ou não se tornar dança.

Nesse sentido, compreendeu-se que a escolha do tema proposto favoreceu ao conhecimento e à valorização da conscientização corporal por parte dos estudantes, bem como fomentou no espaço escolar a possibilidade de atribuir outros sentidos de ensinar e aprender, por meio do corpo. Em nosso caso, dedicar-se a dança, por meio do jogo, foi uma forma de trazer para a escola um saber presente no corpo das crianças, experimentar maneiras diversas de vivenciá-lo e ampliar nossa compreensão junto a elas, de como utilizar essa aprendizagem em meio à sociedade.

As singularidades corporais desses sujeitos podem ser potencializadas no mundo da dança, a partir do jogo, para que eles possam viver e passem a reconhecer a própria história, por meio do corpo. A dança, dessa maneira, pode aparecer como forma de o corpo pensar, parafraseando Katz *apud* Matos (2014). Ou ainda, para aprender uma determinada dança é necessário que o pensamento do corpo se mostre como um “fluxo de imagens”, como diria Damásio *apud* Greiner (2008), sobre as imagens internas que são responsáveis pelas mudanças de estado corporal. Assim, “[...] quando o córtex é ativado, o sujeito começa a criar imagens, embora a cartografia de sinais corporais seja, muitas vezes, invisível” (IDEM, p. 79). O autor citado por Greiner (2008) vai dizer que essas imagens descrevem o mundo exterior e o mundo interior do organismo que vai desde os estados viscerais até as condições de nascimento do movimento corporal como oscilação neuronal.

A visão de Damásio *apud* Greiner (2008) complementa, no meu entendimento, a possibilidade de aprendizagem por meio da dança, principalmente para os surdos que observam e se comunicam com o mundo, pela linguagem visual e espacial. Nessa direção, podemos aliar a orientação didática à possibilidade de utilizar recursos semióticos¹ de modo a beneficiar os surdos, a partir dos signos da própria cultura. Essa possibilidade de ensino, nas aulas de dança na escola a partir dos jogos, busca trazer uma discussão

1 Segundo Santaella (1983, p. 3), semiótica é a “ciência dos signos” e ciência que estuda todas as linguagens. Ela completa que (1983, p.7) “[...] quando dizemos linguagem queremos nos referir a uma gama incrivelmente intrincada de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal articulada, mas absorve também, inclusive, a linguagem dos surdos”.

em torno da viabilidade de tratar esse conteúdo educativo, de maneira que os educandos participem ativamente do processo de aprendizagem corporal.

Destarte, entendo que o processo semiótico de aquisição do conhecimento do corpo para os discentes seria voltado à inclusão de todos, principalmente de uma criança surda², de uma turma do Ensino Fundamental I, por meio de materiais, gestos combinados com o grupo e do uso da Língua de Sinais.

No Brasil, utilizamos a Língua Brasileira de Sinais para ensinar a crianças surdas ou pessoas que adquiram surdez. Essa é a primeira língua a ser lecionada ao surdo, por isso, é considerada pela cultura, como língua materna. Visto que essa linguagem viso-espacial apresenta valor comunicativo e oportuniza diversas finalidades para o indivíduo na sua forma de sentir, pensar, comunicar, raciocinar e se expressar sobre o mundo em que vive.

Nessa abordagem, as interações corporais, apresentam-se repletas de símbolos significativos e possibilitam a aprendizagem e a socialização dessas pessoas ao cenário educacional, auxiliando-os a compreender melhor, a própria trajetória de vida, a partir da maneira que conhecem: a si; ao outro; e, conseqüentemente, assimilam o meio.

Definimos que a metodologia utilizada neste estudo envolve a pesquisa descritiva qualitativa sob um viés do estudo de caso instrumental. Pois, no primeiro ponto, envolve a descrição e observação de uma determinada sala de estudantes. E a autora, como pesquisadora participante, considera as opiniões e atitudes desses indivíduos, importantes, no desempenho das atividades (GIL, 2002). Como também, abrange no segundo ponto, por meio do estudo de caso instrumental³: o esclarecimento do problema; a definição do número de pessoas a serem atendidas; a elaboração de um projeto/relatório e; a avaliação dos dados obtidos (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte. A turma era composta por 21 alunos, sendo 15 do gênero masculino e 06 do gênero feminino. E a maior parte dos discentes se enquadrava na faixa etária desse ano de ensino, entre 8 e 11 anos.

Dessas crianças atendidas, temos uma surda, um menino com deficiência física, uma estudante com múltiplas deficiências e uma menina com transtornos de esquizofrenia. A maior parte desses estudantes reside próximo à Instituição, mas outros precisam se locomover para chegar a mesma, por meio do transporte escolar.

Dentre os mais velhos desse quadro, encontra-se a aluna surda, uma garota que antes de ingressar nessa Escola recebia ajuda do avô⁴ na interpretação da Língua Portuguesa para a LIBRAS, tanto na instituição de ensino formal como no SUGAV⁵ (no contra turno). Em 2017, ela ingressou na Escola Vicente de França e a família optou por

2 Aqueles que nasceram ou adquiriram à surdez ao longo da sua vida, considerando a surdez parcial ou total. Utilizam a LIBRAS, para comunicar-se por meio da linguagem viso-espacial.

3 Nesse caso, o estudo de caso pode ser formado “[...] por estudantes do ensino fundamental numa pesquisa que tenha como objetivo estudar a aplicabilidade de métodos de ensino”. (GIL, 2002, p. 139)

4 No primeiro ano letivo em que a garota iniciava no Ensino Fundamental I, o avô veio a falecer.

5 Centro de Saúde Auditiva (Natal-RN).

matricular a menina novamente no primeiro ano (1º “U”), no intuito de desenvolver melhor a própria aprendizagem. Nessa trajetória, a Instituição conseguiu, ao longo dos processos burocráticos, uma intérprete de LIBRAS para a criança.

Como estou trabalhando há oito anos nessa Instituição, como professora de Artes; posso dizer que a estudante, desde o início, sempre demonstrou ser esperta para aprender. No entanto, a maior questão a ser solucionada, não vinha da garota e sim, dos conteúdos e atividades ministrados, nos quais, muitas vezes, observava não haver inclusão.

Dessa forma, procurei escrever um relato, no qual destaquei apresentar as vivências educativas inclusivas, com aulas práticas que envolviam o uso do jogo corporal, a fim de atender aos pequeninos da rede pública de ensino. Para este estudo, encontrei o jogo como ponto integrante, de uma “[...] atividade significativa, e de função social” (HUIZINGA, 2007, p. 6) relevante na escola. Pois o jogo, segundo Almeida (2016, p. 62), “[...] envolve o fazer, a ação, abre espaço para o novo, para a criação”. Nessa direção, potencializar o saber do educando na aprendizagem pelo corpo.

Entendo que contemplar o ensino inclusivo aos estudantes e, principalmente, à surda, por meio do jogo corporal, no ambiente educacional, contribui para a formação de vínculo entre todos os alunos e, principalmente, na aproximação dos conteúdos abordados pelo professor na escola, em relação aos processos históricos de inclusão da comunidade surda.

Assim, as abordagens metodológicas do trabalho se apresentam como possibilidade para a produção de conhecimentos reflexivos, sobre a atuação da Arte/Dança como conteúdo inclusivo e, permitem ampliar os saberes na Escola Municipal de 1º e 2º graus Vicente de França Monte⁶.

Escolhemos trabalhar com a LIBRAS, numa abordagem inclusiva, para valorizar os surdos existentes na instituição de ensino, a partir da disciplina de Arte. Para o escrito, elegi tratar apenas da turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, com crianças ouvintes e uma surda. Optei por essa sala, devido os alunos possuírem um conteúdo iniciado na Educação Infantil, pela brincadeira e, que continua a ser vivenciado nos anos sucessores com o jogo, algo intrínseco à criança. Nessa direção, Marques (2012, p. 70) nos afirma que “[...] a brincadeira deve estar sempre presente nos processos de ensino e aprendizagem da dança”. Pensando em atribuir a esse brincar possibilidades de promover liberdade e, investigação ao movimento humano.

Nesse contexto, busquei desenvolver uma ação inclusiva, unindo os estudos da própria trajetória artística, acadêmica e profissional, para dar subsídios a essa intervenção no âmbito escolar, por meio do componente curricular da Arte. É considerável relatar, que o contato com o curso de graduação em Dança; pela Universidade (UFRN) possibilitou a essa docente, conhecer a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS⁷ e, isso abriu um

6 A Instituição no seu quadro de alunado atende três alunas surdas pela manhã e apenas uma dessas crianças participa da pesquisa.

7 Essa é uma disciplina exigida nos cursos de Licenciatura.

maior entendimento sobre a forma de olhar, perceber e estudar o movimento humano, a partir da dança e, neste texto, passar a relatá-lo em primeira pessoa. Assim, a busca por entender a LIBRAS, por meio de uma linguagem corporal, proporcionou-me ampliar a visão de como mover o corpo e, envolver nessa análise uma nova forma educativa de promover a aprendizagem e o ensino, por meio da Arte/Dança. Corroborou com essa visão, o pensamento de Falcão (2012, p. 30), quando diz que “[...] Toda a relação e comunicação com uma criança surda se limita a expressão corporal com gestos e movimentos”.

Nesse sentido, procurei enfatizar o ensino por meio do jogo no corpo, sem o uso da música, facilitando a descoberta corporal de todos e, principalmente da surda. Marques (2012, p.15) nos indaga sobre a necessidade desse recurso musical na dança, quando nos interpela “[...] será que só existe dança quando se houver música?”. Para esse trabalho escolhi não utilizar melodia nas oficinas, pois a considero, como um recurso que pode ser ou não implementado para promover o dançar e, na oportunidade, o objetivo foi possibilitar uma educação inclusiva e implementar esse recurso sonoro, ao meu ver, excluiria a surda dessa proposta.

No caminho de fortalecer a inclusão como ótica de ensino, especialmente para os surdos, Falcão (2012, p. 31) ainda nos revela que a “[...] língua de sinais deve ser trabalhada de forma lúdica e prazerosa como oportunidade de proporcionar reflexão”. Dessa forma, busquei envolver tanto a LIBRAS como a Língua Portuguesa para a comunicação em sala aula e, enfatizar o lúdico ao usar o jogo no ensino.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), o jogo possibilita a criança continuar com a experiência da Educação Infantil na educação fundamental e, ter assegurado, “[...] a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade” (IDEM, p.199). Dessa maneira, a BNCC declara que deve ocorrer uma transição do Ensino Infantil para o Fundamental, dando continuidade as aprendizagens já adquiridas pelos educandos, “evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico” (IBIDEM, p. 53). Assim, as sínteses dessas aprendizagens, que devem ser alicerçadas no início dessa nova etapa escolar, como traços, cores, sons e formas, relacionam-se com a vivência anterior dos discentes ao empregar “[...] gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal” (BRASIL, 2017, p. 54). Ainda segundo a BNCC (2017), a prática do jogo pode ser trabalhada nas séries anteriores ao Ensino Fundamental e em contexto com outras unidades temáticas das Artes Cênicas, pois entram como habilidade das Artes integradas do currículo.

Defini para a pesquisa, oito encontros no horário do ensino regular, totalizando um a cada semana, num tempo estimado de uma hora e trinta minutos, por aula. Determinei que o assunto abordado para esta sala, nas aulas de Arte, contemplaria o conteúdo da dança com oficinas inclusivas. É importante ressaltar que essa prática foi realizada no primeiro semestre do ano de 2019 e, nesse mesmo período, a Escola passava por uma

reforma. Então, os encontros não foram realizados em semanas sequenciadas e, sim, de maneira intercalada, conforme algumas ressalvas, como por exemplo, a falta de água ou a realização de alguma avaliação na Instituição.

Essas oficinas foram dispostas, segundo o cronograma de aulas da escola, na sala de aula da turma. O trabalho corporal ocorreu de acordo com o número de estudantes que comparecia à rotina escolar. Além da surda, participaram ativamente das atividades propostas, três alunos com deficiência⁸.

Evidencio que em cada etapa do processo de aprendizagem, oportunizamos aos alunos expressar e se manifestar livremente por meio do corpo, colaborando para que esses pudessem participar da aula, vivenciando questões e contribuindo com as proposições sugeridas por eles. Nesse sentido, as aulas/oficinas foram estruturadas com base nos jogos corporais e brincadeiras que os educandos já conheciam. Conforme Marques (2012, p. 141) “[...] As brincadeiras também são sempre um bom começo para experimentar alguns signos da dança”. Nessa direção, o jogo aparece como um caminho para proporcionar a dança, ao aliar os saberes inerentes dos pequenos ao mundo escolar.

Assim, esse escrito tratou de um relato, por meio de uma intervenção pedagógica, a partir do jogo corporal, como conteúdo e proposta para promover a dança na escola. Esse estudo surgiu no intuito de oportunizar um ensino inclusivo, no qual, todos os educandos de uma sala de aula pudessem participar de uma mesma atividade, contribuindo para alicerçar os saberes intrínsecos e individuais que esses possuem e, assim, possibilitar uma abordagem inclusiva.

Logo, baseando-se na movimentação do cotidiano da criança, associei a investigação acadêmica do escrito aos fatores ou qualidades do movimento do Esforço/Expressividade/Pulsão propostos por Laban (1978). Essas qualidades de movimento são denominadas de peso (leve e/ou forte), tempo (rápido e/ou lento), espaço (direto e/ou indireto) e fluência (livre/ou contida) que, inter-relacionados, organizam-se e fazem compreender os impulsos internos de energia que geram o movimento. De acordo com Marques (2010, p. 114), esses fatores em conjunto, “[...] revelam, e comunicam quanto de energia muscular foi investida na realização do movimento. Por isso, também revelam e comunicam sentimentos, sensações e sentidos”. Pois, Laban (1978) trabalhou para desenvolver uma prática, baseada na observação e na experimentação do movimento no corpo. E, dessa forma, empreguei nas oficinas essa fundamentação para subsidiar e fortalecer o jogo na escola. Sendo assim, experimentamos o emprego dessa abordagem, por meio das ações naturais que são vivenciadas diariamente pelo corpo (como andar, pular, deitar, correr, etc.).

Na oportunidade, criamos jogos que melhor exploraram situações, vivenciadas ou observadas pelos alunos, como a imitação de uma cena da vida real, na busca por explorar e experimentar o movimento, em sua diversa potencialidade. Dessa maneira, procurei

⁸ Um menino com deficiência física; uma estudante com múltiplas deficiências; e uma aluna com transtornos de esquizofrenia.

estabelecer a relação desse brincar (como ao utilizar o andar), na descoberta do corpo, por meio do jogo e, de forma acadêmica, apresentar, de acordo com os estudos do movimento humano, descritos por Rudolf Laban (1978), uma proposição para abordar a dança na escola.

Ao final do processo, pude perceber que as aulas, por meio do jogo corporal, puderam contribuir para o ensino do corpo, na forma de dialogar com o outro, com o espaço e o tempo, de maneiras diversificadas, como também, favoreceram a inclusão de todos da turma, seja o aluno: surdo, ouvinte ou com deficiência.

Os educandos do 3º ano do Ensino Fundamental I, em todo o processo tiveram abertura para abordar sobre os próprios saberes do corpo e propor jogos, ao longo da pesquisa. Nesse processo, consideramos as experiências históricas e corporais trazidas pelos estudantes, em cada atividade proposta.

O diálogo e a aprendizagem com o outro, por meio corporal, foram oportunizados com a intervenção pedagógica, contribuindo de forma prática com o estudo e abrindo espaço para se investigar a partir do brincar com o corpo, um dançar futuro, numa descoberta de possibilidades para promover novas composições coreográficas para esse público.

Essa ação inclusiva beneficiou a classe, promovendo uma maior aproximação entre os discentes, por meio do diálogo corporal. E aqueles que ainda não se falavam ou tinham algum receio com o outro, eram provocados nos exercícios, como por exemplo: para trocar as duplas rapidamente, enquanto realizavam uma caminhada; ou deslocar-se pelo ambiente, formando trios ou conjuntos.

A descrição da proposta anterior contribuiu na socialização desses estudantes, ao oportunizá-los um contato, não somente na sala de aula, mas no espaço escolar como um todo. Consequentemente, essa ação inclusiva também, poderá se refletir em outros espaços sociais, nos quais, esses indivíduos vierem a dialogar.

Referente especificamente a surda, nesse processo socializatório, a criança demonstrou na maior parte dos encontros, uma disponibilidade corporal, não apenas para realizar os próprios exercícios, como também para jogar com o outro, ao formar duplas ou unir-se a qualquer indivíduo. Relembrar sobre ela, me fez pensar que, algumas vezes, os alunos não se uniam a outra aluna com múltiplas deficiências, mas a surda não demonstrava receio em unir-se aos demais.

Posso me recordar, que ao longo dos encontros, existiam mais alunos, em sua totalidade na sala de aula; mas devido a uma reforma está sendo realizada na escola e, os dias de aula alternados (entre Ensino Fundamental I e II na Instituição), o número de estudantes foi diminuindo com o transcorrer do ano letivo.

Então, a princípio, em uma das primeiras aulas, rememoro que os meninos queriam ficar mais próximos dos colegas do mesmo sexo, assim como, as meninas mostravam-se mais confortáveis e abertas a experienciar os exercícios, se estivessem próximas a outra amiga.

No decurso do tempo e depois de algumas oficinas, observei que na sala, passaram a existir mais meninos do que meninas. A vergonha e a timidez demonstradas inicialmente diminuíram ou não mais se observaram. Eles me conheciam melhor e também, uns aos outros. Essa interação também oportunizou aos pequenos, estarem mais disponíveis para jogar com o outro, independente do sexo do indivíduo.

Em relação ao espaço físico da sala de aula, observei em alguns momentos, enquanto caminhavam em grupos que a disposição espacial, restringia a prática, pois o local possuía muitas cadeiras. Mas isso não influenciou aos alunos a desistirem, pois esses estavam dispostos a participar das atividades. Assim, eles se permitiam, na prática, explorar o próprio corpo no espaço e também, conhecer o espaço da sala, enquanto realizavam os movimentos.

Como professora disposta a promover a participação de todos, sempre me colocava, quando necessário, ao lado dos alunos, seja para completar a formação de uma dupla ou para observar se todos haviam entendido o proposto. Estava atenta principalmente a surda, pois comunicar-se por meio de duas línguas (a língua oral e a LIBRAS) e observar se todos haviam compreendido, não foi fácil para mim.

Mas, assim como propunha um ensino e os desafiava no jogo, também aprendia com eles nos exercícios. O imaginário desses pequenos é fértil e quando estimulados, são capazes de nos surpreender, tanto nas respostas corporais, como na proposição de novos exercícios.

