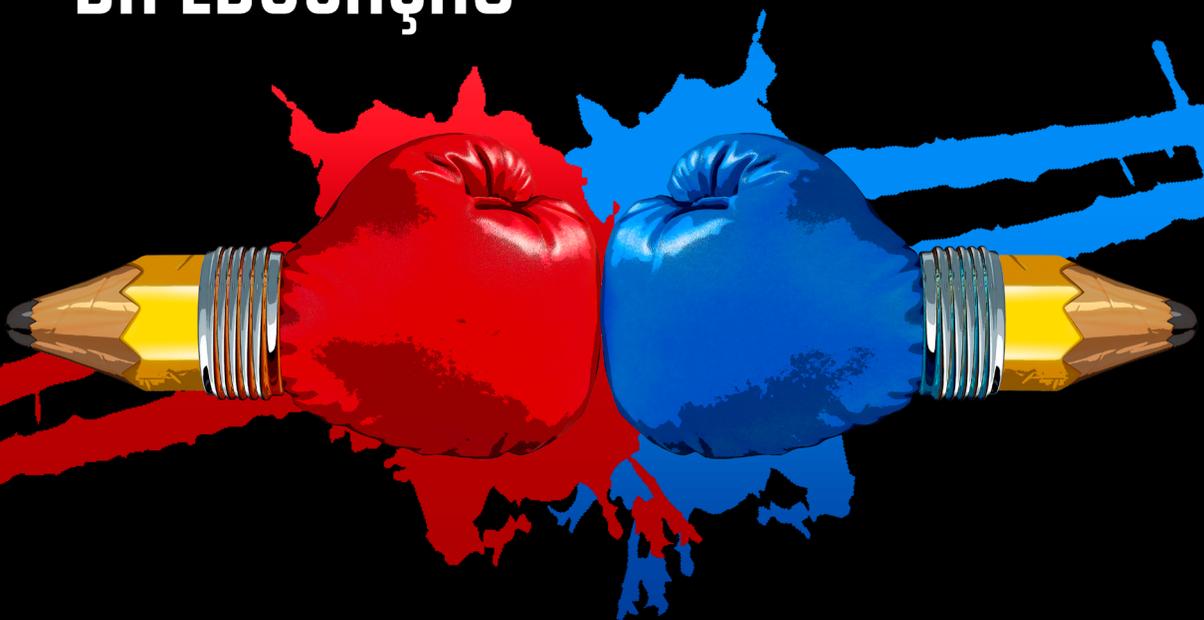


O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Atena
Editora
Ano 2021



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

**NO FOMENTO DA
QUESTÃO POLÍTICA
DA ATUALIDADE**

O CAMPO TEÓRICO- METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO

Atena
Editora
Ano 2021



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

**NO FOMENTO DA
QUESTÃO POLÍTICA
DA ATUALIDADE**

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 Internazionale delle Figlie de 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 Livia 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

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
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 / 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 978-65-5706-932-5

DOI 10.22533/at.ed.325212503

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
DECOLONIZACIÓN DEL PENSAMIENTO. ALTERNATIVAS PARA LA CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD	
Jorge Hernán Betancourt-Cadavid	
Luis Fernando Garcés Giraldo	
Juan Esteban Alzate Ortiz	
DOI 10.22533/at.ed.3252125031	
CAPÍTULO 2	14
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E DIREITO À EDUCAÇÃO EM TESES DE DOUTORADO	
Laélia Portela Moreira	
Elizabeth da Silva Guedes	
DOI 10.22533/at.ed.3252125032	
CAPÍTULO 3	21
EDUCAÇÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA: ENTRAVES E PERSPECTIVAS	
Rodolfo Augusto Rodrigues	
Rosineide de Andrade Rocha	
Jane Aparecida Meneguelli Nery	
Fernanda Campos do Prado	
DOI 10.22533/at.ed.3252125033	
CAPÍTULO 4	35
A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E O PROTAGONISMO DO EDUCANDO	
Joseane de Brito Bezerra Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.3252125034	
CAPÍTULO 5	44
INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE – A INFLUENCIA DO PENTECOSTALISMO NO PRECONCEITO RACIAL E RELIGIOSO ESCOLAR	
Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.3252125035	
CAPÍTULO 6	57
ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA/RR	
Adelson Pereira de Sousa	
Maria Selma Cavalcante de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.3252125036	
CAPÍTULO 7	76
DOS LIVROS AS LEIS: O RACISMO E SUAS MÚLTIPLAS FACES NA EDUCAÇÃO	
Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma	

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Rosana Andrade de Jesus
DOI 10.22533/at.ed.3252125037

CAPÍTULO 8..... 87

A VISÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias
Poliana Campos Côrtes Luna
Liliane Barreto Alves
Moniki Aguiar Mozzer Denucci
Daniele Fernandes Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.3252125038

CAPÍTULO 9..... 99

AS VIVÊNCIAS DE UMA CRIANÇA COM DISLEXIA NOS ANOS 70

Clariane do Nascimento de Freitas
Ana Carolina Michelin Silveira
Fabiane Adela Tonetto Costas

DOI 10.22533/at.ed.3252125039

CAPÍTULO 10..... 105

A SELEÇÃO, A AVALIAÇÃO E A RETOMADA DOS CONTEÚDOS NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES DA PRÁXIS DOCENTE PARA O TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO – PREPARATÓRIO PARA O ENEM

Lidiane Cossetin Alves
Saliza Menegat

DOI 10.22533/at.ed.32521250310

CAPÍTULO 11..... 118

A MUSICALIZAÇÃO NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Bittencourt Carvalho
Maralice Maschio

DOI 10.22533/at.ed.32521250311

CAPÍTULO 12..... 131

AFETIVIDADE COMO MEDIADORA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AS RESSONÂNCIAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA WALLONIANA

Ricardo Francelino
Alonso Bezerra de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.32521250312

CAPÍTULO 13..... 144

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Francinne Gonzalez Andrioni

Marina Lemos Villardi

DOI 10.22533/at.ed.32521250313

CAPÍTULO 14..... 151

ENSINO DE QUÍMICA PARA SURDOS: ELABORAÇÃO DE UM SINALÁRIO COM TERMOS EM LIBRAS

Alice Menezes Pessoa

Karolyn Rabech Silva Simão

Lorena Melo da Silva

DOI 10.22533/at.ed.32521250314

CAPÍTULO 15..... 160

TRABALHOS ACADÊMICOS EM PROL DO DESENVOLVIMENTO DE UMA CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

Mariana Cordeiro Gadanha

Sandra Helena de Souza

Irvina Leite de Sampaio

DOI 10.22533/at.ed.32521250315

CAPÍTULO 16..... 166

A PERCEPÇÃO DOS NATIVOS DIGITAIS SOBRE AS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Licie Stintia Fresta Lopes

Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza

DOI 10.22533/at.ed.32521250316

CAPÍTULO 17..... 173

OS PONTEIROS DA INFÂNCIA NO RELÓGIO DE UMA ESCOLA DE CRIANÇAS EM URUÇUI

Vanessa Oliveira Silva

Denise Hosana de Sousa Moreira

Pedro Martinho Sobrinho Mendonça

Dariane de Sousa Moraes

DOI 10.22533/at.ed.32521250317

CAPÍTULO 18..... 183

O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE

Letícia Ramalho Brittes

Cléber Lixinski de Lima

DOI 10.22533/at.ed.32521250318

CAPÍTULO 19..... 195

CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO MÉDIO: A BNCC E A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

Carlos Henrique Araújo de Oliveira

Sara Souza Pereira

Siquele Roseane de Carvalho Campêlo

DOI 10.22533/at.ed.32521250319

CAPÍTULO 20	206
EDUCAÇÃO MUSICAL NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE/RS: UMA PESQUISA DOCUMENTAL Cristina Rolim Wolffenbüttel DOI 10.22533/at.ed.32521250320	
CAPÍTULO 21	214
A INFLUÊNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA Géssica de Sousa Macedo DOI 10.22533/at.ed.32521250321	
CAPÍTULO 22	225
OFICINAS DE BIBLIODRAMA EM FAVOR DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL HUMANA Linda Siokmey Tjhio Cesar Pestana DOI 10.22533/at.ed.32521250322	
CAPÍTULO 23	235
ESCOLAS MILITARIZADAS: GESTÃO E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA Magalis Bêsser Dorneles Schneider DOI 10.22533/at.ed.32521250323	
CAPÍTULO 24	244
O POLO UAB CUIABÁ E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EAD NO ESTADO DE MATO GROSSO Elizabeth Regina Rossetto Carlos Alberto Caetano Márlon Zambotto de Lima DOI 10.22533/at.ed.32521250324	
CAPÍTULO 25	255
REVISÃO E REELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP, DA ESCOLA MUNICIPAL EMÍDIO CORREIA DE OLIVEIRA SÃO JOÃO - PERNAMBUCO Roberto da Silva DOI 10.22533/at.ed.32521250325	
SOBRE O ORGANIZADOR	266
ÍNDICE REMISSIVO	267

CAPÍTULO 1

DECOLONIZACIÓN DEL PENSAMIENTO. ALTERNATIVAS PARA LA CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

Data de aceite: 22/03/2021

Jorge Hernán Betancourt-Cadavid

American University Corporation
Medellin, Antioquia, Colômbia
<https://orcid.org/0000-0002-1387-1708>

Luis Fernando Garcés Giraldo

American University Corporation
Medellin, Antioquia, Colômbia
<https://orcid.org/0000-0003-3286-8704>

Juan Esteban Alzate Ortiz

American University Corporation
Medellin, Antioquia, Colômbia
<https://orcid.org/0000-0002-3104-8301>

Artículo de reflexión derivado de la investigación titulada Una lectura desde la antropología filosófica, e histórico- pedagógica, a la constitución del sujeto y la formación: aportes a la(s) pedagogía(s) crítica(s) en Latinoamérica, en el doctorado en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana, de Medellín

RESUMEN: La formación no es un tema circunscrito exclusivamente a la enseñanza institucionalizada. Tenemos innumerables fortunas por fuera de la estandarización de las actuales ciencias sociales, diversos estudios¹ que hacen posible un abordaje amplio. Con la Hermenéutica como método, en la que

¹ Entre estos saberes el lector puede hacer una acercamiento al tema de la crítica cultural que aparece como otra lectura de la Teoría Crítica en Alberto Moreiras, Nelly Richard, Beatriz Sarlo, Roberto Schwarz y Luis Britto; las teorías sobre cultura y la sociedad de Néstor García Canclini, George Yúdice y el socialismo raizal de Orlando Fals Borda; También están los trabajos de sobre subalternidad de Ileana Rodríguez y los miembros del Latin American Subaltern Studies Group, y los estudios poscoloniales en la línea de Walter Dignolo y el grupo de la "Colonialidad del Poder", entre los cuales se cuentan Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Freya Schiwiy y Nelson Maldonado entre otros, y cuyos trabajos sustentan este trabajo.

comprender significa un ejercicio de acercamiento a la subjetividad, un desplazarse hacia el acontecer en contexto de la realidad de los autores y temas abordados, buscamos delinear algunas reflexiones sobre la decolonización del pensamiento. Se pretende dotar de sentido otros abordajes a la hora de contribuir al campo de saber de la pedagogía con sentido crítico, desde las realidades latinoamericanas.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, subjetividad, poscolonialidad, decolonización, gubernamentalidad.

DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO. ALTERNATIVAS PARA A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

RESUMO: A formação não é uma disciplina limitada exclusivamente à educação institucionalizada. Temos inúmeras fortunas fora da padronização das ciências sociais atuais, vários estudos que possibilitam uma abordagem ampla. Com a hermenêutica como método, em que a compreensão significa um exercício de abordagem da subjetividade, caminhando em direção ao acontecimento no contexto da realidade dos autores e dos temas abordados, buscamos delinear algumas reflexões sobre a descolonização do pensamento. Pretende-se dar sentido a outras abordagens ao contribuir para o campo do conhecimento da pedagogia com sentido crítico, a partir das realidades latino-

americanas.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia, subjetividade, pós-colonialidade, descolonização, governamentalidade.

ABSTRACT: Training is not a subject limited exclusively to institutionalized teaching. Have innumerable fortunes outside the standardization of current social sciences, various studies that make a comprehensive approach possible. With Hermeneutics as a method, in which understanding means an exercise in approach to subjectivity, a movement towards events in the context of the reality of the authors and topics addressed, we seek to outline some reflections on the decolonization of thought. It is intended to give meaning to other approaches when contributing to the field of knowledge of pedagogy with a critical sense, from the Latin American realities.

KEYWORDS: Pedagogy, subjectivity, postcoloniality, decolonization, governmentality.

1 | INTRODUCCIÓN: SOBRE LA PEDAGOGÍA Y LA CRÍTICA POSCOLONIAL

Tres investigadores que trabajan en el tema de la pedagogía, y que constantemente usted encuentra en medio de la literatura con asuntos en torno a la epistemología de la misma en la ciudad de Medellín, se dieron a la tarea de publicar un trabajo en la Revista Educación y Cultura de FECODE (Runge, Garcés, Muñoz, 2010). Allí ponen en evidencia que la terminología sobre la pedagogía (Brezinka, 1990) en Colombia (Brezinka, 1990), sufre de una gran confusión:

En Colombia pululan y proliferan constantemente concepciones diferentes, curiosas y hasta irritantes de pedagogía. No sólo los académicos -para no hablar únicamente de los pertenecientes al campo de la pedagogía- utilizan la expresión “pedagogía” para referirse a cosas distintas, sino que en muchas de las esferas del mundo social su uso, de un modo u otro, hace evidente y constata su *abuso*: los agentes del tránsito hacen “comparendos pedagógicos”, en las zonas de conflicto se intenta desarrollar “pedagogías de la tolerancia”, se habla de “pedagogía del cuerpo”, de “pedagogía de la pregunta” y se llega a unos extremos tales que hasta la policía, por ejemplo, ya habla de la implementación de una “pedagogía de la requiza” en las escuelas y colegios. De igual manera sucede con la educación y con sus definiciones confusas en unos casos y extravagantes en otros -esto para no continuar mencionando sus usos y abusos-.

Se propone una idea inicial aquí para procurar ampliar la propuesta y superar estos barullos (Brezinka, 1990), a la vez que para reivindicar el interés de la pedagogía como disciplina que se comprenda en este capítulo como un campo estructurado a la luz de la metáfora de Saber². Un discurso que inicialmente tiene en cuenta temas, formas de decir

² Es importante mantener presente el concepto de *Saber* como lo propone en la Arqueología del saber de Michel Foucault (2010), en el capítulo final de Ciencia y saber: “elementos que deben haber sido formados por una práctica discursiva para que eventualmente un discurso científico se constituya, especificado no solo por su forma y su rigor, sino también por los objetos con los que está en relación, los tipos de enunciación que pone en juego, los conceptos que manipula y las estrategias que utiliza” (p. 237). El Saber es “aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un

y abordar la enseñanza, las instituciones (establecidas de manera formal, y las informales, las socialmente cotidianas), el aprendizaje, maestros y profesores (entablando la diferencia entre dichos conceptos, si se quiere), la instrucción, la educación institucionalizada y la transmisión de la cultura. Pero de manera especial que pone a circular en su interior el contenido y las posibles reflexiones sobre la constitución de la subjetividad, la formación.

Esta idea se ancla en un concepto central dentro de la tradición pedagógica Germana. Allí el concepto de “*Bildung*”³ no es un estado, sino que se refiere a un comportamiento activo y define ámbitos de actividad social” (Koselleck, 2012, p. 53). En ese orden de ideas, la reflexión filosófica situada en la geografía de lo cotidiano posibilita amplitud al campo sobre la formación que es la pedagogía. En palabras de Enrique Dussel

La filosofía no piensa la filosofía, cuando es realmente filosofía y no sofisticada o ideología. No piensa textos filosóficos, y si debe hacerlo es sólo como propedéutica pedagógica para instrumentarse con categorías interpretativas. La filosofía piensa lo no-filosófico: la realidad (2011, p. 20).

Esta claridad inicial es para los interesados en el campo de la pedagogía como interés particular de todo aquel interesado en el tema de cómo se dan forma los sujetos⁴; no se trata de un estudio sobre las técnicas para la enseñanza que hacen posible el aprendizaje en el contexto institucionalizado, aquí pedagogía es una dádiva tangible que hace parte de las condiciones propias de un saber. Por lo tanto, la pedagogía en el desarrollo de este artículo se refiere a un discurso dispuesto para quienes están interesados en el tema de la formación, un tema abordado como “... una forma de reflexión que antecede a toda práctica de enseñanza y aprendizaje, lo que significa que simbólicamente está ubicada en el sujeto educador” (Zambrano, 2001, p. 19).

La existencia entonces para este trabajo, por el método hermenéutico que hace posible el recorrido, se entiende como la que contiene las posibilidades de existir de diversos modos, lo que construye la forma básica potencial de lo indeterminado (Betancourt-Cadavid y Garcés Giraldo, 2018). Entonces el método hermenéutico usado no pretende para estos planteamientos verificación exacta ya que “... comprender e interpretar textos no es solo una instancia científica, sino que pertenece con toda evidencia a la experiencia humana en el mundo (Gadamer, 2007, p. 23). De hecho, para Dilthey (1980 y 2000), la interpretación de los procesos de la subjetividad compartida, debe procurar “... ponerse espiritualmente en la posición de esa persona o personas; debe, para ello, esforzarse por captar el sentido

estatuto científico” (p. 237).

3 Se hace referencia a Betancourt (2013), donde el concepto de Formación (traducción del término alemán *Bildung*), “... está estrechamente relacionando a verbos como crear, con ejercicios cotidianos de vida como dar a luz, temas claves en la ética (...) Desde aquí se puede interpretar el vínculo amoroso entre los adultos y los menores, la razón por la que parecen unidos por una fuerza que la ciencia no puede medir ni explicar: es un amor que no es consecución de algo condicionado” (p. 99).

4 Para una mayor comprensión del concepto, se hace referencia a *Sujeto* como aquel que se construye en lo cotidiano, en medio de su historia y contexto: no está aislado. Se trata de un *sí mismo* al interior de relaciones dadas en su propia historia por lo político y lo social. Así que, él mismo se hace consciente de la *Subjetividad* en medio las preguntas y el acceso a las respuestas en torno a su individualidad y sociabilidad.

de aquella situación en su conjunto lo más exactamente posible” (Mardones, 2007, p. 110). Todo este discurso es la manifestación de la experiencia consciente y convertida en potencia... La manifestación de esta potencia, es la configuración del sujeto (Zemelman, 1998, 2005 y 2012).

2 | EL PUNTO DE PARTIDA EN LOS ESTUDIOS DE POSCOLONIALISMO

El *Orientalismo*, categoría central en parte de la obra de Edward Said⁵ (1979), explica la relación de poder que hace presencia en la dominación cultural. Desde el aparente conocimiento sobre el oriente, aparece uno al que no se le permite hablar; el *Otro*, el distinto que es oriental, se convierte en objeto de la fantasía y de la construcción de una serie de imaginarios. En la literatura del siglo XVIII, XIX e incluso parte del XX, el oriente a menudo toma forma de una imaginación sobre los placeres prohibidos y el deseo: El Tao y el Tantra, por ejemplo.

La cuestión de cómo se construye el conocimiento del *Otro*, de otras gentes y otras culturas, constituye la base para lo que se llama *Teoría del Discurso Colonial*, que examina la manera en la que se desarrolló un tipo especial de discurso para describir y administrar el terreno de lo colonial. Lo importante de esto es la forma primaria de clasificación racial durante la primera mitad del siglo XIX. Esta característica del poder a través del dominio, sometiendo al otro por la fuerza, se afianza en elementos ideológicos que lo representan, gracias a que la construcción del discurso sobre el *Otro* necesita la incorporación del mismo en la vida de los dominadores y de los dominados. Sin ese factor, el poder económico y político sobre cualquier tipo de colonia no sería posible.

El argumento central de Said (1979) es que esto implantó la institucionalización de una imagen o representación sobre oriente, de manera que el dominador europeo construye al *Otro* como objeto de conocimiento, a la vez que se erige una imagen de occidente en el proceso de ejercitar el dominio. Allí las representaciones y las concepciones del mundo, y la formación en medio de ellas, tienen elementos fundamentales para el establecimiento del dominio colonial de occidente. Se trata de la construcción de imaginarios que no son lugares geográficos, son formas de vida y pensamiento incapaces de generar subjetividades concretas. Obviamente, estas formas de vida y pensamiento no se encuentran solamente entre los actores sociales, sino que están ancladas y dan origen a estructuras como las leyes de estado, los códigos comerciales, los planes de estudio en las instituciones educativas, los proyectos de investigación científica, y hasta en las formas de consumo cultural, entre otras.

En medio de esto, las ciencias humanas situadas en el continente latinoamericano participan del debate sobre la colonialidad y la crítica del eurocentrismo epistemológico. Si

5 Experto en literatura comparada y politólogo, Edward Said (Jerusalén 1935 - Nueva York 2003), manifestó a través de su trabajo una posición crítica frente al liderazgo de la Autoridad Nacional Palestina, por lo que la persecución que ordenó contra él Yasir Arafat. Esto hizo que buscara asilo en Estados Unidos. Allí estudió en las Universidades de Princeton y Harvard, y luego en 1963 ganó la cátedra de Literatura Comparada en la de Columbia.

desde las ideas *Orientalismo* deja claro como Asia nada tiene que decir a Europa, pues la Ilustración determina las voces culturales diferentes a ella que se expresan, clasificándolas como tradiciones, miradas primitivas o premodernas, y con ellos pierden su posición dentro de la Historia Universal. De ahí que las culturas orientales sean asociadas con lo exótico en el imaginario orientalista como culturas mágicas, misteriosas, rodeadas de un halo esotérico que las hace ver como saberes Pre- racionales.

En el trabajo de Boaventura De Sousa Santos (2009) se sostiene la tesis sobre una crisis profunda de la teoría eurocéntrica, manifestada en el hecho de que este es un tiempo de preguntas profundas y respuestas superficiales. Pero que, si la teoría crítica ha propuesto alternativas a los sujetos históricos, realmente quienes han producido cambios en estos tiempos han sido precisamente los movimientos sociales totalmente invisibles para el conocimiento dominante: las mujeres, los indígenas, los campesinos, los gays y lesbianas y los movimientos estudiantiles, entre otros. La consciencia de que los horizontes de posibilidades hay que abrirlos y dotarlos de sentido, deja abierto el hecho de las grandes contradicciones de la actualidad, las que los jóvenes perciben muy bien.

3 | EL MITO DE LA MODERNIDAD

Esta discusión ya de largo aliento, se recupera en este trabajo a partir de la crítica que en la Filosofía de la Liberación hace al eurocentrismo (Dussel 2011). Esa diatriba es reivindicada por intelectuales que no solo se distancian de las críticas propuestas por el método marxista de una historia materialista, sino que retoman argumentos para que se avance hacia una teoría de la modernidad-colonialidad, y especialmente, con la finalidad de revisar el manuscrito que han dejado las ciencias humanas (Castro-Gómez, Guardiola-Rivera y Millán de Benavides, 1999).

Desde la década de los setenta, E. Dussel ha planteado que la filosofía moderna del sujeto se concretiza por una intención conquistadora (2008). Usando la crítica del existencialismo hecha por Martín Heidegger a la metafísica occidental, expone como el movimiento europeo moderno -incluso Marx-, desconocieron que la experiencia humana está estrechamente ligada al horizonte de lo cotidiano (Waldenfels, 1989), al Mundo de la Vida⁶, y que las relaciones entre los seres humanos no están racionalmente determinadas al vínculo entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Zemelman, 1998).

Es precisamente la relación entre el sujeto y el objeto creada por la modernidad lo que pone de manifiesto la intención totalizadora y universalista del Europa. Esa relación niega la posibilidad del intercambio de conocimientos entre diversas formas para producirlos, no incluye la posibilidad diálogo de los saberes entre las diferentes culturas. Entre el *sujeto* que conoce y el *objeto* conocido, solo puede existir una relación de exterioridad y de

⁶ Nos interesa que el lector haga una acercamiento al concepto de mundo-de-la-vida, trabajo realizado por los autores en un estudio hecho para entender el concepto de *Lebenswelt* desde la fenomenología: Garcés Giraldo, L. y Betancourt-Cadavid, J. (2017).

asimetría. Las ideas de totalidad y universalización -características claves para entender la civilización europea-, asumen todo lo que no pertenece a ella, lo exterior, con ausencia de ser aparece como barbarie, naturaleza en bruto que necesita civilizarse.

Con razón para Tztvan Todorov (2008), el colonizador de América nunca logró descubrir a los americanos. La percepción etnocéntrica del *Otro* tiene una certeza, es la supuesta superioridad que aniquila con toda intención las culturas colonizadas. Así se pusieron las bases para el esclavismo y los nativos se convierten en parte del panorama natural, seres tan exóticos como los pájaros de colores vivos, o como las plantas. Estos colonizados que no poseen voluntad, y por tanto tampoco son acreedores de los derechos contemplados por Europa para los seres humanos. Son ejemplares de exhibición, y de los cuales no hay nada que aprender.

Así las cosas, la invitación inicial la tarea inicial para la decolonización del pensamiento es la demostración de la decadencia de la ontología que ha hecho posible la dominación colonial europea, o de cualquier forma de pensamiento con dichas características. En palabras de Santos

La primera premisa de los ensayos reunidos en este libro, es que no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global. Los procesos de opresión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyen también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas (2009, p. 12).

Para Dussel (2001) se trata de explorar categorías diferentes a las establecidas que hagan posible pensar sobre nosotros en términos de la historia cotidiana y situada, del contexto. Contamos con figuras epistemológicas iniciales que muestran la manera como la especulación en Europa se ha desarrollado, para que desde ese punto puedan develarse las limitaciones de lenguaje y tener argumentos para procurar enfrentar con la intención de derrotar la colonización del pensamiento: solo desde allí se podrá dar lugar a lo inédito (Zemelman 2012).

La modernidad es un fenómeno europeo que tiene sus inicios en la edad media, pero que a partir del renacimiento italiano, la reforma protestante, la revolución francesa y la ilustración, se difunde irremediamente por el mundo. Esta mirada del mundo se impone como la cultura del *Centro*, del sistema/mundo. Pero es claro que este proyecto no aparece como fenómeno europeo, se le ve como fenómeno mundial y con fecha de nacimiento exacta que corresponde al aparente descubrimiento del continente americano, el 12 de octubre de 1492, el día en que inició la extinción de los pueblos originarios. Con el mito eurocéntrico de la modernidad permanece la idea europea de la universalidad, y por eso, el mito de la modernidad conlleva lo que Dussel denomina la *Falacia Desarrollista* que invita a que los pueblos logren las etapas de desarrollo histórico marcadas por Europa, con la intención de conseguir la plenitud social, política, moral y tecnológica.

Lo anterior nos permite presentar la idea colonialista sobre la centralidad de Europa

como un sistema/mundo, que no llega hasta nuestra contemporaneidad como fruto de una superioridad acumulada desde la medievalidad, es en definitiva un efecto derivado del descubrimiento, la conquista, la colonización y la final integración de Amerindia al proyecto moderno.

Este pensador argentino no trabaja la crítica al colonialismo desde la teoría del sistema/mundo propuesta por Wallerstein⁷. Por el contrario, somete la mirada del estadounidense a la propuesta de la Filosofía de la Liberación (2011), lo que sin lugar a dudas propicia importantes consecuencias en el debate latinoamericano sobre la colonialidad. Con ese sustento, el pensador latinoamericano propone que la modernidad europea se erige desde la materialidad creada en el siglo XVI con la expansión territorial española, lo que generó nuevos mercados gracias a la necesidad de incorporar fuentes inéditas de materia prima y fuerza de trabajo.

Detrás de la modernidad está el *Yo conquistador* (*ego conquiro*), con características de guerrero aristócrata, quien frente al *Otro*, es decir, frente al indio, al negro, entabla una relación de sometimiento y dominio. Este *Yo conquistador* de la primera modernidad, es el antecedente histórico del *Yo Pienso* (*ego cogito*) cartesiano, que desata la segunda modernidad con la idea originaria de una de única modernidad. Sus inicios se remontan siglo XVII, donde coinciden la hegemonía española con el surgimiento de nuevas potencias colonizadoras tales como Inglaterra, Francia y Holanda. Sin embargo, es necesario aclarar que la administración de la centralidad del sistema/mundo ha cambiado de centro y hoy es posible desde otros lugares para responder a los imperativos de racionalización, política y eficacia (Carrera y Luque, 2016).

4 | LA GUBERNANETANLIDAD

Apoyados en el trabajo del pensador colombiano Santiago Castro-Gómez (2015 y 2016) y de las ideas sobre el *Yo Conquistador* nos atrevemos a decir que el proyecto moderno es el intento por someter la vida al control absoluto del hombre bajo la seguridad que otorga la razón humana y el conocimiento según los lineamientos europeos. ¿No es la voluntad de Dios la que decide sobre los acontecimientos de la vida del hombre y la sociedad? Es el hombre el que siente en medio de este proyecto que siente la necesidad de hacerse sirviéndose de la razón eurocentrada, a la luz de la cual se pueden descifrar las leyes inherentes a la naturaleza y por lo tanto colocarlas a su servicio.

Allí está claramente desvelada la idea de dominio sobre la naturaleza mediante la ciencia y la técnica. De hecho, la naturaleza es presentada por Francis Bacon como el gran contendiente del hombre, el enemigo al que hay que vencer y domar. Y la mejor táctica para

⁷ Immanuel Wallerstein es sociólogo e historiador nacido en Nueva York (1930). Su concepto de “Economía-mundo capitalista” invita a analizar el capitalismo con una perspectiva histórica que tiene en cuenta sus vínculos entre centro y periferias como elementos constitutivos de un único sistema mundial, dentro del cual se da también el fenómeno de la división del trabajo entre países explotadores, explotados e intermedios.

ganar esta guerra es conocer el interior del adverso, indagar en sus secretos más íntimos, y luego con el uso de sus propias armas, someterlo a la voluntad humana. El papel de la razón científica y técnica es precisamente permitir el acceso a los secretos más ocultos y remotos de la naturaleza con el fin de obligarla a obedecer el imperativo de control humano. La inseguridad humana será sometida en la medida en que se aumente el de control sobre las fuerzas ya evidenciadas de la naturaleza.

El filósofo social norteamericano ya mencionado, Wallerstein, plantea que las ciencias sociales se convirtieron en una pieza fundamental para este proyecto de organización y control de la vida humana. El nacimiento de las ciencias sociales no es un fenómeno ajeno a los marcos de organización política definidos por el sistema-mundo, sino constitutivo del mismo. Era necesario generar una plataforma de observación científica sobre el mundo social que se quería gobernar. Sin la ayuda de las ciencias sociales, esta modernidad no se hallaría en la capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas definiendo sus metas colectivas, ni de construir y asignar para los ciudadanos una “identidad” cultural. Solamente sobre la base de esta información era posible realizar y ejecutar programas gubernamentales.

Por ello es que aparece la colonialidad en el terreno del poder otra cara del proyecto de la modernidad, que para efectos de este trabajo que se basa en la propuesta de Castro-Gómez –desde las ideas posestructuralistas de Michel Foucault-, y que se denomina Gubernamentalidad. Fue desde el colonialismo que se generó ese tipo de poder disciplinario que, según Foucault, caracteriza las instituciones sociales modernas. El Estado-nación opera como una maquinaria generadora de otredades que deben ser disciplinadas, y esto se debe a que el surgimiento de los estados modernos se da en el marco de lo que Walter Mignolo (2007) ha llamado el “sistema-mundo moderno/colonial”. Estos postulados han demostrado que cualquier recuento de la modernidad que no tenga en cuenta el impacto de la experiencia colonial en la formación de las relaciones propiamente modernas de poder, resulta no sólo incompleto, son especialmente ideológicos.

Así las cosas, y siguiendo la ruta de Dussel, Castro-Gómez y Mignolo, el estado moderno no es unidad abstracta, separada del sistema de relaciones mundiales que se configuran a partir de 1492. Por el contrario, son una función al interior de ese sistema internacional de poder. Por ende, este “sistema-mundo moderno/colonial” es reproducido estructuralmente por cada uno de los estados nacionales. A esto es lo que Aníbal Quijano (2000 a y b) indica como “colonialidad del poder”. En opinión de Quijano, la colonialidad es legitimada por un imaginario que establece inmensas diferencias entre el colonizador y el colonizado. Las nociones de “raza” y de “cultura” operan como un dispositivo de clasificación y seriación que genera identidades opuestas. El colonizado aparece como lo “otro de la razón” que justifica el ejercicio de un poder disciplinario por parte del colonizador. La maldad, la barbarie y la incontinencia son las marcas propias de la identidad del colonizado, mientras que la bondad, la civilización y la racionalidad son propias del colonizador.

Entonces la acción política desde esa diferencia de identidades obliga a la implementación de mecanismos jurídicos y disciplinarios en función de civilizar al colonizado a través de su occidentalización.

Por eso es que desde la entrada de este capítulo, el primer apartado hacía referencia a la importancia de abrir posibilidades para ampliar el concepto de pedagogía, no solo porque el trabajo pretende configuraciones en los sujetos lectores, también porque esta disciplina social, al igual que la escuela y la educación que ella reflexiona, no se comprometen en nuestro medio por una ruptura epistemológica con respecto a las ideologías y sistemas de pensamiento importados, sino que el imaginario colonial impregna hoy, como lo hace desde sus orígenes a todo su sistema conceptual.

5 | LA INVENCION DEL OTRO, LA “VIOLENCIA EPISTÉMICA”

Para dejar abierto el camino sobre la discusión sobre formas de pensamiento en medio de la realidad situada (Zemelman, 2012), defendemos con vehemencia la idea, también de Castro-Gómez (2000), sobre el posible *Fin de la modernidad*. No se trata de una crisis que conlleva el debilitamiento de la estructura mundial al interior de la cual opera tal dispositivo, este posible *Fin de la modernidad* es tan solo la crisis de una configuración histórica del poder en el marco del sistema-mundo impuesto por el capitalismo, que viene tomando otras formas en tiempos de globalización. Queremos unirnos a esta posibilidad que implica ciertamente poner en tela de juicio un dispositivo de poder que construye al *Otro* haciendo uso de una lógica binaria que reprime a través de las diferencias.

Existe la posibilidad de una reorganización global que se sustente sobre la fecundidad entre las diferencias, que lejos de subvertir al sistema, contribuya a transformar el encuentro humano vital de manera más justa y equitativa. Creemos posible un desafío para nuestra actualidad de una postura crítica en este tiempo que ponga en el banquillo la definición que conceptualiza la aparente diferencia. Es posible debilitar el andamiaje del proyecto moderno y poner en aprietos cuáles el poder global que se impone a través de conceptos que definen al indígena, al negro, al otro como diferente: eso es sin duda violencia, segrega xenofóticamente a la mejor manera del fascismo. Esta invención del *Otro* está colmada de ideologías y sistemas de pensamiento importados, y están lejos de lo que constituye realmente la realidad de los sujetos que configuran los pueblos en este continente (Betancourt-Cadavid, 2015).

6 | A MANERA DE CIERRE

Por ahora podríamos decir, que la reflexión filosófica está convocada para tomar la cavilación de los procesos de subjetivación y por ende de la educación. Para ese menester es necesario que tenga presente que la construcción imaginaria de oriente y occidente remite a formas de vida y pensamiento que fueron capaces de generar subjetividades concretas

y distinciones de diferenciación y segregación. Esas formas de vida y pensamiento no se encuentran solamente en los actores sociales, ellas están en las estructuras sociales del mundo contemporáneo: las leyes del estado, los códigos comerciales, los planes de estudio en las escuelas y las universidades, los proyectos de investigación científica, y en general en las formas institucionalizadas de consumo cultural.

Universalización y totalización son las características que permiten entender la lógica de civilización colonialista. Todo lo que no pertenece a ella, lo exterior es bárbaro y reclama ingenuamente ser civilizado. Así que, en oposición a estas características, se hace imperativa y hasta vital la Alteridad como apertura a posibilidades epistémicas para conocer las formas de vida y de conocimiento de las comunidades originarias, las formas y expresiones afro descendientes, los movimientos sociales y culturales alternativos, que son entre muchos ejemplos, algunos de las realidades propias de nuestra historia y contemporaneidad.

Conceptos binarios tales como civilización y barbarie, tradición y modernidad, comunidad y sociedad, mito y ciencia, infancia y madurez, solidaridad orgánica y solidaridad mecánica, pobreza y desarrollo, han permeado los modelos analíticos de las ciencias sociales. El imaginario del progreso según el cual todas las sociedades evolucionan en el tiempo gracias a leyes universales inherentes a la naturaleza humana, no son más que un producto ideológico construido desde el dispositivo de poder moderno-colonial. Es por tanto que las ciencias sociales terminaron funcionando como encargadas de legitimar la exclusión y el disciplinamiento de aquellas personas que no se ajustaban a los perfiles de subjetividad que necesitaba el Estado, implementando políticas de modernización.

Se sigue legitimaban también, e insistimos que, con el sustento de las ciencias modernas, la división del trabajo y la desigualdad de los términos de intercambio y comercio entre el centro y la periferia. Los grandes beneficios sociales y económicos que las potencias están obteniendo gracias a su dominio se relacionan con un mismo dispositivo: la colonialidad del poder y del saber, emparentadas (Carrera y Luque, 2016).

En la contra portada del libro *El Elogio de la Traición de Jeambar y Roucaute* (1990) se afirma:

De Francois Mitterand a Mijail Gorbachov, que los traidores gobiernan el mundo. Estos dignos herederos de Judas gozan del favor de los pueblos. Engaños, mentiras compromisos son títulos de nobleza en la política. ¿Cinismo? No, realismo. Es rechazar el paso del tiempo, los sobresaltos de la sociedad, los cambios históricos. Afirmar que la negación es la base de la política no significa condenarla a esta última, sino, por el contrario, elogiarla." Allí, los autores Jeambar y Roucaute, hacen una defensa extraordinaria a la democracia, tal vez el sistema heredado de la colonización más eficaz con que cuenta la humanidad.

Y de una posible mejor manera lo propone el profesor Zemelman (2005):

Como conclusión se desprende la necesidad de impulsar una renovación de las ciencias sociales latinoamericanas para colocarlas al servicio de los hombres que luchan por hacer concretas sus esperanzas de vida en una sociedad diferente. Para este cometido histórico se requiere de un conocimiento que esté al servicio del hombre, enriqueciendo su conciencia y fortaleciendo su voluntad para hacer posible el suelo de esa sociedad. El pensamiento crítico en particular, aunque es un rasgo en general del pensar, es un acto de resistencia al orden (p. 27).

REFERENCIAS

- Betancourt-Cadavid, J. (2013). "Una ética sobre el amor a los jóvenes, reflexiones en torno al saber de la pedagogía" (An Ethical Thoughts on Love to Young, Reflections around the Pedagogical Knowledge). En: *International Journal of Business and Social Science*. Volume 4 No. 10 (Special Issue).
- Betancourt-Cadavid, J. (2015). "Alternativas antropológicas, históricas y pedagógicas, para la conservación del sujeto en el universo digital". En: *Revista Lasallista de Investigación*, volumen 11, N°2. Corporación Universitaria Lasallista.
- Betancourt-Cadavid, J. y Garcés Giraldo, L. (2018). Sobre una didáctica no lineal, una que posibilite Hacer de Sí una Obra de Arte. En *Educación, investigación y desarrollo*. Jovany Sepúlveda-Aguirre (Comp.). Medellín: Sello Editorial Coruniamericana. Corporación Universitaria Americana.
- Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- Carrera Santafé, P. y Luque Guerrero, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Ediciones de intervención cultural/El Viejo Topo: Barcelona.
- Castro-Gómez S., Guardiola-Rivera O., Millán de Benavides C. (1999). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. CEJA, Santafé de Bogotá.
- Castro-Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro*. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires - CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Capítulo de Libro en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100708045330/8_castro.pdf
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino. Bogotá.
- Castro-Gómez, S. (2016). *Historia de la gubernamentalidad II: filosofía, cristianismo y sexualidad en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores; Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino. Bogotá.
- Dussel, E (1999). "Más allá del eurocentrismo: El sistema-mundo y los límites de la modernidad". En: Castro-Gómez, Santiago, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán de Benavides (eds.). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: CEJA.
- Dussel, E. (2008). "Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad." En: *Revista Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 153-197, julio-diciembre. ISSN 1794-2489

Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica, Mexico D.F.

Foucault, M. (2010). *La Arqueología del Saber*. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. 2a edición revisada. México: Siglo XXI editores.

Gadamer, H-G (2007). *Verdad y método*. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Duodécima edición. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Garcés Giraldo, L. y Betancourt-Cadavid, J. (2017). Anotaciones en torno al mundo de la vida: Die Lebenswelt. Revista En-Clave Social, Vol. 6. No. 1. Corporación Universitaria Lasallista.

Jeambar, D, y Roucaute, Y. (1990). Elogio de la Traición. Editorial: GEDISA. Librería Rola Libros, Sevilla (España).

Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos*. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social. Traducción de Luisa Fernanda Tores. Editorial Trotta, Verona S.A.

Mignolo, W. (2007) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Mignolo, W. (2008) "opción des-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso", en H. Cairo y W. Mignolo (eds.) *Las vertientes americanas del pensamiento y el proyecto des-colonial*. Madrid: Trama editorial / GECAL, pp. 177-210.

Quijano, A. (2000a). "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of World-Systems Research*, vol. VI, nº 2, pp. 342-386.

Quijano, A. (2000b) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en E. Lander (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.

Runge Peña, A., Gracés, J. F. y Muñoz, Di. (2010). "La Pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para regular las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente". En: *Revista Educación y Cultura*. Colombia.

Said, E. (1979). *Orientalism*. Vintage: Nueva York.

Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos aires: Siglo XXI editores, CLACSO.

Todorov, T. (2008). *La Conquista de América, el problema del otro*. Siglo XXI Editores, S.A. Décimo sexta edición en español.

Waldenfels, B. (1989). *Lebenswelt zwischen Alltäglichem und Unalltäglichem*. En *Phänomenologie in Widerstreit*. Frankfurt, Suhrkamp.

Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: editorial nueva biblioteca pedagógica.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. España: Anthropos Editorial.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos Editorial.

Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI editores/Universidad de ciencias y artes de Chiapas.

Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Ediciones desde abajo. Bogotá, Colombia.

CAPÍTULO 2

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E DIREITO À EDUCAÇÃO EM TESES DE DOUTORADO

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 25/01/2021

Laélia Portela Moreira

PPGE - UNESA

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/1580283876636179>

Elizabeth da Silva Guedes

PPGE – UNESA

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/4579310198897775>

RESUMO: A educação superior brasileira passou por intenso processo de reconfiguração que implicou a diversificação de formatos e modalidades das Instituições, que passaram a incorporar um público mais diferenciado socialmente, como resultado da política de cotas em universidades públicas e o Prouni e o FIES, no setor privado. O texto apresenta resultados parciais de uma metapesquisa em que são analisadas as características epistemológicas de 30 teses defendidas na área da Educação sobre o assunto. Ampara-se no conceito de direito à educação e na literatura de políticas públicas e política educacional. Os primeiros resultados sistematizam as temáticas e perspectivas teóricas apresentadas.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à Educação. Ações Afirmativas. Lei 12.711/16.

DEMOCRATIZATION OF ACCESS TO HIGHER EDUCATION AND THE RIGHT TO EDUCATION IN DOCTORAL DISSERTATIONS

ABSTRACT: Brazilian higher education went through an intense process of reconfiguration that implied the diversification of formats and modalities of the Institutions, which started to incorporate a more socially differentiated public, as a result of the quota policy in public universities and Prouni and FIES, in the private sector. The text presents partial results of a meta-research in which the epistemological characteristics of 30 doctoral dissertations of the Education area on the subject are analyzed. It is supported by the concept of the right to education and the literature on public policies and educational policy. The first results systematize the themes and theoretical perspectives presented.

KEYWORDS: Right to education. Affirmative Actions. Law 12.711.

1 | INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira tem se caracterizado, nas últimas décadas, por intenso processo de reconfiguração, cujo resultado mais visível é a grande diversificação de formatos institucionais e de modalidades da oferta, além de interiorização e regionalização das Instituições de Educação Superior (IES), que passaram a incorporar um público mais diferenciado socialmente, como resultado de políticas como a reserva de vagas, em IES

públicas, e o Prouni e o FIES no setor privado. As políticas de democratização do acesso à educação superior inserem-se no escopo mais amplo das Ações Afirmativas (AA), relacionadas aos processos de exclusão e discriminação que têm atingido historicamente grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres e as pessoas com deficiência, entre outros grupos.

A complexidade de qualquer discussão que envolva políticas de acesso à Educação Superior (ES) traz implícita a ideia de democratização e de inclusão. Possibilitar o acesso para selecionar no percurso ou dificultar a entrada? Abrir o sistema para todos ou apenas para os que, com base em critérios meritocráticos, teriam condições de levar os estudos até o fim? Pensar que mais diplomas e mais educação para mais pessoas favorece a sociedade de um modo geral ou mudar o sistema para possibilitar educação universitária de qualidade para todos?

A reflexão sobre essas e outras questões resultou em pesquisa sobre o Prouni já concluída¹ e motivou o início de outra pesquisa, dessa feita sobre a implementação de cotas em universidades públicas defendidas no período posterior à promulgação da Lei 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012) e cujos primeiros resultados são apresentados neste texto.² Trata-se de uma metapesquisa, modalidade de estudo que consiste na análise de um conjunto de textos resultantes de pesquisas teóricas ou empíricas com foco nas principais características epistemológicas desses trabalhos. Nas Ciências Sociais e Humanas, “[...] pode ser utilizada para realizar uma avaliação das pesquisas, identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa (MAINARDES, 2018, p. 306).

A investigação, de caráter documental e qualitativo, focaliza questões relacionadas à efetivação do direito à educação por meio da implementação dos diferentes tipos de cotas previstos na legislação sobre o assunto apresentadas em 30 teses defendidas em programas de pós-graduação em educação brasileiros.

2 | METODOLOGIA

Em termos simplificados, a metodologia incluiu as seguintes etapas, algumas já concluídas, outras ainda em andamento: (a) busca das teses a partir dos descritores “Ações Afirmativas”, “Cotas”, “Reserva de Vagas” e “Lei 12.711”. Foram encontradas 135 teses. Eliminadas as repetições e efetuados vários refinamentos chegou-se à lista final, que inclui 30 teses, mapeadas por categoria administrativa das instituições; (b) organização de arquivos, planilhas e mapas (elaborados com o software *Simple Mind*) contendo, além das características epistemológicas das teses, os metadados, os quais

1 Os resultados foram publicados no artigo “O Programa Universidade Para Todos em teses da área de Educação: temáticas, fundamentos e níveis de abstração”, no periódico *Práxis Educativa* (UEPG Online), v. 14, p. 871-892, 2019 e também como capítulo do livro *Education Policy Research: epistemological and theoretical issues*, editado por Jefferson Mainardes e Silvana Stremel: Brasil Publishing, em 2020.

2 Pesquisa em andamento financiada pela Universidade Estácio de Sá. Edital Pesquisa Produtividade de 2020.

nos possibilitaram identificar sua distribuição segundo a organização administrativa das IES, regiões e estados, entre outras; (c) leitura completa dos trabalhos, com o objetivo de identificar suas principais características, organizando-as segundo os objetivos, hipóteses e/ou questões de pesquisa enunciados e as perspectivas teóricas identificadas, a partir dos conceitos e autores informados, assim como os resultados encontrados; (d) formulação de categorias e análise das teses segundo os enfoques adotados e questões que emergiram da investigação até esta etapa.

O Quadro 1 apresenta a distribuição das teses segundo a categoria administrativa das instituições em que foram defendidas. São 22 teses defendidas em IES Federais, a maioria delas concentradas nas regiões Sudeste e Sul, duas procedentes de IES estaduais, defendidas também no Sudeste e seis em IES privadas confessionais.

Públicas				Privadas		Total Geral
Federais	T	Estaduais	T	Privadas	T	
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	2	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	1	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO	3	
Universidade Federal Fluminense (UFF)	3	Universidade de São Paulo (USP)	1	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)	1	
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	3			Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	1	
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	5			Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	1	
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	5					
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2					
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1					
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1					
Total Federais	22	Total Estaduais	2	Total Privadas	6	30

Quadro 1 - Distribuição das Teses (2012-2018) por Categoria Administrativa da IES

Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa

Os passos seguintes foram a categorização das teses segundo as temáticas privilegiadas pelos autores e a sistematização dos referenciais teóricos que fundamentaram a produção em análise.

3 | RESULTADOS PARCIAIS

Após o exame dos títulos, resumos e introduções das teses e também dos capítulos destinados às referências teóricas, um primeiro esforço de sistematização resultou em oito categorias principais relacionadas às temáticas e enfoques abordados e cinco categorias que organizam os principais conceitos e referências utilizados. O Quadro 2 expõe esses resultados. Cabe esclarecer que, em alguns casos, mais de uma tese da mesma categoria podem estar alocadas sob o mesmo enfoque.

Temas	Enfoque (s)	Número de Teses
1-Avaliação Crítica da Política	Relação Raça e Classe	3
2- Análise de Aspectos da implementação da política	Desempenho dos cotistas	17 teses
	Transição de um sistema de cotas já vigente para o previsto na Lei 12.711/16	
	Inserção, adaptação e empoderamento dos cotistas	
	Os professores e os estudantes cotistas	
	Implicação das cotas na gestão e nas rotinas institucionais	
	Desafios e condições de permanência nas universidades	
	Vivências e construção de redes de sociabilidade pelos cotistas	
	Aspectos gerais da implementação	
3-Atribuição de sentidos a algum aspecto das cotas	Sentimento de pertença à universidade por parte dos cotistas	3
	Presença de cotistas em cursos de alto prestígio e seletividade	
	Comprometimento de professores com a causa negra	
4- Análise dos efeitos da política	Desenvolvimento de uma cultura do reconhecimento	3
	Democratização do acesso ao Ensino Superior	
	Expansão do ensino jurídico	
5- Inserção de indígenas na universidade	Acolhimento e políticas de apoio à permanência	1
6- SISU, ENEM e cotas	Influência na escolha de cursos de alta seletividade	1

7 – Trajetórias	Até a universidade e após a conclusão do curso	1
8- Análise jurídica da política	Compatibilidade dos diversos tipos de cotas com os princípios constitucionais.	1
Total de teses		30

Quadro 2 – Temáticas e referenciais teóricos utilizados nas teses

Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa

Quanto às perspectivas teóricas, é possível adiantar que, no conjunto, as teses apresentam uma grande variedade de posicionamentos, epistemológicos e referenciais teóricos, dos quais salientamos como os principais:

(1) As abordagens sociológicas, tanto as baseadas em estudos clássicos (Florestan Fernandes, Thales de Azevedo,) e contemporâneos (Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, entre outros pesquisadores) que tratam da relação raça e classe no âmbito da na implementação das ações afirmativas, quanto as vinculadas mais especificamente à Sociologia da Educação, como Bourdieu, e seus conceitos de Habitus e Capital Cultural e Lahire, para o exame das trajetórias dos cotistas até a universidade e dentro das respectivas IES.

(2) Os estudos sócio-psicológicos, que buscam verificar os sentidos atribuídos por diferentes atores, como cotistas, não cotistas, professores e gestores, entre outros atores, sobre diferentes aspectos das Ações Afirmativas, os quais combinaram teorias como a das Representações Sociais com a literatura relacionada ao ensino superior e às Ações Afirmativas.

(3) Teses baseadas em referenciais da área de políticas públicas, tanto na versão clássica, incluindo problema, agenda, implementação e avaliação quanto na versão do *policy cycle approach* de Stephen Ball.

(4) Referenciais baseados nos Estudos pós-coloniais, Epistemologia do Sul e Ecologia dos saberes.

(5) Teses com referenciais da área do direito, incluindo questões relacionadas à compatibilidade dos tipos de cotas com os fins constitucionais, e com a cultura do reconhecimento, entre outros aspectos.

Foram encontrados, também, estudos que não informaram explicitamente a perspectiva teórico-epistemológica (caso dos estudos de levantamento) que trabalharam com conceitos diversos para tratar de aspectos da implementação da política de cotas, combinando, em geral, a literatura relacionada sobre relações étnico-raciais à que trata do ensino superior e das Ações Afirmativas.

Constatou-se também que, dos resultados apresentados no conjunto das teses, em apenas duas teses foi feita uma avaliação positiva, sem ressalvas, da política. As demais avaliaram positivamente a política de cotas, apontando, porém, pontos críticos na própria

Lei, que, ao sofrer modificações antes de ser publicada, não atenderia aos anseios dos movimentos negros, bem como a aspectos de sua implementação nas instituições de ensino superior. Quanto ao tratamento do direito à educação, um questionamento que se apresenta com muita força e atravessa o conjunto dos trabalhos é o da denúncia do racismo estrutural, discutido tanto teoricamente nos trabalhos de viés sociológico, quanto em vários outros que denunciam, como negação desse direito, a subsunção das questões de raça nas de classe social, e ainda a existência de discriminação interna aos cursos, aspectos já mencionados anteriormente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a classificação de Trow (GOMES; MORAES, 2012), a transição histórica dos sistemas de Educação Superior segue três fases principais assim designadas: um sistema de elite, quando a Taxa Líquida de Escolarização (TLE) é de até 15%; um sistema de massas, quando a taxa líquida é de 15 a 33%; e um sistema considerado universal quando a mesma taxa compreende de 33 a 40%. Considerando a proporção de jovens de 18-24 anos que frequentam ou que concluíram uma graduação, o Brasil pode ser considerado, atualmente, um sistema de massa, com uma TLE de 25,5% em 2019 (GRISA e SENKEVICS, 2020). Cabe salientar, contudo, a lentidão com que a abertura do sistema tem se processado, no país, e, ao mesmo tempo, a persistência de desigualdades tanto no que se refere ao sistema como um todo, quanto às disparidades internas ao sistema, que “[...] condicionam para quais instituições de ensino, tipos de oferta e carreiras distintos grupos sociais tendem a se direcionar (GRISA e SENKEVICS, 2020)”. São questões relacionadas ao que Dubet (2015) denominou “democratização segregativa”, que aponta também para a utilidade das qualificações acadêmicas e uma forte correlação entre diplomas e empregos. Assim, independentemente dessa expansão para a qual têm contribuído, entre outros fatores, as políticas de Ações Afirmativas, algumas questões permanecem, e parte delas são tratadas, de diferentes maneiras e a partir de diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas, no conjunto da produção que examinamos nesta pesquisa. Entre estas, elencamos:

- (a) Para além da expansão já constatada, as oportunidades de acesso são democráticas?
- (b) Uma vez acessado o sistema, qual o nível de democratização interna às instituições, no que se refere a aspectos como prevenção à evasão e medidas concretas de apoio à permanência?
- (c) As Instituições de Ensino Superior (IES) planejam medidas direcionadas aos docentes e estudantes em geral sobre a implementação das Ações Afirmativas, visando coibir casos de discriminação e mesmo de manifestações racistas?
- (d) Existem iniciativas voltadas mais especificamente para a recepção e

acompanhamento de estudantes indígenas que ingressaram por meio das cotas?

Estas e outras questões vêm aparecendo durante a leitura e sistematização das teses, conforme o esquema proposto e já explicado em seções anteriores. De uma maneira geral, mesmo com a pesquisa em andamento, algumas constatações já podem ser adiantadas.

Em relação à questão (a), em diversas teses de nossa amostra de pesquisa, os autores apontam falhas na própria Lei 12.711/12 (BRASIL, 2012), cujo texto original teria sido modificado, passando a privilegiar outros tipos de cotas que não as raciais e, também, as dificuldades de acesso a cursos de alta seletividade, o que configuraria um tipo de monopólio das formações mais seletivas, favorecida também pela seleção feita por meio do SISU.

Quanto à questão (b), embora se possa dizer que, majoritariamente, os autores das teses são favoráveis à política de cotas, é quase unânime, também, a menção à necessidade de ajustes relacionados à adaptação das IES para uma adequada recepção e acompanhamento desses estudantes, podendo-se dizer o mesmo em relação à questão (c), que focaliza especialmente a falta de esclarecimento aos professores sobre a importância das Ações Afirmativas, os quais em alguns cursos revelam preocupação com uma possível perda de qualidade, além de preconceitos contra cotistas.

Quanto ao acolhimento dos cotistas indígenas mencionados na questão (d), evidencia-se mais flagrantemente o despreparo das IES para lidar com estes estudantes, aspecto que será detalhado mais à frente na pesquisa, quando apresentarmos a avaliação geral das políticas de Ações Afirmativas nas IES públicas, de acordo com as teses em análise.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em outubro, 2017.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago., 2015.

GRISA, G. D.; SENKEVICS, A. Souza. **Democratização do ensino superior:** Perguntas em aberto e tendências da literatura recente. In: SEMINÁRIO DA REGIÃO SUL. Minicurso. ANPAE -Regional Sul. Outubro de 2020.

GOMES, A. M; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E DEMOCRACIA: ENTRAVES E PERSPECTIVAS

Data de aceite: 22/03/2021

Rodolfo Augusto Rodrigues

Universidade Estadual Paulista – (UNESP)
Araraquara – SP – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6464365206534343>

Rosineide de Andrade Rocha

Universidade Estadual Paulista – (UNESP)
Araraquara – SP – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/6464365206534343>

Jane Aparecida Menegueli Nery

Faculdades São Luís
<http://lattes.cnpq.br/6838515737144134>

Fernanda Campos do Prado

Universidade Federal de São João Del Rei
<http://lattes.cnpq.br/4191759152310954>

RESUMO: Na atualidade, o mundo passa por céleres transformações e o sistema educacional, que está no bojo da sociedade, deve mobilizar-se para acompanhar todo esse processo. Sendo assim, os gestores escolares, assim como todos os educadores, devem somar esforços, conjuntamente, para que a educação não fique à margem das mudanças ocasionadas no mundo, de modo a vencer a inércia, a superar a visão retrógrada de educação e a acompanhar o desenvolvimento tecnológico latente na sociedade. A partir desse desafio, a democracia emerge como uma necessidade premente para que os atores sociais, construtores da educação, assumam esse projeto pelas vias da participação ativa e ética de todos os sujeitos

envolvidos. Superar entraves, desconstruir paradigmas, aprender com as novas tecnologias são perspectivas a serem alcançadas por todos em prol de uma educação com qualidade social referenciada, pautada em princípios efetivamente democráticos.

PALAVRAS-CHAVE: Democracia. Sistema educacional. Escola pública. Democratização do ensino. Tecnologias educacionais.

EDUCACIÓN ESCOLAR Y DEMOCRACIA: BARRERAS Y PERSPECTIVAS

ABSTRACT: Today, the world is undergoing rapid changes and the educational system, which is at the heart of society, must mobilize itself to accompany this whole process. Therefore, school managers, as well as all educators, must jointly work together so that education is not left out of the changes brought about in the world, in order to overcome inertia, to overcome the retrograde vision of education and to accompany the latent technological development in society. From this challenge, democracy emerges as a pressing need for social actors, builders of education, to take on this project through the means of active and ethical participation of all the subjects involved. Overcoming obstacles, deconstructing paradigms, learning from new technologies are perspectives to be reached by all in favor of an education with referenced social quality, based on effectively democratic principles.

KEYWORDS: Democracy. Educational system. Public school. Democratization of education. Educational technologies.

INTRODUÇÃO

Explorar esse tema é um desafio complexo, dadas as suas inúmeras especificidades. Por isso, é pertinente trazer à tona apontamentos relacionados à democracia, seus conceitos e implicações gerais, perpassando por mudanças de paradigmas para podermos avançar na construção de uma educação de qualidade, efetivamente democrática.

O desafio é complexo, sobretudo por conta de ser um tema atual, uma vez que todos reconhecem a necessidade de identificar o fortalecimento da escola através da consolidação do sistema democrático, da construção efetiva e reforço da autonomia das escolas, entre outras coisas, como forma de ampliar o leque de ações, bem como de possibilidades em relação à educação como um todo. Mas não apenas isso, uma vez que pretendemos avançar no sentido de apresentar algumas propostas de efetivação do sistema democrático em nossa sociedade – evidentemente com um recorte na educação e consolidação da escola pública.

No primeiro momento do trabalho, faremos uma introdução sobre os conceitos de democracia, remontando às origens gregas, como forma de subsidiar as discussões que se seguirão, fazendo uma passagem por informações que sejam pertinentes ao tema. Em seguida, com base na Constituição de 1988, discutiremos a adoção do sistema democrático e do Estado Democrático de Direito pelo Brasil. Isso será feito como estratégia para trazer à luz questões que revelam um pouco do que o Brasil estruturou ao longo do tempo para efetivar o regime democrático em nossa nação.

DEMOCRACIA: CONCEITO COMPLEXO

O conceito de democracia vem do grego, e significa que o governo é do povo, pelo e para o povo, devendo, por isso, ser melhor elucidado ou aprofundado para que o acesso aos princípios democráticos seja irrestrito, isto é, que o maior número de pessoas tenha acesso efetivo aos direitos constitucionais garantidos pelo regime democrático e para que a população seja contemplada nesse processo. A apresentação de um tema tão relevante que, porém, não se efetiva como deveria, será objeto de estudo deste trabalho e das discussões aqui apresentadas. São necessários alguns esclarecimentos sobre esse conceito:

Significado de Democracia - substantivo feminino. Governo em que o poder é exercido pelo povo. Sistema governamental e político em que os dirigentes são escolhidos através de eleições populares: o Brasil é uma democracia. (Português, Dicionário - *online*)

No que se refere à soberania do povo, o conceito de democracia é mais específico, sugerindo que o regime “se baseia na ideia de **liberdade** e de **soberania popular**; regime em que não existem desigualdades e/ou privilégios de classes: a democracia, em oposição

à ditadura, permite que os cidadãos se expressem livremente. Pode indicar ainda “Nação ou país cujos preceitos se baseiam no sistema democrático”. Etimologicamente, provém do grego *demokratia.as*” (Português, Dicionário - online).

Temos definições mais lacônicas: “Democracia - substantivo feminino. Política (Ciência Política-ideologia). 1. governo em que o povo exerce a soberania.2.sistema político em que os cidadãos elegem os seus dirigentes por meio de eleições periódicas” (*idem*). O conceito-chave implícito que se expressa é o de soberania popular, intrínseco à democracia, ao regime democrático, a despeito de todos os problemas, leis e direitos constitucionalmente garantidos.

Muitas vezes, os atores sociais, em situações eivadas de vícios, não são vedados pela lei, embora devessem sim, ser vedados pelo pudor e pela ética, pois tudo o que é legal, nem sempre é moral. Temos diversos exemplos nas estruturas administrativas brasileiras, como União, Estados, Municípios e Distrito Federal.

A título de exemplo, pode ser mencionado um caso que ocorre comumente em um município do interior de São Paulo, Bebedouro-SP, em um Sistema Municipal de Ensino, envolvendo professores que se prontificam a ocupar cargos de gestão e, para isso, foram designados como diretores, vice-diretores ou coordenadores de escola. Num primeiro momento, parece um incentivo ao ingresso na carreira pública e à busca de cargos de gestão, mas na prática, cria e consolida diferenças financeiras abissais dentro do próprio funcionalismo. O que ocorre é que, para além das iniciativas adotadas pela administração para valorizar funcionários e compor Planos de Carreira - não importa nesse caso, partido político -, assim que os “direitos adquiridos” são alcançados, depois de cinco anos de atuação na gestão, muitos se desligam da função que exercem e que exigem maior responsabilidade e/ou carga horária, retornando ao cargo de origem.

Nesses casos, não ocorre perda salarial, pois a Lei Complementar, nº 58 de 30 de abril de 2008, garante a incorporação dos vencimentos. No caso da Educação, a situação é ainda mais complexa, uma vez que os gestores mencionados, de maneira geral, incorporam, inclusive a Carga Suplementar, ou seja, passam a trabalhar por 30 horas recebendo por 40:

Seção I – Incorporação pelo Exercício de cargo em Comissão

Art. 1. O servidor da Administração Direta e Indireta, e do Poder Legislativo, (...) (...) que exerce cargo ou função que lhe proporcione remuneração superior, por período de 5 (cinco) anos sem interrupção, ou 10 (dez) interpolados, incorporará, em atividade à remuneração de seu cargo efetivo, como vantagem pessoal,(COMPLEMENTAR, LEI nº 58, 2008)

No caso do Magistério Público Municipal, a legislação vai além, contempla e corrobora esses benefícios,

Seção III – Incorporação de carga suplementar

Art. 12. O professor que exerce atividades exclusivamente em sala de aula,

efetivo, estável por força constitucional [...], que recebe carga suplementar, por período de 5 (cinco) anos sem qualquer interrupção, ou 10 (dez) anos interpolados, incorporá-la-á ao vencimento enquanto estiver em atividade, desde que tenha incidido contribuição previdenciária sobre o valor percebido. (IDEM, Seção III, 2008)

É compreensível a necessidade de estímulo aos funcionários, incentivos para titulação, enfim, que existam políticas de valorização. No entanto, o problema com o recrudescimento da Folha de Pagamento e a sangria dos quadros de profissionais persiste, configurando uma amarga realidade no município citado.

No caso da carga suplementar, no contexto mencionado, fez-se uma correção, excluindo o direito de incorporação das cargas para quem ingressasse a partir da promulgação da Lei Complementar Municipal, nº 118, de 18 de abril de 2017, porém, manteve-se o direito a quem já estava na ativa. Isso ocorreu depois de muita negociação política, como se elucida abaixo:

Art. 1. Ficam revogados os artigos 12,13,14 e 15 da Lei Complementar nº 58, de 30 de abril de 2008. Parágrafo único: Os servidores que tiverem carga suplementar atribuída na vigência dos dispositivos mencionados no caput, terão seus direitos preservados, mantendo o direito à incorporação, de tal modo que apenas os servidores com carga suplementar atribuída após a vigência desta lei serão por ela afetados. (COMPLEMENTAR, LEI nº 118, 2017)

O velho direito adquirido, e a chamada transição, se impuseram à realidade e prevaleceram como forma de garantir vantagens para determinados grupos que conseguem se fazer representar e impor-se diante da administração, com interesses nem sempre republicanos. O que percebemos nesse município é uma enorme “revoada” de pessoas que ocupam cargos ou funções com maiores responsabilidades e/ou exigências técnicas, sempre que os direitos às vantagens pecuniárias dos mesmos se transformam em realidade.

O processo foi desgastante junto ao Executivo e ao Legislativo Municipal bebedourense, o que corrobora a premissa de que o regime democrático de nosso país está eivado de vícios, que prejudicam a maioria da população e favorece uma pequena minoria. Essa é a realidade. Só para restringirmos um pouco a discussão para nossa realidade, tanto a democracia, cuja definição aponta o povo como soberano, como a Constituição, são frontalmente desrespeitadas nessas situações. No caso da nossa Carta Magna, no seu parágrafo único, sinaliza-se que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. (BRASIL, 1988).

Evidente que a administração pública é complexa e apresenta inúmeros desafios para os agentes públicos de carreira, bem como políticos envolvidos em todo o processo. Mas a preocupação de nossa Carta Magna com a soberania popular é bem delimitada, conforme podemos constatar:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. (Op. cit, 1988).

Temos muito a avançar no sentido de construirmos uma sociedade efetivamente justa e plural, sob todos os aspectos. A Educação deve, através de seu enorme potencial transformador, criar mecanismos, elementos e instrumentos catalisadores de mudanças que interessem de fato a toda população, ou pelo menos a um número significativo de pessoas.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Faremos, a partir daqui, uma análise acerca dos desafios e entraves que se apresentam no mundo contemporâneo, sobretudo no que se refere à gestão educacional, defendendo a relevância, cada vez maior, do papel dos gestores e equipes, para a concretização de práticas democráticas que garantam o acesso, a igualdade de oportunidades, através da transmissão do capital cultural historicamente acumulado pela humanidade.

O modelo de gestão centralizador e com relações verticalizadas, não supre as demandas de uma sociedade democrática, ciente de seus direitos. A administração escolar atravessa hoje uma fase de profundas transformações, o que implica numa necessidade urgente de adoção de modelos de gestão específicos e adaptados à diversidade das situações existentes. O que percebemos é a existência de uma profunda crise de governabilidade, sobretudo por conta do que Barroso (2013, p. 37) chama de “governo sobrecarregado”, ou seja, “inchado”, “hipertrofiado”, o que certamente compromete a eficiência e os resultados alcançados.

Dá-se a necessidade de mudanças profundas na dinâmica de lidarmos com a educação, com o objetivo de “alargar e redefinir o conceito de escola; reconhecer e reforçar sua autonomia; promover a associação entre escolas e a sua integração em territórios educativos mais vastos”. (BARROSO, 2013, p. 11). A experiência estudada por Barroso teve lugar em Portugal, porém, podemos utilizá-la para algumas reflexões em relação ao Brasil e demais países, dada às situações análogas existentes nos dias de hoje. Nesse estudo, o autor assinala que as mudanças atingem diversos Estados, no que tange à descentralização da administração pública, de modo que o local, com suas peculiaridades, consegue impor-se ao nacional e mesmo ao regional, sem desconsiderar questões jurídicas mais profundas. Em resumo, os reflexos de políticas descentralizadoras, conduzem a inúmeras melhorias - desde que levadas a cabo com responsabilidade -, para a escola em si, uma vez que essa autonomia permite à comunidade (democraticamente trabalhada, consolidada), a resolução de problemas, a busca de soluções e a antecipação de situações que podem gerar problemas.

Conceitos novos ou não tão novos surgem e ganham espaço nos novos modelos de administração escolar, comodescentralização, re-centralização, re-descentralização, embutidos na “territorialização”, “O conceito de territorialização é utilizado para significar uma grande diversidade ou conjunto de ações inovadoras que se direcionam no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política”. (BARROSO, 2013, p. 14).

Esses “poderes periféricos” representam o fortalecimento da autonomia escolar, especialmente na direção de uma gestão democrática, imbuída de oferecer às comunidades em que estão inseridas, um ensino de qualidade, transformador. Fenômeno complexo, por sua natureza política, econômica e jurídica, além de ser “[...] essencialmente político e implica um conjunto de opções que tem por pano de fundo um conflito de legitimidade entre Estado e a sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o central e o local”. (Op. Cit, 2013, p. 47).

Esse processo reflete numa movimentação em prol de mudanças do modelo vertical, rígido e anacrônico, para uma realidade horizontalizada, mais negociada, contratual. Não significa que uma ausência de poder central deva acontecer, uma vez que o acompanhamento e avaliação contínua estejam sob o jugo do Estado, “esse processo de territorialização não põe em causa o papel do Estado na produção de uma identidade nacional e instância integradora da coesão social, no domínio da Educação, mas que haja um respeito às identidades locais (e das suas autonomias) - e em parceria com as mesmas”. (Barroso, 2013, p. 16).