Essa afirmação alicerça que é possível promover por meio do corpo, uma aprendizagem edificante dentro de uma instituição de ensino regular, baseada no jogo corporal. Pois, de acordo com as investigações corporais, pude entender que vivenciar uma aprendizagem por meio da postura, apoios, equilíbrios, diferentes pesos, direções, níveis, trabalhando as pausas, pôde ajudar a aprimorar o conjunto motor desses pequenos.

Ademais, o corpo como veículo de aprendizagem pôde experienciar por meio desses elementos da dança, a própria estrutura, a imobilidade, o deslocamento, o ritmo no tempo, as formas, as progressões, direções distintas e níveis espaciais, que os ajudaram a reconhecer possibilidades de movimento, que viessem a constituir as próprias danças. Nessa via, a escola pode proporcionar novos campos, onde as disciplinas, linguagens e saberes como a dança, venham a se manifestar na construção do conhecimento humano.

Nesse sentido, as atividades de dança no cenário educacional podem ser diversas, valorizando a linguagem corporal e respeitando a identidade do indivíduo. Infelizmente, em algumas localidades, pude observar muitas ações de professores que ainda não reconhecem a construção de um processo artístico e, procuram elaborar apenas um produto para ser retratado nas festividades escolares.

É importante ressaltar que essa área de ensino da dança, até o presente momento, desvalorizada como forma de disciplina, pode promover um amplo conhecimento no âmbito educacional, do Ensino Fundamental I, por meio de uma construção metodológica, pautada

nos contextos apresentados pela comunidade escolar.

Nessa direção é essencial respeitar o saber inerente e histórico de um povo, uma cultura, uma região, para estimular e reelaborar essa experiência na prática educativa. Para que isso possa acontecer, é necessário que o professor se permita vivenciar e construir outros saberes, na busca incansável de novos conhecimentos, com o olhar voltado, como diria Almeida (2016), para aquilo que a criança faz ou é capaz de fazer sozinha. Nesse caminho, o professor é responsável por mediar a interação social, encontrar novos caminhos possíveis para a apropriação do conhecimento e colaborar para uma educação de qualidade.

Em nosso caso, promover uma prática inclusiva, por meio da dança, numa escola pública do interior do Estado, com crianças do Ensino Fundamental I; foi algo importante para a instituição, não só favorecendo o saber corporal intrínseco desses estudantes, como fazendo refletir a visão dos demais educadores e, do público escolar conviventes do meio. Desta forma, na aula de Arte, se promoveu uma possibilidade de aprendizagem, sobre o objeto de conhecimento da Dança.

Essa ação passou a estimular outros pensamentos sobre a forma de ensino e de conhecimento que se pode favorecer no espaço de ensino. Não somente pensar e planejar para atender as pessoas ditas “normais” pela sociedade, mas para pessoas com deficiência física, múltipla e principalmente para os surdos.

Como educadora, constatei que essa abordagem inclusiva ajudou: a reorganizar uma metodologia por meio da prática com dança, auxiliando o desenvolvimento psicomotor dos alunos, envolvendo-os num jogo corporal, em que se consideram as experiências histórico-corporais. Desta forma, essa foi uma ação que promoveu a inclusão por meio do corpo, como saber educativo, mas ela pode ir além dessa localidade e ser disseminada em outros espaços que visem oportunizar o saber.

Assim, espero que as fissuras deixadas, nessa variável conclusão, possam redesenhar uma nova configuração da dança em diversos territórios, por meio de docentes determinados, a ajudar alunos com deficiência ou surdos. E que esses alunos possam emergir na escola e na sociedade por meio da dança, como uma das formas de aprendizagem imersas ao corpo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. de S. **Que dança é essa?** uma proposta para a educação infantil / Fernanda De Souza Almeida. – São Paulo: Summus, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. **Discutindo Pesquisas do tipo intervenção pedagógica** / Magda Floriano Damiani, Renato Siqueira Rochefort, Rafael Fonseca de Castro, Marion Rodrigues Dariz, Sílvia Siqueira Pinheiro. Cadernos de Educação (FaE/PPGE/UFPEL) Pelotas: maio/agosto, 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 16 jan 2020.

FALCÃO, L. A. B. **Educação de Surdos**: ensaios pedagógicos / Luiz Albérico Barbosa Falcão. – Recife: Ed. do Autor. 2012. 305p.

FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições** / Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari (org.). – 2. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados** / Christine Greiner. – São Paulo: Annablume, 2008. 3ª edição.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura / Johan Huizinga. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LABAN, R. **Domínio do movimento** / Rudolf Laban; ed. organizada por Lisa Ullmann [tradução: Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros De Vecchi]. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança**: arte e ensino / Isabel A. Marques. – 1. ed. – São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. **Interações**: crianças, dança e escola / Isabel A. Marques; Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. – São Paulo: Blucher, 2012. – (Coleção InterAções).

MATOS, Lúcia. **Dança e diferença**: cartografia de múltiplos corpos / Lúcia Matos. – 2. ed. – Salvador: EDUFBA, 2014.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica** / Lúcia Santaella. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. – (Coleção 103; Primeiros passos).

MÉTODO FONOVISUOARTICULATÓRIO COMO UMA ABORDAGEM PARA ALFABETIZAR A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO – NÃO VERBAL

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 29/12/2020

Mara Gitti

Universidad de Sol, UNADES – PY
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/9495880705204074>

Talita Gitti

Centro Sul Brasileiro de Pesquisa Extensão e
Pós-Graduação LTDA, Censupeg
São Paulo – SP
<http://lattes.cnpq.br/1211516577708979>

RESUMO: Graças a legislação brasileira competente, a criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ganhou acessibilidade no campo educacional. Diante disso, os impasses da educação básica ficaram mais complexos e desafiadores. O presente estudo tem como objetivo apresentar o Método Fonovisuoarticulatório, como uma possibilidade para a aquisição da leitura e escrita (alfabetização) da criança com TEA na sala de aula regular, do 1º ano do Ensino Fundamental, promovendo a aprendizagem efetiva para todos os alunos. As práticas do método corroboram para que o ensino seja multissensorial, uma vez que, aciona vários *inputs* neurosensoriais. Assim, a letra é apresentada estimulando as vias fonológicas (som/ fonema), visuais (letras/ grafemas), viabilizadas pelas vias articulatórias (articulema/ boca). Para garantir a eficiência do método, e atingir a necessidade da criança com TEA,

adequações curriculares e diversos recursos foram utilizados, bem como um aprofundamento teórico e prático sobre a metodologia para o professor. Resultados surpreendentes foram percebidas durante o estudo, uma vez que, a criança com TEA adquiriu conhecimentos linguísticos no contexto da alfabetização, sua expressão verbal foi desenvolvida, aumentou sua concentração e permanência em sala de aula. Enfim, o Método Fonovisuoarticulatório comprovou eficiência, abrindo um caminho na alfabetização para a criança com TEA na sala regular, com um ressignificar na educação, validando o direito de quem também pode aprender.

PALAVRAS - CHAVE: Método

Fonovisuoarticulatório; Alfabetização; Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Inclusão.

PHONOVISUOARTICULATORY METHOD AS A LITERACY APPROACH TO THE CHILD WITH NON-VERBAL AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT: Thanks to the Brazilian legislation, the children with Autism Spectrum Disorder (ASD) have gained accessibility in the educational field. Thus, the impasses of primary education became more complex and challenging. The present study aims to present the Phonovisuoarticulatory Method as a possibility to promote reading and writing acquisition (literacy) in the child with ASD at a regular classroom, from the 1st year of Elementary School, promoting effective learning for all students. The practices of the method support multisensory teaching, since it activates

several neurosensory inputs. Therefore, the letter is presented stimulating the phonological pathways (sound / phoneme), visual (letters / graphemes), enabled by the articulatory pathways (articulema / mouth). To ensure the efficiency of the method, and to achieve the needs of the child with ASD, curricular adjustments and several resources were used, as well as a theoretical and practical deepening on the methodology for the teacher. Surprising results were noticed during the study, since the child with ASD acquired linguistic knowledge in the context of literacy, his verbal expression was developed, his concentration and permanence in the classroom has increased. Finally, the Phonovisuoarticulatory Method proved to be efficient, opening a path in literacy for children with ASD in a regular classroom, with a new meaning in education, endorsing the right of those who can also learn.

KEYWORDS: Phonovisuoarticulatory Method; Literacy; Autism Spectrum Disorder (ASD); Inclusion.

INTRODUÇÃO

Este estudo traz importantes contribuições para o repertório da literatura acadêmica, bem como, pelas práticas adotadas, pois apresenta o Método Fonovisuoarticulatório como uma possibilidade para ser desenvolvido dentro da sala de aula regular, atendendo a criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no contexto da alfabetização.

Atualmente, na instituição escolar, é presente uma demanda de crianças com TEA.

Schwartzman (2018), aclara em seus estudos que, de acordo com pesquisas recentes realizadas nos Estados Unidos, o número aumentou de forma exponencial de casos de crianças identificadas como autistas, sendo 1:68, já em nosso país por exemplo, em um município do Estado de São Paulo, mesmo com carência de estudos, predominam de 1:360.

Além da quantidade expressiva de crianças diagnosticadas com TEA, a legislação brasileira num formato competente, garante direitos iguais a todos, diante disso, a acessibilidade dessas crianças passou a ser frequente no contexto escolar.

Em 2012, pela Lei nº 12.764/2012, fundou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A Lei não só consolidou os direitos para pessoa com TEA, como também vedou a recusa de matrícula, acrescentando punição ao gestor escolar que cometer essa ação discriminatória, Brasil (2014).

Capelinni (2015), sinaliza que as leis brasileiras são as melhores do mundo, em contrapartida o Brasil não oferece escolarização de qualidade para nenhum aluno, seja ele com ou sem deficiência.

Incutir a lei para garantir a educação para a criança com deficiência, não é resolver questões da educação especial de forma coesa, uma vez que, o processo educativo vai muito além de leis, é necessário ressignificar, reinventar as práticas pedagógicas, vivificando uma educação de mais qualidade, atendendo a demanda de todos os alunos.

Esta pesquisa retrata o trabalho realizado em uma instituição particular, em São

Paulo – SP, numa sala regular de ensino do 1º ano do Ensino Fundamental, apresentando o Método Fonovisuoarticulatório (aquisição da leitura e escrita), como uma possibilidade para atender todos os alunos.

Renata Jardini, criadora do Método Fonovisuoarticulatório, em 1997, conhecido pela prática utilizada como Método das Boquinhas, uniu os conhecimentos da Psicopedagogia e da Fonoaudiologia, para criar um método que atendesse a demanda de crianças com comprometimento na área da linguagem, com o objetivo de alfabetizá-las, Jardini (2004).

A partir dos resultados significativos no trabalho clínico, a metodologia se expandiu para as salas de aula, sendo aplicada e avaliada em Projeto Piloto. (JARDINI E GOMES, 2007)

Com a expansão do método, livros didáticos foram elaborados, oferecendo condições para o professor trabalhar com a metodologia.

O método se consolidou, sendo aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) como Tecnologia Educacional (DOU N. 211, 5/11/09) de 2009 a 2012. Em 2013, teve as abordagens pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em linguagens múltiplas (oral, musical, plástica, dramática e corporal, gestual).

De acordo com Jardini (2017), a proposta do método é alfabetizar criança/adulto, estimulando e acionando vários mecanismos cerebrais.

No método, a letra é apresentada numa abordagem multissensorial, impulsionando várias entradas neurossensoriais, ou seja, fonológica (som/fonema), visuais (letras/grafemas), viabilizadas pelas vias articulatórias (articulema/boca).

O professor, com a demanda pedagógica e dificuldades no trabalho com a criança com TEA, terá caminhos e possibilidades para iniciar o processo da alfabetização, superando e assumindo os impasses da educação inclusiva, com eficiência, ressignificando o ensino para quem também pode aprender.

Sendo assim, o Método Fonovisuoarticulatório foi colocado em prática, com a intenção de desenvolver na criança com TEA, a área da linguagem no contexto da alfabetização, além de envolver todos os alunos numa mesma prática, aproximando pedagogicamente o aluno com TEA das outras crianças neurotípicas.

Para o aluno com TEA, critérios e projeções pedagógicas foram estabelecidas, oportunizando-o a desenvolver habilidades linguísticas e outras competências, a partir de adequações de atividades.

O professor, vivenciou momentos de formação contínua com estudos e orientações semanais para desenvolver a prática metodológica com eficiência, e atingir a demanda de todos os alunos.

Diversos recursos didáticos foram utilizados para enriquecer o trabalho pedagógico, assim como sondagens também foram realizadas para acompanhar o desenvolvimento e mensurar o desempenho dos alunos, em especial da criança com TEA, atestando a eficiência do método.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi qualitativa, com estudo de caso descritivo e institucional.

A técnica utilizada para coletar os dados, foi a de observação direta intensiva, em que, fatos e fenômenos foram inspecionados a partir da atuação da criança, analisando comportamento, testando práticas pedagógicas, realizando intervenções e validando esses dados de acordo com as Bases Escolares.

O trabalho foi realizado no Colégio Batista Brasileiro, instituição escolar particular, localizada à Zona Oeste na cidade de São Paulo.

Os responsáveis pela criança com TEA assinaram um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), conforme resolução 196/96, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

A pesquisa refere-se a A., do sexo masculino, 7 anos, com laudo de TEA - não verbal, matriculado regularmente no 1º ano do Ensino Fundamental, em que um dos objetivos da série é a aquisição da leitura e escrita.

O Método Fonovisuoarticulatório foi introduzido na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental, para desenvolver pedagogicamente todos os alunos no processo da alfabetização, inclusive o aluno com TEA.

A professora foi submetida à uma formação, para aprofundamento teórico e prático sobre a aplicabilidade do método. Num segundo momento, realizou sondagem com todos os alunos, para verificar as habilidades na leitura e escrita.

Para o aluno com TEA, a sondagem foi adaptada com figuras, a fim de diagnosticar e melhor adequar o ensino para atender as suas necessidades, diante disso, a partir da adequação curricular, o ensino foi personalizado, estabelecendo conteúdos, critérios, oportunizando o desenvolvimento das habilidades linguísticas e outras competências.

Embora A. estivesse envolvido no processo pedagógico, ainda estava muito distante da realidade do curso vigente. O aluno apresentava recusas para realizar as atividades, principalmente de registro.

Sendo assim, recursos didáticos foram explorados, como: jogos, caixa de areia, letras móveis, massinha de modelagem, banner, livros e espelho, para estimular e desenvolver habilidades para a aquisição da leitura e escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A., não fazia contato visual, tinha linguagem restrita e sem função social, pouco percebia o ambiente, porém, com a introdução da metodologia, sendo uma das práticas a apresentação da letra com a foto da boca, o aluno surpreendentemente parou, observou a imagem, relacionou com o grafema, e emitiu o som conforme o estímulo sonoro recebido. Neste formato, o aluno compreendeu em uma semana todas as vogais. Era a primeira vez que A. exercia a linguagem, fazendo relações e com significado.

O método atingiu o aluno, pois o conteúdo foi transmitido acionando várias percepções neurossensoriais.

Após a compreensão das vogais, os encontros vocálicos foram trabalhados, dando sequência na junção da consoante com a vogal (sílabas).

A. foi estimulado adequadamente, tendo ganhos inimagináveis, como: aumento da concentração, permanência maior em sala de aula, interesse pela escrita, e a partir da compreensão dos sons das letras, sua expressão verbal foi desenvolvida, ampliando seu repertório linguístico.

O Método Fonovisuoarticulatório criou caminhos e oportunidades para o aluno identificar e reproduzir os grafemas/ fonemas, culminando o processo da aquisição da leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia foi cuidadosamente testada na criança com TEA não-verbal, e surpreendentemente os resultados foram promissores. A criança não só adquiriu competências linguísticas, como também desenvolveu expressões verbais, além de fazer parte do grupo no contexto acadêmico. Era a primeira vez que dividiam o mesmo conhecimento. A criança de fato, teve oportunidades para aprender como todos, pois o método comprovou sua eficácia e abordagem inclusiva.

Adequações no conteúdo e nas práticas foram realizadas para atingir mais precisamente a criança com TEA, personalizando o ensino, conquanto, a metodologia foi capaz de alcançá-la.

Para a comunidade científica, sugere mais pesquisas sobre a metodologia com crianças com TEA na fase da alfabetização, com o objetivo de expandir o assunto, garantindo uma maior resultação acertiva, para que a população autista seja de fato beneficiada, fazendo parte e adquirindo esse bem, a leitura e escrita, mantendo o direito de aprendizagem.

Para a instituição escolar, o método é uma possibilidade de trabalho eficiente para o professor desenvolver sua prática na sala de aula regular, com todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto - Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de dezembro de 1990. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,11%20de%20dezembro%20de%201990> Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília. MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2020.

CAPELLINI, V. L. **Linha do tempo: Educação Inclusiva**. TV USP Bauru 2015. Disponível em:<https://www.youtube.com/results?search_query=capellini+usp+bauru>. Acesso em 20 set. 2020.

JARDINI, R. S. R. **Fonoaudiologia aliada à Psicopedagogia**: um estudo de caso de dislexia, 2004 a. 132f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) Centro Universitário Central Paulista, UNICEP, São Carlos, 2004.

JARDINI, R. S. R.; GOMES, P. T. S. **Boquinhos na Educação Infantil**. Araraquara: [s.n.], 2007.

JARDINI, R. S. R. **Método das Boquinhos**: uma neuroalfabetização. Bauru (SP): Boquinhos Aprendizagem, 2017.

SCHWARTZMAN, J. S. (org.). **Cem dúvidas sobre o autismo**. São Paulo: Memnon, 2018.

CAPÍTULO 21

KAHOOT E PEER INTRUCTION EM ESCOLA PÚBLICA DURANTE A QUARENTENA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 24/12/2020

Fabio Marques de Oliveira Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal – Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/8592795835577965>

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
<http://lattes.cnpq.br/1178878861962402>

RESUMO: O presente artigo apresenta uma experiência de utilização da metodologia Peer Instruction e do aplicativo Kahoot no ensino de Adjetivos em aulas de Língua Inglesa, em uma turma do ensino Técnico Integrado ao Médio composta por 21 estudantes. A metodologia da pesquisa consistiu da adoção dos princípios e técnicas da metodologia Peer Instruction aliada ao aplicativo Kahoot por um período de 15 aulas remotas com duração de uma hora cada, culminando com a aplicação de um questionário no qual vinte e um alunos expressavam suas opiniões sobre a metodologia utilizada. Os resultados podem ser considerados satisfatórios, com a aprovação da metodologia por parte dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Peer Instruction, Kahoot, Língua Inglesa.

KAHOOT AND PEER INSTRUCTION IN A PUBLIC SCHOOL DURING QUARANTINE

ABSTRACT: This article presents an experiment of applying Peer Instruction methodology and Kahoot App to teach Adjectives in English as a Second Language classes in a group of 21 students of a Technical Course combined with High School in Natal, Brazil. The research methodology consisted on the adoption of principles and techniques from Peer Instruction methodology and Kahoot App during 15 remote classes of one hour each after which a questionnaire was answered by twenty-one students expressing their opinions about the methodology. The results can be considered positive since part of the students approved the methodology.

KEYWORDS: Peer Instruction, Kahoot, English language.

INTRODUÇÃO

Em 9 de março de 2020, o Diretor-Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Eritreu Tedros Adhanom Ghebreyesus, afirma em pronunciamento que a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo Novo Coronavírus (OMS, 2020) e 24 horas mais tarde, a referida Instituição declara que havia uma nova pandemia em curso. O ano de 2020 certamente entrará para a história como o ano da pandemia da COVID-19 e suas consequências letais, do mesmo modo que a Gripe Espanhola (1918-1919) que atingiu um terço da população

mundial.

Não é exagero dizer que a epidemia mudou o mundo. Pessoas assustadas tiveram que ficar em casa, muitas acompanhavam pela mídia o avanço no número de infectados e mortos no mundo, em seus países e suas cidades; empresas tiveram que fechar as portas (algumas definitivamente); o desemprego aumentou e a pressão sobre os sistemas de saúde foi intensa em muitos casos.

Mas além das mortes e dos danos na economia, a COVID-19 produziu um impacto considerável na educação. Rapidamente, professores e alunos impedidos de frequentar as escolas passaram a buscar alternativas para minimizar os prejuízos provocados por essa nova realidade. Aplicativos como *Google Meet*, *Zoom* ou *Microsoft Teams* foram rapidamente escolhidos como ferramentas para transmissão de aulas e professores apressaram-se em obter o conhecimento necessário para ministrar aulas on-line.

Muitos desses docentes optaram pelas Metodologias Ativas, em crescente ascensão no início do século XXI em suas várias vertentes, como a Gamificação, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Aprendizagem baseada em Problemas, entre outras, quase sempre imbricadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), resultando no chamado ensino híbrido (*blended learning*).

Tratava-se assim de um aprofundamento na formação (inicial ou continuada) de professores (das diversas disciplinas e em todos os níveis de ensino) que procuravam adaptar suas habilidades didáticas aos meios digitais, buscando a utilização de novas mídias e ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, transpondo eventuais obstáculos. Segundo Barbosa e Silva (2009):

[...] trabalhar com as mídias ainda é um desafio para boa parte dos professores. A sua inserção em sala de aula requer grandes mudanças pedagógicas e de postura frente ao conteúdo, tanto por partes dos docentes, quanto por parte dos discentes. Entretanto, com a rápida difusão dos avanços tecnológicos do século XXI, a escola não pode ignorar a necessidade de se adequar ao desenvolvimento tecnológico e das possibilidades de utilizar a tecnologia como uma ferramenta para a aprendizagem (BARBOSA; SILVA, 2009, p. 26).

É evidente que essas mudanças pedagógicas por parte dos docentes deve encontrar respaldo não somente das autoridades governamentais, mas, sobretudo, das lideranças administrativas da escola. Diretores e coordenadores devem incentivar a busca constante dos docentes por um aperfeiçoamento que produza novas vertentes de possibilidades educacionais, considerando que tal evolução só ocorrer com o dispêndio de tempo e dinheiro em equipamentos e cursos por parte dos professores. Para Valente:

[...], a preparação dos professores para a utilização das novas tecnologias implica em muito mais do que fornecer somente conhecimento sobre computadores, implica em processo de ensino que crie condições para a apropriação ativa de conceito, habilidades e atitudes, que ganha sentido à medida que os conteúdos abordados possuam relação com os objetos

pedagógicos e com o contexto social, cultural e Profissional de seus alunos (VALENTE, 1999, p.21).

Segundo Mazur (2015), os processos de ensino e de aprendizagem se organizam pela relação indissociável da transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. A escolha de um jogo (*Kahoot*) e do método *Peer Instruction* como ferramentas didáticas reflete essa transformação das atividades docentes, pois se distancia do modelo ainda presente em muitas salas de aula do Brasil, no qual o professor transmite e os alunos recebem o conhecimento.

Rompe-se, dessa forma, com o chamado ensino tradicional, em que o professor é o transmissor de conteúdos e o aluno tem uma atitude meramente receptiva como preconizava Freire (1987), cuja pedagógica combatia a aprendizagem bancária (que podia ser sinônimo de passiva), defendendo uma participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem.

KAHOOT E PEER INSTRUCTION

O *Kahoot* é um aplicativo gratuito que pode ser utilizado como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina e cuja missão, segundo seus desenvolvedores, seria “[...] desbloquear o potencial mais profundo de cada aluno de todas as idades e em todos os contextos [...] proporcionando um aprendizado divertido, mágico, inclusivo e envolvente” (KAHOOT, s/d).

Para que possa utilizar o *Kahoot* durante as aulas, o professor deve criar questionários (*Quizzes*) a serem respondidos pelos aprendizes, que devem se cadastrar previamente no aplicativo e necessariamente, durante a aula, estarem conectados à Internet através de computadores, *tablets* ou *smartphones*. Segundo Dellos (2015), proposta do *Kahoot* é envolver os alunos por meio de estratégias semelhantes a jogos, com pontuação, interação e ranqueamento. Essas características encontradas no aplicativo Kahoot foram decisivas na escolha do mesmo para a elaboração das questões (Teste Conceitual), um dos pilares do método *Peer Instruction*.

O método *Peer instruction* foi desenvolvido na década de 1990 pelo professor da Universidade de Harvard (EUA), Eric Mazur, que pretendia promover aulas mais interativas, nas quais os aprendizes saíam do papel passivo que desempenhavam e tornar-se-iam protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, desempenhando atividades como promover explicações de conteúdos aos colegas e buscar as respostas para as questões conceituais apresentadas pelo professor.

Mazur e Somers(1997) dividiu o método em etapas: Primeiramente, o docente apresenta, de forma breve, os elementos centrais de um dado conceito ou teoria. Tomando como base esse conceito ou teoria, o professor apresenta uma pergunta conceitual, geralmente na forma de múltipla escolha. Esse Teste Conceitual (Concept Test) aferirá a

capacidade de compreensão dos estudantes sobre o tópico apresentado na exposição.

Os alunos dispõem do tempo de dois minutos para uma reflexão silenciosa e, em seguida, mediante a utilização de um sistema de votação, devem apresentar uma resposta. Se uma proporção menor que 30% (trinta por cento) dos estudantes responder corretamente cabe ao docente explicar novamente o tópico e propõe nova pergunta. Quando 70% (setenta por cento) dos alunos participantes acerta a questão, o professor deve sedimentar o conhecimento para sanar dúvidas, podendo também propor um desdobramento em uma nova questão, ou iniciar um novo tópico da aula, seguindo os mesmos passos supracitados.

Quando o índice de acerto fica entre 30% (trinta por cento) e 70% (setenta por cento) são criados pequenos grupos de dois ou três alunos para que os mesmos debatam e tentem chegar a um consenso sobre a resposta correta. Nesse caso, a situação ideal é aquela em que os grupos contenham alunos que optaram por respostas diversas e que através de um processo de interação e convencimento alguns estudantes mudem suas respostas.

Ao fim das discussões é feita uma nova seção de respostas para que se produza um novo resultado estatístico, preferencialmente acima dos 70% (setenta por cento). Há sempre a indesejada possibilidade de que o percentual de acertos fique abaixo dos 35% (trinta e cinco por cento), seja realmente por uma incompreensão do tema por parte dos alunos ou até mesmo por uma falha na formulação da questão.

METODOLOGIA

A pesquisa que deu origem a este artigo foi realizada em uma escola pública da cidade de Macaíba, Estado do Rio Grande do Norte com uma turma de 21 alunos do Ensino Técnico Integrado durante em um total de 15 aulas remotas com duração de 60 (sessenta) minutos cada, totalizando 15 horas de aula.

A cada encontro virtual através da plataforma Google Meet, o professor propunha questionamentos através do aplicativo Kahoot. Sempre que no mínimo 70% (setenta por cento) das respostas eram corretas, o professor seguia para a próxima pergunta. No caso em que as repostas corretas ficavam entre 30% (trinta por cento) e 70% (setenta por cento) dos alunos, o professor estabelecia o tempo para as discussões através do grupo da turma no aplicativo WhatsApp e, em seguida, solicitava novas respostas dos alunos. Quando a pergunta resultava em um índice abaixo de 30% (trinta por cento) de respostas certas, o professor respondia a questão e produzia as explicações necessárias.

Portanto, houve uma adaptação da metodologia, pois as discussões ocorriam no grupo de WhatsApp da turma e não em pequenos grupos. O grupo então continha 21 (vinte e um) estudantes e o professor não participou dele. O tema era Adjetivos (variação e comparação).

Ao final das trinta horas de aula, os alunos responderam a um questionário sobre

a metodologia aplicada, contendo quatro questões de múltipla escolha e duas questões subjetivas que poderiam conter até três respostas cada uma.

Questões objetivas:

- 1) O que você achou da metodologia utilizada?
- 2) Quanto à motivação para participar das aulas, como você se sentiu?
- 3) Quanto ao conteúdo, você acredita que foi aprendido?
- 4) Em comparação com o método tradicional, qual a sua opinião sobre a metodologia aplicada?

Questões subjetivas:

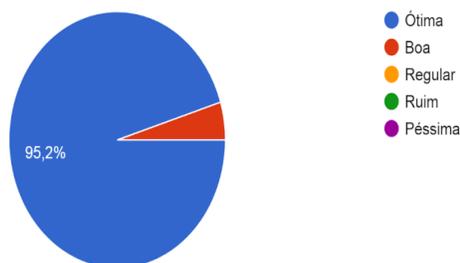
- 5) Quais os pontos positivos da metodologia?
- 6) Quais os pontos negativos da metodologia?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das questões objetivas serão apresentados em forma de gráficos acompanhados de comentários. Por sua vez, as três respostas mais frequentes às duas questões subjetivas serão objeto de análise.

1) O que você achou da metodologia utilizada?

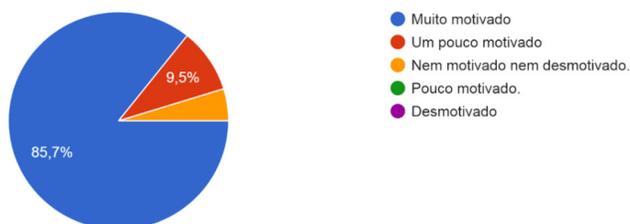
21 respostas



O objetivo dessa questão era ter uma visão geral sobre a opinião dos alunos em relação ao método *Peer instruction*. O resultado demonstra de forma inequívoca que os alunos aprovaram a utilização do método, com todos os alunos classificando a metodologia como boa ou ótima.

2) Quanto à motivação para participar das aulas, como você se sentiu?

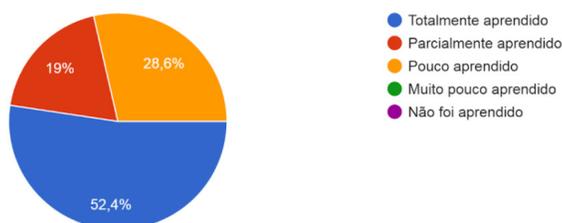
21 respostas



A questão objetivava descobrir o grau de motivação dos alunos para participarem das aulas com o método *Peer instruction* com a utilização do aplicativo *Kahoot*. O resultado demonstra que os alunos sentiram-se motivados a participar das aulas. Somente um estudante se disse nem motivado, nem desmotivado.

3) Quanto ao conteúdo, você acredita que foi aprendido?

21 respostas



Sabe-se que há uma diferença entre gostar das aulas e ter a percepção de que aprendeu o conteúdo das mesmas. O objetivo da questão foi revelar se os alunos acreditavam ter aprendido os conteúdos apresentados. Ainda que mais de 50% (cinquenta por cento) tenha afirmado que aprendeu os conteúdos propostos, chama a atenção o resultado de que quase um terço dos alunos consideraram que o conteúdo foi pouco aprendido.

4) Em comparação com o método tradicional, qual a sua opinião sobre a metodologia aplicada?

21 respostas



O objetivo dessa questão foi estabelecer uma comparação entre o método tradicional de ensino e o método *Peer instruction*. Para mais da metade dos alunos (52,4%) o *Peer instruction* deveria ser usado conjuntamente com a metodologia tradicional. Ressalte-se que para quase 40% (quarenta por cento) dos aprendizes o novo método deveria ser usado em apenas algumas aulas e a predominância deveria ser da metodologia tradicional.

5) Quais os pontos positivos da metodologia?

Os principais pontos positivos mencionados foram: É divertido (15 alunos); A participação aumenta (12 alunos); nem parece aula (7 alunos). Parece evidente que a metodologia *Peer instruction* aliada à utilização do aplicativo *Kahoot* é fator de motivação para os alunos que revelam maior participação de todos nas aulas, que são classificadas como divertidas. Interessante observar a resposta na qual os alunos comentam que as atividades nem parecem aula, aparentemente associando aulas com atividades pouco prazerosas.

6) Quais os pontos negativos da metodologia?

Oito alunos afirmaram não identificar pontos negativos. Os principais pontos negativos mencionados foram: Alunos com mais conhecimento de Inglês dominam a discussão (5 alunos); dificuldades com a internet (4 alunos), mudei a opinião sem entender porque minha resposta estava errada (3 alunos).

A dificuldade com a Internet é, de fato, um fator a ser considerado, mas não especificamente quanto à metodologia aplicada, mas quanto às aulas remotas em geral. As respostas de que os alunos com mais conhecimento do idioma dominaram as discussões e de que alguns alunos modificaram suas respostas sem entender o motivo para tal atitude revela falha grave na metodologia, que, em princípio, poderia ser sanada com a participação do professor no grupo de discussões.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. S. R.; SILVA, A. C. T. **A educação infantil proposta por meios de comunicação: relatório de projeto de iniciação científica PIC**, Universidade Estadual de Maringá. 2009.

DELLOS, R. Kahoot! A digital game resource for learning. **Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 12, n. 4, p. 49-52, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAHOOT. **About us**. s/d. Disponível em: <https://kahoot.com/company/>. Acesso em 02 mar. 2020.

MAZUR, E. **PeerInstruction** - a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: PensoEditora, 2015.

MAZUR, E.; SOMERS, M. D. **Peer instruction: a user's manual**. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Tedros Adhanom Ghebreyesus**. Disponível em: <<https://twitter.com/DrTedros>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

VALENTE, J. A. Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica. **Pálio: Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 20-23, maio/jul. 1999.

PROJETO ESPORTE CIDADÃO DO MUNICÍPIO DE INDAIATUBA-SP: EXPERIÊNCIAS, SIGNIFICADOS E CONCEITOS PARA SEUS FREQUENTADORES

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 24/12/2020

Luiz Guilherme Bergamo

Universidade Metodista de Piracicaba
Piracicaba-SP
<http://lattes.cnpq.br/6798792329728306>

Cinthia Lopes da Silva

Universidade Metodista de Piracicaba
Piracicaba-SP
<http://lattes.cnpq.br/5208944598940957>

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo verificar e analisar os significados das atividades esportivas e de lazer para frequentadores do Projeto Esporte Cidadão do município de Indaiatuba-SP. Como procedimento metodológico foram realizadas pesquisas bibliográfica e de campo. O estudo é de natureza qualitativa e quantitativa, sendo a pesquisa de campo realizada com os alunos do projeto que estão há mais de dois anos frequentando as aulas. As técnicas utilizadas na pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas, observação das atividades e conduta dos alunos e diário de campo. O projeto, na visão dos sujeitos participantes, oferece oportunidade para a socialização, competição e diversão. Com relação ao entendimento sobre lazer, os interesses mais vinculados pelos entrevistados foram os sociais. Os significados que os alunos entrevistados atribuem às atividades do projeto se remetem à procura de relacionamentos, de querer socializar-se mais,

buscar novas amizades, conseguir trabalhar em equipe e saber lidar com pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades de lazer, educação, cultura e política pública.

CITIZEN SPORT PROJECT IN THE MUNICIPALITY OF INDAIATUBA-SP: EXPERIENCES, MEANINGS AND CONCEPTS FOR ITS PARTICIPANTS

ABSTRACT: The present study aims to verify and analyze the meanings of sports and leisure activities for participants of the Citizen Sport Project in the municipality of Indaiatuba-SP. As a methodological procedure, it was done both bibliographic and field researches. The study is of qualitative and quantitative nature, being a field research carried out with the students of the project who have been attending classes for more than two years. The techniques used in the research were: semi-structured interview, observation of students' activities and conduct and field diary. The project, in the view of its participants, offers an opportunity for socialization, competition and fun. Regarding the understanding of leisure, the interests mostly mentioned by the interviewees were social. The meanings that the interviewed students attributed to the project's activities refer to the search for relationships, desire to socialize more, seeking new friendships, being able to work in a team and knowing how to deal with people.

KEYWORDS: Leisure activities, education, culture and public policy.

INTRODUÇÃO

O esporte é um dos elementos da cultura preferidos pelos praticantes e tido como um dos principais conteúdos nas atividades do projeto Esporte Cidadão de Indaiatuba-SP. No contexto do lazer, o esporte é também presente no cotidiano da maioria das atividades dos alunos, sendo parte dos interesses físicoesportivos do lazer (VELOZO, 2009). Assim, quais os significados das atividades esportivas e de lazer do Projeto Esporte Cidadão de Indaiatuba para seus frequentadores? Identificar e analisar essa pergunta é o objetivo dessa investigação.

Durante 11 meses por ano, aproximadamente 7000 crianças e adolescentes do município de Indaiatuba-SP têm participado de diversas modalidades coletivas e individuais em aulas realizadas duas vezes por semana e com duração de uma hora cada, promovidas pelo Projeto Esporte Cidadão que atende crianças de 6 anos até adolescentes de 15 anos. Esse projeto é desenvolvido pela Prefeitura do município de Indaiatuba-SP via sua Secretaria de Esportes. No projeto estão envolvidos 31 professores, 4 coordenadores de área, um coordenador pedagógico e um coordenador geral que são os responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos de esporte e lazer.