Os estudos do autor indicam que a autonomia construída é mais eficaz que a autonomia imposta ou determinada. Não se pode confundir essa autonomia com independência. Barroso identifica ainda uma série de experiências em Portugal, de escolas que vivenciam realidades opostas, indo da mais completa anomia, passando pela heteronomia, até a autonomia clandestina. (Op. cit, 2013, p. 24-25).

Esse modelo de gestão confere maior legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade às tomadas de decisão, em rumo a um processo que pugna por uma educação mais democrática e transformadora. Não enxergamos saídas ou alternativas a esse modelo, ao modelo democrático, como afirmava o proeminente político e historiador britânico do século XX, “A democracia é a pior forma de governo, com exceção de todas as demais”. (Winston Churchill).

MUNDO CONTEMPORÂNEO: PROFUNDAS TRANSFORMAÇÕES

Acompanhar as transformações que se processam no mundo atual é um verdadeiro desafio, para os envolvidos no desenvolvimento de tecnologia e, por conta disso, lidam o tempo todo com as conquistas advindas das inovações e melhorias vivenciadas pelos seres humanos na atualidade.

No que se refere à educação, de maneira geral, percebemos que se trata de um desafio homérico, uma vez que, muitas vezes, os profissionais estão “parados no tempo”, que se firmaram sobre uma escola anacrônica, cujo processo de ensino não atende às expectativas de estudantes – nascidos e criados na era digital – o que certamente contribui para ampliar as diferenças, bem como as distâncias entre alunos e professores. Observamos uma escola moldada sob os padrões do fordismo-taylorismo, incapaz de se movimentar com dinamismo e agilidade para incorporar e fazer parte da nova realidade, cada vez mais competitiva.

Como resposta às novas exigências de competitividade que marcam o mercado globalizado, [...] a base técnica de produção fordista [...] vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade (KUENZER, 1998, p. 33-34).

A verdade é que os profissionais que trabalham a escola no seu dia a dia, não foram preparados para esse mundo flexível e dinâmico, o que impõe uma série de limitações às ações e abrangências da instituição escolar no que concerne à formação do ser humano, capaz de exercer a cidadania e ocupar seu espaço na sociedade. Um novo princípio educativo precisa ser construído, a fim de subsidiar o desenvolvimento de uma escola efetivamente transformadora.

A alusão às novas necessidades e demandas basta como pano de fundo para essa discussão, pois as inovações são tantas e tão complexas que não se encaixam no cerne desse trabalho. Importante é a mudança de atitude e de postura no sentido de construirmos uma escola onde “Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais se constitui historicamente um novo princípio educativo”. (Op. cit, 2013, p. 34).

O modelo educativo predominante em nossas escolas, conservador, de base fordista-taylorista, precisa ser superado, e todos - gestores, educadores, pais, enfim, todos, precisam compreender o momento histórico e romper com paradigmas construídos há muito tempo, cujos resultados sequer sabemos se eram positivos de fato. Sobre essa questão, Pérez Gómez (2015, p.12) aponta que “a inovação educacional sempre é minoritária, marginal e efêmera. Por conseguinte, a instituição escolar permanece basicamente a mesma desde sua extensão à população em geral, no final do século XIX”.

Diante do exposto, compreende-se que é necessário superar essa letargia e colocar a instituição escolar em movimento para que a mesma se atualize, ou acelere essa atualização no quesito tecnologia e inovações, no sentido de construirmos uma escola em maior sintonia com o mundo atual. A verdade é que o velho modelo está ultrapassado e precisa ser “atualizado”, “renovado”, “inovado”, para dar conta das demandas que se apresentam às unidades escolares, aos profissionais que se dedicam à Educação. Quebrar paradigmas e implementar práticas educativas que consigam de fato atender às demandas da sociedade, são situações urgentes e precisam ser incorporadas pela educação.

Pérez Gómez (2015) apresenta uma análise sobre essa realidade:

Tenho a impressão de que estou me movendo sobre uma plataforma um tanto instável, sem forma, irregular e mutável, [...]. Um dos meus pés se encontra no território das ideias e práticas inovadoras, nas pesquisas em e sobre educação, [...], marcando uma orientação e uma tendência complexa, porém rastreável, de otimismo com relação às surpreendentes possibilidades que se abrem para o desenvolvimento criativo e solidário de todos e cada um dos seres humanos. (PÉREZ GOMÉS, 2015, p. 11).

O autor supracitado é coerente ao se referir às necessidades do mundo contemporâneo e à inserção da escola nesse contexto repleto de desafios. Frisa ainda, por outro lado, que

O outro pé se apoia em um território mais rochoso, firme, embora com rachaduras, de uma realidade escolar obsoleta, superada e criticada por todos, mas resistente à mudança e aferrada na defesa das tradições e dos modelos pedagógicos que, se alguma vez tiveram sentido, para mim pelo menos, questionável, certamente hoje já não têm (p. 11).

Essa análise é resultado de estudos e observações ao longo dos últimos anos, cujos resultados colhidos apontam para uma escola conservadora e defasada, que necessita de urgentes mudanças em prol da comunidade, dos alunos que são atendidos dentro de seus muros. Sem essas mudanças, a noção de democracia, de escola como espaço democrático, corresponde a uma falácia, pois, não é possível socializar aos alunos os conhecimentos imprescindíveis para a sua cidadania. Assim sendo, investimentos maciços em formação e atualização dos quadros educacionais, são pressupostos para que essas transformações sejam alavancadas e coloquem os caminhos da educação em seu devido lugar.

Na sequência, faremos uma lacônica análise sobre o mundo em rede e a necessidade de formação de gestores, professores e demais profissionais para o trabalho educativo.

MUNDO EM REDE E A COMPOSIÇÃO DE UMA SOCIEDADE COMPLEXA: O PAPEL DA INFORMAÇÃO E DA FORMAÇÃO EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO

A sociedade que se moldou ao longo dos milênios e que se configura nos dias de hoje como conectada, dinâmica e competitiva, precisa ser compreendida pela escola, para que a instituição possa apresentar horizontes educativos mais democráticos e justos para a população em geral, sobretudo aquela parcela que depende da escola pública e da qualidade do ensino ali oferecido, com condições de fazer a diferença para melhor na vida dessas pessoas. Assim, discutiremos, a seguir, a importância da democratização do ensino por meio da qualificação tecnológica das práticas escolares.

Considerando o contexto histórico, o político e o socioeconômico, conforme a indicação de Garcia e Moreira (Orgs., 2003), as condições de igualdade de oportunidades

não são para todos em relação a países e nações, uma vez que “[...] pode-se conjugar o fato de que os participantes tenham capacidade desigual de influenciar, preservando a possibilidade da reciprocidade para os que dispõem de menor capacidade de influência” (GARCIA; MOREIRA, Orgs., 2003, p. 57).

Os autores apontam o papel relevante de nações mais poderosas, com ênfase nas características de uma sociedade em rede, globalizada, onde “O mundo em rede é um mundo diferente, no qual se reproduzem conexões múltiplas entre distâncias variáveis e com conteúdos distintos, no qual o protagonismo dos diferentes Estados, povos e culturas é desigual”(Op. cit, p. 57). O passado explica o presente e nos prepara para o futuro.

Essa máxima nos remete aos atentados de 11 de setembro de 2001, quando os alicerces do mundo pós-guerra fria foram destruídos. Um conjunto de acontecimentos que surpreendeu a todos, e, mais do que isso, demonstrou que estávamos entrando de forma inexorável no que chamamos de “aldeia global”: [...] importantes desafios são apresentados à educação na era da globalização: os escombros das Torres Gêmeas recaíram sobre todos... como numa verdadeira “aldeia global” provocada pelo fato e por sua notícia. (GARCIA; MOREIRA, Orgs., 2003, p. 42).

Como a escola poderia ficar de fora de todas essas transformações? Talvez seja esse o erro: acharmos que as mudanças não estão ocorrendo, quando na verdade estão, a pleno vapor, com força total. Tudo deve ser repensado pela escola, para podermos alcançar os dividendos dessa era da tecnologia e da informação. A formação de professores é essencial nesse processo, pois se as inovações e equipamentos tecnológicos não garantem por si as mudanças, tampouco elas se processam sem elas.

Da necessidade de ver o mundo em rede de maneira global derivam exigências importantes para a formação e o modo de trabalhar dos professores, bem como para o planejamento do texto a partir do qual se desenvolverá o currículo, se é que desejamos que essa inteligência geral prospere.(Garcia; Moreira (Orgs.), 2003, p. 58)

Uma educação transformadora e capaz de oferecer o melhor aos seus alunos precisa ser gestada por todos, sob pena de ampliarmos o atraso em que nos encontramos. “A educação precisa superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, [...] Nessa linha devemos trabalhar por um currículo em sintonia com as demandas contemporâneas”. (Op. Cit., p. 57). É essa realidade a ser enfrentada: superar os desafios de tirarmos a educação do anacronismo em que se encontra.

Nessa direção, Castells (1999) afirma que as tecnologias não são a causa ou garantia de uma educação de qualidade, mas é essencial para essa busca. Por isso, é fundamental a compreensão adequada das tecnologias atuais. Os Parâmetros Curriculares também sinalizam o caminho para seguirmos:

A simples presença de novas tecnologias na escola não é, por si só, garantia de maior qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode

Fica a certeza de que muito precisa ser feito. Um dos ingredientes indispensáveis nesse processo é a gestão democrática da escola pública, como meio de conseguirmos obter atuações mais efetivas de todos em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) ou Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's).

Por outro lado, ressaltamos que, para esse processo de democratização do ensino, o papel do gestor escolar torna-se ainda mais relevante, cujos princípios democráticos precisam estar bem sedimentados, sob o risco de não ser possível avanços significativos nessa direção. Para Ferreira (2012), os gestores também precisam estar municiados de competência, pois entende-se a administração ou a gestão escolar como uma prática apoio à prática educativa, a política como uma fixação de valores, constituindo declarações operacionais e intencionais". Destarte, [...] "a formação de profissionais para o exercício desta prática competente e reflexiva é uma exigência inquestionável" (FERREIRA, 1998, p. 97).

Essa competência seria indispensável para a pavimentação de caminhos em prol dessas transformações. Isso se considerarmos o conhecimento como emancipatório, como requisito para mobilidade, para transformações. Eis o que Santos (1996) depreende dessa questão. O autor nos propõe quatro orientações para viver com dignidade às imagens desestabilizadoras que condensam os perigos do presente: o conhecimento emancipatório, a hermenêutica diatópica (contra os localismos globalizados ou novos imperialismos culturais - elementos de uma cultura condicionados às de outras); o governo humano e o patrimônio comum da humanidade" (SANTOS, 1996, p. 21-32).

Vale a pena correremos esse risco, sobretudo porque a escola conservadora, erigida sob modelos autoritários não serão capazes de oferecer respostas às pessoas que utilizam a escola pública. Na sequência, faremos um percurso sobre os caminhos de uma gestão democrática e suas possibilidades.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS DO SÉCULO XXI

Não dá para falarmos de educação no século XXI, formação de gestores, mundo globalizados, sociedade em rede, TIC's e NTIC's, etc., sem levarmos em conta as possibilidades da gestão democrática, bem como o papel essencial a ser desempenhado por esta para que seja possível o início de transformações salutares na educação, por conseguinte, na sociedade como um todo.

Paro (1986) nos oferece uma série de reflexões sobre quão difícil e complexa é essa jornada, sem abrir mão da necessidade de superar esses desafios para rompermos paradigmas e caminharmos rumo a uma educação efetivamente de qualidade e democrática. Esse autor é taxativo no que se refere ao papel da escola para as camadas da população

que dependem da escola pública e o destaque que a formação de gestores desempenha nesse processo, que “se fundamenta em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas da população e leva em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado por esses mesmos objetivos” (PARO, 1986, p. 87-8).

Os interesses das amplas camadas da população perpassam pela melhoria da escola pública, o que pode ser facilitado pela democratização das relações dentro e fora da mesma, pavimentando os caminhos para evolução do ensino, de modo que a qualidade seja garantida de forma efetiva. Nessa linha de raciocínio, devemos pugnar pela melhoria da escola pública de forma urgente, de modo que todos tenham acesso às benfeitorias advindas da elevação dessa qualidade.

Paro aborda esse assunto com muita clareza e se apoia na tese de que a escola só será verdadeiramente pública e democrática quando “[...] a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar” (PARO, 1986, p. 17). O ambiente democrático escolar deve empregar métodos e técnicas que permitam às camadas da sociedade usuárias da escola pública, e não aos setores e grupos fora dela, participação na tomada de decisões, de interesse geral da escola. Isso coloca em relevo a comunidade escolar, valorizando-a.

No que se refere à democracia, entendemos que a participação exige que seja construído um sentido de identidade, que fortaleça as relações de trabalho, capazes de consolidar a democracia, de promover a concretização dos princípios e ideais democráticos. Para Cury, a democracia é mais profunda do que imaginamos. Apresenta uma síntese muito oportuna sobre o tema, onde define que “Participar é dar parte e ter parte”. (CURY, 2011, p. 51). Simples de compreender: quem participa das tomadas de decisões se compromete mais com os efeitos e implicações delas decorrentes.

A gestão democrática do ensino implica numa maior participação dos pais e membros da comunidade em geral para a tomada de decisões em nível escolar, bem como a necessidade de repassar o saber permanentemente acumulado pelas gerações. A escola não deve favorecer aos interesses particulares e restritos dos grupos dominantes. Deve sim atender aos interesses da população e cumprir com seu papel transformador. (PARO, 1986, p. 151). Para que isso se concretize é imprescindível a participação de todos os setores, dos diferentes segmentos, a saber: professores, pais, alunos, funcionários, parceiros, comunidade como um todo. Depreendemos que essa conquista não se alcança sem a consolidação e fortalecimento dos colegiados que compõem a escola (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Classe, etc.). Sobretudo se quisermos, de fato, transformar, proporcionar à escola melhorias capazes de catalisar alterações significativas na sociedade. (Op. cit, p. 149).

Paro (1986) ainda apresenta a tese de que o sistema democrático de ensino, pautado no diálogo, no saber ouvir e estar disposto a atender as demandas da sociedade

em que a escola está inserida, é trabalhoso, e exige, evidentemente, esforços por parte de todos. Todavia, a despeito das dificuldades que podem se levantar ao longo do processo, sabemos ser possível a realização de grandes projetos e construção de norteadores relevantes em direção a uma escola mais dinâmica, democrática, flexível e atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção de uma escola democrática, transformadora, capaz de inserir a todos na sociedade, onde os estudantes possam de fato ocupar seus espaços é complexo, mas perfeitamente possível, especialmente se contarmos com um trabalho coletivo, pautado no interesse público sem rodeios, ou seja, que atenda aos interesses de quem depende efetivamente da escola.

Também é imprescindível a atualização permanente, a avaliação e atuação dos professores, sob pena de termos todo o processo comprometido. Nesse sentido, Ferreira (2013) aprofunda sua discussão, preocupando-se com o que a escola oferece, e demonstra o caminho a seguir, onde a configuração da cidadania emerge de análises, reflexões e questionamentos sobre a formação de profissionais que dirigem a educação e formam os homens e mulheres brasileiros. Isso deve ser pautado sempre em princípios éticos, em sintonia com o pensamento de Einstein ao nos ensinar que devemos “usar a influência de todos os homens sábios para promover a paz e a segurança social em todo o mundo”. (Albert Einstein, 1879-1955). Assim,

Entendendo a administração como uma prática de apoio à prática educativa, a política como uma fixação de valores constituindo declarações operacionais e intencionais, a formação de profissionais para o exercício desta prática competente e reflexiva é uma exigência inquestionável. (FERREIRA, 1998, p. 97).

Não basta a escola oferecer, através do ensino, o conhecimento acumulado ao longo do tempo, precisamos nos pautar em valores éticos, reflexivos e democráticos, um desafio deveras complexo em virtude do processo de globalização que vivenciamos e que certamente não oferece opções de retorno e/ou retrocesso. Eis os grandes entraves de todos: sermos capazes de entendermos e compreendermos o papel ocupado por nós na sociedade, com destaque para o que podemos fazer de melhor para as camadas mais populares, como preconiza Ferreira (2012):

A Educação também pode se converterem um novo fator de diferenciação e exclusão: os educados e os não educados, os que sabem e os que não sabem, os que têm acesso à escola e os que não têm. Exatamente por isso, só faz sentido pensar a reconstrução da escola se no horizonte estiver a perspectiva democrática de uma escola republicana, pública, laica e pluralista, aquela onde possam ser confrontadas as mais diversas hipóteses políticas, culturais e religiosas, e onde possam ser compartilhados (por pais, alunos, professores) os valores coletivos fundamentais (FERREIRA, 2012, p. 48)

Bizelli (2013) elucida bem essa questão, valorizando a ética e o que se espera de uma escola efetivamente justa, capaz de promover a democracia, o aprendizado,

A conclusão é clara: o que se impõe é o exercício de uma nova ética que supere a postura fugaz do consumo individual da vida! Faz-se mister, assim, a criação da ética da existência humana rumo a um mundo multiplataforma que permita a aprendizagem de convivências mais justas e pacíficas". (p. 172).

Esse mundo multiplataforma seria, evidentemente, o ideal a ser pugnado por toda a sociedade e, especialmente pela escola.

Vale ressaltar que Lemes (2007) argumenta que a escola necessita de intervenções inadiáveis e que a mentalidade educativa precisa integrar a realidade escolar, sobretudo com capacidade para promover a tão sonhada melhoria.

Ao concluir algumas considerações sobre as possibilidades e potencial para mudanças no cenário educacional brasileiro, argumenta que, apesar da significância de avanços como esses, aqui discutidos, as transformações objetivadas para a educação, precisam considerar pelo menos duas variáveis fortemente interferentes que precisam ser superadas: a "**mentalidade educativa**" que predominante e **intervenções inadiáveis** em algumas mazelas e insuficiências crônicas do sistema frente à demanda observada com a democratização do ensino. (LEMES, 2018, p. 6)

Como frisou o autor, são situações e processos inadiáveis em prol da melhoria da educação, do ensino e, por conseguinte, da sociedade como um todo. A gestão da educação e todo o trabalho educativo no século XXI é de enorme complexidade e exige dos indivíduos: flexibilidade, resiliência, horizontalidade, dinamismo, ética... sob riscos de mantermos a escola no anacronismo em que se encontra, com alunos chamados de desinteressados, mas com pouca coisa a ofertar e - num cenário ainda pior - não garantir que a instituição escolar funcione com o mínimo que se espera dela: a promoção e garantia do aprendizado a todos, sem exceção. A essência da democracia é a de garantir igualdade de oportunidades a todos, com equidade, é verdade, mas ainda assim, igualdade.

Trata-se de mudanças profundas, porém, necessárias das quais não podemos nos abster. Essas mudanças são "inadiáveis". Portanto, mãos à obra!

REFERÊNCIAS

BARROSO, J. **O reforço da autonomia e a flexibilização da gestão escolar em Portugal**. In: FERREIRA, N. C. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. Naura Carapeto (org.), 8ª edição, 2013.

BIZELLI, J. L. **Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento**. São Paulo: Ed. da UNESP: Cultura Acadêmica, 2013. v.1.

CASTELLS, M.. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LEI COMPLEMENTARnº 58, de 30 de abril de 2008. Município de Bebedouro.

BRASIL. **Constituição Federal**. Aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CURY, C. R. J. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAE, v. 23, p. 483- 495, set./dez. 2007.

DICIONÁRIO *Online* de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/democracia/>, acessado em 21/09/2019.

DICIONÁRIO. Disponível em: https://www.google.com/search?rlz=1C1AVFC_pt-BRBR806BR807&ei=b1o0Xde1CuSQggf80r7gAQ&q=democracia+significado&oq=democracia+&gs_l=psyab.3.4.35i39l2j0j0i67l2j0l5.3223.7278..12763...0.0.1.643.5632.2-13j3j1j1.....0....1..gws-wiz.....0i71j35i304i39j0i8i13i30j0i131.sNaQ9obwiDU, acessado em 22/09/2019.

FERREIRA, N. S. C. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>. Acesso em set/2020.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico**. 1.ed., rev. - Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2012.

FERREIRA, Naura S. C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. Naura Carapeto (org.), 8ª edição, 2013.

GARCIA, R. L; MOREIRA, A. F. B (Orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. Ed. São Paulo, Cortez, 2003.

KRESS, G. **O ensino na era da informação**: entre a instabilidade e a integração. In Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. In: GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antônio Flavio B. (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 4. Ed., 2003.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. C. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. Naura Carapeto (org.), 8ª edição, 2013.

LEMES, S. de S. **Inovação e tendências em tecnologias educacionais**. Programa de Pós-Graduação em educação Escolar e do Departamento de Ciências da Educação na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Araraquara.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Cortez Editora, 4ª edição. Obra revista e atualizada. Gestão Escolar e Formação de Gestores (resenha). Pesquisa desenvolvida pela FUNDAP (Fundação do Desenvolvimento Administrativo).

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital** – A escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTOS, B. de S. (1996). **A queda do Angelus Novus**: para além da equação moderna entre raízes e opções”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45, 5-34.

CAPÍTULO 4

A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA E O PROTAGONISMO DO EDUCANDO

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 21/01/2021

Joseane de Brito Bezerra Nunes

Universidade Estadual do Amazonas – UEA

Beruri – Amazonas

<http://lattes.cnpq.br/6630819334479867>

RESUMO: O presente estudo se propôs a analisar a utilização das metodologias ativas em sala de aula como recurso importante no processo de ensino-aprendizagem, a fim de promover o protagonismo do educando. O público alvo foram alunos o 1º ano do ensino médio, em uma escola estadual do município de Beruri-AM, onde trabalhou-se a metodologia ativa, Rotação por Estação utilizando como ferramenta tecnológica de forma intercalada, o notebook, celular, aplicativo do you tube e o google forms. Nessa proposta buscou-se principalmente, a interação mais efetiva do aluno como elemento gerador da proatividade e disposição dos discentes em se tornarem os atores principais dentro do processo de ensino-aprendizagem. A proposta de investigação está pautada em questionar se as metodologias ativas subsidiam a prática pedagógica e podem efetivamente auxiliar o aluno no processo de ensino aprendizagem. Os principais teóricos que fundamentaram o presente artigo foram, Moran que enfatiza a necessidade de prática inovadoras em sala de aula, Bacich, importante estudiosa e ministrante de cursos em metodologias ativas. Ao fim da

investigação, percebeu-se que os resultados foram satisfatórios, pois os alunos se tornaram mais engajados e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia Ativa; Ensino-aprendizagem; Protagonismo.

THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE CLASSROOM FOR THE PROMOTION OF AUTONOMY AND THE PROTAGONISM OF EDUCATING

ABSTRACT: This study aimed to analyze the use of active methodologies in the classroom as an important resource in the teaching-learning process, in order to promote the protagonism of the student. The target audience were students from the 1st year of high school, in a state school in the municipality of Beruri-AM, where the active methodology, Rotation by Station was used using the notebook, cell phone, application you tube and google forms. In this proposal, it was sought mainly, the most effective interaction of the student as a generator of proactivity and willingness of students to become the main actors within the teaching-learning process. The research proposal is based on questioning whether the active methodologies support the pedagogical practice and can effectively assist the student in the teaching-learning process. The main theorists who founded this article were, Moran, who emphasizes the need for innovative classroom practice, Bacich, an important scholar and professor of courses in active methodologies. At the end of the investigation, it was noticed that the results were satisfactory, as the students became more engaged and participative.

KEYWORDS: Active Methodology; Teaching-learning; Protagonism.

1 | INTRODUÇÃO

A tecnologia está presente no dia a dia e traz muitas facilidades de acesso à informação, de serviços e de comunicação. Para os estudantes, então, é parte de tudo, eles não sabem viver sem ela e não existe separação entre o real e o virtual! Mas em sala de aula, a situação é outra. Precisa-se adaptar as práticas pedagógicas para inserir um novo modo de ensinar nesse contexto tão diferente. Por essa razão, optou-se por um estudo centrado no aluno e que utilize as tecnologias digitais como ferramenta de promoção do aprendizado autônomo e protagonista do aluno, tendo como veículo condutor, as metodologias ativas que são aprendizagens baseadas em problemas, utilizando-se a Rotação por Estação.

O estudo sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem remonta o fim do século passado. Há algum tempo, teóricos escolanovistas, tais como W. James, J. Dewey, A. Ferrière e E. Claparède, apontam para a importância de práticas inovadoras em sala de aula. É incontestável afirmar as muitas discussões tecidas em torno das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a falta de interesse por parte dos mesmos em participar das aulas de forma mais efetiva. Tal cenário, vislumbra um grande desafio para o professor que é despertar o engajamento dos alunos durante as aulas. As metodologias ativas através do modelo de ensino híbrido, surgem com essa proposta para elaboração de práticas pedagógicas que envolvam a participação dos alunos e garantam a promoção do protagonismo juvenil, tornando assim a aprendizagem mais significativa. Algumas considerações importantes sobre os apontamentos acima:

Metodologias ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2017, p. 42).

O uso dessas novas metodologias tem sido comprovado com muita eficácia em vários lugares do mundo, pois se traduz em uma forma muito promissora no processo de ensino aprendizagem com atividades que devem ser muito bem planejadas, podendo-se ou não se utilizar as tecnologias digitais. Portanto, tornam-se adaptáveis às diversas realidades escolares.

O trabalho possui como foco principal uma intervenção pedagógica em sala de aula, por meio da exploração do processo de ensino-aprendizagem a partir da utilização das metodologias ativas tendo como um de seus recursos as tecnologias digitais. Buscou-se identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores e alunos no uso das metodologias ativas, assim como também promover um planejamento mais eficaz no uso dessas metodologias. Afim de que, o aluno possa se tornar mais confiante e capaz na

construção do conhecimento.

2 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU TRABALHOS RELACIONADOS

Reportando-se ao que foi mencionado na introdução deste artigo sobre os primórdios das discussões tecidas em torno da problemática do trabalho em questão, onde estudiosos como W. James, J. Dewey, A. Ferrière e E. Claparède, (apud. BACICH, 2016, p.02) que já no final do século passado levantavam questões instigantes sobre a gritante necessidade de se construir práticas inovadoras em sala de aula. É perceptível que as metodologias ativas já sinalizavam como um vislumbre no horizonte, um norte direcionando uma possível alternativa para as deficiências que as práticas em sala de aula já apontavam.

É imperioso pensar o centro do processo de ensino-aprendizagem, o próprio aluno – ou pelo menos deveria ser – e as transformações sofridas na sociedade ao longo de décadas. Pesquisas apontam que em alguns países a educação avançou exponencialmente. Mas não entraremos nesse mérito, a intenção é pensar a mudança, na cabeça e nos hábitos ocorridas depois de tanto tempo. Nossos alunos da contemporaneidade, são tão diferentes? Em nada lembre seus pais, quicá seus avós? Na literatura Nascidos na Era Digital, os autores fazem uma abordagem curiosa no capítulo identidade:

A identidade pessoal de uma garota de 16 anos não é tão diferente na era digital do que era no passado. Ela ainda se expressa através de suas características pessoais, de seus interesses e de suas atividades no espaço real – pelo menos em parte. Se ela é como a maioria dos jovens que vivem nas sociedades com instalações elétricas ou telefônicas, para ela o ambiente digital é simplesmente uma extensão do físico. (PALFREY E GASSER, 2011, p. 29)

O mais interessante da fala do autor se dá pelo fato de os jovens na atualidade, estarem tão familiarizados com as tecnologias digitais que estas se tonaram uma extensão de sua forma de viver e se comunicar. Assim, é importante que a escola propicie espaços e vivências que assimilem essa realidade, trazendo para a sala de aula ações práticas que ajudem os jovens a lidarem com esse mundo que está cada dia mais digital.

O Professor Doutor José Moran, é um dos nomes mais citados quando se fala em práticas inovadoras em sala de aula. Ele já escreveu diversos artigos e obras sobre o tema e enfatiza o seguinte:

É possível manter a “sala de aula” se o projeto educativo é inovador, - currículo, gestão competente, metodologias ativas, ambientes físicos e digitais atraentes - se a escola tem professores muito bem preparados para saber orientar alunos e onde estes se sentem protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante. Sabemos que, no Brasil, temos inúmeras deficiências históricas, estruturais, mas os desafios são muito maiores porque insistimos em atualizar-nos dentro de modelos previsíveis, industriais, em caixinhas. Poderemos ter melhores resultados, sem dúvida, e mesmo assim não estarmos preparados

para este mundo que está exigindo pessoas e profissionais capazes de enfrentar escolhas complexas, situações diferentes, capazes de empreender, criar e conviver em cenários em rápida transformação. (MORÁN, 2015, p. 30)

Moran deixa claro, que inovar em sala depende de um conjunto de práticas se articular e estar em constante atualização. Ele faz alusão ao Brasil e o modelo educacional seguido, que apesar das mudanças promovidas pelas legislações e documentos norteadores, insiste em se manter na estagnação. A prática no chão da sala de aula ainda resiste a mudanças, talvez pela negação que o ser humano tenha a necessidade de mudar, de adaptar-se, não que não seja capaz, mas o senso comum ainda modela muitas mentes. O fala de Moran permite- nos fazer um link com uma postura educacional muito explorada, citada por João Mattar(2015, p.) em seu livro Metodologias ativas sobre a *educação bancária* muito contestada por Paulo Freire. Que implica na memorização dos conteúdos, transformando os educandos em vasilhas, recipientes que deveriam ser cheios pelo educador.

Para enfatizar a importância das metodologias ativas que é a aprendizagem baseada em problemas, onde o aluno faz dois percursos, ele aprende tanto sozinho como em grupo, através da ação colaborativa o aluno cumpre desafios os autores salientam:

Metodologias ativas com tecnologias digitais: aprendemos melhor por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2017, p. 42).

Na obra Ensino Híbrido Personalização e tecnologia da educação, os autores reúnem uma série de compilações de narrativas e exemplos práticos de como as metodologias ativas têm dado certo em várias escolas do mundo, inclusive no Brasil. A diversidade de possibilidades de se trabalhar com essas metodologias as torna plural e inclusiva, pois permite a exploração das habilidades e competências dos alunos e um desenvolvimento ontológico do potencial de cada indivíduo. Eles podem ser bons sozinhos e em grupo, pois se completam nas tarefas.

Numa abordagem mais explicativa da metodologia escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa que foi a Rotação por Estação, Bacich (2016, p.) esclarece que nesse tipo de atividade os alunos são organizados em grupo e cada grupo realiza as tarefas de acordo com os objetivos que o professor estabeleceu para aquela aula. Os grupos ficam de certa forma independentes mais integrados, o que possibilita que todos tenham acesso aos mesmos conteúdo.

3 | METODOLOGIA

Como metodologia de pesquisa utilizada, optou-se pelo método Qualitativo, por ter um caráter flexível e ajustável, o que é importante dada as circunstâncias adversas que se apresentam no decorrer do processo de pesquisa. Gunther, em seu artigo **Pesquisa**

Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? aponta um viés muito interessante da pesquisa qualitativa pois, “ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos” (GUNTHER, 2006).



Figura 1: Alunos no início da metodologia Rotação por Estação.

Fonte: Joseane Bezerra 2019

3.1 O público alvo e o contexto de aplicação da intervenção pedagógica

Na aplicação do plano de ação da intervenção pedagógica relatada neste trabalho, foi levado em consideração a possibilidade de aplicação das atividades apenas no turno vespertino, o que levou o plano a ser desenvolvido em 8 (oito) aulas. Contemplando 22 (vinte e dois) alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Nível Médio no município de Beruri. No período de aplicação desta pesquisa, estes alunos possuíam idade variando entre 14 e 17 anos.

O grupo era composto por 13 meninas e 9 meninos, com 15 anos de idade média.

3.2 O plano de ação da intervenção pedagógica

Na 1ª aula, apresentou-se aos alunos a temática abordada no trabalho, tomou-se conhecimento sobre o projeto e que seriam objetos de pesquisa. A forma como as atividades seriam desenvolvidas também foi explanada, afim de que os alunos já estivessem familiarizados quando ocorresse a próxima etapa. A partir da explicação, os alunos receberam como tarefa a construção de um Braimistorming, com as principais ideias sobre o tema.



Figura 2: Alunos no início da metodologia Rotação por Estação.

Fonte: Joseane Bezerra 2019

Na aula de número 2, fizemos uma simulação de como funciona a Metodologia Rotação por Estação. Dividimos os grupos fizemos o percurso a ser cumprido e trabalhamos mais afundo os conceitos apresentados na aula anterior.



Figura 3: Estudo e simulação da metodologia ativa.

Fonte: Joseane Bezerra 2019

No terceiro momento, foi realizada a aplicação da metodologia ativa com 4 grupos, sendo 2 grupos com 6 integrantes e 2 com 5 integrantes. Como a prática era novidade a aplicação teve que se alongar até a aula de número 4, para que todos os grupos completassem as 4 estações.

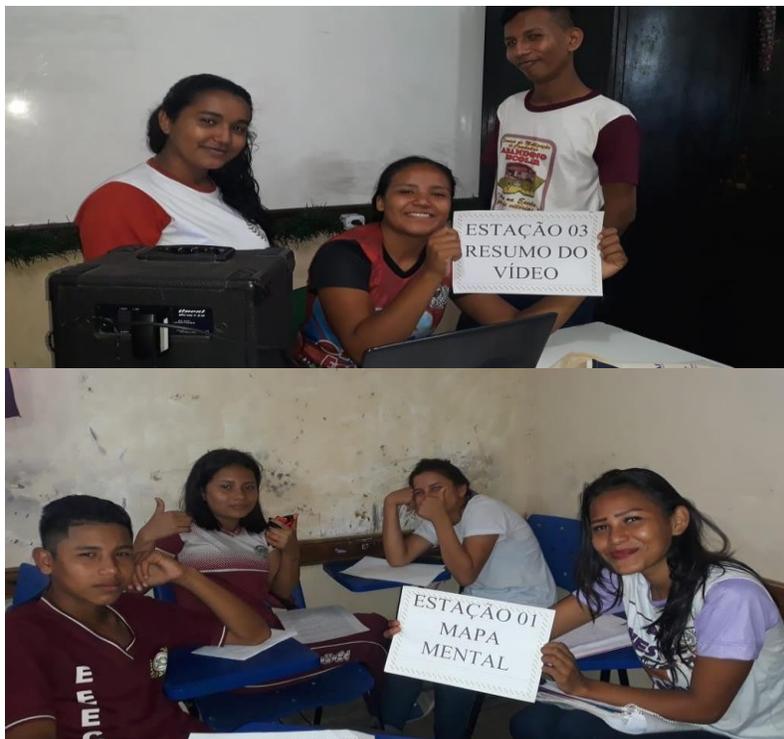


Figura 4: Alunos realizando a Rotação por Estação.

Fonte: Joseane Bezerra 2019

Na 5ª aula foi solicitado que os alunos respondessem ao questionário disponível no google forms, o que levou bastante tempo pela ausência de familiarização da turma com aquele tipo de atividade.

No penúltimo dia da pesquisa, com a ajuda dos próprios alunos fizemos o levantamento dos dados informados no questionário. E para encerrar, na aula de número 7 foram tecidas as discussões em torno dos resultados das informações dos questionários, que promoveu uma avaliação prévia de como foram recebidas pelos discentes as atividades propostas em cada estação.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a aprendizagem baseada em problemas, torna-se instigante a participação dos alunos na busca pela resolução dos mesmos. A aplicabilidade dessa metodologia pode ser diversificada e ajustada à realidade escolar, os alunos também podem aprender sozinhos e em grupos o que desenvolve habilidades e competências fundamentais. Para além de uma prática inovadora que busque despertar o engajamento dos alunos, a proposta do

ensino híbrido através das metodologias ativas, também estimulam o professor a transpor as barreiras que ora são impostas pelas dificuldades apresentadas em sala de aula. Estas se tornam facilitadoras do processo de ensino aprendizagem. E o professor por sua vez, entendendo que um bom planejamento é primordial para o sucesso das aulas, percebe que o aluno se torna o ator principal durante o processo de ensino-aprendizagem.

4.1 O momento da coleta de dados

Com a intencionalidade de se obter uma dimensão dos resultados do trabalho desenvolvido em sala de aula, aplicou-se o questionário para coleta de informações na penúltima fase do processo de pesquisa. Pois o objetivo era saber como os alunos receberam as atividades propostas a partir da metodologia ativa Rotação por Estação. O questionário foi formulado na plataforma do google forms e respondido em sala de aula com o auxílio do professor como facilitador na atividade. Optou-se por esse tipo de questionário, com o intuito de levar os alunos a conhecerem essa ferramenta.

4.1.1 Análise das respostas obtidas nos questionários

Ao observar as respostas obtidas a partir das respostas dos questionários, notou-se que os alunos consideram importante o uso de tecnologias digitais em sala de aula, pois parte já estão familiarizados com algum tipo destas e os que não estão, consideram que a escola, por ser um espaço de aprendizado pode oportunizar esse contato.

Os alunos objetos da pesquisa, objetaram que sentem falta da presença mais frequente dessas tecnologias nas aulas dos professores, para eles o uso das tecnologias digitais agrega mais dinamismo e inovadora.

No tocante a atividade aplicada como prática pedagógica na pesquisa, percebeu-se que o termo metodologia ativo era novo, sendo conhecido apenas a partir das aulas de redação, quando a temática foi apresentada aos discentes.

Apesar de ter sido notório o engajamento da turma durante a atividade, quando indagados sobre se o uso da metodologia ativa Rotação por Estação contribuiu para despertar o interesse e melhorar o aprendizado, os alunos descreveram que a atividade exigiu muito esforço e eles sentiram o impacto. Contudo, conseguiram assimilar de forma muito mais eficaz o conteúdo que já fora visto em uma aula anterior. Relataram ainda que se sentiram desafiados a realizar algo novo para eles, mas que se sentiram mais engajados e participativos, e ansiosos pela próxima atividade.

5 | CONCLUSÃO

Frente ao estudo realizado a partir da pesquisa e o desenvolvimento das atividades em sala de aula, levando em conta a problemática apresentada nesse trabalho, pode-se dizer que as metodologias ativas e em especial a Rotação por Estação, aplicada nesse

trabalho de pesquisa, se constituem como uma ferramenta importante na busca pela superação do desinteresse dos alunos em sala de aula.

É importante afirmar que cada escola, professor, aluno, têm suas peculiaridades e o que deu certo em alguns espaços, pode não surtir o mesmo resultado que em outro. Mas o interessante das metodologias ativas, é que podem ser perfeitamente ajustadas dependo da realidade que se apresenta na comunidade escolar.

Sempre será um desafio despertar o interesse e engajamento do educando dentro dos espaços escolares, principalmente quando se cria o estereótipo de que a escola reprime o comportamento dos estudantes. As dificuldades encontradas são diversas, mas com criatividade e disposição e em suma com a participação dos alunos é possível superá-las.

Diante do exposto é incontestado afirmar que o uso da metodologia ativa Rotação por Estação foi determinante para se alcançar a intencionalidade da pesquisa, pois percebeu-se um interesse muito maior por parte dos discentes no decorrer da atividade e o mais importante foi notar que eles desenvolveram os trabalhos a cada estação com autonomia e cooperação dos pares. O professor por sua vez, responsável pelo planejamento da atividade concentrou seus esforços nesse momento de preparação, porém mesmo nessa etapa inicial, o aluno é um aliado poderoso para se obter os objetivos desejados. Pois quando ele se torna participante de todo o processo, desde a construção, execução e finalização, a aprendizagem se torna muito mais significativa.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; **Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem.** V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016). Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016)

BACICH, L.; TANZI Neto, A. & TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Brasília: Universidade de Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201- 210

MATTAR, João. **Metodologias Ativas para a Educação Presencial, Blendel e a Distância.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORÁN, José. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas.** [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativasfavorecem-o-aprendizado>

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NA ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE – A INFLUENCIA DO PENTECOSTALISMO NO PRECONCEITO RACIAL E RELIGIOSO ESCOLAR

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 22/01/2021

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa

UPM

Bauru-SP

<http://lattes.cnpq.br/1237323566665797>

RESUMO: Procura-se com o presente artigo verificar como a crença neopentecostal dos educadores e a má-formação provinda de inúmeras IES surgidas nos últimos anos, nos cursos de pedagogia tem relação com o aumento de denúncias de preconceito contra a cultura negra e indígena e do não tratamento destas questões no ensino fundamental. Nosso objetivo é duplo, primeiro pesquisar a formação de professores em IES que tem se multiplicado nos últimos anos tem baixa qualidade, e que tal falta de formação crítica, impacta na manutenção do preconceito racial religioso na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito na escola, formação docente, intolerância religiosa.

RELIGIOUS INTOLERANCE IN SCHOOL AND TEACHING TRAINING - THE INFLUENCE OF PENTECOSTALISM ON SCHOOL RACIAL AND RELIGIOUS PREJUDICE

ABSTRACT: The aim of this article is to verify how the neopentecostal belief of educators and the malformation arising from innumerable HEIs that arose in recent years, in pedagogy courses is

related to the increase in complaints of prejudice against black and indigenous culture and of non addressing these issues in primary education. Our objective is twofold, first researching the training of teachers in HEIs that has been multiplying in recent years has low quality, and that such lack of critical training, impacts on the maintenance of racial religious prejudice at school.

KEYWORDS: Prejudice at school, teacher training, religious intolerance.

INTRODUÇÃO

Procura-se com o presente artigo verificar como a crença neopentecostal dos educadores e a má-formação provinda de inúmeras IES surgidas nos últimos anos, nos cursos de pedagogia tem relação com o aumento de denúncias de preconceito contra a cultura negra e indígena e do não tratamento destas questões no ensino fundamental.

Nosso objetivo é duplo, primeiro pesquisar a formação de professores em IES que tem se multiplicado nos últimos anos e que tem pouco reconhecimento. Quer se provar que a falta de uma boa formação em sociologia, como é o caso de IES grandes que tem ministrado esta matéria em modo EaD, junto com vários outros cursos, sem qualquer especificidade quanto as turmas formadas.

O Segundo objetivo é analisar da pratica de ensino destes professores no que se refere ao ensino da cultura Afro-indígena hoje obrigatória

e como o neopentecostalismo influencia nesse ensino. Requer observar in loco a prática de ensino. Um objeto incidental seria a análise de denúncias de intolerância religiosa, porém já há farta literatura sobre isto que com certeza integrará o relatório.

O preconceito racial com afrodescendentes e indígena é parte integrante e horrível da cultura e história brasileira que infelizmente não foi superada. Apesar da ciência e do simples bom senso provar que não há razão para o racismo ele insiste em permanecer em pleno século 21. O que fazer para que ele diminua? Os caminhos são vários, envolvem desde comunicação, conscientização de rua, mas com certeza a educação tem um papel preponderante.

É necessário desde muito cedo tentar desconstruir o preconceito, uma vez que fica mais difícil quando esse se naturaliza nas opiniões. Cabe ao ensino em toda sua jornada, desde o ensino infantil até a faculdade e até mesmo durante todo o processo de vivência educar para a cidadania e, portanto para minorar o preconceito. Um dos caminhos é trabalhar a realidade brasileira que se constitui profundamente enraizada na história e cultura afro-indígena e mostrar que de certo modo todos somos um e que não há motivos para diferença.

Promover e ensinar a História e Cultura Afro-brasileiras e africanas não é mais (BRASIL, 2003) uma questão de vontade pessoal e de interesse particular. É uma questão curricular de caráter obrigatório que envolve as diferentes comunidades: escola, família, e sociedade. Preconceito é definido pelo sociólogo Nogueira como:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece.. (NOGUEIRA, 1985, p. 78-9)

A lei 10639/03 visa fazer um resgate histórico para que os alunos conheçam um pouco mais o Brasil e melhor a sua própria história. Prevê ainda trabalhar o conhecimento da história e cultura da África a partir do processo de escravidão, bem com conceitos sócio-político-históricos desde o ensino fundamental. Prevê ainda, na tentativa de amenizar os preconceitos em sala de aula propõe-se que não sejam abordados nas escolas certos temas como raça, racismo, etnia, etnocentrismo, discriminação racial, etc. Apesar da lei pouco ou nada no ensino fundamental tem sido feito de efetivo como técnica para aplicação dessa lei que envolve a cidadania (LIMA, 2006), ficando a cargo apenas do professor do ensino médio, muitas vezes apenas na aula de filosofia/sociologia tentar desconstruir preconceitos, mas nessa idade preconceitos já estariam naturalizados e enraizados na cultura do aluno. Através de entrevistas semi-estruturada e pesquisa bibliográfica o presente trabalho se propõe a apontar certos problemas e propor soluções sala de aula para se trabalhar tão importante conteúdo.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E PREPARO DOS PROFESSORES

O dualismo se define pela diferença educacional daqueles que tem acesso a bens culturais daqueles que não tem este acesso. Existe então uma diferença escolar uma escola para aqueles que podem ter acesso aos bem culturais e aqueles que não têm. O dualismo na educação brasileira se firma na própria historia brasileira. Ao organizar-se a sociedade colonial, as benesses da educação e cultura eram apenas dadas a classe dominante. As reformas da educação para todos apesar de multiplicar o acesso a educação essa se constituiu de forma dual, enquanto que os mais ricos tinham escolas melhores os mais pobres ficaram com pior qualidade de ensino. Libaneo define:

O dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBANEO, 2012. p . 16)

No entanto engana-se quem pensa que o dualismo ficou restrito às fases inferiores e técnicas de ensino. Há o dualismo no ensino superior. Embora louvável e de certo modo positivo, nos últimos anos multiplicou-se o acesso à educação superior brasileira. Porém também multiplicaram-se as faculdades sem qualquer qualidade.

O numero estrondoso de IES (instituições de ensino superior) particulares se multiplicou por quase 20 vezes na ultima década. Porém não foi acompanhado de aumento da qualidade. A pesquisa no INEP(INEP-2011 – dados em <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>) mostra que o números de IES privadas cresceu mais de 20 vezes. A pesquisa de Leda e Mancebo (2009) já demonstrou que apenas ouve uma preocupação em aumentar o ensino superior sem que esse fosse devidamente fiscalizado. A situação piora pela multiplicação desenfreada de cursos EaD sem qualquer qualificação. Enquanto as IES de referencia sucateamento as publicas passam por um processo de elitização e sucateamento, as privadas são acesso de pessoas mais pobres, porém não há interesse na qualidade(QUARESMA,2000), visto que a maioria absoluta das IES particulares visam o lucro causa do dualismo e da má qualidade de ensino.

A escola que busca lucro e não ciência é produto da estrutura capitalista e tende a multiplicar a má educação visto que é produto do capitalismo e se tendo o lucro como base, não tende a investir em pesquisa e formação e sim apenas se tornar fabrica de diplomas. O dualismo no sistema capitalista de fabricar diplomas se manifesta como de destinação de mercado apenas para ter o mínimo de conhecimento necessário aos sistemas de produção e de reprodução da divisão de classes. (SOUZA & SILVA, 2003). Como o ensino superior, e a maioria das IES que surgiram nos últimos anos só buscam o lucro, acabam contratando professores sem formação, pouca biblioteca e sem laboratórios e outros recursos. O resultado como também demonstrado por Gatti (2010) é um crescente

exercício de professores despreparados em especial na pedagogia.

Os professores, que em sua formação não receberam preparo especial para o ensino da cultura africana e suas reais influências para a formação da identidade do nosso país, entram em conflito quanto à melhor maneira de trabalhar essa temática na escola. Nesse sentido, este ponto pode ser um dos obstáculos estabelecidos com a lei 10639/03, porque nessa lei não há nenhuma menção de cursos para capacitação dos professores ou ainda a reestruturação das bases pedagógicas num movimento que resgate e ressalte a importância dessa cultura em sala de aula. Sendo assim, é primordial a preparação desses professores, principalmente os do ensino infantil onde se inicia o desenvolvimento humano e social das crianças; porque é durante a educação infantil que as crianças já começam a conhecer seu corpo, as diferenças e semelhanças entre os colegas do grupo escolhem com quem brincar e se relacionar na escola, tem suas preferências por brinquedos, e, no entanto é fundamental que o educador trabalhe em sala de aula questões sobre diferença e em especial as relacionadas as diferenças raciais, não só com as crianças, mas com as famílias e comunidade.

O que se tem observado na maioria das vezes são esforços isolados de alguns professores incluírem nas atividades pedagógicas assuntos que valorizem o conhecimento de História da África junto aos alunos e a escola. No entanto, muitas vezes, a própria instituição não está engajada para promover o ensino voltado para a diminuição das desigualdades étnico-raciais. Isto só multiplica o preconceito. Preconceito é definido pelo sociólogo Nogueira como:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece.. (NOGUEIRA, 1985, p. 78-9)

Portanto o preconceito de qualquer espécie, em especial o racial, que ainda hoje é um dos mais presentes na sociedade, precisa ser muito bem delineado e muito bem trabalhado, e não somente com crianças e jovens, mas também com adultos, pois este assunto, não surgiu a pouco, mas já é um caso macróbio¹.

Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de toda a sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados²

¹ Macróbio: que ou aquele que chegou à idade muito avançada.

² Introjetados: fazer com que alguém absorva ou interiorize alguma coisa: introjetava os saberes que aprendia.

neles pela cultura racista na qual foram socializados, (MUNANGA- 2005, p.17).

O racismo no Brasil é crime previsto na lei 7.716/1.989 e, além disso, em 2003 entrava em vigor a lei 10.639 que obriga a inserção, nos currículos das escolas públicas e particulares. Porém como era de se esperar, depois de muitos anos essa lei está longe de ser atendida, principalmente a pouca importância dada a este assunto pelas novas gerações, principalmente devido à educação atual, que é eurocêntrica, ou seja, influência culturalmente, economicamente, politicamente e socialmente, dificultando a inserção desta lei no ambiente escolar. O preconceito racial, portanto, está ligado a diversas vertentes, não sendo está somente pela raça, mas também por outras características, como social e econômica, sendo então o racismo considerado uma doutrina antropológica e política em alguns países.

Muitas vezes o assunto tratado de forma mecânica. Ao entrevistar muitas professoras oriundas de universidades EaD, no interior de São Paulo, ao serem perguntados como tratavam a temática indígena e negra na sala de aula era a parecida com uma resposta exemplo que ora se seleciona: “as vezes pedimos para o aluno produzir cartazes no dia do índio e no dia da abolição”. Demonstra-se com esse relato que não é trabalhado de forma consistente a se valer um aprendizado a fim de valorizar a herança índia-africana na cultura brasileira. Outro problema que aparece nos relatos é que os sistemas exigem muito do professor a apenas cumprir conteúdo que é focado na alfabetização e matemática e menos na cidadania e que até reconhecem a importância da temática, mas que não dá tempo de trabalhar. Outro problema é falta de capacitação, já que nem todas prefeituras se preocupam com tal prática e o baixo preço dos salários torna impeditiva uma pós-graduação na área.

O PRECONCEITO CONTRA CULTURA AFRO E OUTRAS RELIGIÕES NO NEOPENTECOSTALISMO

O neopentecostalismo segundo Freston(1999) é a terceira onda de pentecostais. São exemplos: Igreja Universal do Reino de Deus (1977), – que é a mais estudada, a Internacional da Graça (1980), a Igreja Mundial do poder de Deus(1982) e Cristo Vive (1986). Estas três, ao lado de Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra (1976), comunidade da Graça (1979), Renascer em Cristo (1986) e a Igreja Nacional do Senhor Jesus Cristo (1994) são as referências principais. Sua característica principal, que a diferencia das clássicas, além dos dons de cura, falar em línguas que é tipicamente do pentecostalismo é a ênfase na teologia da prosperidade. Sobre isso nos diz MATOS (2006):

Ao lado das manifestações espirituais extraordinárias como glossolalia, curas, profecias e exorcismo, os carismáticos e neopentecostais brasileiros caracterizam-se por uma forte ênfase na “teologia da prosperidade,” outra influência norte-americana, difundida por líderes como Kenneth Hagin e

Benny Hinn. Este tem sido um dos principais elementos do maior fenômeno ocorrido no protestantismo brasileiro nas últimas décadas: a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD). (MATOS, 2006, p. 48)

Diferente das outros pentecostais, os neopentecostais tem participação ativa na vida política, elegendo candidatos próprios. Já foram registradas coações e pressão intensa para que o fiéis votassem exclusivamente em seus candidatos³. Uma das formas muito usadas pelos neopentecostais para propagar suas mensagens e manter as igrejas com grande frequência é a comunicação em massa. Grande parte de seus investimentos tem sido em mídia, tanto em rádio como em televisão. Quanto a isso nos diz Mariano:

Sua expansão se deve, em grande medida, à eficiência no uso dos meios de comunicação de massas, sobretudo o rádio, veículo no qual sempre fez proselitismo. Nos primórdios, procurava alugar horário nas emissoras logo após o término de programas de pais ou mães-de-santo, para aproveitar a audiência dos cultos afro-brasileiros. (MARIANO 1999, p.66).

Entre os neopentecostais não há ascetismo, ao contrario há hedonismo e uma ética para o consumo e o luxo. Mesmo os mais pobres e explorados, se mantem nessa ética uma vez que a observação mostra que todos os frequentadores desejam e/ou são convencidos das benesses de ficar ricos, logo há o desejo hedonista do consumo. Segundo a obra de Silva Junior (2012, p. 16), “o bem é a prosperidade, simbolismo da dádiva de Deus a todos quantos cumprem seus mandamentos, enquanto a graça são os benefícios materiais adquiridos que ilustram o vínculo com Deus, e consequente sinal de salvação”. Assim se se observar a propaganda a noite, por exemplo, da IURD, enquanto se louva um hino, ao invés de aparecer pessoas ajoelhadas e orando, aparecem pessoas em barcos de luxo, carros luxuosos e caros restaurantes unindo este hedonismo consumista como ideal da benção divina. O mais icônico dos lideres da teologia da prosperidade Edir Macedo, já tendo sido preso por estelionato, afirma em seu livro os supostos benefícios do dízimo:

Quando pagamos o dízimo a Deus, Ele fica na obrigação (porque prometeu) de cumprir a Sua Palavra, repreendendo os espíritos devoradores que desgraçam a vida do ser humano e atuam nas doenças, acidentes, vícios, degradação social e em todos os setores da atividade humana que fazem sofrer....As bases de nossa sociedade com Deus são as seguintes: o que nos pertence (nossa vida, nossa força, nosso dinheiro) passa a pertencer a Deus; o que é d'Ele (as bênçãos, a paz, a felicidade, a alegria e tudo de bom) passa a nos pertencer. Passamos a ser participantes de tudo o que é de Deus. (MACEDO, 2005. p.68)

Assim se crê no poder do dízimo e oferta. É comum também o mercado de bens

3 No jornal o Globo há uma reportagem que bispo da universal pressiona, sob medo do inferno, os fiéis a votarem no candidato que é pastor da universal. A notícia está na integra, assim como vídeo na reportagem de MENEZES Maiá & ARAÚJO Vera: Em culto da Universal, pastor pede votos para Crivella
Vídeo mostra que celebração na véspera do primeiro turno virou ato de campanha, Jornal O Globo: 12 de out de 2014, Acesso em 01/10/2016, disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/em-culto-da-universal-pastor-pede-votos-para-crivella-14223709#ixzz4LpjFDO7F>>

religiosos já bens estudados por Leonildo S. Campos (1996b) há inúmeras vendas de produtos sagrados que garantem uma suposta benção: Rosas unguidas, Rituais de fogueira santa, Vassouras abençoadas, sabonetes unguidos etc... criando um mercado que em nada se parece com a tradição dos protestantes históricos.

Macedo residiu nos Estados Unidos de 1986 a 1989. Quando voltou para o Brasil, transferiu a sede da igreja para São Paulo e adquiriu a Rede Record de Televisão. À medida que construía um império econômico e de comunicações, a igreja também se preocupou em buscar sustentação política, elegendo em 1990 três deputados federais, e outros mais em anos posteriores. Em 1992, Macedo esteve preso por doze dias sob a acusação de estelionato, charlatanismo e curandeirismo. Um acontecimento que deu grande publicidade à igreja foi o episódio do “chute na santa”, quando, em um programa de televisão transmitido em 12 de outubro de 1995, o bispo Sérgio von Helde referiu-se de modo desairoso a Maria, dando alguns chutes numa imagem da mesma. Apesar dos percalços, a IURD tem crescido enormemente, sendo, graças à sua presença maciça na mídia e aos seus grandes templos nas principais ruas e avenidas de muitas cidades, a mais visível das igrejas evangélicas brasileiras. Segundo o último censo geral, tinha no ano 2000 pouco mais de 2 milhões de adeptos no Brasil, além de muitos templos no exterior.

Freston entende que “a IURD é uma atualização das possibilidades teológicas, litúrgicas, éticas e estéticas do pentecostalismo”.[40] A ênfase principal da sua mensagem não é o batismo no Espírito Santo e a glossolalia, mas a teologia da prosperidade (na saúde, nas finanças e no amor), como fica explícito em seu slogan “Pare de sofrer; venha para a IURD”. Em conexão com isso, também pratica o exorcismo de modo bastante explícito. Essa igreja rompe com a pobreza simbólica do protestantismo brasileiro, fazendo amplo uso da visão, tato e gestos, bem ao sabor da religiosidade tradicional do país. Embora seja o líder incontestado, Edir Macedo tem um estilo pouco personalista. A organização da igreja facilita o controle centralizado e a constante inovação metodológica. As atividades são governadas por um marketing agressivo e estratégias ousadas.

Se cria um domínio de única salvação mostrando que só ela tem a salvação. Analisando o citado enunciado de Pieratt, (1993, p. 98), de que “as igrejas neopentecostais não são cristãs, pois se utilizam mais de uma interpretação desviada do antigo testamento e de uma apropriação de linguagem de outras religiões místicas”. acredita-se que o evangelho da prosperidade não se sustenta na autoridade das Santas Escrituras, mas, na autoridade dos “profetas” da atualidade (ou dos carismas). O motivo disto é a ostentação de revelações diretas que tais homens alegam ter recebido de Deus ou de um anjo. Ainda é constante nessa corrente teológica a alegação de que o diabo é culpado por todo mal que acontece às pessoas inclusive a pobreza. Aí está o pior medo do pentecostal em geral, não se trata de ir para o inferno, mas de ficar pobre, pois isso é sinal de desagradar a Deus. Assim as pessoas são controladas pelo medo de desagradar a Deus que supostamente os castigaria os deixando miseráveis. O Deus pregado pelo neopentecostalismo é apresentado como

muito próximo da pessoa, como um ser presente, sem intermediários, presente ao alcance e cheio de características humanas e sentimentais. Assim não é o Deus distante que pune da idade média e sim o Deus que está preocupado com sua conta bancária.

Se cria desse modo uma crença firme de um deus que quer combater o diabo representado em outras religiões, desse modo os crentes escolhem um firme discurso contra outras religiões pois concorre com os bens simbólicos oferecidos pelo neo pentecostalismo. Segundo o Censo 2010, saltou de 1,8% em 2000 para 6,2% o acesso de evangélicos pentecostais⁴ ao ensino superior. Hoje muitas irmãs se formam pedagogas. Infelizmente a visão mítica religiosa muitas vezes supera a da ética educacional resultando em visões e práticas intolerantes.

Uma destas práticas é vista no livro “Plano de poder” de Macedo & Oliveira:

Nas escolas estão tentando colocar nossos filhos contra os valores cristãos ensinando que a homossexualidade é algo normal e que é natural as religiões demoníacas (referencia as afro). Por isso devemos escolher políticos de acordo com a moral cristã, por causa dos nossos filhos (parênteses nossos) (MACEDO & OLIVEIRA, 2008. p.45)

Boa parte do discurso neopentecostal é fundamentando em concorrência agressiva de bens simbólicos como único dono da verdade divina e que se refere a outras religiões como amaldiçoadas. No que se refere a cultura africana, ou seus elementos como a religião a demonizam numa clara concorrência agressiva associando-a a praticas malignas. Assim se cria o discurso de ódio. De forma mais sucinta, Emerson Santiago bem define:

[...] o discurso de ódio é a mensagem que busca promover o ódio e incitação à discriminação, hostilidade e a violência contra uma pessoa em virtude de raça, religião, nacionalidade, orientação sexual, gênero, condição física ou característica. É usado para insultar, perseguir e justificar a privação dos direitos humanos e, em casos extremos, para dar razão a homicídios. (Santiago, 2014. p.12)

Ainda, segundo nos lembra Juliana Steck:

Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. O direito de criticar dogmas e condutas é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis. (Steck, 2013, p. 33)

Um caso famoso de intolerância é pastor neopentecostal Lucinho que doutrina adolescentes e seus fieis a “não permitir” religiões africanas em suas cidades e escolas. Num vídeo que circulou pelo Facebook neste ano, o pastor aparece pregando em Belo Horizonte. Logo no começo, Lucinho diz: “Outro dia em Belo Horizonte, falaram comigo: ‘Lucinho, vai ter Festa de Preto Velho.’ Eu falei, ‘ninguém me pediu. Não aceito. Não vai ter.’” Então ele explica como estragar a festa alheia. “Cheguei lá no meu grupo de jovens,

4 Dados do IBGE 2010

chamei 20 jovens, e falei: vamos dar um B. O. Na festa de Umbanda.” Eles não foram. E prossegue com seu discurso: “Então fui no melhor departamento de qualquer Igreja. Fui falar com os adolescentes. Cheguei e falei “preciso de 20 malucos para das uma busca e apreensão no Preto Velho.” O vídeo pode ser visto em pregação no site: <https://www.youtube.com/watch?v=Gg6JUj-beGU>.

Como pode-se notar tanto alunos como professores que professam a fé neopentecostal com base nestes discursos podem multiplicar os caso de intolerância dentro da escola já denunciados por Kanbele (2005).

OS DIFERENTES TIPOS DE PRECONCEITO E A ESCOLA

O preconceito está em todo lugar, de várias formas e de e não só distinguido por raças, mas também por gêneros, portadores de deficientes físicos, identidade sexual, segundo Moreira (2005) “para a maioria dos profissionais da educação escolar, a homossexualidade é vista como um grande problema”, pois, quando se trata de um comportamento que é associado a um desvio da norma socialmente aceita, nesse caso, a heterossexual, os preconceitos, a vigilância e a hostilidade atingem tanto os alunos como as alunas.

Os professores estão preparados para qualquer situação de preconceito em sua sala de aula? Muitos profissionais não saberiam como lidar com tais situações. A sala de aula é o principal lugar onde é transmitido conhecimento, regras, leis, valores, respeito, portanto, como no caso de formação de grupos por exemplo, os professores precisam notar se há exclusão de alunos, por qualquer característica, pois as pessoas não nascem racistas ou preconceituosas, elas adquirem ao longo do tempo e da convivência este tipo de atitude. Portanto é necessária uma educação de qualidade, onde todos valorizem a diversidade, integrando grupos e repensando em suas atitudes minimizando as diferenças.

“Há que estimular os professores (e professoras) para estarem alertas, para o exercício de uma educação por cidadanias e diversidades em cada contato, na sala de aula ou fora dela, em uma brigada vigilante ante- racista, antissexista, {anti-homofóbica} e de respeito aos direitos das crianças e jovens, tanto em ser; não permitindo a reprodução de piadas que estigmatizam, tratamento pejorativo⁵...). O racismo, o sexismo, {a homofobia}, o adultismo que temos em nós se manifesta de forma sutil; não é necessariamente intencional percebido, mas dói, é sofrido por quem os recebe, então são violência. E marca de forma indelével a⁶s vítimas que de alguma forma somos todos nós, mas sempre alguns mais que os outros, mulheres, os negros, os mais jovens e os mais pobres (CASTRO, 2005)”.

É no âmbito escolar que os alunos constroem suas identidades individuais e aprendem os direitos às diferenças, portanto as práticas pedagógicas e políticas socioeducacionais tem o dever de garantir o direito a igualdade para todos, revendo então

5 Pejorativo: que exprime sentido desagradável ou de desaprovação; depreciativo, despectivo (diz-se de palavra ou expressão).

6 Indelével: que é durável, permanente; que não se pode destruir, suprimir, ou fazer desaparecer totalmente.

se a prática educativa valoriza a diversidade. Lembramos que esse trabalho tem a intenção de trazer para a sociedade a minoria do preconceito, e que mesmo sendo crime no Brasil, ainda se vê muitos casos que chegam até levarem a própria vítima se matar e há também muitos casos de homicídio, portanto, é necessário que a vítima se manifeste, ou até mesmo quem esteja presente diante do ocorrido, é levado em consideração que uma pessoa que presencia um ato preconceituoso e não se manifesta é considerado também racista.

COMO TRABALHAR DIFERENÇAS COM A FAMÍLIA

O princípio da educação é a conscientização, não só dos alunos, mas de toda a sociedade em seus múltiplos aspectos. De nada adiantaria trabalhar com os alunos sem trabalhar na família. O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores trabalhem para compreendê-las e tê-las como parceiras, pois trabalhar a diversidade étnico-racial com as crianças e família em conjunto é primordial para um trabalho eficaz. Os pais devem ser informados sobre as atividades e participarem juntos trazendo informação sobre as culturas, porque toda informação é válida e rica para a construção pedagógica da criança, onde todas as aprendizagens e experiências pedagógicas necessitam ser envolventes e repletas de sentido. Para aprender as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas consideradas. Para que isso ocorra às práticas culturais dos grupos sociais devem servir como estudos para as crianças que frequentam o mesmo espaço da educação infantil.

Um problema sempre apontado é a herança religiosa dos pais dos professores e gestores. Ao se trabalhar certos aspectos da cultura africana, certos pais envoltos numa cultura neopentecostal entendem ser maligno aos seus filhos. Uma solução que encontramos numa escola foi trabalhar a partir dos mitos. O mito demonstra uma herança racial, pois mesmos esses pais de cultura neopentecostal não teme que os filhos trabalhem a mitologia grega ou egípcia, visto que são deuses brancos, mas temem a mitologia africana.

Os próprios praticantes de religiões afro não vêm problema em se tratar como mito, pois o mito não é mentira e sim um modo de transmitir lições e de poder de traduzir a realidade de um modo estético e que as pessoas assumem como verdade mais do que a ciência. Os mitos segundo Campbell, são as histórias que conduzem nossas vidas, “Mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana”(CAMPBELL, 2007, p. 14).

Assim desconstruir o preconceito familiar e atender uma necessidade escolar extra classe atender a comunidade ao entorno escolar na sua finalidade educativa. A escola é um lugar onde existem várias etnias. Cabe ao professor ter criatividade e saber trabalhar. A criança já vem de casa com uma “bagagem” de preconceito. Os pais desde pequenos educam para o preconceito mesmo inconscientemente. O preconceito está presente mesmo na hora de montar um grupo para realizar um trabalho escolar.

O espaço educativo deve ser planejado de forma a satisfazer as necessidades da

criança, ou seja, tudo deverá estar acessível ao educando, desde objetos pessoais, assim como os brinquedos. Os ambientes de aprendizagem para a igualdade racial devem ser abertos às experiências infantis e possibilitar que as crianças expressem seu potencial, suas habilidades, e curiosidades e possam construir uma autoimagem positiva.

Educar para a igualdade racial na educação infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, mas também cuidar dos aspectos estéticos valorizando e mostrando para as crianças a beleza de todas. Incluir assim, músicas, danças, que fazem parte das manifestações culturais colocando-as no cotidiano escolar. São grandes heranças culturais dos povos Africanos, como a capoeira, maculelê, jongo, samba, umbigada, etc. e merecem destaque no aprendizado das crianças. Cantigas, músicas infantis, fazem parte, porém é preciso diversificar o repertório de músicas trazendo assim para as crianças diversas músicas, de diversas culturas. Proposta de atividade 4 - Através de músicas. A música tem papel preponderante na educação, apesar da LDB(BRASIL, 1996), preconizar a importância da música, nem sempre há essa possibilidade. O despreparado do professor, a falta de professor específico e alto custo dos materiais musicais dificulta a aplicação. Mesmo quando tais barreiras são superadas há pouco interesse ou mesmo preparo para a musicalização índio e negra.

Apresentar variedade de músicas, histórias, brincadeiras, é uma forma de implementar a lei 10639/03 no âmbito escolar, pois “quem não se vê” e não se reconhece, não se identifica; e quem não se identifica tem auto-estima baixa, não se ama e se desinteressa por tudo que o representa.

A pesquisa feita através de alunas de pedagogia em disciplina de história da educação e aplicada em uma escola estadual do interior de São Paulo em na cidade de Avaí, onde há grande afluxo de alunos índios negros e brancos e cujas primeiras pesquisas do doutorado em curso parecem ser positivas no declínio do racismo parecem surtir efeito. Lá por exemplo, se usa muito de brincadeiras que estimulem a equipe, e jogos indígenas tem sido produzido e trabalhado junto ao professor de educação física. Os indígenas, por exemplo, eles trabalham em grupos. Assim deveria ser a escola.

COMO MUDAR?

Não há como negar a importância da Lei 10639/03 para a nossa história e educação. Apesar das dificuldades e possíveis desvios na sua implementação, sem sombra de dúvida, a Lei é uma conquista e, servirá na construção de novas relações sociais. Sabemos que somente uma Lei não irá mudar a realidade do país, mas o silêncio que reinou durante décadas dentro da Escola sobre a questão do negro e índio, também não resultou em mudanças. O nosso sistema educacional ainda esta em fase de desenvolvimento, diga-se de passagem, em um estágio ainda prematuro, mas essas novas atividades e ideias finalmente estão se fazendo presentes, através de novos projetos e professores realmente

valorizem esse conhecimentos e insiram em seus planos de aula despertando uma renovação de práticas educativas. É preciso desenvolver novos trabalhos com a participação de professores, capacitação para os docentes e cursos de formação continuada.

Contudo sem dúvidas nenhuma é preciso fazer com que as escolas avancem com relação a estratégias, ações, projetos e construam novas práticas pedagógicas, e novas posturas, visando a valorização da cultura negra, tendo como foco principal uma educação que contemple a igualdade racial, mostre, no mínimo desde a educação fundamental e infantil a importância das diferenças étnicas.

Tratar da formação do professor e de sua herança religiosa afeta muito a multiplicação de episódios racistas. A pesquisa de Kabele Munanga(2005) associa através de inúmeros relatos a identidade religiosa de professores e diretores como multiplicadores de episódios racistas. Isto precisa mudar. Para mudar precisa de uma pesquisa que além de apontar episódios de racismo, se isto pode estar associado a crença dos educadores associada a uma má-formação. É o que se pretende no presente trabalho: provocar pesquisadores para que tragam soluções para o apontado problema.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da educação* . Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Documento Base*. I Conferencia Nacional de Juventude. Outubro de 2007. Brasília: 2007.

Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/1a%20conferencia%20nacional%20de%20juventude%20-%20documento%20base.pdf>. Acesso em: 16 abril de 2013.