O projeto esportivo e de lazer acontece no contraturno das aulas, ou seja, após as obrigações escolares em 18 (dezoito) núcleos esportivos espalhados pelo município. O projeto contempla 18 (dezoito) modalidades esportivas, tais como: atletismo, basquetebol, beisebol, bicicross, capoeira, caratê, futebol, futsal, ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica de trampolim, handebol, jiu-jitsu, judô, natação, taekwondo, tênis e voleibol. Essas modalidades não estão em todos os núcleos esportivos, elas se distribuem ao longo da cidade, mediante a estrutura e demanda dos bairros. Por exemplo, modalidades como futebol, futsal e natação são bem procuradas e estão em seis núcleos, enquanto os demais núcleos absorvem as outras modalidades, como as ginásticas e lutas que precisam de um lugar específico para a prática.

Para compreender o esporte como fenômeno cultural da sociedade contemporânea há a necessidade de buscar entender como tal elemento se insere na vida dos sujeitos, que valores, sentidos e significados são atribuídos ao esporte pelos sujeitos envolvidos. Assim, considera-se de modo inicial que as crianças/jovens que frequentam as atividades de esporte e lazer do Projeto Esporte Cidadão se relacionam e se expressam de certo modo e atribuem um conjunto de significados às práticas realizadas no Projeto. Assim, a pesquisa gerará novos conhecimentos a partir dos instrumentos selecionados para a investigação, de modo a se conhecer melhor os significados do projeto para seus frequentadores e também como uma política pública proposta.

MÉTODO

O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e de campo. A estratégia de busca foi a partir do termo “projetos de esportes e lazer”, utilizando as palavras-chave: lazer, esporte educacional, cultura, políticas públicas e projetos de esportes e lazer, de forma combinada e não combinada.

A segunda fase da investigação consistiu na pesquisa de campo, aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa em seres humanos da Universidade Metodista de Piracicaba (CEP – UNIMEP), com número do CAAE 95904318.8.0000.5507/2018, em que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Essa fase de investigação teve o objetivo de identificação e análise dos significados do projeto Esporte Cidadão do município de Indaiatuba/SP para os alunos frequentadores.

Foi escolhido o Centro Esportivo do Trabalhador (CET), por se tratar do maior núcleo esportivo do projeto Esporte Cidadão em número de alunos e professores envolvidos.

Dos 40 alunos convidados para pesquisa (20 meninos e 20 meninas), 34 alunos (17 meninos e 17 meninas) aceitaram e assinaram os termos para a realização das entrevistas, que foram gravadas e transcritas posteriormente. Iremos utilizar a numeração de 1 a 34 para identificar os entrevistados para manter o sigilo dos entrevistados. O fator determinante para a escolha desse número de entrevistados foram os estudos de Duarte (2002). Os números de entrevistados foram definidos por saturação de dados, com o número mínimo de trinta e quatro entrevistados, sendo assim divididos: dezessete meninos e dezessete meninas participantes do projeto de esporte e lazer - Esporte Cidadão da cidade de Indaiatuba-SP.

Os espaços que compõem o núcleo esportivo (CET) oferecido para as aulas do projeto são duas quadras poliesportivas cobertas, três quadras de areia, três quadras de peteca cobertas, dois campos de futebol, uma pista de atletismo, três piscinas (uma recreativa, uma de 25 metros coberta e uma de 50 metros coberta).

Como descrição e análise serão considerados somente a pergunta sobre significados do projeto Esporte Cidadão com a finalidade de interpretar as respostas dos alunos frequentadores do Projeto Esporte Cidadão da cidade de Indaiatuba-SP dadas nas entrevistas, assim como interpretar as observações realizadas e anotadas no diário de campo. A partir desses instrumentos de pesquisa procedemos ao nível da investigação da compreensão e do comportamento social em relação aos significados atribuídos às práticas das atividades de esporte e de lazer para os sujeitos entrevistados, para isso tivemos inspiração em Minayo (1994) e Geertz (1989). Para o aprofundamento nesses significados identificados na investigação foi realizado o diálogo com a literatura, utilizando os textos identificados na primeira fase da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a seguir os entrevistados, assim como os resultados e discussões. Não consideramos os resultados sobre o fator gênero, porque não foram identificadas diferenças significativas entre os gêneros masculino e feminino nos discursos analisados.

Dos entrevistados, oito alunos têm 12 anos de idade, sete tem 13 anos, seis tem 14 anos e treze tem 15 anos de idade, gerando uma média de 13 anos e meio de idade.

Além do lazer, outro elemento da cultura e que tem grande relação com as diversas estruturas sociais é o esporte que ganhou outra dimensão a partir do século XX e se antes estava restrito a parcelas específicas da população, ao longo desse período se tornou acessível às massas. O esporte conquistou popularidade e, hoje, se trata de um fenômeno social que impacta a vida cotidiana. De acordo com Ronaldo Helal, em seu livro *O que é sociologia do Esporte* (1990), o esporte é uma das instituições sociais mais sólidas do mundo moderno.

Segundo Helal (1990), para compreender o esporte de maneira sociológica, “o primeiro passo é encará-lo como um fato social, algo externo ao indivíduo, investido com uma função coercitiva na sociedade” (p.49). O segundo passo é distinguir três atividades que, de certa maneira, se assemelham e se inter-relacionam. São elas: brincadeira, jogo e esporte. A primeira é constituída por espontaneidade, criatividade, improvisação, liberdade de ação e controle da própria atividade, conforme estudado pela sociologia do esporte. Quando a brincadeira se torna mais séria, ou seja, com regras fixas, como é o caso do jogo, os elementos como espontaneidade, criatividade, improvisação são “perdidos” ou até mesmo deixam de existir, uma vez que há regras estabelecidas para o jogo. A segunda pode ser considerada como uma brincadeira com sistematização de regras fixas, ou seja, sempre que a brincadeira começa a estipular regras para a sua prática, ela se transforma em jogo. Por último, o esporte pode ser tratado como um jogo com submissão a uma organização burocrática mais ampla, que vai além dos interesses individuais dos jogadores. Podemos considerar que essa é uma classificação na tentativa de diferenciar a brincadeira, o jogo e o esporte, no entanto, consideramos a necessidade de relativizar essa classificação, já que a espontaneidade, a criatividade e a improvisação são qualidades que podem estar presentes nas três atividades (brincadeira, jogo e esporte).

Durante as aulas do projeto observou-se que a maneira como eles jogam está relacionada à forma como compreendem o esporte e o lazer. Existe o compromisso das atividades do projeto, no entanto, no momento do jogo os alunos se sentem “livres” para jogar à sua maneira, quebrando a rigidez característica do esporte de alto rendimento, ou seja, pelo que observamos e pelo que os alunos relataram, há a resignificação da modalidade esporte e, portanto, a produção cultural por parte dos mesmos.

A pergunta central da nossa pesquisa foi: “*O que significa para você as atividades de esporte e de lazer no projeto Esporte Cidadão?* ” Diversas foram as respostas dos

entrevistados, inclusive com mais de uma resposta, dentre elas: *“Aumentei meus relacionamentos”* mencionada doze vezes pelos entrevistados 10, 11, 28, 30 e pelas entrevistadas 3, 6, 14, 15, 18, 27, 32 e 33. *“Ajudou a me socializar mais”* mencionada onze vezes pelos entrevistados 2, 5, 13, 21, 34 e pelas entrevistadas 9, 12, 16, 24, 31 e 33. *“Aprendi a trabalhar em equipe”* mencionada oito vezes pelos entrevistados 22 e 34, e pelas entrevistadas 12, 14, 16, 18, 19 e 29. *“Melhorei nos meus estudos”* mencionada cinco vezes pelos entrevistados 1, 2, 13, 21 e pela entrevistada 15. *“Melhorei minha organização e minha disciplina”* mencionada quatro vezes pelos entrevistados 20 e 26, e pelas entrevistadas 14 e 19. *“Aprendi a ter mais cooperação, respeito e valor nas coisas”* mencionada três vezes pelos entrevistados 4, 23 e 25. *“Aprendi a lidar com as pessoas”* mencionada três vezes pelos entrevistados 1 e 25, e pela entrevistada 29.

Os entrevistados também se referem às relações que são estabelecidas com: socialização, interação, cooperação, motivação, determinação, confiança, personalidade, respeito, nunca desistir e melhora na saúde, além de relacionarem os significados das práticas aos projetos como uma oportunidade. Oportunidade de aumentar suas amizades, de aumentar e melhorar seus relacionamentos, de trabalhar em equipe e a lidar com pessoas.

Antes do vôlei eu era muito fechado, depois das aulas estou tendo a oportunidade de aprender a lidar com pessoas, pessoas que são diferentes de mim (Entrevistado 1).

As atividades do projeto me ajudam a saber lidar com as pessoas de uma forma cooperativa, ter mais paciência com as pessoas (Entrevistado 25).

Aprendo com as atividades do projeto a lidar com as diferenças, sempre tem muita gente entrando no projeto, e tem muita diferença de pessoa para pessoa (Entrevistada 29).

Percebe-se que para os entrevistados participantes do projeto Esporte Cidadão a oportunidade de aumentar os relacionamentos e de socialização foram mencionadas como principais significados atribuídos às atividades desenvolvidas no projeto.

O conteúdo social do lazer é predominante nos discursos dos sujeitos participantes do projeto. Esses interesses sociais são alcançados através da busca de contatos e do convívio social que visam, em grande parte a sociabilidade. Muitas vezes as pessoas buscam situações para ter contato com outras pessoas e momentos que favoreçam o convívio social, o encontro com sujeitos.

Atualmente se vivencia situações de lazer, reivindicando novas formas de relacionamento social. Contudo, é nítido as mudanças em relações afetivas e nas considerações sobre o próprio corpo, almejando o contato com o belo e, sobretudo, buscando prazer (MARCELLINO, 1995, p. 38).

A oportunidade de aumentar os relacionamentos e de socializar-se mais, também é percebido nos fatores comportamentais e sociais, e são citados várias vezes pelos

entrevistados:

Está sendo uma fase muito importante da minha vida. As atividades do projeto estão ajudando a crescer mais, me ajudam e melhorar meu desempenho na escola. É uma coisa que alegra a minha semana, onde posso conhecer novos amigos e socializar mais (Entrevistada 12).

Antigamente eu era egoísta, eu achava que só eu sabia fazer as coisas, e com o vôlei eu pude perceber que as pessoas erram, todos erram, ninguém é perfeito, ninguém acerta toda vez. As atividades do projeto me ensinam a saber que vamos errar, mas também vamos aprender. Isso me mostra a importância do trabalho em equipe. Antes na escola só fazia trabalhos sozinhos, hoje em dia faço em grupos todas as vezes. (Entrevistado 13).

As atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao auto-aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade (MARCELLINO, 2007, p.55).

As atividades de esporte e lazer do projeto podem ser consideradas frutos de relações sociais, além de um espaço de vivência cultural no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares e sociais.

O discurso da entrevistada 27 traz elementos significativos nas relações sociais vivenciadas nas atividades do projeto:

A minha maior motivação é estar aqui entre amigos, nossa união, todos são muito amigos aqui, o ambiente é muito gostoso. Eu não consigo encontrar esse ambiente em nenhum outro lugar, somente aqui nas aulas (Entrevistada 27).

Percebe-se que há satisfação dos alunos entrevistados na participação das atividades do projeto. Ter como referência a participação no que se refere ao poder de decisão, evidencia-se o desenvolvimento do modelo de administração participativa na relação com a população, vendo-a como parceira do Estado e incentivando o surgimento de sujeitos políticos coletivos, representados amplamente pelos movimentos populares. (STIGGER, 1998, p.28)

Corroborando com a afirmação acima, uma obra da pesquisa bibliográfica intitulada “Percepção da qualidade do ambiente e vivências em espaços públicos de lazer”, de autoria de Emília Silva e colaboradores, publicada no ano de 2016, chama a atenção para a importância da identificação dos interesses dos frequentadores, a fim de que os projetos sejam executados a partir dos anseios da população.

Percebe-se que vários são os motivos que fazem com que os alunos permaneçam nas atividades do projeto. Em conversa informal com um dos professores, ele relatou que principalmente os alunos adolescentes sempre o procuram para contar seus objetivos e o que pretendem com as aulas. O professor disse que fazem muita menção às coisas do

passado e querem sempre novos desafios.

Gerar relacionamentos, amizades e fazer parte de um grupo foram base para a resposta: *“oportunidade de encontrar com os amigos”*, segundo os relatos a seguir.

Eu tenho uma maior convivência com outras pessoas, aprendo com as diferenças, que cada um tem o seu tempo, e a medida do tempo você vai observando que as pessoas vão te acolher. O projeto tem muito disso, o de acolher as pessoas, além do que me divirto muito aqui (Entrevistada 33).

A minha maior motivação para estar no projeto é a união, todos são muito amigos, o professor é muito bom, o ambiente é gostoso, além de ser de graça ... é perfeito (Entrevistada 27).

Meus amigos é o que mais motiva a estar vindo às aulas do projeto (Entrevistado 20).

Observamos ao longo das aulas, que os alunos em sua maioria chegam no CET em grupos. Em conversa informal, eles disseram que combinam um horário, seja na escola porque estudam juntos ou por morarem próximos uns dos outros. Aqueles que não conseguiam ir em grupo, se reuniam na quadra de peteca.

Alunos das modalidades basquete, vôlei, atletismo e futebol se reúnem nesta quadra de peteca, onde tornou-se um ponto de encontro. Eles chegam aos poucos, se cumprimentam, conversam e logo um dos alunos chega com uma bola de vôlei concedida pelo professor, e se organizam para um jogo sem muitas regras na quadra de peteca, que possui rede e marcações. Uma situação interessante é que nesse momento independente da modalidade que estão inscritos no projeto, os alunos estão juntos, conversando e jogando vôlei.

Os interesses sociais do lazer podem encontrar seu campo de satisfação nesses pontos de encontro. Os pontos de encontro manifestam-se de formas diferenciadas, variando de acordo com as características gerais da sociedade (MARCELLINO, 2000, p. 92).

Na nossa observação, nesse “ponto de encontro” (quadra de peteca) percebemos que apesar de serem alunos de modalidades esportivas diferentes, estudantes de escolas distintas, os sujeitos participantes ao se reunirem tratam de coisas em comum. Essas variadas formas de “associativismo informal”, propiciadas pela vivência do lazer, geralmente não são registradas em estatísticas e devem ser estudadas, segundo Marcellino (2000, p. 93). O mesmo autor cita Paulo de Salles Oliveira que afirma:

torna-se, então (...) extremamente importante considerar a presença dos grupos de encontro, a reunir pessoas com problemas comuns, que se unem a fim de encontrar apoio mútuo e soluções para resolver seus problemas. Trata-se de uma atividade característica dos interesses sociais no lazer, que revela facetas pouco conhecidas dentro associativismo (...).

Quando os alunos entrevistados atribuem à importância das atividades do projeto

e trazem com eles elementos como: laços de amizade, alunos que se tornam mais comunicativos, mais participativos, isso contribui e favorece ao desenvolvimento social no ambiente de aula. De acordo com Kunz (1994), para a formação de “sujeitos livres e emancipados” é necessário que o desenvolvimento do esporte supere as formas tradicionais de ensinar e praticar o esporte, na busca da autonomia e da interação social dos sujeitos.

Notamos que realmente os interesses dos alunos estão nas relações que são estabelecidas com outros alunos. A possibilidade de conhecer novas pessoas, estabelecer novos contatos fica ainda mais evidente nas declarações dos alunos nas entrevistas. Isso mostra que para os alunos apenas o fato de fazer a aula não é tão atrativo para eles, outros fatores como socializar-se, competir, parecem ser mais interessantes. O desejo dos alunos em jogar está relacionado ao interesse social do lazer. Os interesses sociais são alcançados por meio da busca de contatos e do convívio social que visam, em grande parte a sociabilidade. Muitas vezes as pessoas buscam situações para ter contato com outras pessoas e momentos que favoreçam o convívio social, o encontro com sujeitos.

De uma forma geral podemos dizer que as atividades do projeto Esporte Cidadão pelos depoimentos dos seus frequentadores, oferecem oportunidade para a socialização, competição e diversão de seus participantes.

Podemos relacionar esses depoimentos com os resultados da pesquisa bibliográfica intitulada “Representações sociais dos participantes de projeto esportivo de Vitória”, de Mello et. al (2018), onde retratam que o esporte e o lazer podem contribuir na construção de sentidos, que podem estar vinculados “ao jogar” e que estão relacionados com a amizade, o aprender das modalidades esportivas, a estética/saúde, a ascensão social e novas perspectivas de vida, no caso dos adolescentes e jovens. Esses sentidos foram construídos por meio de experiências que os adolescentes e jovens estabelecem com as atividades esportivas mediadas pelos projetos de esporte e lazer, e que se materializam em diferentes figuras do aprender.

“Esporte para mim é uma forma de lazer, uma atividade que tem regras, é oportunidade e é um direito da população” (Entrevistado 11). Sobre a população exercer o direito às oportunidades que o lazer e o esporte proporcionam, segundo o relato do entrevistado 11, as duas obras da pesquisa bibliográfica dos autores Borges (2017) e Lopes et. al (2016), concluem que o lazer não vem sendo tratado, de fato, como um direito social atrelado a sua garantia e sim às necessidades de outros direitos. Os autores também apontam que o esporte e o lazer têm a propriedade de favorecer o crescimento pessoal, crítico e criativo, assim como a prioridade de formação à cidadania.

Outra obra da pesquisa bibliográfica de Athayde e Passos (2018), traz alguns resultados que corroboram com o discurso do entrevistado 11. Os autores dizem que a cidadania não deveria ser o objetivo maior da educação (como se ela fosse sinônimo de liberdade efetiva e plena), mas sim da emancipação humana, que é efetivamente sinônimo de liberdade plena. Nesse sentido, não se colocam contra a relação entre cidadania e

educação, mas delimitam de modo claro que a cidadania deve ser um meio e não o fim desse processo.

As falas dos entrevistados da pesquisa indicam que o projeto Esporte Cidadão de Indaiatuba-SP contribui para a mediação de conhecimentos e de valores e para a produção de significados por parte de seus frequentadores, colaborando para que os sujeitos se apropriam de uma visão mais crítica da realidade em que estão inseridos, exercitando sua capacidade de atribuir sentidos, desenvolver ações cooperativas, podendo produzir mudanças em suas vidas.

Estudos futuros poderão ser realizados em outras regiões que oferecem projetos de políticas públicas de esporte e lazer à população, o que será profícuo para uma comparação e ampliar as reflexões com relação aos achados na presente investigação.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, P. & PASSOS, F. (2018). *Esporte e políticas públicas sociais no Brasil: Uma discussão sobre cidadania e emancipação humana*. Pensar a Prática, Goiânia, v. 21, n. 3, jul./set.

BORGES, C.N.F. (2017). *Educação cidadã pelo lazer: A contribuição das políticas públicas de esporte e lazer*. Licere, Belo Horizonte, v.20, n.1.

DUARTE, R. (2002). *Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 139-154.

GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

HELAL, R. (1990). *O que é Sociologia do Esporte*. São Paulo : Brasiliense.

KUNZ, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí.

LOPES, T. B., SANTOS, D. C. S. dos & ISAYAMA, H. F. (2016). *Reflexões sobre política social e a política de lazer no Brasil*. Licere, Belo Horizonte, v.19, n.3.

MARCELLINO, N. C. (1995). *Lazer e Educação*. 3ª ed. Campinas, SP : Papyrus.

_____, N.C. (2000). *Estudos do lazer: Uma introdução*. 2. ed., ampl. Campinas, SP: Autores Associados.

_____, N. C. (2007). *Algumas aproximações entre lazer e sociedade*. Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana Lazer e Sociedade. Rio de Janeiro.

MELLO, A. S., SILVA, J. S. S., JORGE, R. S., SCHNEIDER, O. & SANTOS, W. dos. (2018). *Representações sociais dos participantes de projeto esportivo de Vitória*. Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 399-412.

MINAYO, M. C. de S. (1994). *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. Petrópolis : Vozes.

STIGGER, M. P. (1998). ***Políticas sociais em lazer, esportes e participação: uma questão de acesso e de poder; ou subsídios para tomar uma posição frente a pergunta: “são as políticas públicas para educação física, esportes e lazer, efetivamente e políticas sociais”?***. Motrivivência. v.10, n. 1.

VELOZO, E. L. (2009). ***Cultura de movimento e identidade: A educação física na contemporaneidade***. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - Campinas, SP.

AMBIENTALIZAÇÃO EM ESPAÇOS FORMAIS DE APRENDIZAGEM – POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EFICAZ

Data de aceite: 22/03/2021

Edicarlo Ferreira

Universidade Cruzeiro do Sul, de São Paulo

Rita de Cássia Frenedo

Universidade Cruzeiro do Sul, de São Paulo

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo fazer uma revisão de literatura sobre a temática ambiental no ensino formal realizado no Estado de São Paulo. O problema de pesquisa é: como está sendo trabalhada a educação ambiental nos espaços formais de ensino e aprendizagem? Objetivos específicos: investigar a adoção de atividades educativas ambientais por parte das escolas públicas; perceber como as iniciativas ambientais conduzidas nas escolas públicas podem impactar na conduta cidadã. Para a revisão de literatura adotou-se nesse estudo a Revisão Bibliográfica Narrativa. O levantamento bibliográfico considerou artigos publicados entre 2015 e 2020 nas bases de dados (Google scholar, na plataforma Scielo e no banco de teses e dissertações da CAPES). Para a busca, foram utilizadas as palavras-chave: Ambientalização, Espaço Formal e Ensino. Há escolas apropriadas com locais disponíveis a cumprir o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Ambiental, permitindo o desenvolvimento de projetos, com espírito participativo e coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Ambientalização; Espaço Formal; Ensino.

ABSTRACT: This work aimed to make a literature review on the environmental theme in formal education held in the State of São Paulo. The research problem is: how is environmental education being worked on in formal teaching and learning spaces? Specific objectives: to investigate the adoption of environmental educational activities by public schools; to understand how environmental initiatives conducted in public schools can impact on citizen behavior. For the literature review, the Narrative Bibliographic Review was adopted in this study. The bibliographic survey considered articles published between 2015 and 2020 in the databases (Google scholar, the Scielo platform and the CAPES thesis and dissertation database). For the search, the keywords were used: Environmentalization, Formal Space and Teaching. There are appropriate schools with available places to comply with the National Curriculum Guidelines for Environmental Education, allowing the development of projects, with a participatory and collective spirit.

KEYWORDS: Environmentalization; Formal Space; Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A educação contemporânea deve assumir uma concepção mais ampla, usando a educação informal e não formal como complemento à educação formal. As expressões formal, não formal e informal surgiram a contar da década de 1960, ancorada na referência do espaço escolar. As aprendizagens formais seriam as realizadas dentro do ambiente

escolar e as conduzidas fora do espaço seriam as não formais e informais. Os espaços não formais podem ser museus, centros culturais e Organizações Não Governamentais (ONGs) (GOHN, 2016).

A expressão ‘ambientalização’, segundo Lopes (2006), é um neologismo das ciências sociais, designando novos fenômenos, ou percepções desses, sob uma perspectiva processual. Dentro da sociedade, agrega a grandeza histórica, adjunta à constituição de novos fenômenos, em uma assumpção dos diferentes atributos da questão pública ambiental. E nesse ínterim, a ambientalização curricular surge como um modo de entender o ambiente inserido em sua ótica cultural e política, considerando que se articula ao conceito curricular, considerando que o currículo é um artefato social.

De acordo com Soares e Frenedo (2019, p. 98), “surge no campo educacional uma tendência de inserir debates sobre a questão ambiental nas instituições de ensino, dando origem ao termo conhecido como ambientalização curricular”. Percebe-se que o termo é algo novo e passível de discussão.

Em sua tese de doutorado, Miyazawa (2018, p. 56) afirma que “ambientalizar o ensino significa inserir a dimensão ambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada”. Portanto, é preciso haver um compromisso sério entre os envolvidos neste processo.

A Educação Ambiental é vital na elaboração de significados e ações que sobrelevam a equidade e a redução do consumismo de produtos industrializados, respaldando a almejada sustentabilidade. Na visão de Oliveira e Neiman (2020), objetiva conscientizar as pessoas de que as questões ambientais se vinculam às suas rotinas e que a resolução de tais questões solicita o comprometimento e a cooperação de todos, desenvolvendo posturas cidadãs e sustentáveis. Alves (2014) salienta que apesar das ‘boas intenções’ as atividades antrópicas degradam a natureza e não propõem soluções concretas quanto ao iminente colapso ambiental, essa seria, sem dúvida, a temática mais sensível e urgente da contemporaneidade.

Para Inocêncio (2012), a EA surge como uma área de conhecimento capaz de atuar sobre o conflito civilizatório, maior que o ambiental. Apesar de políticas educacionais existirem, é frequente a visão convencional de transmitir conteúdos, com atividades isoladas, e não em prol da transformação social. Dias e Bomfim (2011) classificam a EA em Conservadora e Crítica, a primeira voltada para mudanças de comportamento e atitude, e a segunda problematizaria as reais raízes do problema. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), Resolução nº 2 (BRASIL, 2012), considera o trabalho, a produção e o consumo vinculado às questões ambientais, ressaltando no artigo 5º, que a EA não é uma atividade imparcial, e sim envolta em valores e visões de mundo e, assim, assume na prática educativa suas dimensões política e pedagógica. Ainda, ressaltam uma abordagem interdisciplinar e transversal, não adstrita à uma disciplina, e sim, consoante o artigo 6º, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista.

Segundo Ruscheinsky (2014), a ambientalização curricular é uma maneira de inserir a temática do ambiente no currículo escolar, conectado à práxis de formação do ensino superior, desde o ano 2000. Esse é um processo permanente e dinâmico, um compromisso institucional e transversal quanto ao ensino, pesquisa, extensão e gestão, integrando os setores e a comunidade universitária (FIGUEIREDO; GUERRA; CARLETTO, 2014).

As políticas públicas produzem, a contar dos pressupostos admitidos, como um direito de todos a educação que considere a reflexão crítica do meio ambiente, e é função da universidade possibilitar tais espaços, pautados na ética e na integridade ambiental. No que concerne à formação docente, a formação inicial é capaz de compor um caminho para construir um educador que leia e interprete as necessidades do seu espaço e planeje ações contemplando o ambiente em suas múltiplas dimensões. Destarte, observa-se um amparo legal quanto à necessidade de abordar esse tema, apesar de a EA não se restringir à esfera do ensino formal, as escolas ainda são o espaço onde os indivíduos passam parte de seu tempo, formam-se enquanto sujeitos, elaboram conhecimentos, experimentações e visão crítica, de onde advém a necessidade de pontuar o assunto em tais espaços, exercendo a cidadania. A falta de capacitação dos professores corrobora a questão da formação inicial, para a qual as DCNEA, no artigo 11º, dispõe sobre a necessidade de uma formação inicial e continuada para a temática socioambiental (BRASIL, 2012).

Os maiores desafios da Educação Ambiental residem no baixo estímulo à pesquisa e à não integração do corpo docente, ou seja, basicamente falta de informação, investimento e capacitação. Nesse seguimento, atividades de campo e projetos ambientais interdisciplinares poderiam ser bastante promissores. As crianças poderiam adquirir hábitos ambientalmente adequados, tomando por exemplo seus professores, não só os de ciências, e levando tais hábitos para sua casa e seus familiares. O docente deve compreender da responsabilidade que assume em uma sala de aula, e fora desta também afeta francamente seus alunos, especialmente as crianças. Para tanto, uma vez que nem todos os professores têm formação em ciências, são necessários cursos de capacitação para docentes, permitindo que ensinem os preceitos básicos, e com a continuidade dos cursos, possam se aperfeiçoar (REIS; SEMÊDO; GOMES, 2012).

De acordo com Sauv  (2016, p. 290-291) torna-se necessário uma Educa o Ambiental voltada para a aquisi o de valores fortalecendo um relacionamento saudável e de respeito entre o ser humano e o meio ambiente:

A educa o ambiental nos desafia em torno de questões vivas; ela responde às inquietudes maiores. Ela nos faz aprender a reabitar coletivamente nossos meios de vida, de modo responsável, em fun o de valores constantemente esclarecidos e afirmados: aprender a viver juntos – entre nós, humanos, e também com outras formas de vida que compartilham e compõem nosso meio ambiente. De uma cultura do consumismo e da acumula o, impulsionada por ideias pré-fabricadas, ela pode nos levar a uma cultura do pertencimento, do engajamento crítico, da resistência, da resiliência e da solidariedade.

Schanbach (2010) defende que para existir uma consciência ambiental, é necessário unir todas as áreas do conhecimento, afora a tecnologia, com vistas à uma ação integral do corpo social em defesa do meio ambiente. Embora todas as espécies tenham direito à vida, a espécie humana tem usado todas as demais em seu benefício próprio, manipulando os processos físicos e químicos e destruindo a natureza. Existem inúmeros desafios nesse seguimento, e um é elaborar uma nova ética cidadã, e a EA se faz obrigatória, curricularmente e nas capacitações, de modo que possam desafiar-se e planejarem atitudes transformadoras.

Considerando essa conjuntura, ressalta-se o seguinte problema de pesquisa: como está sendo trabalhada a educação ambiental nos espaços formais? O objetivo geral é analisar a importância da educação ambiental formal na conscientização cidadã. Sobre a definição dos objetivos específicos, estabeleceu-se o seguinte: investigar a adoção de atividades educativas ambientais por parte das escolas públicas; perceber como as iniciativas ambientais conduzidas nas escolas públicas podem impactar na conduta cidadã; investigar questões positivas e negativas de experiências docentes com a temática ambiental, realizadas em espaços formais de ensino.

2 | A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS FORMAIS

A crise ambiental exige a participação de cada indivíduo e a escola é um ambiente distinto para formar cidadãos e desenvolver valores, no que concerne ao consumo e ao descarte de resíduos, embora ainda não tenha atingido seu potencial. No ensino formal, a EA é desenvolvida curricularmente em instituições públicas e privadas, sendo uma prática educacional permanente, inter e transdisciplinar, para qualquer nível e modalidade de ensino. Os conteúdos do nível fundamental e médio compõem-se nos PCNs, as políticas públicas também podem fomentar campanhas educacionais e informativas sobre o tema, como ações não formais, do mesmo modo que conteúdos que propiciem sensibilizar e capacitar a sociedade para as Unidades de Conservação, à sensibilização de agricultores e atividades voltadas ao ecoturismo (HENDGES, 2010).

Chassot (2003) salienta a escola como entidade formal, mas que em um mundo globalizado, exterioriza-se, parece haver uma contraversão no fluxo do saber, se dando da comunidade em direção à escola. Com efeito, a escola deve rever seu papel. Conquanto a ciência e a tecnologia são fundamentais ao crescimento econômico e social, as ciências influenciaram reformas educacionais, e os tópicos da educação ambiental, saúde e educação sexual passaram a incorporar os currículos como temas transversais (FERREIRA, 2013).

Um dos maiores desafios das escolas é o prosseguimento dos projetos propostos, e vários são os fatores influenciadores disso, como o tamanho da escola, a quantidade de estudantes e docentes, a disposição docente à capacitação, a boa vontade da gestão, alteração da rotina escolar, investimentos, entre outros. Além disso, muitas vezes os

projetos não são aceitos por serem entendidos como uma ordem, uma tarefa a mais a ser cumprida pelos professores já sobrecarregados. Silva (2017) indica algumas técnicas multidisciplinares partindo de um Projeto Político-pedagógico que conjecture o espaço onde está inserido, o arrolamento dos problemas enfrentados pela comunidade, reflexão e busca de soluções, debates entre docentes e conteúdos, dentre outros. A depender do espaço escolar, o próprio espaço escolar seria útil, como áreas verdes, hortas, composteiras, reciclagem de lixo, trilhas ecológicas, recuperação de nascentes, entre outras.

Um projeto de educação ambiental só terá sucesso se for prazeroso, caso contrário nenhuma mentalidade individual será modificada. Cabe à escola a correlação entre as questões do ambiente e a realidade comunitária, de modo que os estudantes percebam o mundo real. Tal visão deverá se dar em todos os níveis de estudo, transformando-se a escola em um espaço social, no qual o aprendiz se sensibiliza com as crises ambientais, de modo que coloque em prática o que aprendeu na escola. Cidadãos responsáveis derivam de cotidianos escolares ambientalmente corretos (NARCIZO, 2009). As ações podem ser variadas, com palestras, oficinas e saídas de campo, sempre tendo em vista projetos que melhorem a qualidade de vida da comunidade.

3 I AS EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ESPAÇOS FORMAIS

Apesar de divergências entre opiniões e localidades, a EA experimentada nas escolas ainda é hipotética, concretizada em projetos temáticos, e não articulada com o currículo e as demais áreas do conhecimento. Freitas (2016) desenvolveu uma pesquisa em 651 escolas da rede pública no Distrito Federal e na Secretaria de Educação, entre fevereiro e novembro de 2014, para observar a existência e a prática da EA. Observou-se que a EA permanece com as características da educação convencional, faltando reais alterações curriculares, e mantendo-se a fragmentação; a desarticulação entre ações; a descontinuidade dos projetos iniciados e a objeção dos docentes em trabalhar a EA. A interdisciplinaridade e a transversalidade são preceitos almejados nas atividades de EA em escolas, o que não foi possível de ser percebido na rede pública avaliada, provavelmente por formação continuada insuficiente, falhas nos planejamentos e restrição às disciplinas de Ciências Naturais, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática, superficialmente, não alcançando a proposta. Também foram observados obstáculos, como o levantamento de informações, os contatos com as secretarias e falta de interesse da gestão escolar.

Viegas e Neiman (2015) conduziram uma pesquisa bibliográfica sobre práticas de EA no espaço de ensino formal, entre 2007 a 2012, e observaram que foram publicados 317 artigos, onde 34,4% eram sobre concepções teóricas, 25,6% sobre práticas no ensino formal, 81,5% dos estudos foram em escolas públicas e 6,2% em particulares, os demais em ambas. Quanto ao nível de ensino, 30,9% dos trabalhos se dedicava ao ensino fundamental, onde as DCNs advogam o ensino, e somente 2,5% ao ensino infantil,

denotando reduzido interesse, o que contradiz o discurso geral da EA. Nessa questão, Montanhim, Caron e Cinquetti (2011) ressaltam a dificuldade de docentes da educação infantil em propor atividades ambientais para crianças, e a partir delas mudar as atitudes delas, sendo essa uma deficiência a ser sanada.

Um outro estudo analisou os trabalhos apresentados no IX Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) em 2017, com 128 trabalhos aprovados, o Grupo de Discussão de Pesquisas (GDP) em EA e Contexto Não Escolar contou com doze estudos, somente 8,5% do total, uma parte dos trabalhos dedicou-se às áreas ambientais protegidas, projetos de extensão em universidades, e outros pareciam não se enquadrar nos critérios de investigação. Também foram admitidos trabalhos sobre políticas públicas, sobrepostos a unidades de conservação e licenciamento ambiental, além de oficinas comunitárias e projetos municipais de educação ambiental. As reflexões realizadas permitiram observar que a EA tem se expandido anualmente, despertando novos estudos e alunos, cuja continuidade é significativa para a pesquisa em EA, uma área múltipla, que suporta distintas práticas pedagógicas, com vistas a superar a crise ambiental moderna (LOPES; BUENO; SAISSE, 2018).

Uma pesquisa foi conduzida com professores formados em Ciências Biológicas, Geografia, Química e Pedagogia, com tempo de profissão entre cinco e 25 anos. Os profissionais relataram dificuldades sobre o EA sob a perspectiva escolar, e os espaços não formais funcionavam como um suporte, também foi aventada a interdisciplinaridade, especialmente via resistência e outras disciplinas com a temática; a carga horária; os amplos conteúdos a serem cumpridos; e a falta de espaço apropriado nas escolas. A falta de atratividade para o estudante foi reiterada, o que corrobora a questão da falta de preparo do docente (MARTINS; TEIXEIRA; SOUSA, 2017). Isto posto, tais dificuldades culminam na superficialidade da educação ambiental. Aparentemente, a baixa efetividades das ações educativas relaciona-se à resistência ou desconhecimento da transversalidade e interdisciplinaridade. A ausência de espaço adequado nas escolas poderia ser complementada pelos espaços não formais, especialmente na área ambiental, Silva e Grynszpan (2015) defendem essa ideia, de forma que os espaços não formais ultrapassem as possibilidades que a educação formal permite, pois o tempo e o espaço seriam mais apropriados, contemplando mais transversalmente os assuntos. Nesse sentido as parcerias são primordiais.