BRASIL. Lei 12.593, *institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE*. Diário Oficial da União. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 23 nov. 2016.

IBGE-2010, *Dados estatísticos sobre religião no Brasil*, ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/tab1_4.pdf,

BRASIL. Lei Federal nº 10.639/03 *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas*. Brasília, 2004: Conselho Nacional de Educação.

CAMPBELL, J. *Mitos, sonhos e religião*. Trad. Ângela Lobo de Andrade e Bali Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: Características e problemas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HINKELAMMERT, Franz J. *Hacia una crítica de la razón mítica: el labirinto de la modernidade*. México: Editorial Driada, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Sinopse Estatística da Educação Superior - 2011. Brasília: INEP. 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 14/02/2017

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; SIMAN, Lana Mara de Castro. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÉDA, Denise; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, vol. 34, n. 1, p. 49-64, já. / abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (org.). *Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA, 2006.

MACEDO, Edir & OLIVEIRA, Carlos. *Plano de poder: Deus, os cristãos e a política*. Ed. Thomas Nelson. 2008

NOGUEIRA, O. 1985 *Tanto preto quanto branco; estudos de relações raciais*, São Paulo-SP , Edusp.

QUARESMA, M. R. . *Expansão dos Cursos de Pedagogia no Brasil*. In: II Congresso Lusobrasileiro História da Educação, 2000, Coimbra. Resumos. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000. p. 164.

SOUSA e SILVA, J. *Por que uns e não outros?: Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras,

CAPÍTULO 6

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA/ RR

Data de aceite: 22/03/2021

Adelson Pereira de Sousa

Universidade Estadual de Roraima

Maria Selma Cavalcante de Sousa

Universidade Estadual de Roraima

RESUMO: Este artigo objetiva analisar no Projeto Político Pedagógico - PPP de uma escola estadual no município de Boa Vista/RR as concepções pedagógicas existentes. Apresenta em sua estrutura dois aspectos que julgamos imprescindíveis para sua compreensão. O primeiro é a literatura acerca das concepções pedagógicas. O segundo se materializa nos contrapontos advindos da análise do PPP da escola, que nos permitiu perceber parte das intencionalidades, dos pressupostos pedagógicos e das expectativas da comunidade escolar expressos no documento. Nosso desafio foi refletir sobre as concepções pedagógicas explícitas ou implícitas no documento orientador a luz de alguns autores, pretendendo, também, dialogar sobre as características e algumas nuances da prática pedagógica detalhada no projeto analisado. Foi possível observar que o PPP não prioriza apenas uma Tendência Pedagógica para fundamentar sua prática. Nesse sentido, a escola opta por agregar aspectos que julga positivos da Pedagogia Tradicional com outros aspectos advindos da Pedagogia Progressista, aqui representada pela Tendência Crítico Social dos Conteúdos. Esse hibridismo é perceptível ao longo do PPP analisado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Concepção Pedagógica, Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT: This article aims to analyze the pedagogical conceptions in the Pedagogical Political Project (PPP) of a State school in the municipality of Boa Vista / RR. It presents in its structure two aspects that we consider essential for its comprehension. The first is the literature about the pedagogical conceptions. The second is materialized in the counterpoints resulting from the PPP analysis of the school, which allowed us to perceive some of the intentionalities, pedagogical assumptions and expectations of the school community expressed in the document. Our challenge was to reflect on the pedagogical conceptions explicit or implicit in the guiding document in the light of some authors, also intending to discuss the characteristics and some nuances of the pedagogical practice detailed in the project analyzed. It was possible to observe that the PPP does not prioritize only a Pedagogical Tendency to base its practice. In this sense, the school chooses to add aspects that it judges positive of the Traditional Pedagogy with other aspects coming from the Progressive Pedagogy, here represented by the Critical Social Trend of the Contents. This hybridity is perceptible throughout the analyzed PPP.

KEYWORDS: Teaching; Pedagogical Design, Pedagogical Political Project.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca analisar as concepções pedagógicas existentes no Projeto Político

Pedagógico de uma escola estadual no município de Boa Vista/RR. O referido artigo nasceu das inquietações dos pesquisadores em conhecer as concepções pedagógicas inseridas no PPP da escola nesse momento em que a educação básica passa por uma ampla reformulação no currículo, a partir da implementação da nova Base Nacional Curricular Comum - BNCC.

Sabemos que os sistemas estaduais e municipais de educação irão dispor de um prazo e de apoio por parte do Ministério da Educação para fazerem as adaptações necessárias em seus respectivos currículos e, assim, atenderem as demandas advindas da nova matriz curricular da educação básica brasileira.

Entretanto, ainda que o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada date do ano de 2016, momento em que as discussões e encaminhamentos para a construção da nova BNCC estavam em fase embrionária, consideramos pertinente analisar as intenções, os princípios, a filosofia e as concepções políticas impressas no PPP de uma escola pública de educação básica, e colocadas em prática por sua comunidade, no período de discussão e reelaboração do currículo escolar da educação básica.

As tendências pedagógicas definem o papel do homem e da educação na escola, na sociedade e no mundo, repercutindo no currículo escolar pelos elementos que envolvem o ato de ensinar e de aprender. As tendências saem de movimentos sociais e filosóficos. Graças também a esses movimentos sociais e filosóficos, elas são influenciadas pelo momento cultural e político da sociedade e formam, então, a prática pedagógica do país.

As diferentes tendências pedagógicas se refletem no ecletismo do ensino atual. São ideias organizadas que subsidiam e justificam a prática educativa a partir de concepções diferenciadas. O estudo das diferentes linhas pedagógicas do ensino brasileiro fornece diretrizes à ação transcorrida no processo educacional.

São processos de discussão permanente entre teoria e prática, a fim de construir um comportamento coerente na prática pedagógica, buscando, assim, a definição de um padrão de proficiência a ser atingido pelos estudantes, como garantia do direito constitucional de acesso à educação com qualidade.

Nosso desafio ao longo deste trabalho foi apresentar uma reflexão acerca das concepções pedagógicas, a partir da análise do PPP, de forma que o leitor possa identificar essas teorias nas suas dimensões e características, assim também como reconhecê-las na prática por intermédio do Projeto Político Pedagógico de uma escola estadual de Boa Vista/RR.

Para tal, apresenta em sua estrutura dois aspectos que julgamos imprescindíveis para a compreensão do documento analisado. O primeiro é a literatura acerca das concepções pedagógicas. O segundo se consolida nos contrapontos advindos da análise do PPP da escola, que nos permitiu perceber parte das intencionalidades, dos pressupostos pedagógicos e das expectativas da comunidade escolar expressos no documento orientador.

No primeiro capítulo do trabalho abordamos as Concepções Pedagógicas e Seu Viés

na Educação Básica, a partir da classificação proposta por Saviani 1985. Em seguida, no capítulo II, apresentamos algumas considerações conceituais a respeito do Projeto Político Pedagógico. No terceiro capítulo descrevemos a Metodologia da Pesquisa, e, no último, apresentamos a Análise e Discussão dos Dados, seguida pelas considerações finais.

Após a análise foi possível observar que o PPP não prioriza apenas uma Tendência Pedagógica para fundamentar sua prática. Tem-se, então, que a escola opta por agregar aspectos que julga positivos da Pedagogia Tradicional com outros aspectos advindos da Pedagogia Progressista, aqui representada pela Tendência Crítico Social dos Conteúdos.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E SEU VIÉS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação brasileira traz consigo uma característica indelével: é aclamada por parte daqueles que a constituem como o fenômeno redentor da sociedade ou como instrumento transformador da estrutura sócio político-econômica do país. E aí reside seu grande dilema, para usar um termo sutil e conciliador, pois a educação brasileira historicamente não conseguiu eliminar suas mazelas e seus problemas macros, contudo, erroneamente, reclamou para si a missão de resolver os problemas estruturantes da sociedade brasileira.

Nesse ínterim, a educação brasileira é usada como bandeira de vários movimentos/fenômenos sociais, políticos, culturais. Ela passa a se constituir também como discurso ou pano de fundo para interesses de grupos diversos e antagônicos.

Os processos educativos são permeados por concepções divergentes de homem, mundo e sociedade. Através dos diversos movimentos educacionais é imputada a educação uma ressignificação do seu papel social. Tais fatos são discutidos desde os primórdios da educação e inúmeras tendências pedagógicas vêm sendo construídas, considerando o contexto histórico das sociedades que as produzem.

Diante dessa conjuntura, as concepções pedagógicas surgem para dinamizar o processo educacional, enfatizando que a função social da escola não pode, e nem deve, desviar-se de seu foco principal, que é fazer educação formal, institucionalizada e intencional, ou seja, permitir a apropriação e problematização pelas gerações atuais do conhecimento científico acumulado ao longo dos tempos e conseqüentemente, instrumentalizá-las para atuarem na sociedade em que vivem, de forma consciente.

Nesse sentido, a educação parte da premissa que é no contexto educacional onde se fomenta as maiores transformações no aluno, concebendo-o como um sujeito transformador de sua própria história, nos permitindo vê-la como: “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 1991, p 21).

Ainda segundo Duarte (1998, p. 86)

[...] O trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente,

quando o indivíduo apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização.

Na visão do autor, é dado a todos os indivíduos o direito de acesso ao saber sistematizado e que, esses conhecimentos, resultado de acertos, erros, da construção de valores morais, éticos, das tradições, é que vão propiciar a preservação da espécie humana, sua continuidade e transformações necessárias para seu aprimoramento. A escola é vista, nesse contexto, como a fomentadora de concepções que abarque todos os desejos emanados da sociedade, de forma a organizar cada um deles.

Nessa configuração, as tendências pedagógicas se apresentam como teorias que visam direcionar o trabalho educacional, orientando o professor, através de metodologias que tem por objetivo concretizar o processo de ensino e aprendizagem. No cenário educacional, as tendências pedagógicas confirmam várias intencionalidades. A vista de alguns autores, encontramos propostas diferenciadas e também as que apresentam semelhanças, mas com outra denominação.

Libâneo (1985), apresentou a seguinte classificação:

- 1) Pedagogias Liberais, sendo subdivididas em: Tradicional, Renovada Progressista, Renovada Não Diretiva e Tecnista, e;
- 2) Pedagogias Progressistas, que se subdividem em: Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos.

Saviani (1985), propôs a classificação das Tendências em:

- 1) Teorias Não-Críticas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnista;
- 2) Teorias Crítico-Reprodutivistas: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista, e;
- 3) Teoria Crítica: Tendência Histórico-Crítica.

Os autores apresentam em suas divisões e subdivisões o embasamento teórico das concepções pedagógicas. Cada bloco imprime sua percepção acerca da educação e sua relação com a sociedade.

Vejam, a partir de Libâneo (1985), alguns aspectos das tendências pedagógicas verificadas no PPP da escola pesquisada:

- Pedagogia Tradicional

A tendência tradicional foi inspirada no princípio que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Desta forma, vislumbrava-se, mediante a ideologia impressa na tendência tradicional, uma educação que atendesse aos interesses da nova classe que se consolidava no poder: a burguesia. Neste momento da história, a intenção era a de incentivar uma sociedade livre e democrática, para se contrapor ao “Antigo Regime”, mas para alcançar esta sociedade era necessário vencer a ignorância, tendo em vista o

pensamento de que quando o indivíduo não é esclarecido, torna-se marginalizado. Para melhor representar esse pensamento, Saviani (1983, p.5) enfatiza que:

A escola surge como um antídoto à ignorância, [...] Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. [...] A escola se organiza como uma agência, [...] O mestre-escola será o artífice dessa grande obra.

A referida pedagogia imerge numa metodologia educacional proposta por Herbart (1776-1841), em que as aulas são expositivas, centradas no professor, sendo este é o único detentor do conhecimento científico. Os alunos aprendem pela assimilação do conhecimento, e são vistos como receptores passivos, resultado uma disciplina e hierarquia rígidas.

- Pedagogia Nova

Conforme explicitado por Saviani (1985), nesta teoria, a marginalidade deixa de ser vista sob o ângulo da ignorância, da falta de conhecimento, e toma um novo enfoque. Agora o marginalizado é o rejeitado. Nesse olhar, a educação surge como instrumento de correção da marginalidade, na tentativa de integrar o indivíduo à sociedade.

O aluno é o centro do processo e começa a exercer um papel ativo, participativo. A iniciativa de aprendizagem parte dos alunos e não do professor. O foco deixa de ser a questão pedagógica do intelecto e passa a ser a de sentimento.

Ao contrário da pedagogia tradicional, o professor neste contexto, age como orientador, propiciando momentos de desafios a partir do interesse dos alunos que, durante as aulas, são organizados em pequenos grupos.

Neste sentido, o método de ensino está baseado em Dewey (1859-1952), no aprender a aprender ou aprender fazendo, propiciando atividades coletivas em que as relações interpessoais dos alunos sejam priorizadas e as ações pedagógicas partindo do concreto para o abstrato. Saviani (1983, p. 08) enfatiza que:

[...] cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc.

Nessa nova conjuntura de pensamentos e concepções, a escola deixa de ser um local sombrio e passa a ser alegre; de disciplinado para movimentado; silencioso para barulhento e de opaco para colorido. Contudo, segundo Saviani (1983, p. 09) a “Escola Nova” aprimorou somente a qualidade do ensino destinado às elites, fazendo emergir uma escola “democrática” para os privilegiados.

- Pedagogia Tecnicista

Na pedagogia tecnicista, o aluno é concebido como um ser racional. Sua formação declina para o mesmo sentido, a racionalidade. A formação é eficiente e produtiva e o

processo educacional passa a ser objetivo e operacional. Nesta pedagogia o marginalizado deixa de ser o rejeitado e passa a ser o indivíduo incompetente, ineficiente e improdutivo. De acordo com Saviani (1983, p.12):

[...] A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social.

Nessa concepção de educação, fica clara a intencionalidade no sentido de demonstrar que a educação perdeu sua finalidade a partir do momento em que se torna um subsistema que apenas veicula conteúdos específicos e inúteis. Então, a escola passa a ser vista como uma instituição que tem como base a aquisição de habilidades, o que contribuiu para o caos do ensino já que gera descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação, dificultando o trabalho pedagógico.

Ainda segundo Saviani (1983, p.12):

[...] o professor e o aluno ocupam posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

As teorias e pedagogias não críticas imprimem em suas concepções que a marginalidade está diretamente ligada a questão social, já que o conhecimento produzido historicamente é fundamental para contraposição ao que vem sendo apontado. Nesse sentido, a educação se apresenta como uma propiciadora das mudanças necessárias para o alinhamento deste caminho. Com essa perspectiva Saviani (1985, p.19) argumenta que:

A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por essa razão, capacitada a intervir (...) promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo eu as denominei de "teorias não-críticas".

As concepções pedagógicas difundidas pelas teorias não-críticas apresentam em seu bojo a forma de organização e funcionamento da educação institucional: este grupo de teorias entende a educação como instrumento de superação da marginalidade, implicando diretamente no fazer pedagógico da escola.

- Pedagogia Histórico-crítica

As teorias progressistas buscam uma pedagogia que tenha por finalidade atender os interesses dos que estão sendo dominados pelo sistema capitalista e não mais dos dominantes. Na pedagogia crítico social dos conteúdos ficam evidenciadas as intenções de "resgatar a crítica e a dialética no processo de ação-reflexão sobre a *práxis* social", de

acordo com Libâneo em seu livro: *Democratização da Escola Pública*, publicado em 1990.

Na mesma seara, Saviani (2008, p. 419) ressalta que:

[...] Libâneo entende que, na pedagogia crítico-social dos conteúdos, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, sendo esse o “melhor serviço que se presta aos interesses populares”. E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos.

Indubitavelmente, a pedagogia histórico-crítica surgiu como propósito primordial no empenho em colocar a educação escolar a serviço da transformação social de forma crítica, sem ser reprodutivista. Apresenta como principal fundamento o materialismo histórico e os fundamentos psicológicos da teoria histórica cultural de Vygotsky. Conforme esclarecimento de Saviani (1996, p. 102) a expressão “Pedagogia Histórico-Crítica”.

[...] é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se fundamentalmente, a partir de 1979.

Para compreendermos melhor esse processo, a referida teoria responde aos três grandes passos do método dialético da construção do conhecimento: prática-teoria-prática. A principal articulação dessa proposta pedagógica é justamente a intencionalidade, não apenas para manter a sociedade como está posta, mas para transformá-la a partir da compreensão dos condicionantes sociais.

É preciso resgatar a função da escola e reorganizar o trabalho educativo. A partir desse pressuposto, credita-se na pedagogia histórico-crítica empenho na justificação da finalidade da escola, a qual está ligada diretamente a questão do conhecimento produzido historicamente e que são imprescindíveis à compreensão da prática social e de sua interação. Saviani (1996, p. 28) ressalta que:

Situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários a formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que produz-se, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

É perceptível a intenção dessa teoria em conceber o aluno como um sujeito (ativo) pertencente a uma sociedade, exercendo vários tipos de influências. A partir da percepção dessa teoria, compreendemos a relação entre professor e aluno, vistos, ambos, como agentes ativos no processo de aquisição de conhecimento, onde o professor incentiva

e estimula os alunos em suas atividades, favorecendo o diálogo destes entre si e com o professor.

Contudo, nesta tendência, não se perde de vista a relação com a cultura acumulada historicamente, levando-se em conta os interesses dos alunos, os variados ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico.

No tocante a metodologia, não se prescinde da sistematização dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. A aprendizagem nesta teoria é resultante da interação entre aluno, conhecimento e elementos culturais.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONCEITO

Os sistemas de ensino, e a escola enquanto instituição, discutiram por um longo período os marcos regulatórios e as diretrizes para a construção da proposta pedagógica escolar, principalmente qual terminologia atenderia aos anseios do projeto pedagógico de uma instituição educacional.

Após um longo debate sobre a terminologia e concepções do Projeto Político Pedagógico - PPP, a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 12, definiu que a elaboração do PPP é incumbência das instituições de ensino.

Nesse sentido, a atual Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de dezembro de 2010, promulga a terminologia Projeto Político Pedagógico - PPP, com ênfase nos aspectos centrais da educação relacionados à formação do cidadão, constituído-se em uma escola democrática a todos. Nesse ínterim, o Projeto Político Pedagógico surge como um referencial de planejamento que engloba a todos os segmentos da escola.

Para Veiga (2011), todo projeto pedagógico é político, tendo em vista a articulação com os segmentos sociopolíticos, com os interesses reais e coletivos da população escolar. Ele tem compromisso com a formação dos alunos para uma emancipação social.

Veiga (2011, p.13) enfatiza que “[...] a dimensão política se cumpre na medida em que se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Ainda segundo Veiga (2011) o projeto é pedagógico, pois é responsável pela formação do cidadão, onde a escola é responsável por definir ações educativas, cumprindo seus propósitos, um cidadão crítico, criativo e responsável.

Vasconcelos (1999, p.169) faz utilização da terminologia Projeto Político Pedagógico, em especial por entender que o mesmo representa a forma mais completa, as “[...] dimensões mais específicas da escola (comunitária, administrativa, além da pedagógica) até as mais gerais (políticas, culturais econômicas, etc.)”.

Em consenso com a legislação e alguns autores, compreendemos que a terminologia para definir o PPP da escola, imprime o desejo exposto em um movimento educacional amplo, que atenda aos anseios advindos de discussões gerenciadas por segmentos que

compõe a própria escola, dando assim, legitimidade aos desejos a serem alcançados no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Dada a relevância do PPP para a garantia de uma gestão democrática, Me Del (2008, p.1) o define como:

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola retrata sua realidade. Será um trabalho de construção e reconstrução que exige a participação de todos: equipe administrativa: diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliar de secretaria, agente administrativo; equipe técnica pedagógica: coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionários: serventes, merendeiras, inspetores de alunos; alunos; responsáveis pelos alunos e membros da comunidade local.

É indiscutível a relevância do PPP como uma ferramenta de diálogo entre os segmentos da escola democrática e cidadã, com participação de todos os envolvidos na escola. Cada segmento externiza suas convicções, forma de pensar e ver as estratégias que irão sendo executadas na coletividade.

O Projeto Político Pedagógico, torna essa realidade mais próxima de cada componente da escola, sendo estes, potenciais sujeitos de mudanças na realidade a qual estão inseridos.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação foi idealizada a partir do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima. Partindo da inquietação inerente a análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola estadual no município de Boa Vista/RR, a partir das concepções pedagógicas existentes no documento.

A abordagem da pesquisa se deu pela investigação bibliográfica de natureza qualitativa, Fonseca (2002, p. 32) enfatiza que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Para Gil (2007, p. 44), os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

As principais análises que compõem esta pesquisa fazem alusão ao seguinte problema: como se apresentam as concepções pedagógicas no Projeto Político Pedagógico

de uma escola estadual no município de Boa Vista/RR?

Diante de tal inquietação, desenvolveu-se a pesquisa com um estudo sistematizado, investigando na literatura as concepções pedagógicas e suas implicações no processo educacional. A partir deste apurado estudo, realizou-se uma análise sistematizada do PPP da escola pesquisada, fazendo contrapontos entre a literatura e as concepções pedagógicas existentes no referido documento.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para facilitar a compreensão do leitor optamos por, primeiramente, abordar alguns tópicos extraídos do PPP pesquisado e proceder a uma análise qualitativa dos princípios contidos nesses trechos a partir da comparação com características das tendências pedagógicas abordadas no capítulo I deste trabalho.

Em seguida verificaremos qual a tendência pedagógica definida pela escola. Faremos uma análise mais concentrada do PPP pesquisado na seção **Postura Pedagógica Assumida pela Escola**, com o objetivo de verificarmos quais as fundamentações teóricas e os pressupostos político-pedagógicos que norteiam a prática pedagógica da escola.

Entendemos ser uma maneira didática que permite uma melhor compreensão, por parte do leitor, das análises/reflexões contidas nesta seção do trabalho. Iniciemos pelos tópicos do documento que julgamos serem mais relevantes e significativos:

a) Formação de uma escola democrática de qualidade/ Gestão Democrática

Embora o documento traga explícita a afirmação de que a escola adota uma gestão democrática e que trabalha para a formação de uma escola democrática de qualidade, não encontramos elementos suficientes que traduzam esses objetivos e essas intenções no corpo do PPP. Nenhuma estratégia ou propostas claras que consolidem essas intenções de forma objetiva são evidenciadas no documento.

A escola adota uma gestão democrática e participativa onde todos os segmentos da escola, Direção, APM, Conselho Deliberativo, Professores e Comunidade e Grêmios Estudantil (em fase de construção) decidem coletivamente os caminhos a serem seguidos pela escola. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 08)

A gestão democrática e a formação de uma escola democrática são pressupostos encontrados tanto na Pedagogia Tradicional quanto na Pedagogia Nova. Entretanto, sem definir claramente quais os instrumentos que levaria a escola a institucionalizar uma gestão democrática, quais os mecanismos e as ferramentas utilizadas para consolidar uma escola democrática e de qualidade, parece-nos que o conceito de democracia empregado no PPP remete a democracia para poucos, muito próximo do que se tornou a Escola Nova experimentada no Brasil.

Sem detalhar uma gestão democrática que parta de um modo colegiado de fazer

gestão, a partir de colegiados fortalecidos e articulados, não se pode pensar, nem tão pouco falar em escola democrática. O documento traz que:

A participação da comunidade escolar ocorre sistematicamente por meio das ações desenvolvidas diariamente, com intuito de estimular as famílias a se fazerem presentes elevando assim a qualidade do ensino. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 08)

A gestão da escola é assim definida no PPP: Gestor Escolar, Administrador Educacional, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar. Instâncias como Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Colegiados de Líderes de Turmas, Grêmios Estudantil, dentre outros, não compõem a estrutura da gestão da escola. Há referências quase protocolares a esses colegiados, contudo, sem legitimar sua estrutura e seu funcionamento como parte integrante da gestão da escola, sem definir sua forma de atuação, sua autonomia ou suas competências.

O Conselho Escolar, a título de exemplo, constitui-se em um órgão apenas consultivo, e cabe a ele apenas opinar sobre assuntos de interesse da comunidade, como está explícito no documento: “São atribuições do Conselho Escolar opinar sobre: (...)” (Brasil. PPP – EEMPM, 2016, p. 36). Por outro turno, os estudantes da escola não integram o Conselho Escolar, nem tampouco seus pais e/ou responsáveis.

O Conselho da Escola, de natureza consultiva, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido por membros da Gestão Escolar, terá na sua composição três professores representantes de cada curso em funcionamento na unidade escolar, do Coordenador Pedagógico. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 36)

A escola perde uma oportunidade de legitimar a gestão democrática institucionalizando um Conselho Escolar com caráter deliberativo, com funções para além da consultiva, podendo fortalecer esse colegiado com prerrogativa de deliberar, de formal e materialmente integrar a gestão da escola e ter competências inerentes a gestão, com poder de tomada de decisões.

Também perde a oportunidade de formalizar na composição do Conselho Escolar representante (s) dos alunos, o segmento que representa e define a necessidade de existência da escola enquanto instituição social e, também, representantes de pais ou responsáveis.

Com um Conselho Escolar sem força e sem poder decisório a escola optou pela dinâmica de comissões e grupo de estudos, que, em muitos casos, a prática tem demonstrado não surtir resultados positivos.

“tentamos envolver os vários setores da comunidade escolar, através de processos de diagnósticos das dificuldades da escola, formação de comissões, avaliação, levantamento de propostas e realização de grupos de estudo traçando estratégias de como implementá-los na prática escolar,

de forma que venha proporcionar a construção de novos caminhos para a formação de uma escola democrática de qualidade”. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 04)

Numa sociedade em que as pessoas desempenham vários papéis e funções, encontrar tempo para participar de comissões e grupos de estudo que não tem autonomia ou poder de decisão, se torna algo desmotivante.

b) Ênfase nos processos de ensino

Há uma definição clara do protagonismo do professor em detrimento do aluno no documento analisado. O que remete a opção pela Tendência Tradicional. Senão, vejamos:

Hoje a grande meta desta Instituição é melhorar a qualidade do ensino oferecido, sustentando nossa prática nas novas diretrizes curriculares nacionais, visando preparar alunos capazes de atuar criticamente na sociedade. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 08)

Vejam que “a grande meta” da escola é melhorar a qualidade do ensino oferecido, não considerando a necessidade de engendrar esforços nos processos de aprendizagens dos alunos.

Essa opção pode remeter a percepção por parte da comunidade escolar que um bom ensino leva automaticamente a aprendizagem, independente dos sujeitos aprendizes, de suas especificidades, aspirações, aptidões ou necessidades. Sem considerar as diferentes histórias e culturas dos sujeitos da aprendizagem.

as disciplinas foram distribuídas em salas temáticas tornando o ambiente favorável para a prática do ensino. Para isso, foi necessário repensar o número de alunos por sala para que o professor tenha condições de fazer um acompanhamento contínuo às necessidades individuais de cada aluno. Não podemos ter ensino de qualidade com salas superlotadas (...). (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 08)

O ambiente e espaços pedagógicos foram pensados para favorecer a prática de ensino, bem como o quantitativo de alunos por sala considerando apenas a dinâmica e ação do professor.

Embora haja uma referência a um acompanhamento contínuo às necessidades individuais de cada aluno, o período seguinte afirma que não podemos ter ensino de qualidade com salas superlotadas, levando novamente o ensino ao centro do processo, uma característica clara da Pedagogia Tradicional.

c) Filosofia da Escola

Segundo o PPP, “A nossa escola tem como filosofia auxiliar o aluno na construção do conhecimento e ampliação de seu saber, valorizando sua herança social e emocional. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 09)”. Em sua filosofia a escola se propõe a auxiliar o aluno na construção do conhecimento, o que exclui os pressupostos da Tendência Tradicional.

Poderíamos, em princípio, inferir que a filosofia da escola, tal como está postulado

no PPP, tem uma inclinação para a Pedagogia Nova, uma vez que a construção do conhecimento pelo aluno e não mais a mera reprodução e assimilação (pressupostos da escola tradicional) nos permite tal inferência. Entretanto, a valorização da herança social e emocional encontra abrigo tanto na Pedagogia Nova quanto na Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.

Quando prosseguimos analisando a filosofia da escola, encontramos características de uma pedagogia progressista.

Visa também oportunizar a avaliação constante quanto à responsabilidade de cada um para a construção de um mundo melhor, com indivíduos críticos, participativos, responsáveis consigo e com os outros, preparados para a vida, para o mercado de trabalho e para o exercício pleno da cidadania, imbuídos de serem eles agentes de transformações e mudanças positivas. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 08)

Quando a escola almeja a construção de um mundo melhor – por óbvio aí reside uma crítica ao que está posto – com indivíduos críticos, preparados para o exercício pleno da cidadania e imbuídos de ser agente de transformações e mudanças, ela traz em si as marcas e características das pedagogias progressistas.

d) Visão de Futuro

Quando a escola detalha sua Visão de Futuro, novamente coloca ênfase no processo de ensino, explicitando a busca do reconhecimento pela qualidade: I) do ensino, II) pela criatividade e trabalho de nossa equipe, e III) de nossos alunos. Vejamos como os alunos aparecem em último plano na definição da Visão de Futuro da escola: “Queremos ser uma escola de referência dentro do Estado de Roraima, conhecida pela qualidade de nosso ensino, pela criatividade e pelo trabalho de nossa equipe e de nossos alunos.” (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 10).

Novamente encontramos características da Pedagogia Tradicional ao analisarmos no Projeto Político Pedagógico da escola a Visão de Futuro que norteará as ações e estratégias a serem implementadas na busca daquilo que a escola quer conquistar.

Essa referência que a comunidade escolar busca se tornar já começou a se consolidar. No ano de 2007 “a escola também participou do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar ganhando o 1º lugar em nosso Estado, ficando entre as seis finalistas do país. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 09.)”.

e) Missão da Escola

Desenvolver um trabalho participativo, proporcionando um ensino de qualidade, despertando no aluno a autoestima para que possa ser capaz de desenvolver suas competências e habilidades, agindo de forma atuante tanto na escola como na sociedade. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 10)

Novamente a escola opta em seu PPP por centralizar seus esforços no processo de ensino, como se do fazer pedagógico do professor decorresse, de forma inexorável

e intrínseca, um aprender nato do aluno. Novamente encontramos característica da Pedagogia Tradicional disposta, desta vez, na Missão da instituição.

Embora a missão traga questões como trabalho participativo, despertar no aluno a autoestima para que possa ser capaz de desenvolver suas competências e habilidades, mais uma vez o documento apresenta lacunas, haja vista que não define quais são essas habilidades e competências e, também, não define estratégias e mecanismos para o desenvolvimento desse aludido trabalho participativo.

Uma educação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades estaria mais ao encontro de uma pedagogia libertária, centrada no aluno, no seu despertar, no despertar de lideranças, no trabalho em grupos, na autogestão. Contudo, nenhum desses aspectos é descrito no PPP da escola.

f) Objetivo Geral do PPP

Quando analisamos o objetivo geral expresso no documento, temos que a comunidade almeja:

Desenvolver um trabalho participativo, proporcionando um ensino de qualidade, despertando nos alunos a criatividade e a criticidade, resgatando a autoestima para que possam ser capazes de desenvolver suas competências e habilidades, agindo de forma atuante tanto na escola quanto na sociedade. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 12)

Com um Objetivo Geral muito próximo ao que foi definido na Missão institucional, a escola novamente coloca o ensino como o centro do processo, embora vise despertar nos alunos a criatividade e a criticidade. Mais uma vez não fica claro como atingir tal desafio. A educação básica no Brasil se encontra em fase de reestruturação de sua matriz curricular, com a implementação de uma nova Base Nacional Curricular Comum.

A educação brasileira passa por momento de mudanças, de questionamentos e de novas definições, exigindo uma reorganização no seu currículo. A BNCC determina os direitos de aprendizagem de todo aluno da Educação Básica. A Base possui 10 Competências Gerais que atuam como um guia no desenvolvimento de competências, permeando os componentes curriculares para as aprendizagens essenciais especificadas no documento.

Uma vez que o PPP da escola pesquisada foi elaborado e implementado antes da construção da nova BNCC, impossível haver menção às 10 Competências Gerais da Educação Básica dispostas na Base. Entretanto, o PPP faz menções ao desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes em dois tópicos distintos e estratégicos: a Missão da Escola e Objetivo Geral do documento, sem, contudo, especificar quais são essas competências a serem atingidas pelos alunos.

A aprendizagem por habilidades e competências coaduna com a Tendência Tecnocista de educação. Após a reforma do Ensino Médio, que trouxe o currículo por áreas de interesse, a partir dos seguintes itinerários formativos: Matemáticas e suas Tecnologias,

Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e da Formação Técnica e Profissional (FTP), acreditamos que a Pedagogia Tecnicista volte a ganhar força e destaque nas políticas públicas educacionais nos próximos anos, sobretudo, como consequência da ascensão ao poder, no Brasil, de um governo liberal.

Desta feita, a escola pesquisada estaria na vanguarda do que foi instituído pelo novo ensino médio e o que visa à nova BNCC, uma vez que esta traz em seus princípios a aprendizagem por competências.

g) Relação Professor – Aluno

Quando analisamos a relação professor-aluno estabelecida no PPP da escola, percebemos certa contradição, ou, talvez, um ecletismo. Primeiramente há uma defesa de uma relação de confiança, respeito, com troca de experiência que favoreça a construção do conhecimento, inclusive a menção ao deslocamento do centro do processo educativo do professor para o aluno, enfatizando que na Pedagogia Tradicional o centro está no professor.

Propomos uma relação que favoreça a liberdade de expressão, a conquista da autonomia, a confiança, o respeito, a troca de experiências e construção do conhecimento. Para uma relação baseada nesses princípios, o centro do processo educativo deixa de ser o professor, como ocorre na pedagogia tradicional, e passa a ser o aluno. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 27)

Em seguida é feita uma ressalva, que coloca o professor na condição do sujeito que ensina e o aluno como o sujeito que aprende, o que nos parece contradizer o que foi posto anteriormente. “Essa posição, no entanto não retira do professor sua função de ‘ensinante’, mas por outro lado dar mais responsabilidades para o aluno ‘aprendente’”. (Brasil.PPP-EEMPM, 2016, p 27).

POSTURA PEDAGÓGICA ASSUMIDA PELA ESCOLA

Após analisarmos aspectos relevantes do PPP da escola, tais como: Objetivo Geral, Filosofia, Missão, Visão de Mundo, Relação Professor-aluno, Gestão Democrática, dentre outros, dispersaremos com um pouco mais de atenção a Postura Pedagógica Assumida pela Escola.

Levando em conta que a educação é ao mesmo tempo um processo individual e social que acontece através das inter-relações, a Escola Estadual Professora Maria dos Prazeres Mota busca referências em algumas tendências existentes no sistema pedagógico. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 20)

É nesta seção que o PPP coloca de forma explícita qual a tendência pedagógica assumida pela escola e, nesse sentido, define de forma mais clara suas intenções, princípios, valores e conceitos que devem sustentar a prática pedagógica da instituição.

Veiga (2008 p. 34) enfatiza que:

A escola justifica sua existência e torna válida a sua atuação ao traçar sua proposta pedagógica. A questão dos valores consensualmente definidos e conseqüentemente por todos assumidos na responsabilidade das práticas efetivas torna-se, a questão primordial, pois é necessário antes de tudo, definir qual cidadão a escola pretende formar e para qual sociedade.