No ano de 2020, durante a pandemia de COVID-19, a temática dos professores no ensino à distância tem se aviltado. Um ponto salientado é a falta de ferramentas necessárias ao EaD; quanto aos docentes, encontram-se sobrecarregados e com imensas dificuldades com as ferramentas disponíveis, especialmente na rede pública. Alves e Mamede (2020) investigaram a rede municipal em Campo Grande-MS e observaram que o acesso on-line não era tão frequente quanto imaginado, muitas vezes sendo os materiais impressos e retirados pelos alunos na escola; alguns docentes se sentiram desconfortáveis em usar

suas mídias pessoais para as aulas; as devolutivas dos estudantes têm sido evasivas e levianas; e a questão da avaliação permanece obscura. Basicamente, o que se observa é a aplicação da mesma matriz presencial com recursos de tecnologia, talvez seja o momento de a contribuição da EA ser ativa na elaboração de relações sociais capazes de superar as desigualdades observadas.

4 | METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse estudo realizou-se uma revisão de literatura publicada de 2006 a 2020 nas bases de dados Google scholar, na plataforma Scielo e no banco de teses e dissertações da CAPES. Para a busca, foram utilizadas as palavras-chave: Ambientalização, Espaço Formal, Educação Ambiental e Ensino e suas correspondentes em inglês Environmentalization, Formal Space, Environmental Education and Teaching. Foram critérios de exclusão: artigos que não apresentaram contribuições significativas para este trabalho ou que abordavam o assunto de forma irrelevante.

Para a escolha dos artigos fez-se a leitura crítica, questionadora e seletiva das publicações selecionadas de forma a destacar os aspectos mais relacionados ao problema de pesquisa (BENTO, 2012). O referencial teórico é essencial para fornecer o embasamento teórico necessário à robustez do trabalho, permitindo a discussão de ideias entre os autores mais relevantes na área pesquisada. Segundo Martins e Pinto (2001), tal procedimento é essencial a compreensão de conceitos, bem como para a condução de novos estudos sobre o tema.

No que tange ao tipo de pesquisa, optou-se pela pesquisa qualitativa, um importante ponto de referência ao pesquisador, o qual é responsável pela pesquisa extensa e sua avaliação crítica (CAJUEIRO, 2012). Deste modo, um procedimento metodológico orientado por uma pesquisa qualitativa avalia as informações obtidas e é capaz de apresentar conclusões relevantes, de acordo com um dado problema de pesquisa pré-determinado (ROTHER, 2007).

A pesquisa qualitativa nesse estudo é exploratória, pois é o método que possui maior identificação com a metodologia de Revisão Bibliográfica Narrativa (Revisão de Literatura), cuja metodologia foi adotada para o desenvolvimento deste artigo. Ressalta-se um importante conceito sobre pesquisa exploratória:

Pesquisa exploratória é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52).

A metodologia de Revisão Bibliográfica Narrativa objetiva buscar em bases de dados, identificar os artigos, avaliá-los e proceder à sua discussão. Verifica-se que a Revisão Bibliográfica Narrativa, método de escolha adotado, visa a apreensão e a análise dos fundamentos de natureza científica, isto é, de trabalhos de impacto científico, publicado em periódicos, jornais e/ou outros meios científicos nacional e/ou internacional (DEMO, 2009; SOUSA et al. 2018).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da Educação Ambiental, há muitas possibilidades de se interferir no comportamento do ser humano de modo a contribuir para que este se torne crítico e consciente de seus atos. Um dos espaços em que há grande possibilidade de se trabalhar a Educação Ambiental é a escola, reconhecida como lugar privilegiado para a construção de diálogos, valores e princípios que auxiliam na formação discente.

Com base nos vinte trabalhos analisados percebeu-se algumas barreiras para não se trabalhar com a ambientalização nas escolas, destas barreiras, cinco trabalhos apontam para a resistência do professor em inserir a dimensão socioambiental em suas aulas, visto que estão acostumados a trabalhar o currículo de forma engessada e sem interesse em sair do comodismo, mas que é possível, desde que se trabalhe seriamente para isto. Em relação à falta de políticas públicas para a implementação de temas socioambientais nos currículos, dez trabalhos mostraram que pouco se tem feito nas últimas décadas e que são necessárias ações urgentes para que se consiga enxergar o meio ambiente como prioridade, sabendo que a relação deste com o homem é uma questão de vida. Dois trabalhos mostraram que é possível realizar a ambientalização em escolas e apontam possíveis caminhos para sua concretização. Um deles é a participação coletiva e ativa de todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a ambientalização, três trabalhos registraram a falta de interesse das equipes gestoras que não demonstraram interesse no desenvolvimento de projetos sobre ambientalização e que trabalham as questões ambientais com seu corpo docente apenas em datas comemorativas.

Contudo, esta revisão concluiu que o processo de ambientalização em espaços formais de ensino ainda é algo novo e passível de discussão. Com a participação mais efetiva dos docentes, o trabalho com a ambientalização mostra-se mais eficiente, visto que muitos professores apenas cumprem o disposto nos planos anuais de ensino.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, existem escolas que dispõem de enorme potencial de apoio ao ensino formal, com espaços apropriados e parcerias com outros locais, de forma que podem cumprir o estabelecido nas DCNEA, incluindo observar a natureza,

compreender as extensões éticas e políticas, desenvolver projetos e ações responsáveis quanto ao ambiente, realizar trabalhos coletivos, consolidando o espírito participativo e coletivo. No entanto, outras escolas e docentes identificam ser necessários trabalhos de capacitação, onde os próprios educadores conhecerão os espaços não formais de ensino ambiental, de forma a adotá-los na educação formal e não formal, beneficiando o ensino dos estudantes.

A Educação ambiental vem sendo elaborada a partir de várias concepções e abordagens, com caminhos e modalidades distintas para o fazer educacional. Tal qual as demais áreas do saber, tem falhas e pode ser generalista, sem contribuir aos objetivos, embora represente a mudança e a inserção da extensão ambiental como um novo conceito. As práticas de EA, no espaço formal, mostram um contorno predominantemente público e voltado ao ensino fundamental, especialmente em algumas regiões do país, como a Sudeste. Tais práticas são propostas por pesquisadores, sendo apoiadas pelo governo ou pela iniciativa privada, as quais incluem alunos no espaço escolar. Destarte, deveriam incluir temáticas interdisciplinares e transversais, sob uma perspectiva crítica, vinculado ao planejamento metodológico de educação baseada em projetos, por exemplo. Na realidade, tais propostas ainda se mostram não integrais ou não reprodutíveis, com lacunas metodológicas e de execução do disposto na legislação no que tange à interdisciplinaridade. O conhecimento de tais práticas poderia ser um dos pressupostos fundamentais na avaliação do panorama acadêmico e científico, bem como um critério norteador aos especialistas da área.

O papel do educador, do professor, é crucial na EA, o qual deve abandonar o paradigma convencional de transmissão de conteúdo para adotar novas ferramentas de investigação, distintas técnicas dentro e fora da escola, como mídias sociais, trilhas e debates, com vistas a sensibilizar os estudantes para a proteção do meio ambiente. Enfrentar os problemas sociais é mais importante que a memorização de conteúdos, evitar o desperdício de água é mais relevante que notas elevadas. Não se pode separar a vida da natureza, todos devem se comprometer com o mundo. Só assim, a educação poderá transformar o mundo, e para tanto, os docentes devem se preparar para as dificuldades contemporâneas, e esse dever não é dos professores de ciências ou de biologia, mas de todos, de forma a entender-se como partícipe do ambiente. A proposição de soluções aos problemas, de forma a respeitar a própria natureza e não gerar mais danos a longo prazo é urgente, e é na juventude acadêmica que estas soluções poderão surgir.

Nesse ínterim, o espaço escolar é o lugar onde o aluno reflete sobre os conceitos e os conteúdos, mas também deve ser desafiado à ação, ampliar suas interações, assumir uma posição crítica. O uso das tecnologias e mídias sociais também pode ser uma alternativa para incluir os jovens em ações pedagógicas e ambientais, além da necessidade de incluir os próprios professores nessa temática, os quais mostram muita resistência, mas que poderia ser um dispositivo de inter-relacionamento valoroso.

Com efeito, a sociedade, o Governo e a escola devem firmar parcerias para responder à demanda ambiental, as disparidades e os casos exitosos devem ser divulgados; bem como a alteração dos espaços criando ambientes educativos; o investimento na capacitação dos recursos humanos, infraestrutura, ferramentas e suporte que possam manter a EA como uma extensão primordial da educação.

Assim, em síntese, o presente estudo analisou a educação ambiental em espaços formais, especialmente na escola pública. Sugere-se, ainda, que outros estudos sejam desenvolvidos para discutir e fortalecer o tema da presente pesquisa, levando-se em consideração a evolução da sociedade e do próprio ambiente, bem como os principais autores da área da educação e da educação ambiental.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. E. D. **População, desenvolvimento e sustentabilidade**: perspectivas para a CIPD pós-2014. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 31, n. 1, p. 2019-230, 2014. ISSN: 0102-3098.

ALVES, G. L.; MAMEDE, S. **Quando uma pandemia expõe as limitações da escola e da educação ambiental formal**. Revista Brasileira de Educação Ambiental - Revbea, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 175-189, 2020. ISSN: 1981-1764.

BENTO, A. V. **Como fazer uma revisão da literatura**: considerações teóricas e práticas. Revista da Associação Acadêmica da Universidade da Madeira, Funchal, n. 65, ano VII, p. 42-44, maio 2012. ISSN: 1647-8975.

BRASIL. (2012). **Resolução nº 02 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante. 3. ed. [S. l.]: Vozes, 2012. 112 p. ISBN-10: 853264354X. ISBN-13: 978-8532643544.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica – Questões e Desafios para a Educação**. Ijuí: Editora Unijuí. 3ªed. 2003.

DEMO, P. **Aprendizagens e novas tecnologias**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 53-75, ago. 2009. ISSN 2175-8093. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/80-388-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

DIAS, B. de C.; BOMFIM, A. M. do. **A “teoria do fazer” em Educação Ambiental Crítica: uma reflexão construída em contraposição à Educação Ambiental Conservadora**. In: Atas do Encontro Nacional de pesquisa em educação em ciências, 8. ed., 2011. Campinas: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011.

FIGUEIREDO, M. L.; GUERRA, A. F. S.; CARLETTO, D. L. **Ambientalização nas instituições de Educação Superior**: reflexões do IV Seminário Sustentabilidade na Universidade. In: RUSCHEINSKY, Aloisio (Org.). Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil. São Carlos: EESC/USP, 2014. p. 337-349. ISBN: 978-85-8023-021-5.

FREITAS, D. M. da S. **Na era da tecnologia ou da poluição: a educação ambiental praticada nas escolas públicas do Distrito Federal**. 2016. 115 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2016. 104 p. ISBN-10: 8524915935. ISBN-13: 978-8524915932.

HENDGES, A. S. **Educação Ambiental no Ensino Formal e Não Formal, Lei 9.795/1999**. Ecodebate cidadania e meio ambiente, 2010. Disponível em: <http://www.ecodebate.com.br/2010/09/13/educacao-ambiental-no-ensino-formal-e-nao-formal-lei-9-7951999-artigo-de-antonio-silvio-hendges>. Acesso em: 22 ago. 2020.

INOCÊNCIO, A. F. **Educação ambiental e educação não formal: um estudo de caso na perspectiva de um museu interdisciplinar**. In: Anais do Seminário de pesquisa em educação da Região Sul, 9 ed., 2012. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

LOPES, J. S. L. **Sobre os processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas de participação**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, a. 12, n. 25, p. 31-64, 2006. e-ISSN: 1806-9983.

LOPES, P. A.; BUENO, F. P.; SAISSE, M. V. **Contextos não escolares e pesquisa em educação ambiental: questões e desafios observados nos encontros de pesquisa em educação ambiental**. (EPEAS). Pesquisa em Educação Ambiental, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 196-207, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.n1.p196-207>.

MARTINS, B. T. A.; TEIXEIRA, C.; SOUSA, F. F. de. **Centro de Educação Ambiental: um espaço não formal de Educação Ambiental na visão de professores das escolas estaduais de Itaúna – MG**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 34, p. 320-339, set./dez., 2017. ISSN: 1517-1256.

MARTINS, G. de A.; PINTO, R. L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 96 p. ISBN: 8522430047. ISBN-13: 9788522430048.

MIYAZAWA, G. C. M. C. **A inserção da temática ambiental no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São Roque**. 2018. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018.

MONTANHIM, G. C.; CARON, M. F.; CINQUETTI, H. C. S. **Aspectos linguísticos e Educação Ambiental na aprendizagem infantil**. Pesquisa em Educação Ambiental, São Carlos-SP, v. 6, n. 2, p. 11-32, jul./dez. 2011. ISSN: 2177-580X.

NARCIZO, K. R. S. **Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. v. 22, 2009. 86-94p.

OLIVEIRA, L.; NEIMAN, Z. **Educação Ambiental no Âmbito Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Revista Brasileira de Educação Ambiental - RevBEA, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 36-52, 2020. ISSN: 1981-1764.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013. 277 p. ISBN: 978-85-7717-158-3.

REIS, L.C.L.; SEMÊDO, L.T.A.S.; GOMES, R.C. **Conscientização Ambiental: Da Educação Formal a Não Formal**. Revista Fluminense de Extensão Universitária, Vassouras, v. 2, n. 1, p. 47-60, jan/jun., 2012.

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática x revisão narrativa**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007.

RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil**. São Carlos: EESC/USP, 2014. ISBN: 978-85-8023-021-5.

SAUVÉ, L. **Viver juntos em nossa terra: desafios contemporâneos da educação ambiental**. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 16, n. 2, mai.-ago. 2016.

SILVA, E. da. (Org.). **Temas em ecologia e educação ambiental**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017. 236 p. ISBN-10: 8559682414. ISBN-13: 978-8559682410.

SILVA, L. N. da; GRYNSZPAN, D. **A parceria educação formal – não formal para a apropriação da Química no cotidiano**. In: Anais do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10. ed., 2015. Águas de Lindoia-SP: ABRAPEC, 2015.

SOARES, M. B.; FRENEDOZO, R. de C. **Educação Ambiental: um estudo sobre a ambientalização no ensino fundamental**. Revista De Ensino De Ciências E Matemática - Rencima. São Paulo, v. 10 n. 6, 2019 p. 95-113. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v10i6.2499>.

VIEGAS, P. de L.; NEIMAN, Z. **A prática de educação ambiental no âmbito do ensino formal: estudos publicados em revistas acadêmicas brasileiras**. Revista Pesquisa em Educação Ambiental, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 45-62, 2015. ISSN: 2177-580X.

CAPÍTULO 24

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO FRENTE À SUA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA E A AGENDA 2030

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão 21/12/2020

Andrea Ribeiro Ramos

Centro Estadual de Educação Tecnológica
Paula Souza
São Paulo – SP
<http://orcid.org/0000-0002-6785-4209>
<http://lattes.cnpq.br/0938717330091182>

Roberto Kanaane

Centro Estadual de Educação Tecnológica
Paula Souza
São Paulo – SP
<http://orcid.org/0000-0002-4702-7740>
<http://lattes.cnpq.br/8168398451169766>

RESUMO: Este trabalho apresenta a percepção do docente do ensino técnico profissional frente à sua formação continuada em tecnologia assistiva visando a plena participação do deficiente na sociedade e o atendimento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. O objetivo caracteriza-se pela percepção dos docentes sobre sua formação continuada em tecnologias assistivas. A abordagem adotada foi a pesquisa exploratória e bibliográfica, e questionários. Obteve-se como resultado as limitações quanto ao conhecimento e uso da tecnologia assistiva pelos docentes. O que se pode concluir, refere-se à necessidade de se ampliar a formação sobre o tema para potencializar o binômio ensino -aprendizagem respeitando os ODS da Agenda 2030.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva, Formação Continuada, Educação Profissional.

THE PERCEPTION OF TECHNICAL EDUCATION TEACHERS IN VIEW OF THEIR CONTINUING TRAINING IN ASSISTIVE TECHNOLOGY AND THE 2030 AGENDA

ABSTRACT: This work presents the perception of the professional technical education teacher in view of his continuous training in assistive technology aiming at the full participation of the disabled in society and in meeting the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda. teachers about their continuing education in assistive technologies. The approach adopted was exploratory and bibliographic research, and questionnaires. As a result, the limitations regarding the knowledge and use of assistive technology by teachers were obtained. What can be concluded refers to the need to expand training on the topic to enhance the teaching-learning binomial respecting the SDGs of the 2030 Agenda.

KEYWORDS: Assistive Technology, Continuing Education, Professional Education.

1 | INTRODUÇÃO

Após 2 anos de negociação entre a sociedade civil e os 193 Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) foi concluída em setembro 2015 a agenda 2030, que inclui 17 objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) e 169 metas.

A Agenda 2030 se constitui, segundo o documento traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (2015), como:

um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nesta jornada coletiva, comprometemo-nos que ninguém seja deixado para trás. Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas que estamos anunciando hoje demonstram a escala e a ambição desta nova Agenda universal. Eles se constroem sobre o legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e concluirão o que estes não conseguiram alcançar. Eles buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas. Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental.

Ressalta-se no texto aprovado que “ninguém seja deixado para trás” e deste modo, evidencia-se que dentre os 17 ODS, por diversas vezes, surgem termos voltados especificamente a inclusão, como: educação inclusiva, crescimento econômico inclusivo, industrialização inclusiva, cidades e assentamentos humanos inclusivos e sociedades pacíficas e inclusivas, ratificando a relevância do tema, uma vez que segundo dados da ONU (2018) cerca de um bilhão ou 15% da população mundial correspondem a pessoa com deficiência, e aproximadamente 80% delas estão em idade para trabalhar.

Mesmo com todos os esforços para a inclusão da pessoa com deficiência estabelecidos na agenda 2030, apenas em 3 de dezembro de 2018 a ONU lançou o primeiro relatório mundial sobre deficiência e desenvolvimento, conforme o site da entidade. Segundo o secretário-geral da ONU, António Guterres, o relatório (ONU, 2018) “mostra que pessoas com deficiências estão em desvantagem” no que diz respeito à maioria dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ademais, com o contexto da globalização, tem-se o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) perpassando as transformações sociais e as mudanças de valores da sociedade, pois “a informação e o conhecimento passaram a ser elementos primordiais” na atualidade segundo Menino (2014, p. 30).

No entanto, a pessoa com deficiência está à margem das transformações, pois de acordo com o secretário geral da ONU Antonio Guterres (ONU, 2018) “em muitas sociedades, pessoas com deficiências frequentemente acabam desconectadas, vivendo em isolamento e enfrentando discriminação”.