Elaborar um projeto de escola não se resume a tarefa de construir um documento. Na verdade, o PPP vai para além de seu aspecto formal, pois ele deve refletir a concepção de homem, de sociedade, de mundo e de educação/escola que temos postos, para, assim, poder definir qual sujeito e qual mundo pretende, materialmente, ajudar a construir.

O aspecto mais importante do PPP é estabelecer qual o papel da escola a partir de sua construção e implementação. Isso significa, então, deixar claro qual escola temos no presente e qual escola pretendemos para um futuro próximo, para o período de implementação e de vigência do Projeto Político-Pedagógico em construção.

Vivemos hoje um momento histórico de rápidas e avançadas transformações. Contudo, todas essas conquistas configuram-se ainda como conquistas de classes, elitizadas e restritas às parcelas sociais historicamente privilegiadas. Por isso, acreditamos nas tendências progressistas: a pedagogia libertadora e a crítica social dos conteúdos. Constituem-se em duas teorias que terão como objetivo central conceber criticamente a educação e a escola na sociedade capitalista, focado na formação continuada de um cidadão profissional adequado a contemporaneidade sem abrir mão dos valores democráticos, éticos e solidários indispensáveis para a construção de uma nova sociedade. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 20)

A escola se define como progressista e em seu PPP tece críticas a Pedagogia Tradicional, entanto, admite que sua prática ainda esteja pautada nos pressupostos desta pedagogia.

O PPP propõe a consolidar uma dinâmica de transformação teórico-prática que se inicia com estudos e reflexões a cerca da Tendência Crítico Social dos Conteúdos para, em um movimento dialético, consubstanciar um novo fazer pedagógico e, num faad back, alimentar as reflexões e os estudos teóricos com os resultados da prática pedagógica.

Essa práxis estaria voltada para a transformação tanto da escola, que deixaria de ser um espaço de reprodução da sociedade capitalista e se tonaria um lócus de luta e resistência, quanto da sociedade, uma vez que se pretende a formação de sujeitos políticos, críticos e criativos, capazes de interferir na sua realidade, a fim de transformá-la.

Compreendendo que nossa prática pedagógica, apesar de já ter passado por várias transformações durante a elaboração desta proposta de trabalho e também pelas contribuições dos professores que estão fazendo cursos de pós-graduação em nível de especialização e mestrado, ainda está fundamentalmente pautada na pedagogia tradicional é que nos propomos a ampliar nossos estudos sobre duas tendências pedagógicas de caráter

experimental, já que a escola está num processo de definição de tendência optamos pelas tendências Progressista Libertadora e Crítica-social dos Conteúdos. (Brasil. PPP - EEMPM, 2016, p. 20)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após passarmos em revista o PPP da escola, fazendo um contraponto com as características das tendências pedagógicas (ainda que uma abordagem superficial), nos parece que a escola opta, então, por um ecletismo pedagógico, apesar das reiteradas críticas a Pedagogia Tradicional.

A pedagogia tradicional tem por objetivo a adaptação do indivíduo ao meio social, acabam por condicionar os alunos a aceitarem como naturais as desigualdades do capitalismo. Isso porque nas pedagogias conservadoras só existe preocupação com a transmissão de conteúdos ao aluno, sem que se identifiquem estes conteúdos com as relações políticas que estão presentes na sociedade. (MEKSENAS, 1994, p. 87).

A escola não descarta o legado da Pedagogia Tradicional, sendo possível verificar ao longo de várias passagens do documento referências positivas a esta tendência. A escola faz uma tentativa de utilizar os aspectos que considera positivos nesta tendência e os pressupostos filosóficos, políticos e metodológicos da Tendência Crítico Social dos Conteúdos. O que se verifica no PPP, e o que nos traz as contribuições de Meksenas (1994 p. 89) deixa claro que:

Para que esse saber tradicional que foi acumulado na evolução humana possa ser útil ao aluno, faz-se necessário que o professor seja o mediador entre o conhecimento e a prática social do aluno. Em outras palavras o aluno desenvolve o senso crítico quando o professor o ajuda a ter acesso a este conhecimento tradicional de modo crítico.

Não podemos deixar de destacar o quão necessário é para o professor brasileiro da educação básica o conhecimento sobre as tendências pedagógicas, como se classificam e quais as principais características de cada uma delas. Esse conhecimento servirá como suporte para aqueles professores que precisam entender de maneira clara qual seu papel e seu lugar na história.

A escola, enquanto instituição social, histórica, coletiva e com intenções que justifiquem sua existência precisa, também, compreender qual sua importância para a construção de uma sociedade mais justa, mais fraterna, mais humana e mais lúcida.

A escola é uma instituição social e não uma agência do estado a serviço do estado. Ela precisa se apresentar como uma agência, que embora do estado, esteja a serviço do povo, pois é o povo que arca com seu ônus, e não pode assim, ter seus bônus negligenciados.

A definição e a legitimação de seu papel institucional e social passa, necessariamente,

pela definição de um projeto, que tem quer ser, antes e acima de tudo, político. Assim, precisa ser coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto Político Pedagógico. Boa Vista, EEMPM, 2016.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, abr., 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9.ed. – São Paulo: Loyola, 1990.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Rev. E ampl. – Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas SP: Autores Associados, 1995 Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

_____. **Escola e democracia**. 20. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1998.

MEKENAS, Paulo. **Sociedade, Filosofia e Educação**. São Paulo: Loyola, c1994.92p TSBN85-15-01013-5.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Revista Princípios, São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1997, p. 66-72.

_____. **A Filosofia na Formação do Educador**. In: _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Cap. 1, p. 11-29.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008a – (Coleção memória da educação).

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008b – (Coleção educação contemporânea).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**, in Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 24ª Ed. – Papyrus Editora, 2008.

CAPÍTULO 7

DOS LIVROS AS LEIS: O RACISMO E SUAS MÚLTIPLAS FACES NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 21/01/2021

Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma

Universidade Federal da Grande Dourados
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) campus de Três Lagoas. Membro do Grupo de pesquisa GEPETIC; Líder do Grupo de pesquisa, coordenadora do projeto de pesquisa, coordenadora do projeto de extensão <http://lattes.cnpq.br/5758632548451560>

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Coxim. Membro do Grupo de pesquisa Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade (LEGHI/ UNESCO); Membro do Laboratório de ensino de História e Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Coxim <http://lattes.cnpq.br/8622266981151373>

Rosana Andrade de Jesus

Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
Rede Estadual de Ensino da Bahia <http://lattes.cnpq.br/3871140522449138>

RESUMO: O artigo intitulado: “Dos livros as leis: o racismo e suas múltiplas faces na educação” é fruto de reflexões realizadas ao longo da trajetória acadêmica e docente dos autores envolvidos acerca da relação entre a educação e o racismo em diferentes espaços sociais. No

tocante específico a este breve texto, buscamos trazer algumas discussões quanto ao racismo impetrado ao longo da dinâmica histórica do Brasil tendo como foco o que vem sendo gerado no campo institucional. A metodologia empregada deve-se às pesquisas bibliográficas e documentais com análises legislativas. Tendo como premissa a revisão bibliográfica, buscou-se analisar a evolução histórica da população negra no Brasil, bem como refletir sobre o racismo estruturante e ações afirmativas como um dos meios para dar igualdade de condições em uma sociedade discriminatória e excludente. Dessa forma, o intuito, além de contribuir com novos olhares sobre o tema, é permitir uma análise ampla e observar os impactos gerados pelas diferentes leis referentes ao racismo no país.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. História. Educação.

FROM BOOKS TO LAWS: RACISM AND ITS MULTIPLE FACES IN EDUCATION

ABSTRACT: The article entitled: “From books to laws: racism and its multiple faces in education” is the result of reflections carried out along the academic and teaching trajectory of the authors involved about the relationship between education and racism in different social spaces. With regard to this brief text, we seek to bring up some discussions regarding the racism imposed throughout Brazil’s historical dynamics, focusing on what has been generated in the institutional field. The methodology used is due to bibliographic and documentary research with legislative analyzes. Taking as a premise the

bibliographic review, we sought to analyze the historical evolution of the black population in Brazil, as well as to reflect on structuring racism and affirmative actions as one of the means to give equal conditions in a discriminatory and excluding society. Thus, the intention, in addition to contributing with new perspectives on the theme, is to allow a broad analysis and observe the impacts generated by the different laws regarding racism in the country.

KEYWORDS: Racism. Story. Education.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta uma população miscigenada, e desde sua formação étnico racial presenciou o contato de diferentes povos e culturas. Assim, indígenas, portugueses e africanos passaram a conviver juntos em meio ao modelo de civilidade imposto pelos próprios europeus. Com base em um olhar estereotipado à portuguesa, inúmeros relatos de navegantes que desbravaram a região hoje denominada Brasil, ressaltavam a falta de civilidade e o quão atrasado aqueles seres estavam (CORRÊA, 1997)

A partir desse olhar, não apenas os índios, mas os negros vindos de diversas partes do continente africano, trazidos nos tão conhecidos navios negreiros como animais amontoados passaram a receber olhares pejorativos (CABECINHAS & CUNHA, 2003).

Ao longo de todo processo de chegada à “libertação”, os negros no Brasil tiveram seus direitos cerceados, e suas falas eram sentidas em trabalhos desunamos e o tratamento inóspito por parte dos portugueses que comandavam o país. Dessa forma, ainda que tenham surgido leis específicas que na teoria amenizariam a situação vivida pelos negros escravizados, a exemplo das Leis do Ventre livre (1871) dos Sexagenário (1885), e até mesmo da Lei Áurea (1888), não foi possível observar qualquer equidade no tratamento.

A Lei dos Sexagenários, por exemplo, não apresentava qualquer possibilidade de libertação dos escravos que conseguiam chegar aos 60 anos, uma vez que poucos atingiam a idade estabelecida. Haja vista que estamos falando de uma expectativa de vida baixíssima do período, e ao analisarmos o desprendimento de força humana ao longo dos anos, os que chegavam a ser sexagenários apresentavam uma série de problemas devido á todos os tipos de traumas que vivenciaram, desde físicos á psicológicos (MENDONÇA, 1999).

Com o passar do tempo, mudanças de governo e formas de governar, os negros continuaram à mercê de direitos, o que não apenas dificultava sua inserção no mercado de trabalho, mas não permitiu o acesso à educação e à sobrevivência em grandes centros (FREITAS, 2012). Por conseguinte,

O Estado brasileiro do Império a República continuou articulando mecanismo de exclusão do negro na sociedade, a situação desses no Brasil era de invisibilidades nos direitos legais, uma vez que a própria Constituição Brasileira de 1884 não falou sobre os escravos, como se esses não fosse digno de direito, de certo modo a lei também era excludente, uma vez que nega o direito a educação e exige ser alfabetizado para exercer os direitos

políticos. Isso significa que o poder sócio-político e econômico permaneceu centrado nas mãos das elites brancas por quase toda a história do Brasil (FREITAS, 2012, p. 117).

A partir de uma política excludente, os negros que no início da república estavam recém “libertos”, passaram a sobreviver às margens dos grandes centros urbanos, na periferia destes, além de, pela falta de alfabetização, passaram a trabalhar em funções mal remuneradas e na informalidade (CAMPOS, 2005). Ou seja, estavam libertos de um senhor, mas presos por uma sociedade misógina e racista. Para tanto, ao longo dos anos, com muita luta muitos negros puderam ter acesso a direitos e possibilidades, ainda que limitadas. Contudo, as representações brancas ainda recaíam/ recaem sobre os negros, basta lembrarmos dos famosos “boi-da-cara-preta” que pegava crianças que tinham medo de careta, do negro esperto e que era capaz de enganar a todos, o Saci Pererê e num contexto ainda mais atual a imagem aterrorizante dos zumbis, que na memória histórica brasileira nos remete ao famoso Zumbi dos Palmares (HENRIQUE, 2007).

Diante desse quadro, a população negra sempre esteve e esta restrita ao acesso em diversos setores sociais e instituições, seja no mercado de trabalho, nas universidades, nos cargos de direção, nos serviços públicos, pois estamos diante de estrutura social de exclusão, permeada pelo racismo.

2 | RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA

O esquema histórico racial no Brasil, pautado na visão do outro, ou seja o olhar que o branco constrói do negro, estereotipada e estigmatizada é tecido a partir de um amplo repertório, tais como anedotas, provérbios, meios de comunicação, dentre outros. Contudo, tais representações têm na escola e no seu currículo uns dos principais e mais poderosos veículos disseminadores da ideologia racista (SILVA, 2004).

Segundo Freitas (2012), os projetos de educação formal e institucionalizada inicialmente foram direcionadas para os grupos dominantes, que visavam formar a elite pensante do país. Os grupos que viviam à margem social e econômicas foram negligenciados. Quanto à participação da população negra no âmbito educacional, foi marcado pela exclusão, uma vez que “os projetos de exclusão e inferiorização do negro na educação brasileira foram construídos e repassados como uma política de Estado em que a ordem institucional dependia disso” (Freitas, 2012, p. 3). Dentro desse contexto, a educação se constituiu um aparato de desigualdade social, responsável por perpetuar a condição de subalternidade da população negra brasileira.

No âmbito do currículo, este teve uma longa trajetória de silenciamento, discriminação e propagação de estereótipo em relação ao negro. A ausência dessas temáticas no currículo escolar, na concepção de Silva, provoca nos estudantes negros auto rejeição e rejeição do

outro assemelhado étnico. Desse modo, os bancos escolares brasileiros atravessados por valores ideológicos eurocêntricos e por tentativas de apagamento das identidades afro-brasileiras reforçaram o racismo, as desigualdades e a propagação de estereótipos da população negra.

Na história recente do Brasil, tem-se notado uma mobilização no cenário brasileiro em torno de ações afirmativas em prol dos afro-brasileiros. Tais ações reparatórias tem por objetivo pressionar o Estado e a sociedade brasileira, para que estes atuem no sentido de promover ressarcimentos dos danos gerados pela escravidão, que se reverberam dentre outros, nos âmbitos da vida material, afetiva, social, educacional, política dos descendentes de africanos.

As mobilizações são resultado da luta dos movimentos indenitários, se constituído uma luta histórica, principalmente do Movimento Negro do Brasil que, há décadas, lutava pela valorização das origens étnicas do povo negro brasileiro e pela superação das desigualdades historicamente perpetradas. A III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que ocorreu em Durban, na África do Sul, em 2001, teve um papel fundamental no processo de consolidação das ações afirmativas, uma vez que houve o reconhecimento oficial da legitimidade de reparação para com a escravidão (MUNANGA, p. 2015, 23).

Tais ações afirmativas tiveram ressonância no contexto educacional, com a implementação da Lei 10.639/2003. Esta lei se constitui um importante instrumento na educação anti-racista ao estabelecer o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica, sendo resultado de uma luta histórica e segundo Lima (2008), é uma conquista para a sociedade brasileira, e um importante passo para a construção de uma sociedade mais harmônica no que tange às relações raciais.

A alteração da Lei 9.394/1996, com a inclusão do artigo 26A, tem um papel importante na construção de uma educação voltada para o combate ao racismo, pois não trata de uma mera justaposição de conteúdos aos existentes na grade curricular das escolas, mas promove a criação de um espaço para que se repensem relações étnicos-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (MEC, 2004). Trata-se de um importante instrumento para desestruturar as bases sobre as quais a sociedade brasileira esteve por muito tempo assentada, no mito da democracia racial (MAGGIE, 2006).

O mito da democracia racial atuou como um entrave para o debate nacional sobre a implementação de uma legislação que garantissem os direitos humanos dos não brancos, nem ainda de políticas afirmativas, uma vez que:

Os responsáveis do país pareciam viver com a consciência tranquila, de acordo com o ideal do mito de democracia racial que apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais. Em

função desse ideal, o Brasil conviveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, tendo em vista a ausência dos preconceitos e da discriminação racial, pensavam (MUNANGA, 2004. p. 23).

Portanto, a Lei n.10.639/03 coloca em evidência a importância de uma educação multicultural, que valorize a diversidade e a formação da história, cidadania e cultura de outras matrizes que compõem o povo brasileiro. Pois, como afirma Munanga (2004), a diversidade cultural brasileira foi silenciada em detrimento de um monoculturalismo, legitimado pela ideologia do sincretismo cultural ou mestiçagem, que visa disfarçar o preterimento dos demais povos que compõe a colcha de retalhos cultural do Brasil, em relação à valorização de uma única história e cultura, a europeia.

Em resumo, a superação do racismo perpassa por uma educação que enfatiza a coexistência e a convivência igualitária de diferentes raças e identidades particulares. Assim, uma educação anti-racista contribui para o reconhecimento e a ampliação dos debates que giram em torno da diversidade étnico-raciais, cultural e social da sociedade brasileira, além de contribuir para que vozes, memórias e histórias por muito tempo silenciadas possam ser ouvidas (MUNANGA, 2004).

3 | AÇÕES AFIRMATIVAS COMO POLÍTICA DE INSERÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

As ações públicas inclusivas relacionadas às questões étnico-raciais são conquistas de vários segmentos envolvidos no Movimento Negro no Brasil, estes grupos mobilizadores do combate à discriminação racial destacam as desigualdades sociais/raciais e ajudam a pressionar o poder público a refletir, bem como a produzir políticas públicas voltadas à questão. De acordo com Theodoro e Jaccoud (2005) é preciso assinalar a existência de uma malha complexa de situações que alocaram o negro nesta posição de sujeito da exclusão, do estigma e do preconceito. Desta forma, a exclusão social negra prescinde de um olhar multifacetado capaz de mobilizar a implantação de medidas de diversas ordens geradoras de efetiva mudança dessa realidade. Nas palavras dos autores:

Os mecanismos sociais que provocam a exclusão social do negro no Brasil são complexos e poderosos, seja na educação, seja em outras esferas da vida social. Combatê-los exige, de um lado, a mobilização de setores importantes da sociedade. De outro, requer a mobilização do Estado através de uma estratégia que pressuponha a organização não apenas de uma, mas de um conjunto de diferentes políticas públicas. (THEODORO E JACCOUD, 2005, p. 118)

O século XXI vem sendo marcado por um desejo de resgate de valores e costumes da população negra no Brasil. Existem vários grupos do Movimento Negro que lutam por mais direitos e igualdade. Para que ocorra a inserção social da população negra faz-se

necessário resgatar a sua imagem e cultura por meio de um movimento de valorização, contar o outro lado da História não mais a partir de um lócus eurocentrado, a fim de desconstruir o estigma de inferioridade e servidão que lhes foi relegado. Uma vez que, ainda hoje, é possível ver perdurar e circular a ideia de se tratar de uma fatia social submissa e sem direitos.

Essa hierarquização do poder dos grupos sociais elitizados, como os brancos, em detrimento ao grupo negro concentrado na mais baixa escala social (IBGE, 2015) traz sérias consequências concernentes às desigualdades sociais, colaborando para o reforço e reverberação do racismo. Diante deste cenário, emerge o questionamento: o que será preciso fazer para que ocorra a integração racial?

Apesar da resistência de alguns grupos que derivam de uma herança escravocrata, eurocêntrica e colonizadora de inferiorização do processo de formação da identidade étnica brasileira, é necessário que se apliquem ações afirmativas que visem promover a igualdade racial, ações oportunizadoras da inserção do negro nos diversos setores da sociedade.

As ações afirmativas existentes possuem o condão de amenizar as desigualdades raciais e sociais, cujo tratamento diferenciado a um grupo específico de pessoas visa corrigir a ausência de oportunidades e a marginalização, ambas situações criadas e mantidas no contexto de uma estrutura social que exclui e discrimina.

Conforme Gomes (2005, p. 49):

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) legitima a criação de ações afirmativas em seu artigo 3º:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil [...] erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Por meio das políticas públicas o Estado assume um caráter ativo, no sentido de promover a redução das disparidades presentes na sociedade. Ele atua na condição de guardião dos princípios norteadores do Estado Democrático de Direito, em salvaguarda aos direitos e garantias fundamentais, com vistas à pacificação social, necessária em face da presença de grupos que se encontram restritos da participação no setor produtivo, tampouco dos benefícios dele decorrentes.

A Constituição Federal de 1988 – ano em que se comemoravam os cem anos de

abolição da escravatura - contribuiu sobremaneira para o fortalecimento desse movimento, tendo em vista que, em seu artigo 5º, parágrafo XLII, a Carta prevê que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”.

Poucos anos decorridos dessa conquista, porém, os militantes dessa mobilização negra constataram que a luta por direitos necessitava transpor os limites do combate aos “crimes de racismo”, conforme comenta Guimarães (2003, p.248). Vejam-se essas considerações do autor:

Essa demanda representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do país, vistas agora como “raciais”, independentemente do combate à discriminação e ao preconceito. Junto com o *Movimento dos Sem Terra*, ainda que de modo menos dramático, menos conflituoso, e de escopo social menor, quase que restrito às “novas classes médias negras”, o movimento dos negros brasileiros contra as desigualdades raciais é sem dúvida uma importante forma de mobilização social no Brasil de hoje. Mobilização essa que se torna mais importante à medida que os conflitos urbanos de classe (como os protagonizados pelos sindicatos operários), tenderam a se eclipsar na esteira das reformas “neoliberais” e do realinhamento internacional da economia brasileira.

Rapidamente, vieram às respostas a essas demandas, da parte do sistema político brasileiro – governo e políticos -, mesmo que a sociedade civil manifestasse fortes resistências a elas. É nesse contexto, e em meio a reações díspares, que emergem as ações afirmativas como a que contempla o sistema de educação superior - o setor mais visado pelas demandas dos militantes dos movimentos sociais no Brasil (PIRES, 2014, p. 102).

O sistema de cotas talvez seja, das ações afirmativas, a mais conhecida e que mais debates tem suscitado. Esse sistema combina critérios socioeconômicos com critérios raciais ou étnicos, pois a Lei nº 12.711, sancionada a 29 de agosto de 2012, reserva 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, na proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição.

Dois anos após essa conquista, em 10 de junho de 2014 entrou em vigor a Lei nº 12.990, que destina uma porcentagem de 20% das vagas de concursos públicos para todos quantos se declararem negros e pardos; o documento traz consigo um modelo de implantação que busca diminuir desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças.

Entre tantas reações díspares, Rozas (2009, p. 71) manifesta:

Assim, o estabelecimento de cotas nas universidades públicas constitui importante mecanismo de reparação histórica da desigualdade entre brancos e negros, pois, diante dessas origens pretéritas da desigualdade racial, são necessários mecanismos de justiça corretiva para reverter este quadro de exploração e marginalização dos negros.

Alguns resultados positivos já foram apontados, conforme matéria do divulgada no Portal Brasil (2015). Do ano de 2013 até o fim de 2015, diz o articulista, a política afirmativa de cotas teria garantido vaga a aproximadamente 150 (cento e cinquenta) mil estudantes negros.

A matéria ressalta uma evidência de que a medida legal que instituiu cotas sociais e raciais nas universidades públicas federais já alterou a realidade dessas instituições de ensino, tendo em vista que o número de jovens negros que ingressaram no ensino superior havia crescido, em 2013, para 50.937 (cinquenta mil novecentos e trinta e sete) e, em 2014, para 60.731 (sessenta mil setecentos e trinta e um). No ano de 2015 a lei de cotas havia sido adotada em 128 (cento e vinte e oito) instituições (PORTAL BRASIL, 2015).

Assim as ações afirmativas têm por objetivo garantir o acesso igualitário de oportunidades e visem contrabalançar as perdas provocadas pela discriminação por motivos raciais, éticos, religiosos, entre outros. No entanto é imprescindível que essas políticas afirmativas não ficam apenas definidas no texto legal é necessário que ocorra realmente sua efetivação para que aconteça a inclusão racial.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma síntese do que foi exposto, verifica-se que a herança na estigmatização da população negra no Brasil, em virtude dos três séculos de escravidão, causou um grande distanciamento e diferenças sociais entre os grupos negros e brancos. Essa diferenciação não fica restrita apenas a cor de pele e suas características fenotípicas, uma vez que a diferença social também é significativa, dividindo e marcando o negro como pobre, marginalizado e inferior, levando a uma estrutura social racista que se reproduz constante nas instituições.

A Constituição Federativa do Brasil de 1988 significou uma reorganização do Estado e das políticas públicas sociais, trazendo um impacto importante na redução das desigualdades entre brancos e negros. No entanto, ainda estamos longe de ver concretizadas uma igualdade social entre esses grupos.

Sabe-se que as relações sociais foram pautadas pelo racismo, e segundo Munanga (2004), foi silenciado a história cultural da população negra em razão da valorização da cultura européia. Diante dessa situação a discriminação contra a população negra nas instituições de ensino é reproduzida constantemente. Com a instituição da Lei n. 10.639/2013, e alteração da Lei n 9.394/1996 poderemos vislumbrar uma mudança de olhar nas práticas de ensino.

Assim, os espaços escolares e a criação de ações afirmativas nas universidades, no mercado de trabalho, e as práticas educacionais devem ser os meios para uma transformação social corroborando com a abertura de novos horizontes, ou seja, emancipar o sujeito para que o visualize um novo mundo possibilitando disseminar o sentimento de tolerância, o respeito aos direitos sociais, desempenhando um papel para preparar os indivíduos para vivenciar a diversidade humana.

Desta maneira, a inserção de negros nos diversos setores sociais, bem como ocupando espaços hierarquicamente superiores na estrutura social vem a colaborar com a valorização da população negra para que ocorra uma justiça social e minimização desta diferença.

REFERÊNCIAS

Legislação

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002a.

BRASIL. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002b.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em h BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20/06/2018.

BRASIL. **Lei nº 12.990**, de 9 de junho de 2014. Reserva 20% das vagas oferecidas em concursos públicos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, nº 109, p. 2 e 3, 10 de jun. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.771** de 29 de Agosto de 2010. Lei de Cotas para Discentes. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L12288.htm>>. Acesso em: 20 de Junho de 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Altera a **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10.639.htm>>. Acesso em: 10 de Junho de 2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação – MEC** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>>, acesso em: 15 de jun. de 2018.

BRASIL. Portal Brasil, Em 3 anos, 150 mil negros ingressaram em universidades por meio de cotas. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/11/cotas-elevam-presenca-de-negros-nas-universidades-federais>>. acesso em: 10 de maio 2018.

Artigo em periódico

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. Departamento de Pesquisa da USP. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, março/2003.

GOMES, Joaquim Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro.** Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas/ Organizador, SANTOS, Sales Augusto dos – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HENRIQUE, Carlos. Reconstrução: uma abordagem sócio-histórica sobre o racismo à brasileira. **Revista Urutúgua.** N° 12 – Abr./Mai./Jun./Jul. 2007 – Quadrimestral – Maringá, Paraná.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Ensino de História da África no Brasil: caminhos e descaminhos contra o Racismo velado. In: **Revista Novas Ideias,** Recife, V.1, N.1, P. 053-074, Jan. Jun. 2008.

MAGGIE, Yvonne. **Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas.** *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.96, pp.739-751

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros,** Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. p. 23.

THEODORO, Mario e JACCOUD, Luciana. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p 118.

Livro

CABECINHAS, Rosa; CUNHA, Luís. **Colonialismo, identidade nacional e representações do “negro”.** 2003.

CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela: a produção do “ Espaço Criminalizado” no Rio de Janeiro.** Bertrand Brasil, 2005.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. **Entre a mão e os anéis: a lei dos sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil.** Centro de Memória Unicamp, 1999.

SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático.** EDUFBA: Salvador, 2004. p.41.

Trabalho em anais

FREITAS, Madalena Dias Silva. Refletir sobre a história do negro no Brasil: uma reposta ao racismo. **II Congresso de Educação – UEG/UnU Iporá-** A formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente, 2012.

FREITAS, Williem Silva de. Educação Brasileira e o racismo contra os negros no sistema educacional: O que muda com a Lei 10.639/03 na escola? In: **Anais do IV Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade.** São Cristovão, 2012. p. 3.

Teses/Dissertações

CORRÊA, MARGARIDA MARIA DA SILVA. **Da construção do olhar europeu sobre o novo mundo ao (re) descobrimento do reino tropical.** 1997. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.

PIRES, Mara Fernanda Chiari. **Docentes negros na universidade pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta.** 2014. 234 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2014.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade**. 2009. 108f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - USP, SÃO PAULO, 2009.

CAPÍTULO 8

A VISÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 15/01/2021

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
Campos dos Goytacazes – RJ
<http://lattes.cnpq.br/5263125632465163>

Poliana Campos Côrtes Luna

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
Campos dos Goytacazes – RJ
<http://lattes.cnpq.br/4990281174611625>

Liliane Barreto Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
Campos dos Goytacazes – RJ
<http://lattes.cnpq.br/0791775597901218>

Moniki Aguiar Mozzer Denucci

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
Campos dos Goytacazes – RJ
<http://lattes.cnpq.br/0074427182802720>

Daniele Fernandes Rodrigues

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro – UENF
Campos dos Goytacazes – RJ
<http://lattes.cnpq.br/4090157516142340>

RESUMO: A Organização das Nações Unidas destaca que a cada 160 pessoas no mundo uma é autista. Nesse contexto, as escolas têm recebido

essas crianças, mas parecem não saber como agir quando se deparam com um aluno autista. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é verificar a visão do professor em relação ao Transtorno do Espectro Autista, sobre seus conhecimentos e necessidades de capacitação em relação ao transtorno. Para fundamentação deste estudo, utilizou-se de pesquisa por meio de questionário digital com 119 professores da Educação Básica, em Agosto/2020. Além disso, utilizou-se o procedimento técnico de revisão bibliográfica e artigos científicos de autores referência no tema, procurando dar suporte à proposta deste estudo. Dessa forma, a pesquisa ratifica as citações dos autores no que tange a urgência da capacitação de professores para atuação mais eficaz em relação aos seus alunos autistas, seja em sala de aula ou no contexto escolar, a fim de que possam auxiliar esses indivíduos em suas dificuldades no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo, Capacitação, Escola, Professor.

TEACHER'S VIEW IN RELATION TO THE AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT: The United Nations highlights that for every 160 people in the world one is autistic. In this context, schools have received these children, but they do not seem to know how to deal with them. Thus, the aim of this research is to verify teacher's view in relation to the Autism Spectrum Disorder, an also his/her knowledge and training needs about the disorder. To support this study, it was used a digital questionnaire with 119 teachers of Basic Education, in August/ 2020. In addition, we used the technical procedure of

bibliographic review and scientific articles of authors who are references on the topic, looking for support the proposal of this study. In this way, the research ratifies the authors' quotes regarding the urgency of training teachers to act more effectively in relation to their autistic students, whether in the classroom or in the school context, so that they can assist these individuals in their difficulties in the school context.

KEYWORDS: Autism, Training, School, Teacher.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), atualmente, tem sido muito estudado, tanto na área da educação quanto da saúde. A lei no 12.764/12, que institui a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com TEA, considera as seguintes características para o transtorno: “ciência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades” (BRASIL, 2012, Art 1o, § 1o).

A medicina define como complexo o diagnóstico do TEA, pois há diversas etiologias e níveis variáveis (CUNHA, 2017). De acordo com cada nível, a criança pode apresentar sinais de dificuldades mais leves, moderadas ou mais severas (DSM-V, 2014). Sendo assim, esses indivíduos demandam um apoio específico no meio escolar.

Nessa perspectiva, esta pesquisa ressalta aspectos importantes sobre a capacitação de professores sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstrando a sua visão atual sobre a temática.

Dessa forma, o estudo acerca do assunto se justifica porque é crescente o número de crianças com TEA em sala de aula e os professores não sabem lidar com essa situação, tornando mais difícil o seu auxílio no desenvolvimento desse indivíduo e no seu desempenho escolar. Pode-se considerar que o professor, enquanto sujeito ativo em sala de aula, almeja que todos os seus alunos apreendam e o indivíduo com TEA apresenta formas diferenciadas de aprendizagem, requerendo do professor informações mais precisas de como lidar com esse aluno, de forma a viabilizar-lhes um desenvolvimento intelectual, interativo, colaborando positivamente para uma melhoria de seu desempenho acadêmico. Assim, as questões que norteiam este trabalho são: de que forma o professor da Educação Básica ver o TEA? Eles têm formação e conhecimento necessários sobre o transtorno para receber esses alunos em sala de aula?

O objetivo desta pesquisa é verificar a visão do professor em relação ao Transtorno do Espectro Autista e sobre a necessidade de sua capacitação em relação ao transtorno. A metodologia da pesquisa foi baseada em questionário digital da plataforma *googleforms.com*. Foi realizada ainda a revisão bibliográfica e leitura de artigos científicos de autores referência no tema, procurando dar suporte à proposta deste estudo.

Portanto, o presente trabalho pretende demonstrar os resultados de uma pesquisa feita com 119 professores da Educação Básica, em Agosto/2020, com intuito de verificar

a sua visão em relação ao Transtorno do Espectro Autista de uma forma mais ampla e aprofundada, analisando ainda sobre a necessidade de capacitação do docente nessa área. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica e utilizou-se um levantamento por meio de questionário online, que foi analisado à luz da literatura.

REFERENCIAL TEÓRICO

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB n. 2/2001, no artigo 2º, determinam que “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes”. Além disso, cabe às escolas possibilitar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, oferecendo uma organização que permita uma educação de qualidade para todos. (MEC, 2001).

Desse modo, é cada vez maior o número de crianças nas classes escolares e fica evidente a necessidade de capacitação do profissional que lida com essas crianças em sala de aula, dada as necessidades inerentes à sua condição.

Kirk e Gallagher (1987, p. 33), realçam que “nem todas as crianças aprendem e se desenvolvem no mesmo ritmo, reagem emocionalmente do mesmo modo, e veem ou ouvem igualmente”. O indivíduos autistas precisam de um tempo diferenciado para concretizar as suas tarefas e processar os mais variados tipos de informações que compõem um processo de ensino-aprendizagem. Os autores ainda ressaltam que “as crianças ‘deficientes’ abandonavam a escola porque não conseguiam competir com as crianças ‘normais’ e as escolas não estavam organizadas para elas”. Nesse sentido, as dificuldades tornavam-se ainda maiores para os indivíduos chamados “neuroatípicos” e seus familiares, que não tinham respaldo legal para lutar pelos seus direitos.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O TEA tem sido um dos transtornos mais frequentes e estudados tanto na área da saúde quanto da educação:

A Organização Mundial da Saúde, OMS, calcula que o autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. É alta a incidência do autismo em todas as regiões do mundo, enquanto a falta de entendimento sobre o transtorno tem forte impacto nos indivíduos, suas famílias e comunidades. A agência da ONU diz que várias pesquisas científicas sugerem a existência de muitos fatores que podem deixar a criança mais propensa ao autismo, incluindo questões ambientais e genéticas (Edgard Júnior, ONU News-NY, 2017, p.1).

O termo “Autismo” foi utilizado pela primeira vez, em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler. O pesquisador usou a palavra “Autismo” referindo-se aos seus pacientes acometidos de Esquizofrenia, buscando explicitar os sinais de fuga da realidade e um comportamento intrínseco exacerbado. A etiologia da palavra “Autismo” vem do grego “autós”, que quer dizer “de si mesmo” (AJURIAGUERRA, 1977). O termo indicava perda

de contato com a realidade, ou aqueles que viviam em seu próprio mundo. Posteriormente, Leo Kanner, no ano de 1943, publica artigos revelando a questão do “autismo” presente em 11 crianças diagnosticadas com Esquizofrenia, usando a expressão “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” (CUNHA, 2017). Hans Asperger, no ano subsequente, publica estudos com crianças, expondo sinais similares aos descritos por Kanner, demonstrando que as crianças com autismo apresentavam certa desenvoltura cognitiva, com habilidades para lógica e abstração, inteligência superior, demonstrando interesses excêntricos. Ambas as descrições foram comparadas, em 1981, quando Lorna Wing traduziu o artigo de Hans Asperger e o publicou em revista de língua inglesa, utilizando o termo “Autismo” (ASSUMPÇÃO, 2015).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), utilizado pelos profissionais da saúde para diagnóstico dos transtornos psiquiátricos, a terminologia para caracterizar o indivíduo autista é Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Segundo Cunha (2017), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento infantil que apresenta dificuldades na interação social, na comunicação não-verbal e verbal, prejudicada pelo atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldade em iniciar e manter uma conversa, ecolalia antecipada ou tardia, podendo apresentar também sensibilidades sensoriais incomuns.

A Lei número 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, ressalta o tripé para diagnóstico do transtorno: dificuldade na interação social, na comunicação e a incidência de padrões repetitivos e restritivos no comportamento, manifestados por movimentos motores e verbais estereotipados. Sendo assim, descrito na lei:

“ciência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades” (BRASIL, 2012, Art 1o, § 1o).

O indivíduo com TEA apresenta grande resistência a quebra de rotinas, demonstrando interesses restritos e fixos, de forma exarcebada. A medicina define como complexo o diagnóstico de TEA, pois há diversas etiologias e níveis variáveis. O TEA é classificado, de acordo com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10 (versão em português da sigla ICD, do inglês International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, que pode se apresentar em três níveis diferentes, denotando sinais de um quadro leve, moderado ou mais severo, neste último caso a linguagem e o aprendizado são extremamente prejudicados (DSM-V, 2014).

Desse modo, em âmbito escolar, esses indivíduos demandam um apoio específico, adequado às suas necessidades, alinhados a um conteúdo adaptado pelo professor ou profissional capacitado, para que obtenha ganhos em seu desenvolvimento acadêmico.

TEA NA ESCOLA E A NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES

Suscintamente, pode-se dizer que os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são o de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino em busca de garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação (BRASIL, 2008).

Dessa forma, o professor precisa de uma apoio maior e estrutural das instituições das quais fazem parte e procurar caminhos que possam respaldá-los a uma atuação com perspectivas de satisfação em relação aos resultados de seus alunos autistas.

No Decreto número 7084/10, artigo 28, foi estabelecido que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.

A Lei no 12.764/12, consolida um conjunto de direitos para o indivíduo com TEA, e em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência, estabelecendo punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

A Lei no 13.005/14, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, em seu inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Diante deste pressuposto, há o objetivo de universalizar o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, ao acesso à educação básica e à educação especializada. (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, documentos legais não nos faltam, para se iniciar um processo de capacitação de professores sobre as necessidades acadêmicas de seus alunos com TEA.

A disseminação do modelo de Educação Inclusiva, traz novos desafios para a formação de professores. Não se trata mais de uma visão ou modelo de segregação, mas de formar professores para trabalhar com eficácia em turmas assumidamente heterogêneas.

Para tanto, é necessário um olhar diferenciado a respeito dos saberes, das competências e das atitudes para se trabalhar com classes inclusivas (RODRIGUES, 2008).

Busca-se um professor que seja competente em uma diversidade de domínios que vão desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação pedagógica ou psicopedagógica, ampliando-se no campo das metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade, entre outras. Existem também as expectativas sobre o papel do professor em promover educação no âmbito mais geral, tal quais, a educação para a cidadania, educação cívica, sexual, comunitária, entre outras. Por isso, alguns estudiosos têm denominado a missão do professor na escola atual como uma “missão impossível” (RODRIGUES, 2008).

Desse modo, na prática os professores apresentam limitações para conciliar à sua vontade de auxiliar esses indivíduos, com as suas obrigações geradas por grandes expectativas advindas não somente da escola, como também da sociedade, dificultando a prática de um ensino, às crianças com deficiências educacionais, de forma planejada, estruturada e eficaz, para atingir as metas propostas. Esse panorama, se agrava a cada dia, com a crescente chegada de alunos com TEA nas classes, em conjunto com a falta de capacitação desses profissionais no âmbito da educação inclusiva.

Sendo assim, o professor encontra dificuldades em realizar ou atender todas as expectativas geradas em torno do seu trabalho e capacitar-se para uma atuação mais precisa, diante das necessidades apresentadas por uma criança com TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi baseada em questionário digital da plataforma *googleforms.com* e as perguntas feitas aos 119 professores da Educação Básica, em Agosto/2020, tiveram cunho objetivo, visando verificar o seu nível de contato com esses indivíduos, bem como, o seu entendimento sobre o assunto e necessidade de capacitação na área.

Você já teve contato com um indivíduo autista?

119 respostas

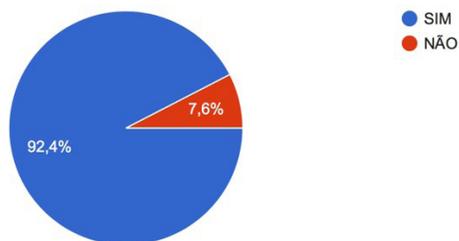


Gráfico 1 – Demonstração sobre o contato do professor com o indivíduo autista

Fonte: google forms

O gráfico acima demonstra que, de maneira geral, a maioria dos professores abordados já tiveram contato com um indivíduo autista.

Em qual setor você trabalha?

119 respostas

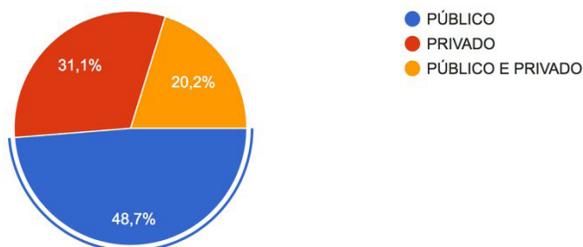


Gráfico 2 – Demonstração percentual do setor de atuação do professor

Fonte: google forms

De acordo com o **gráfico 2**, verificou-se que mais de 50% dos professores que participaram, trabalham no setor público. Essa informação, justifica-se pois adiciona-se aos 48,7% que trabalham somente no setor público aos 20,2% que atuam em ambos os setores, dada a obrigatoriedade de somente uma resposta por questão.

Você já teve contato com algum autista em sua escola?

119 respostas

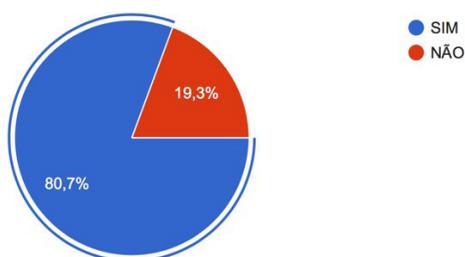


Gráfico 3 – Demonstração quantitativa do contato do professor com autistas em ambiente escolar

Fonte: google forms

Os dados acima, ratificam as informações citadas no corpo deste estudo sobre a crescente chegada dessas crianças às escolas.

Você já teve algum contato com autista em sala de aula?

119 respostas

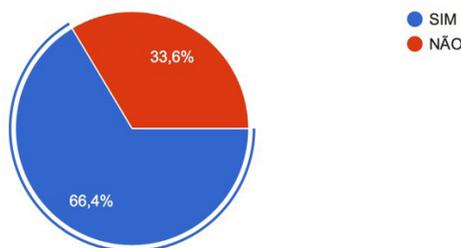


Gráfico 4 - Demonstração quantitativa do contato do professor com autistas em sala de aula

Fonte: google forms

O **gráfico 4** traz um percentual significativo, quando comparamos com os dados anteriores, demonstrando que dos mais de 80% que tiveram contato com indivíduos autistas em escolas, mais de 60% já receberam esses alunos em sala de aula, o que pelos gráficos seguintes, observa-se uma realidade preocupante, pois 99% dos professores abordados sentem necessidade de capacitação sobre o assunto (Gráfico 5).

Logo, pode-se inferir que uma quantidade significativa de professores, ou seja, em torno de 57% (Gráfico 6) dos que responderam a este questionário, nunca fizeram curso sobre o TEA, portanto, encontram-se despreparados para receber esses indivíduos em sala de aula.

Nesse sentido, Gatti (2010, p.1360), destaca que “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” e afirma que devemos sair da ideia do “professor quebragalho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico”. O autor acredita que devemos focar em uma nova concepção de profissional da educação que tenha “condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitados para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos”. Nessa perspectiva, o despreparo dos professores que recebem os indivíduos autistas em sala de aula, pode impactar diretamente no desenvolvimento e aprendizado desses sujeitos.

Cunha (2012, p.90), realça que “o bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno no auxílio da recondução das intervenções, quando não alcançam os resultados esperados no ambiente escolar”.

Você acha que o professor precisa de mais capacitação sobre o assunto?

119 respostas

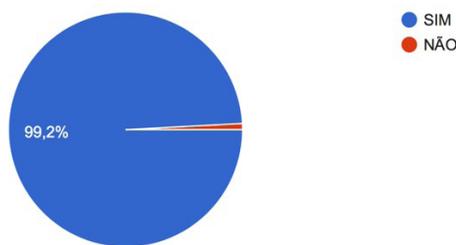


Gráfico 5 – Opinião dos professores sobre a capacitação em relação ao TEA

Fonte: google forms

Este gráfico ratifica a nossa hipótese sobre a necessidade de capacitação sobre o assunto, facilitando a atuação do professor em sala de aula, frente às dificuldades apresentadas pelo aluno com TEA.

Nesse sentido, algumas pesquisas demonstraram que grande parte dos professores tiveram a sua formação pautada em um modelo tradicional, que apresentam práticas educativas niveladoras e excludentes. Um modelo que associa a deficiência à inaptidão e à incapacidade. (MIZUKAMI, 1986; GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003). Desse modo, o despreparo é inerente ao quadro de formação de professores traçado ou construído ao longo dos anos. Assim, as leis foram sendo adaptadas à nova realidade em sala de aula, em que os alunos com TEA estão cada vez mais presentes, mas os professores continuam fragilizados mediante à sua formação para lidar com esses indivíduos.

Você já fez algum curso sobre Autismo?

119 respostas

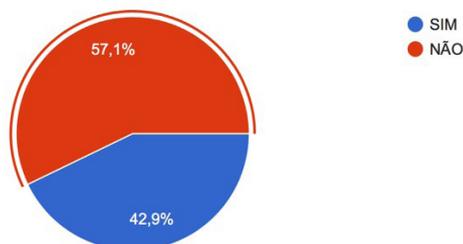


Gráfico 6 – Demonstração sobre a iniciativa de curso sobre o TEA

Fonte: google forms

Percebe-se, por meio do **gráfico 6**, que mais de 50% dos professores que

participaram desta pesquisa nunca fizeram curso sobre o TEA. No entanto, segundo os dados do **gráfico 7**, mais de 80% dos profissionais abordados gostariam de trabalhar com indivíduos autistas, por razões diferentes.

Nesse sentido, Nóvoa (1995), ressalta a importância da aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano do professor:

Na área educacional, a Formação Continuada tem como objetivos, propor novas metodologias e realizar discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para readequações da ação pedagógica na escola. Conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (p. 27).

Dessa forma, os professores que buscam se preparar para novas situações em sala de aula, como estabelecer contato com um indivíduo autista, deveriam manter-se sempre informados, para que as teorias e conhecimentos estejam atualizados para quando a oportunidade aparecer, possibilitando ao professor modificar as suas práticas pedagógicas em relação ao sujeito em questão.

Portanto, a pesquisa demonstra claramente a necessidade de capacitação dos professores diante da crescente chegada de indivíduos com TEA em sala de aula, demonstrada no **gráfico 4**, em que 66,4% dos professores expressam ter tido alunos com TEA em sala de aula, e que esses profissionais ratificam a vontade de trabalhar para auxiliar esses sujeitos em suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade competitiva e ao mesmo tempo desigual, a educação é uma das formas de disseminar o direito de igualdade, permitindo a todos condições de obter saberes e competências que ampliem as suas possibilidades de agir de forma autônoma e funcional, sendo inseridos no mercado de trabalho de maneira mais justa ou menos desigual. E isso, vale para professores e alunos. Nessa perspectiva, a educação inclusiva torna-se uma modalidade, um processo que busca propiciar o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades educativas especiais, abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino, fundamentada por referenciais teóricos alinhados às necessidades específicas dos alunos.

Assim, esta pesquisa buscou verificar a visão do professor em relação ao Transtorno do Espectro Autista e a necessidade de capacitação desses profissionais frente a temática, visto que, segundo a literatura, os professores parecem não saber como agir quando se deparam com um aluno autista. Nesse sentido, perguntas foram formuladas, por meio de questionário digital, no sentido de compreender o nível de conhecimento dos professores em relação ao TEA e o seu olhar sobre a carência de informações em relação ao assunto.

Dessa forma, pode-se inferir que, de acordo com a pesquisa feita, 99% dos

professores abordados, da rede pública e privada, expressam disposição e necessidade de treinamento sobre o TEA, já que têm ou tiveram contato com alunos autistas, seja dentro ou fora de sala de aula, sem saber exatamente como lidar com a situação a que foram expostos, devido a falta de capacitação adequada para auxiliar esses alunos em suas dificuldades e em seu processo de aprendizagem.

Portanto, diante dos gráficos apresentados nessa pesquisa, concluímos que mais de 50% dos professores abordados, de uma forma geral, não possuem bases sólidas de conhecimentos sobre o TEA, o que impacta diretamente no aluno em sala de aula. Enfim, os resultados demonstraram que a visão do professor sobre o TEA ainda é limitada e que os próprios professores sentem a necessidade de capacitação sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Barcelona: Toray-Masson, 1983.

ASSUMPCÃO F.B.J. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Ed. Atheneu, 2015.

BRASIL, Lei no 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <https://bit.ly/2AytGhm>. Acesso em 17 de set. 2018.

BRASIL. **2a Conferência Nacional de Educação**, CONAE, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de- apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7a ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. M.I.C. Nascimento et al., Trad); 5a ed.; Porto Alegre: ArtMed, 2014.

EDGARD J. OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. **ONU News**. Disponível em: <https://bit.ly/2yJFrjr>. Acesso em: 17 set. 2018.

GARCIA, R. M. C.. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em 20/05/2020.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da Criança Excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In: Inclusão: **Revista de educação Especial**. Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out. 2008.

AS VIVÊNCIAS DE UMA CRIANÇA COM DISLEXIA NOS ANOS 70

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 15/01/2021

Clariane do Nascimento de Freitas

Universidade Federal de Santa Maria
Professora de Educação Especial na rede
municipal de Santa Maria/RS
Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/6511086537521006>

Ana Carolina Michelon Silveira

Mestranda em Educação no Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Maria
Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/9289703188320844>

Fabiane Adela Tonetto Costas

Professora Associada do Departamento de
Fundamentos da Educação da Universidade
Federal de Santa Maria
Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/3514821940003826>

RESUMO: Este texto tem como objetivo refletir sobre as dificuldades enfrentadas durante o processo de alfabetização. Tal reflexão foi realizada a partir da análise de uma entrevista com Diana, uma mulher, hoje adulta que contou sua vivência no início da escolarização. Percebeu-se que apesar da vivência relatada ter ocorrido no fim da década de 70, os métodos de alfabetização e as formas de ensinar pouco se modificaram. A análise da entrevista se deu pelo método construtivo interpretativo. Foi

possível inferir que o método de alfabetização utilizado pelas professoras de Diana foi o método fônico, o qual, ainda prevalece como forma de alfabetização. Contudo, a partir do relato da Diana e das leituras realizadas, percebe-se que tal modelo não atende às especificidades dos estudantes com dislexia. Desse modo, os professores devem considerar também outros métodos de alfabetização para atender à diversidade de seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia, método de alfabetização e processo de escolarização.

EXPERIENCES OF A CHILD WITH DYSLEXIA IN THE SEVENTIES

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the difficulties faced during the alphabetization process. This is done by the analysis of an interview with Diana, a nowadays adult woman who told her experience in the beginning of her alphabetization. It shows that, although the related experience happened in the end of the seventies, the alphabetization and teaching methods have changed little. The interview was analyzed using the constructive interpretive method. It was possible to infer that the alphabetization method employed by Diana's teachers was the phonical method, which is still prevalent. From her report and reviewed literature, however, one may conclude that such model does not suit the specificities of the students with dyslexia. Therefore, the teachers should also consider other alphabetization methods to accommodate the diversity of their students.

KEYWORDS: Dyslexia, alphabetization method and process schooling.

INTRODUÇÃO

Inúmeras são as reclamações e indagações dos profissionais da educação em relação aos seus alunos que não conseguem aprender pelas vias tradicionais de ensino. Em se tratando de pessoas com transtornos de aprendizagem, os processos de escolarização muitas vezes têm maior êxito se forem realizadas adaptações para que os estudantes possam ter acesso ao conhecimento. E, para que o estudante receba uma educação que atenda suas necessidades, é fundamental que haja um movimento de identificação, diagnóstico e entendimento sobre as dificuldades de cada um.

Neste trabalho enfatizamos as vivências de escolarização da Diana¹. Diana atualmente é professora universitária, vivenciou todo o período da educação básica (ensino fundamental e médio) sem ter um diagnóstico, apesar de a própria Diana mencionar que percebia que o seu processo de aprendizagem era diferente e acabava instintivamente criando estratégias que a ajudavam a seguir aprendendo. Seu diagnóstico foi confirmado quando Diana já era adulta e procurou por um profissional para fazer uma avaliação.

Para fins dessa análise, não conversamos com crianças, mas trazemos o relato de uma pessoa adulta com dislexia sobre como foi o início de sua escolarização. Ao olharmos para a infância do passado, podemos tecer algumas reflexões sobre o presente e problematizar o futuro, pois entendemos que ao analisarmos o que diz Diana, conseguimos destacar elementos importantes que nos auxiliam a entender as pessoas com dislexia e, de certa forma, damos voz a elas.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014) a dislexia é classificada como um transtorno específico de aprendizagem que se caracteriza pelas dificuldades específicas relacionadas ao reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. É considerada um transtorno do neurodesenvolvimento de origem biológica.

Geralmente, o diagnóstico de dislexia se dá na infância, durante os anos iniciais do processo de escolarização, pois os processos de alfabetização evidenciam as dificuldades específicas da dislexia. Contudo, nem sempre as pessoas com dislexia recebem um diagnóstico nessa idade. Nesse sentido, Freitas (2019) identificou algumas situações possíveis: a) receber o diagnóstico na infância e com acompanhamento adequado construir estratégias para ler/aprender; b) ter o diagnóstico mas permanecer com dificuldades acentuadas; c) não receber um diagnóstico e por causa das dificuldades desistir de estudar; d) receber o diagnóstico depois da/durante a adolescência ou ao ingressar na Educação Superior; e) ser diagnosticado a partir do acompanhamento de seus filhos.

Mesmo a dislexia tendo uma origem neurobiológica, quando oferecidos meios propícios para o desenvolvimento da criança ou adulto com dislexia através de estratégias

1 Nome fictício atribuído à participante da entrevista.

diversificadas, as dificuldades apresentadas podem ser superadas.

DESENVOLVIMENTO

Essa pesquisa procurou analisar a narrativa do processo inicial de escolarização de uma pessoa com dislexia. Com base no referencial de González-Rey (2005) utilizou-se o método construtivo interpretativo. Para esse estudioso, a pesquisa é um ato processual gestado a partir de um sistema de informações que permite ao pesquisador construir suas hipóteses com base em indicadores. Tais indicadores são gerados pelo investigador através do significado que ele dá ao que está sendo analisado.

Nesse sentido, ao lermos o trecho da entrevista onde Diana narra sua vivência nos anos iniciais de escolarização, nos permitimos destacar indicadores que nos levam a algumas interpretações, dando significado ao que foi dito, pois os sentidos não estão propriamente nas palavras, mas no que entendemos delas.

Os dados aqui analisados são um recorte da entrevista piloto realizada no processo inicial de coleta de dados da tese de doutorado de uma das autoras deste texto. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da instituição sob CAAE: 77829417.5.0000.5346. Para fins dessa investigação, destacamos trechos da referida entrevista que remetem às vivências da infância relacionadas aos sintomas da dislexia. Nesse sentido, evidenciou-se o impacto do método de alfabetização utilizado naquela época e que ainda faz parte do cotidiano da maioria das escolas.

Os primeiros sinais da dislexia costumam ser percebidos durante a alfabetização porque as principais habilidades relacionadas a esse processo de aprendizagem estão comprometidas.

As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas (ROTTA; PEDROSO, 2016, p. 143).

A dislexia é um transtorno crônico, ou seja, não tem cura. Seus sintomas ou características acompanharão o sujeito ao longo de toda sua vida, sendo importante ressaltar que muitas pessoas não são diagnosticadas ou o são de forma tardia. Diana conseguiu galgar as etapas educacionais e concluir pós-graduação em nível de doutorado criando estratégias para superar suas dificuldades.

Como dito anteriormente, apresentaremos aqui apenas os relatos da infância. Sendo assim, analisemos os seguintes excertos em que Diana comenta sobre o método de alfabetização:

[...] eu me lembro que a professora ela ainda trabalhava com aquela cartilha do a, e, i, o, u, trabalhava com depois BA, BE, BI, BO, BU até quando aí falava

'bola'; ligava com a bola, com a imagem, embora eu não soubesse, naquela época, ficava mais fácil. O a,e,i,o,u era uma tristeza para mim porque assim ó, eu tava sentada assim e ela vinha te tirar a lição. Ela vinha com o a, e, i, o, u aqui ó: "A", "E" e aí, na minha cabeça, eu me lembro muito bem dessa imagem [...]

O processo de alfabetização de Diana (final da década de 70) deu-se por cartilhas, metodologia muito utilizada no Brasil durante o século XX. As primeiras foram importadas de Portugal. Tais cartilhas eram o método utilizado na alfabetização das massas, porém houve evolução das maneiras de ensinar e essas cartilhas não atendiam mais as demandas sociais. De acordo com Rangel, Souza e Silva (2017), atualmente,

[...] não basta o sujeito codificar e decodificar sinais, pois não é o suficiente para a produção textual, existe a necessidade de uma comunicação profunda por meio da escrita, e com a utilização de diversos tipos de discurso (p. 501).

A partir do relato de Diana, percebemos que o método de alfabetização utilizado por suas professoras era o sintético, utilizado em larga escala. Segundo Almeida (2008, p.4234) "seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores".

Considerando que a dislexia pode afetar tanto a via fonológica quanto a lexical, entendemos que o método sintético não é o ideal para a alfabetização de crianças com dislexia por tratar das menores partículas das palavras e a relação direta com o valor sonoro. Dependendo do tipo de dislexia, em especial se for a fonológica (FREITAS, 2019), a criança não terá condições de fazer a associação letra – fonema, sendo necessário utilizar outras estratégias mais visuais para que ela possa identificar o que está escrito.

Em outro trecho da entrevista, Diana menciona que sabia de sua capacidade cognitiva, pois em algum momento dava-se conta de todas as alternativas das atividades cobradas em sala de aula: "[...] Então assim, às vezes, ela [a professora] não se dava conta de uma coisa: eu já era inteligente! Por quê? Porque às vezes eu acertava na quinta tentativa [...]". Segundo Moojen e França (2016, p. 150), a dislexia é "diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal. [...] Pode estar presente mesmo em indivíduos que tiveram escolarização adequada". Dependendo do nível de intensidade dos sintomas apresentados, a pessoa pode criar estratégias para lidar com suas dificuldades de modo que o transtorno pode passar despercebido por aqueles professores menos atentos.

Percebemos também durante a narrativa de Diana sentimentos de desistência em relação à escola: "[...] E isso, por exemplo, era uma tortura pra mim ir para a aula... era uma tortura! Eu queria desistir, se fosse por mim, eu teria desistido, mas meus pais que não deixaram, óbvio! Nesse sentido ressaltamos a importância da família dando apoio, incentivando e acreditando no potencial da criança. Na sequência da conversa Diana menciona que durante os três primeiros anos ela sentiu-se "muito burra!" Para Rotta e Pedroso (2016, p. 141) observa-se nas pessoas com dislexia "sinais claros de ansiedade

e sensação de menos-valia”. Entendemos que realmente seja difícil manter a confiança e motivação diante de tantos anos convivendo com as dificuldades e a sensação de fracasso escolar.

Sendo assim, a fala de Diana nos mostra a importância de uma metodologia de ensino que contemple as especificidades dos alunos. Diana comenta que morava numa cidade do interior, e que sua professora não era “especializada”. Considerando o contexto e a época, compreendemos que os recursos eram limitados. Entretanto, hoje, a área de educação e aprendizagem já avançou significativamente em relação à compreensão dos transtornos de aprendizagem bem como o próprio processo de alfabetização.

Contudo, a maioria das escolas insiste/persiste em utilizar o método fônico para alfabetizar as crianças. Obviamente entendemos que a escrita da língua portuguesa é baseada na fonologia das letras, mas os profissionais devem ter clareza de que nem todos conseguem aprender através desse método e é imprescindível que os professores conheçam alternativas para promover a alfabetização de seus alunos de outra forma.

CONCLUSÃO

Considerando o relato de Diana e seu evidente sofrimento com o processo de alfabetização em virtude das dificuldades específicas da dislexia e entendendo que ainda hoje nos deparamos com as mesmas dificuldades em muitos espaços escolares, torna-se fundamental ampliarmos os debates sobre o processo de alfabetização para as pessoas com dislexia bem como também a premente necessidade de adaptações curriculares para que estes indivíduos possam receber uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.A.P. Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental. Educere. **Anais do II Congresso Nacional de Educação**. Curitiba - Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FREITAS, C.N. **Dislexia, educação superior e aprendizagem**: uma análise da subjetividade e dos processos compensatórios a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MOOJEN, S.; FRANÇA, M.P. Dislexia: Visão Fonoaudiológica e Psicopedagógica. In: ROTTA, N. T.; OHWEILER, L.; RIESGO, R.DOS S. (Org). **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.p.148-161.

RANGEL, F.A, SOUZA, E. C. F, SILVA. A. C. A. Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: Processo sintético e processo analítico. **Includere**. Disponível em <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/download/7427/pdf>> Acesso em 28 set. 2018.

ROTTA, N.T.; PEDROSO, F.S. Transtornos da linguagem escrita: dislexia. In: ROTTA, N. T.; OHWEILER, L.; RIESGO, R.DOS S. (Org). **Transtornos da Aprendizagem**: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p.133-147.

CAPÍTULO 10

A SELEÇÃO, A AVALIAÇÃO E A RETOMADA DOS CONTEÚDOS NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES DA PRÁXIS DOCENTE PARA O TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO – PREPARATÓRIO PARA O ENEM

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 14/01/2021

Lidiane Cossetin Alves

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIOESTE
Cascavel – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9496261499317031>

Saliza Menegat

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIOESTE
Cascavel – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1713701991573521>

Este texto foi parcialmente apresentado no VI Seminário de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura do CECA, em 2017.

RESUMO: Partindo de reflexões oriundas da práxis docente realizada em um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) oferecido em um colégio de periferia oeste-paranaense, discute-se o resultado, a avaliação e a seleção da retomada dos conteúdos trabalhados durante o curso. Problematisa-se: “Quais são as características das atividades com maior percentual de dificuldades apresentadas pelos discentes e como retoma-las?”. A metodologia adotada compreende uma pesquisa quantitativa e qualitativa interpretativista. Acredita-se no Ensino que priorize a formação do cidadão crítico e reflexivo. Esperamos que,

com tais levantamentos e exposições, demais docentes consigam assimilar os equívocos de seus estudantes, otimizando a retomada de conteúdos e o desempenho no ENEM.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Ensino; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

THE SELECTION, THE ASSESSMENT AND CONTENT RESUMPTION IN THE PORTUGUESE LANGUAGE AREA: REFLECTIONS ON THE TEACHING PRAXIS FOR THE SENIOR YEAR IN HIGH SCHOOL – PREPARATORY FOR ENEM

ABSTRACT: While talking about reflections resulted from a teaching praxis held in a preparatory course for National High School Examination (ENEM) offered in a peripheral school located in the western side of Paraná state, it is debated the result, the evaluation test, and the selection on the studied content resumption over the course. The question arises: “which are the characteristics in activities with a higher difficulty percentual showed by the students and how to retake them?”. The adopted methodology comprehends a quantitative and interpretivist qualitative research. It is believed in the Education which highlights a critical and reflexive citizenship formation. We hope that, with such surveys and showcases, other lecturers become able to assimilate their students’ mistakes, enhancing the content resumption and giving opportunity to a better performance in ENEM.

KEYWORDS: Portuguese Language; Education; National High School Examination – ENEM.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo é embasado no desenvolvimento do raciocínio e da reflexão sobre a construção de conhecimento e não apenas da identificação e transcrição das palavras no ensino de Língua Portuguesa, em todo e qualquer âmbito educacional. Objetivamos refletir acerca da práxis docente durante um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, com vistas às áreas de Língua Portuguesa, realizado em um colégio estadual periférico do oeste do Paraná, no ano de 2017.

Assim, discorreremos sobre como procederam as discussões de conteúdos explorados neste curso preparatório para o ENEM, assim como os simulados e avaliações propostos, com vistas e ênfase na opção metodológica do ensino para retomada de conteúdos a partir das avaliações, realizadas no contexto avaliação do ensino médio brasileiro e periférico cascavelense.

Portanto, a reflexão originada durante as práticas docentes realizadas no colégio em questão, embarcam os questionamentos: “Quais são as características das atividades com maior percentual de dificuldades apresentadas pelos discentes?”, “Existe alguma semelhança dentre essas dificuldades?”, “Como retomá-las no contexto escolar?”. Destarte, por meio da apresentação de dados recolhidos e analisados durante os processos de simulados do Exame Nacional do Ensino Médio, em relação à Língua Portuguesa e Redação, procuramos salientar a importância da reflexão docente sobre a opção de retomada de conteúdos para melhor desenvolvimento de suas aulas, visando a concretização do aprendizado discente.

Salientamos que este trabalho parte de uma metodologia quantitativa e qualitativa-interpretativista, utilizando de dados estatísticos colhidos do simulado para o ENEM – em relação à Língua Portuguesa e à Redação –, realizados durante este período de curso preparatório para o ENEM, que contou com a participação de nove estudantes, desenvolvido em um colégio do oeste-paranaense.

Trazemos, neste trabalho, os três momentos da ação docente: a seleção, a avaliação e a retomada de conteúdos no ensino de Língua Portuguesa, com vistas às regências de classe e ações docente, tanto em relação à sala de aula, quanto fora dela – no preparo de conteúdos e suas retomadas, na correção de atividades e nas avaliações do aprendizado discente –, anterior e posterior às aulas. Por fim, esperamos contribuir com tal estudo acerca da avaliação escolar e da retomada de conteúdos no contexto educacional brasileiro, com vistas a instituições de ensino em localizações periféricas, com seus estudantes, muitas vezes, marginalizados.

2 | A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PERTINENTES AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO: DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO

O colégio no qual realizamos o curso preparatório para o ENEM encontra-se em

uma região afastada do centro da cidade, com estudantes advindos de famílias de baixa-renda, predominantemente pais e familiares pouco escolarizados. De acordo com dados recolhidos no âmbito escolar, em uma turma do terceiro ano noturno do referido colégio, apresentou-se 67% dos estudantes ‘pouco’ ou ‘nada interessados’ em ingressar em algum curso de graduação ou em dar continuidade aos estudos – com justificativas pautadas em falta de incentivo familiar e sócio educacional e falta de informações sobre o ingresso à graduação; 12% de estudantes com interesse de realizar o vestibular ou ENEM nos anos seguintes – com justificativas predominantes em necessidade de trabalhar; os demais mantiveram-se em abstenções.

O fator que mais surpreende, nesta breve pesquisa preliminar, é a falta de informação dos estudantes relacionada ao ingresso em cursos de graduação ou em processos de seleção. Compreendemos, também por meio de dados retirados do Projeto Político Pedagógico (2012) do colégio, que a realidade de estudantes não era de incentivo aos estudos, como confirmou nossa pesquisa, principalmente quando relacionado aos pais ou responsáveis possuem pouca ou baixíssima renda, acompanhada de mínima escolarização.

Também nos atentamos à realidade comunicativa destes jovens: boa parte possuía acesso aos meios de comunicação mais utilizados contemporaneamente – celulares, televisão, jornais, computadores e, por último, internet (PARANÁ, 2012, p. 39) e, ainda assim, não obtiveram orientações sobre como proceder ao ingresso universitário. Compreendemos ser a comunicação um dos fatores intensamente relevantes para a inserção e participação social dos indivíduos em qualquer meio ou sociedade. Assim, quando relacionamos o acesso à comunicação, à ruptura comunicativa e à associação dos interesses desses jovens, levantamos três hipóteses: a primeira delas, é a de que os jovens foram negligenciados em suas formações escolares, onde não se discutiu a continuidade dos estudos após o Ensino Médio; segunda, de que foram negligenciados por seus pais e/ou responsáveis, ao não lhes apresentarem oportunidades de continuidade dos estudos após o Ensino Médio; e a terceira, de que há uma falha comunicativa entre a informação disponibilizada socialmente e o que os estudantes entendiam sobre processos e seleções para o ingresso às graduações.

Sem desconsiderar nenhuma das hipóteses, nos propusemos a ofertar uma prática docente que sanasse as dúvidas em relação ao ingresso em cursos de graduação – com o intuito de superação de falhas comunicativas –, assim como, de maneira realista e possível, amenizar a marginalização à qual foram submetidos até o momento, conforme é exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), no que concerne a formação do cidadão quanto ao desenvolvimento do estudante que deva dispor de ciência e capacidade de

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na

busca de conhecimento e no exercício da cidadania; Utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Destarte, entendendo os preceitos dos PCN como um instrumento contrário à marginalização do indivíduo, orientamo-nos a fim de que todo estudante ao qual atendêssemos pudesse desenvolver a compreensão efetiva sobre os conhecimentos que ofertaríamos naquele momento de ensino-aprendizagem.

Relativamente à abordagem inicial, nossa práxis voltou-se à leitura, interpretação e manuseio do “Guia do Participante do ENEM”: foram discutidas as competências exigidas pela prova, assim como as características dos conteúdos da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com foco relacionado à Língua Portuguesa e à prova de Redação. Ademais, levamos aos estudantes questões das provas de anos anteriores para serem exploradas, enquanto estrutura, assim como lhes dispusemos os cadernos de provas, as folhas de rascunho, as folhas definitivas de redação e, por último, os gabaritos: materiais todos idênticos aos utilizados no Exame Nacional do Ensino Médio, com o intuito de fazer com que os estudantes tivessem contato com tais formatos de prova, visto que são completamente diferentes dos moldes avaliativos utilizados nas escolas e colégios públicos brasileiros.

Depois de compreendido o “Guia do Participante do ENEM”, buscamos cinco questões de Língua Portuguesa dispostas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias das provas do ENEM de edições anteriores: cada qual com nível de dificuldade entre médio e alto, a serem estudadas e analisadas conjuntamente entre docentes e estudantes, com temáticas relacionadas ao Preconceito Linguístico – assunto contemporâneo que elegemos como possibilidade de temática abordada na redação daquele período.

Seguidamente, buscamos três redações que obtiveram nota máxima nas edições de anos anteriores das provas do ENEM e, abordando seus elementos, desde as construções textuais, estruturas do gênero dissertativo-argumentativo exigido na prova, também elementos estilísticos, adequações da escrita, vocabulário, recursos argumentativos, coesão, coerência e progressão textual. Concomitantemente a tais análises, buscávamos solicitar aos estudantes como fariam seus textos, quais ideias e argumentos levantariam, quais palavras e recursos utilizariam e, aos poucos, construíamos conjuntamente nossa redação dissertativa-argumentativa, demonstrando as possibilidades de uso da Língua Portuguesa no texto, de maneira descontraída e produtiva.