Com tantas transformações e esforços da sociedade mundial visando o

desenvolvimento sustentável e inclusivo a educação se apresenta como uma via de inclusão. O trabalho apresenta-se, também, como outra via de inclusão, uma vez que possibilita a atuação da pessoa de forma plena e sem assistencialismos, e as tecnologias digitais têm contribuído para a inclusão, além de contribuírem para potencializar aprendizagem.

Neste sentido, salienta-se a importância da formação continuada dos docentes do ensino técnico profissional em tecnologias assistivas para potencializarem a aprendizagem da pessoa com deficiência, contribuindo assim para a implementação da agenda 2030.

Em função do exposto tem-se como problema de pesquisa: Qual a percepção dos docentes sobre sua participação em cursos, capacitações e/ou treinamentos para a utilização da Tecnologia Assistiva?

O objetivo refere-se à caracterização da percepção dos docentes de ensino profissional quanto sua formação continuada em tecnologias assistivas, visando contribuir para a participação do deficiente na sociedade e o atendimento aos ODS da agenda 2030.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Maria Teresa Égler Mantoan (2015, p. 21-22):

um novo paradigma do conhecimento está emergindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

Ratificado por Galvão Filho (2012) ao afirmar que “com as novas tecnologias, as mudanças, transformações e avanços ocorrem de forma muito rápida, fazendo com que as informações e os novos saberes se tornem muito mais rapidamente superados e ultrapassados”.

Deste modo, tem-se conforme Galvão Filho (2012) que:

as possibilidades tecnológicas hoje existentes, as quais viabilizam essas diferentes alternativas e concepções pedagógicas, para além de meras ferramentas ou suportes para a realização de tarefas, se constituem elas mesmas em realidades que configuram novos ambientes de construção e produção de conhecimentos, que geram e ampliam os contornos de uma lógica diferenciada nas relações do homem com os saberes e com os processos de aprendizagem.

De acordo Peterossi (2005, p. 105) “as novas tecnologias estão alterando a natureza do que é preciso aprender, de quem precisa aprender, de quem ensina e do como pode ser ensinado”, legitimado por Galvão Filho (2012) ao assegurar que “as Tecnologias de Informação e Comunicação mudaram definitivamente as formas da humanidade se

relacionar com o saber, com o ensinar e o aprender”, trazendo para a sala de aula o uso corrente e constante das tecnologias.

Neste contexto de mudanças, transformações na sociedade, nas relações de ensino e aprendizagem, bem como o avanço das tecnologias de informação e comunicação, a inclusão da pessoa com deficiência nas unidades escolares, culminou no uso da Tecnologia Assistiva (TA) para auxiliar o professor a potencializar a aprendizagem da pessoa com deficiência, uma vez que, segundo Bersch (2006, p. 146):

A Tecnologia Assistiva (TA) é composta de recursos e serviços. O recurso é o equipamento utilizado pelo aluno, e que lhe permite ou favorece o desempenho de uma tarefa. E o serviço de TA na escola é aquele que buscará resolver os “problemas funcionais” desse aluno, encontrando alternativas para que ele participe e atue positivamente nas várias atividades do contexto escolar.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela portaria nº 142 de 16 de novembro de 2006 conforme Sartoretto e Bersch (2019):

tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada, à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Segundo Bersch (2017) “o objetivo da tecnologia assistiva é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho”.

Ressalta-se que para que os ODS da agenda 2030 da ONU sejam atingidos, é necessário uma verdadeira transformação da sociedade e a escola possui papel extremamente relevante, pois conforme Oliveira e Oliveira (2018, p. 15):

Sem dúvida, a escola é um ambiente formativo para todos – professores, escolares, gestores, servidores ou familiares - e a contemporaneidade nos coloca frente ao desafio de repensar a organização e estrutura atual para atender a uma nova perspectiva, a da inclusão escolar.

De acordo com Mantoan e Santos (2010, p. 9) “a defesa da inclusão, como uma nova perspectiva educacional nas escolas públicas e privadas, tem como objetivo o acolhimento de todos os alunos em suas especificidades”, uma vez que segundo Oliveira e Oliveira (2018, p. 15):

Ao falar de uma escola inclusiva não podemos perder de vista que estamos nos referindo a um processo altamente complexo, uma vez que exigirá o abandono de um determinado paradigma e seu quadro de concepções e assumir uma nova lógica em relação ao processo educativo, ou seja, “em vez de pensar o problema segundo cânones da lógica formal, que é

a lógica da exclusão dos opostos, caberia pensá-los em termos dialéticos, em que os polos opostos não se excluem, mas se incluem, determinando-se reciprocamente” (SAVIANI, 2012, p. 23). Isso significa que ao mesmo tempo em que negamos a escola atual – por não incorporar a diversidade da constituição humana – temos que afirmá-la como o ponto de partida para as transformações necessárias na constituição do que estamos chamando de *inclusiva*.

A partir desta conjuntura, verifica-se a importância da formação continuada em tecnologia assistiva do docente uma vez que “a educação escolar passa a ter um papel fundamental na formação dos indivíduos para exercerem funções no sistema produtivo social” (OLIVEIRA, 2016).

Concomitantemente, ao lado da educação, o trabalho exerce papel fundamental na vida da pessoa com deficiência e a tecnologia perpassa os dois ambientes, uma vez que grande parcela desta camada da população está em idade ativa para o trabalho, destarte segundo Mendes, Nunes, Ferreira e Silveira (2004, p. 106) que:

através do trabalho o indivíduo com deficiência pode demonstrar suas potencialidades e competências e construir uma vida mais independentes e autônoma. Consequentemente, o trabalho exerce também um efeito reabilitador, na medida em que contribui para o aumento da autoestima e nível de ajustamento pessoal.

Verifica-se então a relevância da educação profissional, que une a educação e o trabalho, para contribuir com a formação da identidade do indivíduo ao propiciar sua entrada no mercado de trabalho.

No campo profissional tem-se que “o principal fator competitivo da atualidade é a capacidade de um indivíduo, uma empresa, um país transformar conhecimento em inovação e, primordialmente, inovação tecnológica” (PETEROSSO, 2014, p.24 - 25) evidencia-se então a necessidade de uma formação de qualidade, pois “a capacitação profissional e o aprendizado tecnológico são mecanismos estratégicos para a inserção do Brasil no cenário econômico internacional” (PETEROSSO, 2014, p. 17).

A partir deste contexto, tem-se ainda “o apelo social pelo compromisso desses cursos com uma ação socialmente produtiva e potencial para atender demandas por formação em serviço para setores produtivos específicos” (PETEROSSO, 2014, p.29).

3 | MÉTODO

A pesquisa realizada possui enfoque qualitativo conforme perspectiva abordada por Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 36), fundamentando-se “na compreensão e interpretação dos fenômenos, por meio das percepções e dos significados produzidos pelas experiências dos participantes”.

Quanto aos fins, adquiriu-se caráter exploratório, pois, conforme definido por Vergara

(2016), trata-se de uma área em que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado e de grande interesse da sociedade, ressalta-se então a importância do estudo em função da necessidade de produzir conhecimento e disseminá-lo dado o pouco material existente a respeito do tema em nossa sociedade. O trabalho é uma *survey* realizado no campo, como técnica de coleta de dados foram encaminhados as unidades de ensino técnico profissionalizante questionários, com propósito exploratório e corte transversal, segundo Freitas, Oliveira, Saccol e Moscarola (2000, p. 105):

a pesquisa *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário.

A população é composta pelos professores da Instituição, não probabilística por tipicidade, por se constituir de elementos chave, segundo Vergara (2016) “é constituída pela seleção de elementos que os pesquisadores consideraram representativos da população-alvo” tendo sido constituída por 143 respondentes.

O objeto de estudo foi uma instituição de ensino técnico profissionalizante do Estado de São Paulo que compõe uma rede com 223 Escolas Técnicas Estaduais distribuídas por 165 municípios paulistas, com classes descentralizadas.

Foram encaminhados por e-mail questionários, com questionamentos sobre inclusão, tecnologia assistiva, legislação sobre o tema, e o termo de consentimento para os diretores das unidades em 31 de outubro de 2019, com instrução para repassarem aos docentes das unidades da Instituição.

Quanto aos docentes, a instituição conta com 11.879 docentes nas escolas técnicas destes 143 responderam ao questionário o que corresponde a aproximadamente 1% do total de docentes contratados. Conforme dados do Sistema de Informações ao Cidadão.

Os e-mails das unidades foram obtidos via site da Instituição, no entanto não puderam ser encaminhados para as unidades localizadas nas cidades de Santa Cruz das Palmeiras, Guarulhos e Taboão da Serra, pois não há e-mail cadastrado para estas localidades no site da Instituição.

Segundo consulta ao Sistema Integrado de Informações ao Cidadão nas ETECs de Santa Cruz das Palmeiras há 5 professores, em Taboão da Serra 10 professores e em Guarulhos 4 professores que não receberam o formulários com o questionário.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No questionário encaminhado aos docentes indagou-se quanto ao conhecimento do termo tecnologias assistivas?

Quanto ao conhecimento total sobre tecnologias assistivas constatou-se que 18 (12,6%) dos respondentes o possuem; 79 (55,2%) possuem conhecimentos parciais e 46

(32,2%) não reúnem conhecimento sobre a temática.

Na sequência questionou-se quanto a participação do docente em cursos, capacitações e/ou treinamentos para a utilização de tecnologias assistivas. Tendo sido constatado que 115 (82,1%) já participaram desta capacitação.

Evidencia-se então a necessidade de formação continuada do docente sobre o tema, pois conforme Gil (2005, p. 53):

quando falamos em tecnologias e recursos que auxiliam a criança ou adolescente com deficiência na sala de aula, devemos lembrar que eles não são recursos que magicamente farão o aluno superar suas dificuldades. Qualquer que seja o auxílio pensado, sempre passa pela percepção que o professor tem sobre as dificuldades e possibilidades de seu aluno. O auxílio só faz sentido a partir desta relação. Por isso, dizemos que não há regras, existem sugestões para ajudar o professor a pensar em possibilidades, mas isto sempre será posterior a este primeiro contato e conhecimento prévio do professor em relação a criança ou adolescente.

Deste modo, cabe ao docente segundo Rehem (2009, p. 60) possuir as “competências que “utilizam, integram ou mobilizam os conhecimentos” e com o uso da Tecnologia Assistiva contribuir com a inclusão dos estudantes na educação, salientado por Mantoan (2013, p. 62) ao afirmar que “é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade dos alunos de progredir e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se a importância de se utilizar as vias de inclusão para o aprimoramento da sociedade, e como a cultura perpassa o indivíduo conforme explicitado por Moran (2011) na unidualidade do ser humano de se constituir na e pela cultura, a escola possui papel primordial no desenvolvimento de uma cultura de inclusão e deste modo “todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p. 74).

Ademais, “numa perspectiva de escola aberta para todos torna-se evidente a necessidade, por parte do educador, de buscar conhecimentos específicos e recursos que auxiliem sua prática, bem como sua formação profissional” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p.74).

Salienta-se então a importância de formação adequada aos docentes, como estratégia de desenvolvimento profissional e de aprimoramento da sociedade em busca de atingir os objetivos de desenvolvimento sustentáveis da Agenda 2030, pois “o professor, por se defrontrar com uma nova realidade, precisa saber criar meios para reformular sua prática e adaptá-la às novas situações de ensino, bem como atuar como sujeito da sua

própria formação, ou seja, autoformando-se” (ZANATA e CAPELLINI, 2012, p. 74).

A formação contínua do docente é tática fundamental para a inclusão no ambiente escolar, consequentemente no ensino técnico profissionalizante tem-se duas vias de inclusão, a educação e o trabalho pois conforme Farias (2015, p. 17) “para entendermos melhor a relação entre a arte de ensinar, a técnica e o trabalho, podemos sintetizar o ensino técnico como a revolução na adequação da educação à tecnologia e à qualificação profissional para o mercado de trabalho”, evidencia-se então a necessidade de mobilizar investimentos no capital humano que compõe esta modalidade de ensino. Salienta-se, portanto, a importância do treinamento docente e da formação continuada com práticas, técnicas e estratégias, visando a qualificação do docente frente às tecnologias assistivas voltada a inclusão da pessoa com deficiência e, consequentemente contribuir para a implementação dos ODS da Agenda 2030 quanto a formação continuada.

Com o aprimoramento das discussões sobre inclusão e a necessidade de implementação dos ODS da Agenda 2030 a formação continuada em tecnologia assistiva é fundamental para o anágo da sociedade.

Por tratar-se de um estudo preliminar de caráter exploratório, afere-se que o artigo retrata percepções introdutórias sobre a temática abordada, deste modo, sugere-se a possibilidade de novas pesquisas acadêmicas e estudos sobre os resultados apresentados visando ampliar o escopo e ao mesmo tempo apresentar alternativas de ação.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em 21 jun. 2019.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. 2006. Disponível em: <<https://studylibpt.com/doc/3893375/tecnologia-assistiva-eeeduca%C3%A7%C3%A3o-inclusiva>>. Acesso em 10 fev. 2020.

FARIAS, Elizabete B. **Um olhar para o ensino técnico: o ensino profissionalizante e a educação no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Porto de ideias, 2015.

FREITAS, Henrique, OLIVEIRA, Mirian, SACCOL, Amarolinda & MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. Revista de Administração, São Paulo v. 35, n.3, p.105-112, julho/setembro 2000. Disponível em: Acesso em 18 jun. 2020.

GALVÃO FILHO, T. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012. www.galvaofilho.net/assistiva.pdf. Disponível em: <<http://www.galvaofilho.net/noticias/artigos.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GIL, Marta. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** 1 reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler e SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Julio Romero e SILVEIRA, Lígia Cardoso. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004. Disponível em: Acesso em 17 ago. 2019.

MENINO, Sergio Eugenio. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento**. 1. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014. (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v.2).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PETEROSSI, Helena Gemignani & MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2014 (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica, v.1).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia e Educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de e OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de, FONSECA, Kátia de Abreu & REIS, Marcia Regina dos. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

ONU BRASIL, Organização das Nações Unidas. 2018. Primeiro relatório da ONU sobre deficiências e desenvolvimento aponta lacunas na inclusão. Disponível em: Acesso em: 10 fev. 2020.

ONU BRASIL, Organização das Nações Unidas. 2015. ONU: Países chegam a acordo sobre nova agenda de desenvolvimento pós-2015. Disponível em: Acesso em: 8 ago. 2020. ONU BRASIL, Organização das Nações Unidas. 2015. Disponível em: Acesso em: 8 ago. 2020.

REHEM, Cleunice Matos. Perfil e formação do professor de educação profissional técnica. 1. ed. São Paulo: SENAC, 2009.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO M. P.B. Metodologia de Pesquisa. 5. ed. São Paulo: Penso Editora, 2013.

SARTORETTO, Mara Lúcia & BERSCH, Rita. Assistiva – Tecnologia e Educação. 2019. Disponível em: < <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em 27 set. 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2016.

ZANATA, Eliana Marques & CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, Leandro Osni & DALL'ACQUA, Maria Júlia C. **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 69-85.

A ESCOLARIZAÇÃO DO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Data de aceite: 22/03/2021

Zenilda Nicácio da Silva

Mestranda em Ciências da Educação
Professora em Coach: Bussiness< Personal,e
Life

RESUMO: Este artigo retrata os desafios que envolvem a inclusão escolar dos adolescentes, focalizando em debater especialmente sobre os adolescentes que estão em situação de conflito com a lei, cuja trajetória escolar tem sido a de abandono, evasão ou desinteresse pela escola. Trata-se de uma pesquisa evidenciada em um estudo bibliográfico e serão analisados a partir das informações colhidas pelo pesquisador acerca das evidências de estudos de autores renomados na temática. Assim, objetivou-se com este estudo analisar as memórias, vivências e perspectivas dos adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa em relação à escola e suas implicações no processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno; Ato infracional, Escola, Ensino de qualidade.

ABSTRACT: This article portrays the challenges surrounding the school inclusion of teenagers, focusing on debating especially about teenagers who are in conflict with the law, whose school trajectory has been that of dropout, dropout or disinterest in school. It is a research evidenced in a bibliographic study and will be analyzed from the information collected by the researcher about

the evidence of studies by renowned authors on the theme. Thus, the objective of this study was to analyze the memories, experiences and perspectives of adolescents in conflict with the law in compliance with a socio-educational measure in relation to the school and its implications in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Student; Infringement act, School, Quality teaching.

INTRODUÇÃO

Este artigo retrata os desafios que envolvem a inclusão escolar dos adolescentes, focalizando em debater especialmente sobre os adolescentes que estão em situação de conflito com a lei, cuja trajetória escolar tem sido a de abandono, evasão ou desinteresse pela escola. Trata-se de uma pesquisa evidenciada em um estudo bibliográfico e serão analisados a partir das informações colhidas pelo pesquisador acerca das evidências de estudos de autores renomados na temática. Assim, objetivou-se com este estudo analisar as memórias, vivências e perspectivas dos adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de medida socioeducativa em relação à escola e suas implicações no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, utilizou-se a pesquisa do tipo bibliográfica.

O presente texto tem a intenção de contribuir com algumas reflexões acerca da relação entre o jovem autor de ato infracional e a escola, a partir de perspectiva teórica que

entende a educação como possibilidade de libertação, em oposição a relações de opressão e dominação. Para tanto, utiliza-se, como referência de diálogo autores preocupados com as especificidades dos fenômenos sociais com a inclusão social de indivíduos marginalizados da sociedade.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O trabalho foi realizado utilizando o método científico bibliográfico, no qual através de leituras de livros, revistas, dissertações, teses e revistas foi possível apresentar um estudo significativo sobre a temática. A pesquisa bibliográfica se refere a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Através do aprofundamento teórico do material já citado foi apresentado as principais abordagens teóricas sobre a escolarização do adolescente em conflito com a lei. Dessa forma, chegou-se aos resultados da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

O retrato de uma análise histórica revela que a violência e o desvalor em relação aos adolescentes que cumprem medida sócio educativa são muito antigos. Apesar de várias conquistas de bases legais, as ações públicas de democratização do sistema educativo têm apresentado dificuldades em acolher os jovens que estão em conflito com a lei como também é uma preocupação do sistema escolar conseguir que esses jovens permaneçam na escola.

Desta forma, a contextualização deste processo histórico e social, bem como das políticas públicas adotadas em cada período, nos mostra situações que vão desde a compreensão de que crianças e adolescentes eram considerados um risco à sociedade, até a concepção legal que se tem atualmente de que a sociedade pode ser considerada um risco a crianças e adolescentes. (DIAS E ONOFRRE, 2018, p. 23).

Esses fatos são abordados em diversos estudos que mostram que o fracasso e o abandono escolar são fatos comuns que acontecem na vida dos adolescentes que cometeram algum ato infracional. Assim, a inserção desses jovens na escola deve ser realizada de forma inclusiva, de qualidade e sem pré-julgamentos.

A educação de qualidade é um tema de extrema relevância para questões que envolvem a inclusão social de jovens e já foi comprovado por meio de estudos já realizados que a educação contribui para o desenvolvimento integral de todas as classes. A educação tem o desafio de construir uma educação precedida de princípios e valores sociais, morais e éticos. O processo de ensino aprendizagem dos adolescentes em conflito com a lei, exige explicar sobre a ótica de que se é possível recuperá-lo para a sociedade através da educação e motivá-lo voltar a estudar.

Outro fator importante sobre a educação é refletir sobre um processo dinâmico e

contínuo que se entrelaçam no ensino e na aprendizagem, em sala de aula e similares. O processo de ensino, visa instruir, ao refletir sobre o saber entre outras funções, em que a busca de informações e a aquisição de novos conhecimentos e modificar-se com a relação em que o professor, no processo socioeducativo.

A construção da coletividade é baseada em valores e princípios que devem ser desenvolvidos ao longo do processo educacional, tais como: respeito, paz, honestidade, disciplina e liberdade. Com estes valores também devem ser trabalhadas habilidades sociais importantes para o convívio pacífico e harmonioso, como “comprometimento, companheirismo, pontualidade, solução de problemas, comunicação não violenta, responsabilidade e cooperação”. (MOURA, 2016, p. 05).

Portanto, a educação é capaz de unificar as diferenças entre os povos cooperando efetivamente com a inclusão social. De acordo com Sanches e Rubio (2011, p. 05) “se essa prática for conduzida de acordo com as premissas da educação, ela pode contribuir imensamente para o desenvolvimento integral do aluno”. A educação de qualidade pode e deve ser considerada como uma das ferramentas mais eficazes para trabalhar com adolescentes, já que, além de ser uma atividade que pode resgatar os desejos e anseios dos adolescentes, especialmente daqueles que enfrentam problemas com a lei.

Considerando a importância e a necessidade de educar potencialmente os jovens, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394\96 cita a obrigação de uma educação de qualidade, igualdade de condições de acesso e permanência, respeito a liberdade e apreço a tolerância. (BRASIL, 2007).

Nesse caso, todos, sem distinção, e de forma ampla, tem direito a uma permanência de qualidade, fato que vai muito mais além do que uma mera matrícula.

De fato, a escola desempenha um papel relevante na formação integral dos adolescentes, e essa dificuldade de acesso e permanência na escola, pode significar limitar o desenvolvimento e a reconstrução do indivíduo, impedindo de construir novas significações sociais e adquirir consciência de sua atual situação social e transforma-la por meio da convivência escolar. Neste contexto, para Costa (2001, apud PARANÁ, 2006b, p. 46) “[...] o papel da escola é o de criar espaços, organizar meios e produzir acontecimentos que façam a educação acontecer. Assim, os educandos se tornam parceiros, interlocutores ativos e críticos dos agentes responsáveis pelo processo de socialização”. Ademais, tal compromisso se traduz em ações que se complementam no movimento do processo socioeducativo junto dos adolescentes. Nesse contexto, Freire (2009, p. 09) adota a discursão e diz que “alfabetizar é conscientizar”.

Segundo o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, as diretrizes pedagógicas da política de socioeducação são as seguintes:

1. Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios; [...]
2. Projeto pedagógico como ordenador de ação e gestão do atendimento socioeducativo; [...]
3. Participação dos adolescentes na

construção, no monitoramento e na avaliação das ações socioeducativas; [...] 4. Respeito à singularidade do adolescente, presença educativa e exemplaridade como condições necessárias na ação socioeducativa; [...] 5. Exigência e compreensão, enquanto elementos primordiais de reconhecimento e respeito ao adolescente durante o atendimento socioeducativo; [...] 6. Diretividade no processo socioeducativo; [...] 7. Disciplina como meio para a realização da ação socioeducativa; [...] 8. Dinâmica institucional garantindo a horizontalidade na socialização das informações e dos saberes em equipe multiprofissional; [...] 9. Organização espacial e funcional das Unidades de atendimento socioeducativo que garantam possibilidades de desenvolvimento pessoal e social para o adolescente; [...] 10. Diversidade étnico-racial, de gênero e de orientação sexual norteadora da prática pedagógica; [...] 11. Família e comunidade participando ativamente da experiência socioeducativa; [...] 12. Formação continuada dos atores sociais. [...] (BRASIL, 2006, p. 47-49)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante de uma temática que gera grandes discussões, apresentaremos nesse tópico os resultados encontrados nessa pesquisa.

Mesmo diante dos desafios que o sistema educativo enfrenta em mater os adolescentes que cometeram ato infracional matriculados na escola, essa possui um relevante papel na construção e reconstrução dos ideais sociais desses alunos. É na escola que os adolescentes encontram condições suficientes de mudarem a sua realidade e (re) construir seu futuro. Para isso a escola deve ser capaz de oferecer um ensino de qualidade para uma formação integral dos seus participantes.

Diante disso, esse estudo revela a importância de uma educação de qualidade que preza pela igualdade de condições e tolerância, desse modo, a escola é a principal referência para os jovens mudarem sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste artigo buscam auxiliar na compreensão acerca da contribuição da escola na problemática do jovem autor de ato infracional. As pesquisas e os autores utilizados indicam que a escola, ao rotular e taxar os jovens em conflito com a lei, ao selecionar e excluir, contribui de forma pouco positiva no processo de ressignificação dos atos dos adolescentes autores de ato infracional e em seu desenvolvimento identitário, cognitivo e moral.

Conclui-se que a escola é uma peça importante e indispensável na construção e reconstrução da identidade dos alunos que cumprem medidas socioeducativas e esta deve aplicada com qualidade e sem distinção.

O aporte teórico que nos detemos a estudar permite uma compreensão crítica sobre a conformação atual da educação formal e da escola. Os conceitos trazidos pelos autores de referência nos levam a perceber como as relações opressoras, estabelecidas

historicamente em nosso continente, se perpetuaram e se introjetaram nas formas de relacionamento atuais, adentrando as instituições escolares.

REFERÊNCIAS

BASES, LEI DE DIRETRIZES E. da Educação Nacional. **LDBEN. Lei**, 1996.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília: CONANDA, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Cortez Editora, 2018.

MOURA, Luiz Fernando de. **Deficiência física: Da experiência ao saber científico**. EDIPUCRS, 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; DIAS, Aline Fávoro. A Relação do Jovem em Conflito com a Lei e a Escola. **Impulso**, v. 20, n. 49, p. 31-42, 2018.

PARANÁ. Governo do Paraná. Estatuto da Criança e do Adolescente, n. 8.069/90. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Curitiba, 2006a

SANCHES, Simone Meyer; RUBIO, Kátia. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 825-841, 2011.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordenada o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII. É Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 71, 72, 75, 76, 78, 79, 104, 111, 112, 120, 190, 191

Acesso 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 27, 50, 53, 68, 70, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 91, 92, 100, 101, 103, 107, 109, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 122, 128, 144, 147, 148, 151, 152, 161, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 177, 188, 189, 194, 195, 202, 203, 213, 219, 223, 224, 233, 234, 238

Adolescência 140, 171, 172, 176

Alfabetismo 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

Alfabetização 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 121, 123, 124, 126, 127, 190, 191, 192, 193, 194, 223, 241

Ambientalização 214, 215, 216, 220, 221, 223, 224, 225

Atenção primária à saúde 132

Atividade remota 41

Atividades de lazer 204, 209

Autobiografia 28, 31, 33, 34

B

Biologia 35, 36, 102, 107, 108, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 158, 222

BNCC 102, 103, 105, 109, 136, 142, 143, 148, 176, 177, 184, 224

C

Ciências da natureza 102, 105, 109

Competências 18, 23, 32, 36, 42, 44, 51, 56, 58, 59, 60, 62, 88, 96, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 123, 126, 158, 192, 193, 194, 230, 232

Covid-19 90, 91, 99, 102, 103, 105, 107, 109, 110, 118, 124, 127, 132, 150, 151, 159, 196, 197, 219

Cultura 4, 5, 7, 9, 13, 28, 35, 39, 52, 54, 56, 62, 63, 87, 113, 119, 136, 139, 143, 147, 148, 172, 175, 176, 181, 182, 188, 189, 204, 205, 206, 207, 213, 216, 232, 233, 241

Currículo 19, 51, 52, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 94, 105, 143, 163, 164, 165, 184, 215, 216, 218, 221

D

Deficiências 71, 75, 77, 182, 185, 186, 227, 234

Delinquência juvenil 80, 89

Diálogo 31, 34, 35, 41, 52, 54, 56, 72, 123, 130, 132, 133, 134, 140, 146, 147, 148, 149,

164, 165, 176, 179, 186, 206, 237

Docência 50, 94, 121, 126, 223, 241

E

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 42, 43, 50, 51, 52, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 202, 203, 204, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241

Educação em direitos humanos 134, 135, 136, 145, 147, 148

Educação inclusiva 78, 113, 119, 178, 179, 184, 192, 194, 195, 227, 233

Educação popular em saúde 130

Educação profissional 226, 230, 234

Educação pública 3, 15, 16, 18, 20, 21, 24, 25

EJA 21, 51, 52, 55, 57, 60, 62, 63

Ensino 10, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 35, 38, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 76, 77, 79, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 164, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 202, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 241

Ensino da dança 178, 179, 187

Ensino híbrido 102, 109, 197

Ensino médio 43, 47, 49, 77, 90, 91, 92, 94, 100, 102, 105, 107, 108, 109, 111, 113, 115, 118, 120, 150

Ensino religioso 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149

Ensino remoto emergencial 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 109, 110, 150, 152, 153, 157, 158, 159

Ensino superior 10, 11, 12, 13, 38, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 76, 77, 79, 121, 123, 130, 216, 241

Equidade 10, 15, 20, 24, 25, 91, 215

Escola 8, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 43, 44, 47, 49, 54, 56, 59, 60, 62, 63, 84, 85, 93, 94, 105, 113, 118, 121, 122, 124, 125, 135, 138, 143, 145, 149, 159, 160, 161, 162,

163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 196, 197, 199, 209, 210, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 229, 230, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 240

Espaço formal 132, 214, 220, 222

Estado laico 134, 135, 138, 141, 143

Extensão 35, 67, 68, 121, 123, 126, 131, 190, 216, 219, 222, 223, 225, 241

F

Formação continuada 20, 28, 29, 33, 34, 62, 67, 218, 226, 228, 230, 232, 233, 239

Formação docente 41, 43, 45, 46, 51, 55, 159, 216

I

Ideologia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 24

Igualdade 10, 20, 23, 56, 134, 135, 141, 143, 145, 147, 169, 227, 238, 239

Inclusão 10, 11, 12, 13, 14, 20, 26, 54, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 83, 111, 112, 113, 119, 120, 141, 143, 145, 146, 147, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238

K

Kahoot 196, 198, 199, 201, 202

L

Língua Inglesa 196

M

Menor-infrator 80

Método fonovisuoarticulatório 190, 191, 192, 193, 194

P

Pandemia 41, 42, 43, 46, 49, 50, 90, 91, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 118, 124, 127, 128, 132, 150, 151, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 168, 169, 196, 219, 223

Participação 22, 41, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 70, 72, 75, 94, 97, 102, 104, 109, 132, 141, 142, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 187, 198, 202, 209, 213, 217, 221, 224, 226, 228, 229, 232, 238

Pedagogia 26, 34, 55, 61, 62, 86, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 133, 146, 148, 202, 219

Peer instruction 196, 198, 200, 201, 202

Pesquisa 1, 2, 10, 11, 13, 15, 16, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 42, 43, 50, 55, 57, 64, 65, 67, 68, 69, 74, 75, 81, 82, 83, 87, 89, 98, 104, 105, 109, 121, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 148, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 166, 168, 169, 170, 171, 178, 182,

183, 184, 186, 189, 190, 191, 193, 196, 199, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241

Pesquisa narrativa 28, 29, 30, 31, 32, 34

Política 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 19, 24, 25, 26, 39, 58, 62, 65, 66, 67, 68, 70, 78, 112, 113, 143, 144, 145, 164, 177, 191, 194, 204, 205, 212, 215, 238

Política pública 66, 68, 204, 205

Políticas educacionais 15, 16, 18, 23, 25, 64, 68, 136, 141, 215

Prática pedagógica 41, 43, 44, 45, 46, 99, 100, 126, 239

Práticas educativas em saúde 130, 132

Professores 21, 37, 41, 42, 45, 47, 48, 49, 50, 67, 70, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 109, 110, 113, 118, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 132, 133, 139, 140, 141, 142, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 168, 169, 170, 176, 179, 187, 197, 205, 206, 209, 216, 218, 219, 221, 222, 224, 229, 231, 234, 235, 241

Profissão docente 42, 43, 90

Projeto político-pedagógico 160, 161, 163, 164, 170

S

Saberes 24, 32, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 90, 95, 100, 101, 123, 128, 148, 149, 174, 176, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 228, 234, 239

Segurança do trabalho 150, 153, 154, 156

Sistema socioeducativo 80

Suporte emergencial à vida 150, 156

Surdez 113, 119, 178, 182

Surdos 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 171, 172, 173, 174, 176, 179, 180, 181, 183, 184, 188, 189

T

Tecnologia assistiva 12, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233

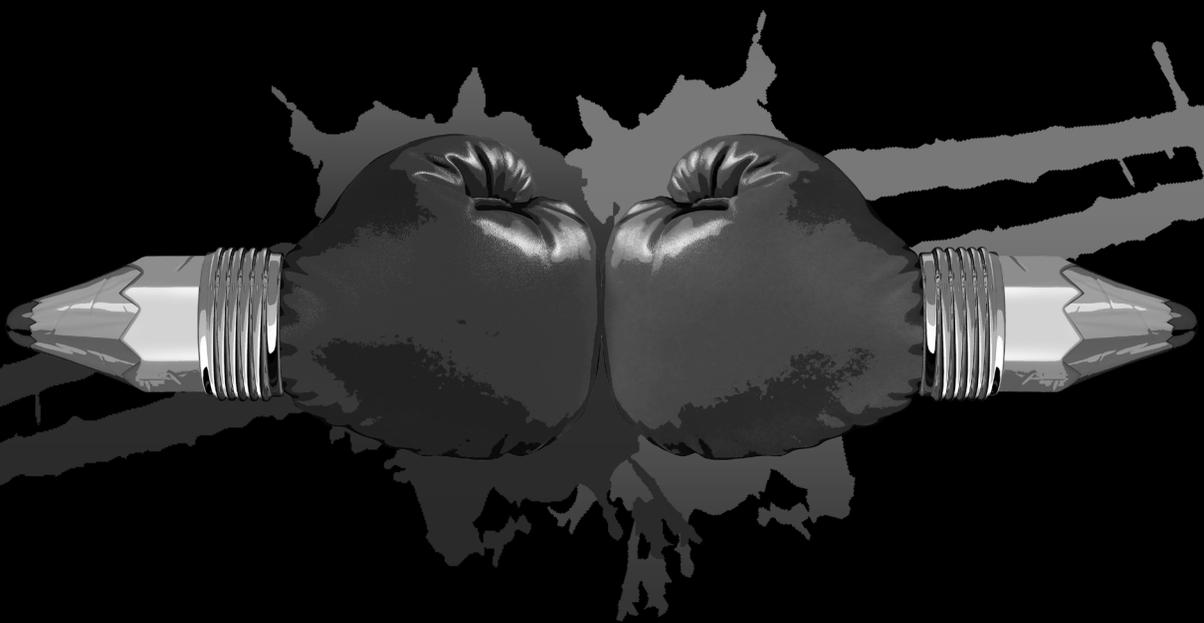
Tolerância religiosa 134, 135, 143, 146

Transtorno do espectro do autismo (TEA) 190, 191

W

Webinários 102, 104, 105, 107, 108, 109

O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NO FOMENTO DA QUESTÃO POLÍTICA DA ATUALIDADE 3



🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

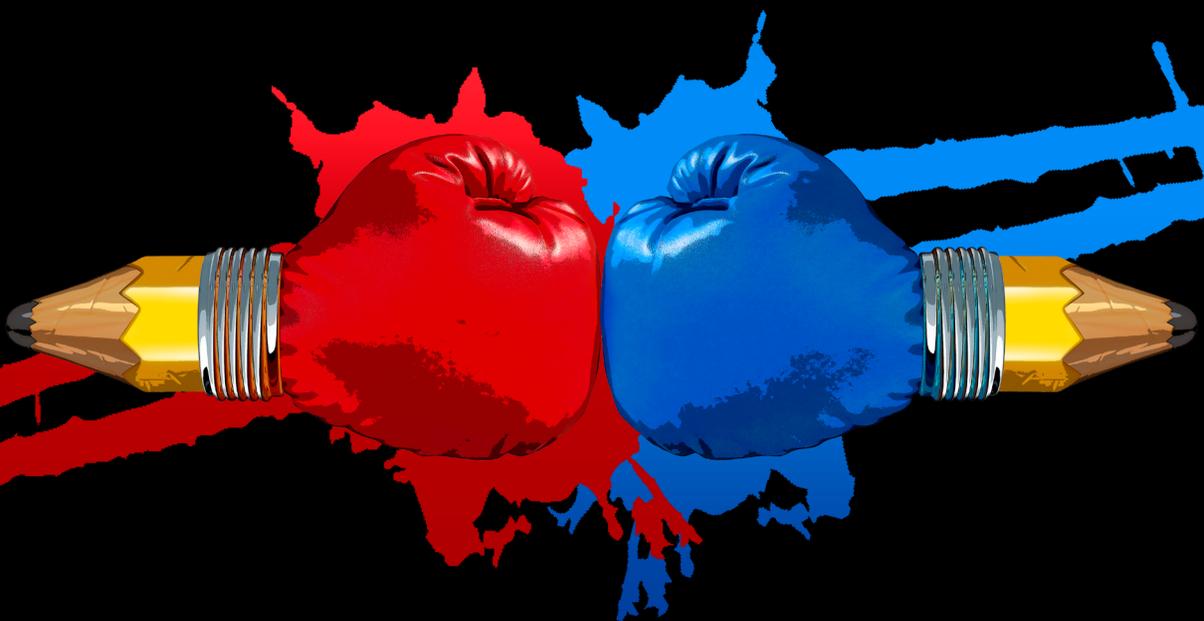
📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2021

O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NO FOMENTO DA QUESTÃO POLÍTICA DA ATUALIDADE 3



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2021