Estes momentos nos disponibilizaram ainda mais informações sobre os estudantes

que estávamos atendendo: compreendemos que seria necessário apresentar-lhes um simulado da redação e um simulado das questões da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias das provas do ENEM, com o mesmo tempo e rigor da prova original. Assim, organizamos a redação com a temática sobre “Preconceito linguístico no Brasil”, e seus textos motivacionais também relacionados ao assunto, tal qual se dispõe nas provas reais do ENEM.

A decisão de optarmos pela temática de preconceito linguístico no contexto brasileiro, esteve pautada em observações quanto à linguagem no ambiente escolar e também sobre as possibilidades argumentativas com problemas de leitura e escrita dos brasileiros, de acordo com a linguagem padrão adotada no Brasil. Nos atentamos a levantar discussões sobre o uso da Língua Portuguesa para além da linguagem padrão e escrita, com o propósito de debatermos sobre a tradição normativa gramatical e a língua em seus diferentes contextos e adequações, abordando questões relacionadas às variantes linguísticas, com foco na obtenção de discernimento e noção crítica dos estudantes sobre a utilização da língua em seus respectivos contextos de produções e desenvolvimentos da escrita, já que os PCN (1998) explanam sobre um ensino que supere

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p. 18).

Seguidamente, já no simulado das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em relação à Língua Portuguesa, elegemos as seguintes temáticas: variações linguísticas, adequações da linguagem, características de diferentes gêneros textuais, aplicação e intenção de recursos linguísticos, forma e conteúdo da utilização vocabular, intertextualidade, coesão e coerência textual, funções poéticas da linguagem, literatura portuguesa, literatura brasileira, literatura brasileira contemporânea, fonética, fonologia, morfologia e interpretação textual. Os gêneros textuais trabalhados se concentraram em fragmentos de: músicas, poemas, leis, tirinhas, placas, artigos de opinião, piadas, entrevistas, crônicas, transcrições de fala, sermões, contos, romances, relatos de experiências vividas, assim como textos informativos, teóricos, biográficos e, também textos mistos – linguagem verbo-visual.

Ao estabelecemos o uso de variados gêneros textuais e de diversos conteúdos de Língua Portuguesa nas questões do simulado, ofertamos esses textos em múltiplas temáticas para que também servissem de aporte argumentativo aos estudantes para a escrita de suas redações, além de objetivarmos a futura exploração de dúvidas que

surgissem após a aplicação do simulado em questão, dando significado a cada atividade selecionada para reflexão dos estudantes, tendo em vista que os PCN afirmam que “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p. 19).

Para que os estudantes compreendessem a sistemática da prova real, organizamos a sala de aula da mesma maneira como, normalmente, se faz nas provas do ENEM, como também realizamos a leitura das regras dispostas na primeira página do caderno de questões, entregamos os gabaritos, rascunhos e folhas definitivas e informamos o horário de início e término da prova de simulação – com tempo adequado proporcionalmente a 30 questões e uma redação.

Ao refletirmos sobre as possibilidades de abordagens do ensino de Língua Portuguesa, planejamos atender a três bases para o ensino neste contexto preparatório para o ENEM: a leitura, a compreensão e a produção de enunciados. Dessa forma, realizamos propostas que buscassem contrapor gêneros textuais pela linguagem – formal e informal – pelo estilo, estrutura, entre outros, a fim de instigar o educando a identificar as diferentes formas de utilização da língua(gem) e distintas maneiras de emprego e exploração de enunciados, desde textos, enfatizando a interpretação enunciativa/discursiva dos educandos.

Consequente à aplicação das duas avaliações, nos atentamos ao passo seguinte: compreender os resultados obtidos pelos estudantes.

3 | A AVALIAÇÃO COMO MÉTODO ESTATÍSTICO: OS RESULTADOS OBTIDOS EM SIMULADOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO NOS MOLDES DA PROVA DO ENEM

Por meio de uma pesquisa quantitativa e qualitativa interpretativista, relacionamos o desenvolvimento dos estudantes nos simulados de Língua Portuguesa e Redação em relação ao ENEM: analisamos o desenvolver das dificuldades nas questões de Língua Portuguesa com os gêneros textuais trabalhados, e o conteúdo exigido para a resolução do exercício, assim como nos preocupamos em relacionar o resultado da Redação com as dificuldades escritas dos estudantes em seus textos.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná, a avaliação em Língua Portuguesa tem diversas funções, dentre elas identificar o desenvolver discente e (re)orientar o professor em suas abordagens futuras. No documento mencionado, a avaliação deve

se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica. [...] Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação:

acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas. No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 31).

A intenção de realizarmos uma pesquisa diagnóstica, quantitativa e qualitativa interpretativista, parte da necessidade de nos orientarmos sobre o conhecimento discente aplicado aos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio, com a finalidade de delinear, ainda, a retomada de conteúdos que se apresentaram dificultosos para os estudantes durante os simulados aplicados.

Dessa forma, encontramos dados preocupantes: das 30 questões que dispusemos na prova, 15 foram respondidas acertadamente em 17%, 13 foram respondidas com 45% de acertos, somente 2 foram respondidas com 78% de acertos.

As 15 questões com maior percentual de equívocos se relacionaram com: identificação de características de gênero textual, intertextualidade, utilização vocabular, adequação linguística, coesão e coerência textual, variação linguística, interpretação de texto e funções poéticas da linguagem. Dentre essas questões, foram utilizados os gêneros textuais: lei (1), poema (1), informativos (2), transcrições de fala/relatos de experiência/diálogo (4), música (2), relato (1), conto (1), opinativo (1), sermão (1), crônica (1).

Já as 13 questões com 45% de acertos solicitavam compreensão sobre: variação linguística, adequação da linguagem, figuras de linguagem, utilização vocabular e, predominantemente interpretação de texto. Os gêneros textuais nessas questões envolviam: música (1), poema (2), tirinha (1), artigo de opinião (3), dissertativo (1), informativo (1), romance (1), entrevista (2) e, verbo-visual (1).

Nas outras duas questões restantes, era solicitada a interpretação de textos de fragmentos de romance e de uma placa de aviso.

A questão de número 2, conforme apresenta o Gráfico abaixo, não obteve nenhuma resposta correta entre os nove estudantes, resultando em 100% de respostas equivocadas. O gênero textual explorado era Lei. Solicitava-se que o estudante encontrasse as características do gênero em relação a ambiguidade.

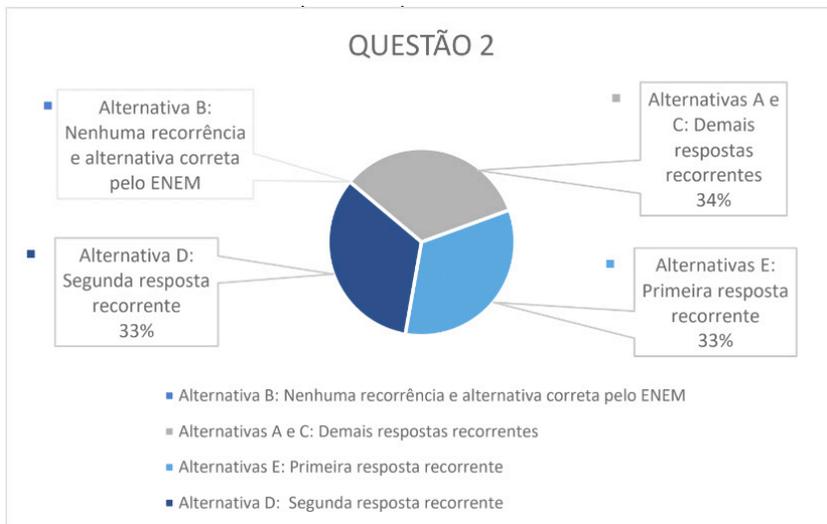


Gráfico 1: Respostas à questão 02 – simulado ENEM

FONTE: organizado pelas pesquisadoras

A questão de número seis obteve apenas 11% de acerto em relação aos nove estudantes participantes do simulado, conforme visualizamos no gráfico que segue. Essa questão solicitava para que o estudante interpretasse a intertextualidade presente em um trecho do *Poema de Sete Faces*, de Carlos Drummond de Andrade, já explicada no enunciado.

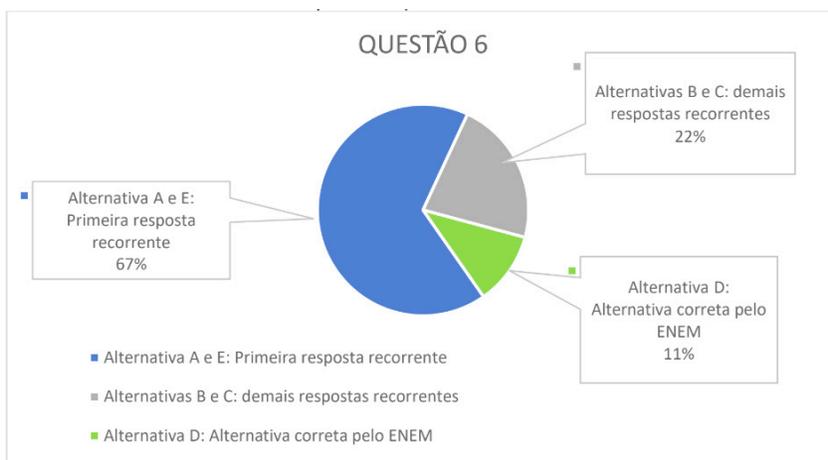


Gráfico 2: Respostas à questão 06 – simulado ENEM

FONTE: organizado pelas pesquisadoras

A questão de número sete também obteve 11% de acerto em relação aos nove estudantes. Nessa questão, foram dispostos três diálogos, cada um diferenciado do outro em relação ao contexto; assim, o enunciado solicitava que o estudante identificasse o sentido empregado para a utilização da palavra “próprio” em cada um dos casos.

Já a questão de número dez apresentou o mesmo percentual de acerto das questões apresentadas acima, obtendo 89% de erro e 11% de acerto em relação aos nove alunos; solicitava que os estudantes reconhecessem a função mais coesa e coerente do trecho de um texto informativo, devendo identificar relação estabelecida entre a oração disponibilizada no enunciado e a informação que seguia nas alternativas.

Em sequência, a questão de número 21 não foge à regra, apresentando 11% de acerto apenas; solicitava que o estudante distinguísse situações específicas de coesão textual, podendo ser localizada por meio de interpretação do texto oferecido no enunciado.

Já a questão de número 28 dispunha de um texto informativo, com características biográficas e solicitava informações de interpretação de texto. Nessa questão, dentre os nove estudantes, 45% acertaram a alternativa assinalada. No entanto, na questão de número 30, que também dispunha de um texto informativo e também solicitava a interpretação de texto para que o estudante respondesse à questão, foram verificados apenas 22% de acertos, ou seja, praticamente a metade de acertos para a avaliação das mesmas competências, como segue o gráfico:3

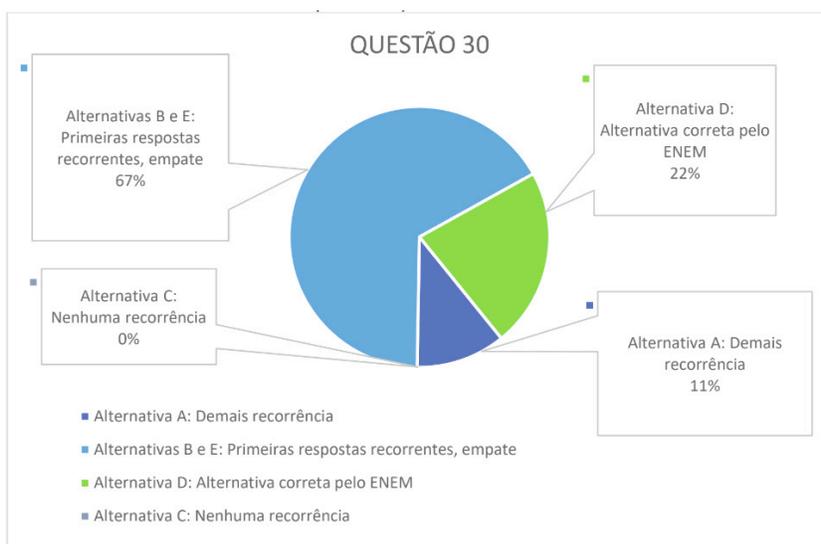


Gráfico 3: Respostas à questão 30 – simulado ENEM

FONTE: organizado pelas pesquisadoras

Além disso, dentre os nove alunos que atendemos no curso preparatório para o ENEM, apenas 4 fizeram e entregaram a redação proposta. Em seus textos, eles poderiam obter, no máximo, 1000 pontos, divididos entre cinco competências, cada qual equivalendo a 200 pontos. Utilizando o Guia do Participante do ENEM, realizamos as correções das redações conforme está disposto em cada descrição de competências, a saber: **Competência 1:** Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; **Competência 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; **Competência 3:** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; **Competência 4:** Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; **Competência 5:** Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Nenhum dos estudantes conseguiram a pontuação máxima, obtendo a média de 580 pontos dentre os quatro participantes. No gráfico a seguir, percebemos João (780), Ana (640), Marcio (600) e Marta (360)¹, da maior para a menor pontuação. Dentre as maiores dificuldades de todos os textos, estão as competências de número 5 – elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos – e número 4 – demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Já a competência de número 3 – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista – foi parcialmente atendida pelos estudantes em seus textos.

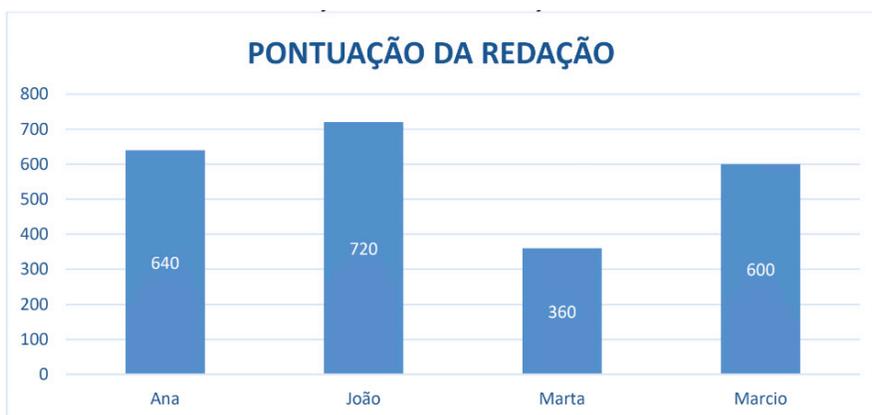


Gráfico 4: Pontuação dos alunos na redação – simulado ENEM

FONTE: organizado pelas pesquisadoras

1 Optamos por apresentar nomes fictícios neste trabalho, por finalidades éticas.

Em relação ao desempenho dos estudantes na prova de redação, cada um teve seu texto corrigido e comentado, buscando apontar os maiores equívocos e sobre quais elementos deveriam voltar suas atenções para melhor aprimorá-los.

Em uma análise em relação a todas as questões do simulado de Língua Portuguesa, segue o quadro comparativo, conforme explorado nesta seção:

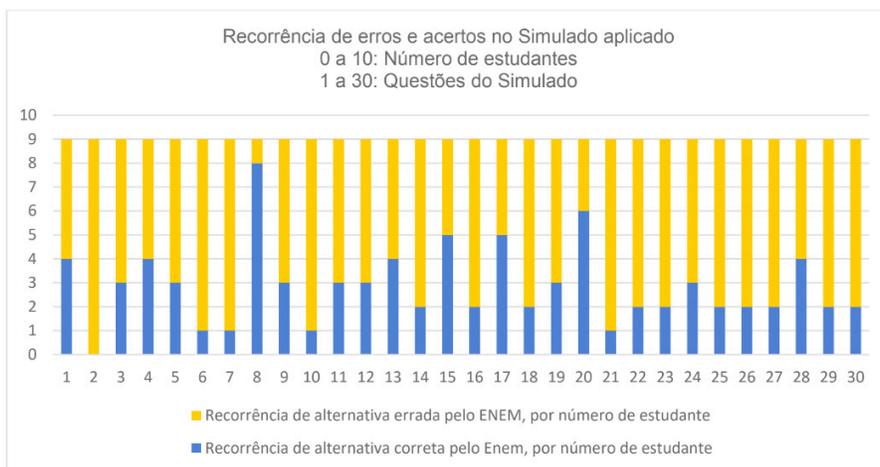


Gráfico 5: Recorrência de erros e acertos – simulado ENEM

FONTE: organizado pelas pesquisadoras

4 | A RETOMADA DE CONTEÚDOS E A REESCRITA DA REDAÇÃO A PARTIR DOS RESULTADOS OBTIDOS: A ATUAÇÃO CRÍTICA DOCENTE

Partindo da intensa análise sobre as questões do simulado aplicado, tanto em relação à prova de Redação, quanto às questões de Língua Portuguesa, decidimos realizar a retomada de conteúdos com maior recorrência de equívocos apresentados no referido simulado.

Para isso, selecionamos seis questões que contemplassem as mesmas temáticas das 15 questões com 83% de erros, abordando apenas as alternativas de maior recorrência – para a questão 2, as alternativas B, D e E, apenas; para a questão 6, alternativas A, D e E e assim por diante. Conforme surgiram mais dúvidas dos estudantes, também buscávamos saná-las.

Já em relação à Redação, atendemos os estudantes individualmente, pois cada qual dispunha de dificuldades e características específicas em seus textos, nem sempre compartilhadas dentre todos os estudantes. Levamos a eles um relatório com anotações de como poderiam melhorar seus textos, apontando quais eram os equívocos, assim como as DCEs apresentam a avaliação, no que concerne

contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize [...] o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência para uma aprendizagem continuada (PARANÁ, 2008, p. 31-32).

Sendo assim, ao elegermos os conteúdos a serem retomados de acordo com a maior recorrência de erros e equívocos dos estudantes, atendendo também às demais dúvidas que surgiam durante as aulas, no intento de diminuir as dificuldades desses estudantes que prestariam o Exame Nacional do Ensino Médio de 2018, com a intencionalidade de cursar a graduação. Tal situação se concretiza por compreendermos a avaliação como um

processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, [que] é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino [...]. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos (PARANÁ, 2008, p. 32).

Ao fim da retomada de conteúdos orientada por nossa pesquisa quantitativa, os estudantes demonstraram maior compreensão das temáticas apresentadas nas questões exploradas: eles mesmos nos explicaram que a maior dificuldade que encontraram neste simulado se relacionava à quantidade de gêneros textuais que não puderam estudar efetivamente durante a trajetória escolar; condizente com nossas observações, relacionamos os dados de acertos e equívocos com os gêneros textuais que não são comumente explorados, como textos narrativos ou dissertativos: a maior incidência de equívocos por parte dos estudantes se relacionaram aos gêneros lei, poema – com linguagem rebuscada – informativos, transcrições de fala/relatos de experiência/diálogo e sermões.

Em relação à retomada e reescrita da Redação, a pontuação dos estudantes aumentaram 130 pontos, em média – Ana (120), João (140), Marta (160) e Márcio (100) – e, suas redações obtiveram 24,6% de crescimento da pontuação em relação às competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio – Ana (18,7%), João (19,4%), Marta (44%) e Márcio (16,6%).

Tratamos com demasiada importância essa experiência devido ao fato de os nove estudantes, dentre as várias turmas de terceiro ano do Ensino Médio, se dispuseram a estudar mais que o exigido em turmas regulares, em horário de contra turno.

5 | CONCLUSÕES (INICIAIS)

Consideramos de extrema importância a experiência vivenciada durante este curso preparatório para o ENEM, ofertado em um colégio público da periferia do oeste do Paraná, que contou com a participação de nove estudantes que se dispuseram a estudar conosco,

inclusive em refletir em conjunto sobre suas próprias condições de ensino e sobre nossa práxis. Nos foi oportunizado trabalhar com estudantes dedicados e interessados, tornando nossa prática mais prazerosa: a partir do trabalho conjunto, dispusemos de entusiasmos para realizarmos correções detalhadas das avaliações, a fim de construirmos uma maneira eficaz de retomarmos os conteúdos necessários.

Com a utilização da pesquisa detalhada do desenvolvimento de cada estudante em relação às questões de Língua Portuguesa e à Redação, num contexto de simulado da prova do ENEM, utilizamos tais dados como orientação para a retomada de conteúdos com a finalidade de melhoria do aprendizado discente. Tal atitude proporcionou aos estudantes melhores e maiores resultados, durante e posteriormente à retomada de conteúdos.

Esperamos que, com tais levantamentos realizados neste trabalho, demais docentes e estagiários consigam superar os equívocos e aprimorar os acertos de seus estudantes, otimizando a retomada de conteúdos.

Por fim, informamos que uma das estudantes foi aceita na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pelo SISU – Sistema de seleção Unificada e hoje cursa seu 3º ano do curso de graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico**: Colégio Estadual [...]. SEEMED: Cascavel, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

CAPÍTULO 11

A MUSICALIZAÇÃO NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 22/03/2021

Bruna Bittencourt Carvalho

Faculdade Municipal de Educação e Meio
Ambiente/FAMA
Clevelândia/PR
<http://lattes.cnpq.br/1993097007739512>

Maralice Maschio

Faculdade Municipal de Educação e Meio
Ambiente/FAMA
Clevelândia - PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG
Ponta Grossa – PR
<http://lattes.cnpq.br/6501338935906040>

RESUMO: O presente texto é fruto do trabalho de conclusão de curso defendido pela acadêmica Bruna Bittencourt Carvalho, no curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2020, revisado e construído em conjunto com a orientadora Maralice Maschio. Tem por finalidade discutir a pertinência da musicalização no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais dos Centros Municipais de Educação Infantil e Ensino Infantil a partir de práticas com música. Para isso, o capítulo foi dividido em cinco partes. Quatro de cunho bibliográficas e uma com teor de relato de experiência com a musicalização, com práticas utilizando a música em sala de aula, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A primeira parte trata das transformações na Educação e na Educação Musical a partir de literatura sobre o tema. A segunda da cultura, o que chamamos

de defasagem e a qualificação no professor por meio de literatura especializada. A terceira discute o papel do professor e a busca de mecanismos lúdicos para a melhoria do ensino e aprendizagem das crianças através de bibliografia acerca do assunto. A quarta dialoga em torno de possibilidades para se trabalhar com a música em sala de aula. Por fim, trazemos relatos de experiências com a musicalização, práticas utilizando a música em sala de aula em diferentes momentos de experiência profissional, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – anos iniciais.

PALAVRAS-CHAVE: Música. Ensino. Aprendizagem. Educador. Educando.

ABSTRACT: This text is the result of the course conclusion work defended by academic Bruna Bittencourt Carvalho in the Pedagogy Degree course, in the year 2020, revised and built together with the advisor Maralice Maschio. Its purpose is to discuss the relevance of musicalization in the teaching and learning process in the early years of the Municipal Centers of Early Childhood Education and Early Childhood Education based on music practices. For this, the chapter was divided into five parts. Four of a bibliographic nature and one with an experience report with musicalization, with practices using music in the classroom, in Early Childhood Education and Elementary School. The first part deals with transformations in Education and Music Education from literature on the subject. The second of culture, what we call lag and teacher qualification through specialized literature. The third discusses the role of the teacher and the

search for playful mechanisms for improving children's teaching and learning through bibliography on the subject. The room dialogues around possibilities to work with music in the classroom. Finally, we bring reports of experiences with musicalization, practices using music in the classroom in different moments of professional experience, in Early Childhood Education and Elementary School – early years.

KEYWORDS: Music. Teaching. Learning. Educator. Teaching.

1 | TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Desde o período da República Brasileira houve um movimento voltado para a escola primária e popular enquanto processo educacional. Mas foi a partir das primeiras décadas do século XX que houve a ampliação dos espaços profissionais, momento em que se acreditou na Educação como fruto importante a ser cultivado, ampliando se, inclusive o número de profissionais da área.

Um dos marcos importantes dessa época foi a criação das primeiras universidades do país, devido a essas mudanças e acontecimentos acabou se estabelecendo uma nova organização no âmbito educacional do Brasil, influenciando historicamente todo o currículo escolar. Tais modelos definiram uma espécie de otimismo pedagógico. No ano de 1927 através da escola nova, seguida de uma política educacional. Fernando Paulo Nagle Gabeira (1968, p. 291) destacou o período do seguinte modo:

Especificando alguns dados, verificam-se estes indicadores: pequena difusão da escola primária; esforço para profissionalizar a escola normal; escolas técnico-profissionais conservando seu caráter assistencial; uma escola secundária segregada no sistema, feita parceladamente, e impossibilitada de se constituir numa instituição para a educação da adolescência; escolas superiores orientadas exclusivamente para as carreiras profissionais tradicionais e a universidade significando apenas reunião de escolas de especialização profissional, com um frouxo esquema burocrático.

Nesse contexto, de acordo com Rita de Cássia Fucci Amato (2006, p. 8):

O ensino da música passou a conter no currículo escolar, apesar da falta de adequação do momento no sistema educacional, mudanças no modelo e na legislação a respeito do ensino da música. A educação musical teve seu início em 1923 quando as escolas passaram a utilizar o método tonic-solfa como um tipo de modelo de musicalização da época. Já no ano de 1928, devido uma lei federal a música obteve um grande avanço, com a criação do jardim da infância, como modelo de musicalização.

A autora Rita de Cássia Fucci Amato (2016, p. 8):

Admitiu que o momento mais marcante que a educação musical participou foi nas décadas de 30 e 40, quando de fato o ensino da música nas escolas, em âmbito nacional, passou a ser praticado, através da criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), por Villa Lobos. De acordo com todo esse progresso corrido, foi criado o Conservatório Brasileiro

de Canto Orfeônico, que possuía o objetivo de capacitar professores para ministrar matéria, voltada para o ensino da música.

Esse período republicano teve a contribuição da reforma Capanema, que ocorreu através das Leis Orgânicas do Ensino. A música no âmbito educacional teve sua transformação disciplinar no início da década de 70, através da LDB 5692/71, quando foi instituído através do Conselho Federal educacional um curso específico de licenciatura em educação artística, segundo parecer número 12 84/73. Com isso, o currículo musical passou a ser alterado e passou a ser composto de 4 áreas que se denominavam música, artes plásticas, artes cênicas e desenho.

A autora Rita de Cássia Fucci Amato (2016, p. 9) destaca que:

no primeiro e segundo ano do ensino fundamental e médio, a educação artística tornou-se um curso obrigatório, substituindo a disciplina de artes e ofícios da pintura e da arte, e tornando-se parte integrante do campo da comunicação e expressão que pode ser usado com a música e uma bela linguagem plástica, isso ocorreu no ano de 2008.

A autora admite ainda que essa mudança abrange muito a música, porque os alunos formados em educação artística têm a capacidade de desenvolver conteúdo relacionado à música, artes visuais, artes cênicas ou pintura, enquanto os alunos com bacharelado em música têm a habilidade de tocar instrumentos, cantar e compor.

Durante o período da reforma educacional, era notória por sua dependência da educação no mercado de trabalho. Alguns anos depois, foi implementada a Lei nº 5.692 / 71, que previa a estruturação de cursos voltados para o ensino de arte-educação. Com base nesses fatos, foi elaborado um documento, que é norteado pelo guia curricular, cujo objetivo é orientar o trabalho dos professores, pois o número de formados na região é menor que o tamanho das turmas.

De acordo com Francinely P. Dinelly (<https://www.arcos.org/artigos/ensino-de-arte-no-brasil-uma-analise-dos-conteudos-do-ensino-fundamental/>) foi encontrada uma solução provisória, ou seja, professores de pintura, música e artes e ofícios poderiam atuar na área. Por volta de 1986, o processo de construção curricular da arte-educação começou a solucionar as dificuldades de atuação dos professores, mas não teve êxito devido à falta de formação dos alunos.

Porém, a transformação de maior relevância, nos últimos anos consistiu-se na LDB 9.394/96 – que estabeleceu o ensino da disciplina arte na educação básica –, sobre a qual Guilherme Pena (2004, p. 23) comenta:

A atual LDB, estabelecendo que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a

multiplicidade, uma vez que a expressão "ensino de arte" pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão.

Com base nos parâmetros do currículo nacional, essas sugestões didáticas não ajudam a definir especificamente os problemas musicais em sala de aula. Portanto, não está problematizado se um professor de arte deve receber uma formação geral, ou seja, se ele pode compreender várias linguagens artísticas, ou se deve se especializar em uma determinada forma, ou se é teatro, dança, música ou artes visuais.

Em última análise, isso cria uma enorme lacuna cultural no mundo em que vivemos, é difícil para as pessoas compreenderem esse conhecimento e, por isso, não podem obter uma educação eficaz e de alta qualidade, apesar dos esforços e das diretrizes determinantes.

2 | A CULTURA, SUA DEFASAGEM E A QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Rita de Cássia Fucci Amato (2016, p. 12) admite que nos dias atuais notamos grandes defasagens culturais que acabam tomando formas e variedades. Muitas vezes não se nota essas mudanças, mas no nosso dia a dia acaba-se tendo mudanças de hábitos. Por exemplo, muda-se a alimentação, preferências musicais, programas de TV, entre outros. No meio educacional, depara-se com diversas defasagens que acabam ocorrendo na formação e no desenvolvimento escolar. De acordo com isso, questiona-se o sentido que a música ocupa e, por vezes, predomina nos dias atuais. Outro fator de grande relevância sobre a música seria o fator popular, pois obtemos estilos musicais variados dentro da nossa nacionalidade e cultura.

Amato menciona ainda que historicamente as músicas foram sofrendo um processo de industrialização, comercialização, tendo como seu principal objetivo o retorno financeiro imediato. Nesse sentido, o professor que atua nesse meio musical da educação básica vivencia um momento de desorientação, pois acaba acarretando essa defasagem cultural, muitas vezes, pela desqualificação dos profissionais.

Olhando para qualificação do professor, este tem sido um assunto bastante discutido, pois cada vez que se menciona esses acontecimentos, isto nos leva às realidades das nossas escolas. Várias questões que são investigadas acabam indicando essa falta que os professores possuem de qualificação, sendo a questão da prática com a música referente à educação básica de ensino, a musicalização, um claro exemplo. A ausência de docentes capacitados nos anos do ensino fundamental é, portanto, evidente, pois é no início em que o educando busca a apreciação da música, porém os seus professores são desprovidos dessa capacitação. Segundo Ana Mae Tavares de Bastos Barbosa (1998, p. 9):

O professor-educador que não é capaz de lidar internamente e em profundidade consigo mesmo não se encontra aparelhado para proporcionar experiência semelhante a uma outra pessoa humana; não será capaz de

proporcionar ao educando uma experiência de implicação consigo próprio que não foi capaz de experimentá-la em si.

Também cabe reforçar que:

Sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse frequentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (SHAFER, 1991, p. 303)

Devido a essa falta de especialização dos professores, vários aspectos que poderiam ser trabalhados na música e no universo da comunicação do meio artístico não são inseridos. É necessário mencionar a grande importância de desenvolver diferentes projetos para capacitar o professor, possibilitar treinamentos a respeito da música e juntamente com a educação, para conseqüentemente ocorrer práticas musicais no âmbito educacional.

Todavia, é válido mencionar esforços de algumas Universidades, nos últimos anos, que têm buscado extensões de cursos para os professores no sentido da melhoria educacional no meio musical. Por outro lado, continuamos observando que a escola estabelece uma divisão de acordo com os níveis econômicos e culturais de cada aluno de suas famílias, o que acaba evidenciando uma fronteira entre aprendizagem do indivíduo e exigências que o estado e as pessoas colocam, entre outras dimensões. Daí a pertinência de olhar a educação musical como uma forma de método a ser utilizado para a melhoria do desenvolvimento do educando.

De fato, é notável que o sistema educacional dá pouca importância para o ensino da arte. Para se conseguir o desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade é necessário investimento. No entanto, é preciso ter cuidado com a realidade escolar que muitas pessoas enfrentam. Analisando esses fatos, a LDB possui sua legislação e acaba deixando a desejar ao não contribuir concretamente com a musicalização no meio educacional.

3 | O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO E A BUSCA DE MECANISMOS LÚDICOS PARA A MELHORIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Emily Trajano Queiroz (2018, p.4) relata que para a realização de atividades educativas e lúdicas em instituições de ensino, é necessário que os professores sejam capacitados nas condições de trabalho. Ou seja, os professores devem estar sempre treinados e novas formas de aprendizagem devem ser encontradas para que esse conhecimento possa ser repassado aos alunos. Dessa forma, é possível satisfazer o espaço interativo da criança no ambiente escolar, seja ele infantil ou básico, e qualquer formação de professores, independentemente do nível de atuação. Para isso, devem ser respeitados alguns dos

três pilares que compõe a estrutura educacional: formação teórica, formação pedagógica e informação lúdica. A determinação deve permitir aprofundar o mundo dos alunos, que pode ser surpreendente e para o educador pode ser o de descobrir o universo dos seus alunos, informar, formar, mas também saber, aprender com eles.

Segundo o site Brasil Escola (2017), os educadores podem obter informações básicas de jogos espontâneos ou guiados por meio de experiências lúdicas de crianças. O uso de jogos e brinquedos em diferentes ambientes educacionais pode estimular, analisar e avaliar o aprendizado especial, as habilidades e o potencial das crianças que aprendem. No jogo, ações podem ser registradas com base em observação, registro, análise e métodos. Desta forma, você pode criar uma biblioteca, por exemplo, dos aspectos de cada ação do jogo e contribuir com seus resultados de ação de uma forma mais eficaz e científica. Pode-se utilizar a dança da cadeira, por exemplo, que é um jogo que possui um único campeão, estando o educador trabalhando com músicas e jogos ao mesmo tempo.

Além disso, é possível acompanhar a vida cômica da criança em jogos ou brincadeiras, de modo a buscar reconhecer e compreender melhor seu comportamento, e fazer intervenções e observações mais adequadas, auxiliando individualmente os alunos ou crianças na classe.

A professora Anne Almeida (<https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>) relata que o lúdico traz valores para o aluno em suas fases de vida humana. A autora menciona que na infância e adolescência o ensino é pedagógico e devemos facilitar esse ensino através de atividades lúdicas, pois através desse modelo de ensino estimula-se a criatividade, a liberdade, promovendo a interação do educando, transformando e modificando o meio em que vive.

Afirma ainda que o educador deve seguir alguns aspectos importantes para o alcance de bons resultados no trabalho dos mediadores do conhecimento. Ele deve desempenhar um papel facilitador na atividade, por exemplo, adicionar algum tempo durante a instrução e o processo de instrução, e em outras ocasiões, a criança é responsável por seus próprios jogos. Escolhemos os jogos como exemplo porque vemos possibilidades de realizar com a música situações e atividades semelhantes. Nos jogos regulares, assim como com as músicas, as ações cooperativas devem ser desenvolvidas entre as crianças, o que mostra que quanto ao desejo das crianças de participar ou não de jogos, o mais importante é participar de jogos.

De acordo com Benedita da Conceição Mendes Silva (2017) o educador deve utilizar materiais para criar outra situação de sua participação na atividade, observar e expressar sua visão sobre a atividade. Deve-se estimular a criança a socializar o espaço lúdico e os materiais utilizados para a realização das atividades, portanto, os hábitos de participação nas atividades, manutenção e alteração de jogos e brinquedos estarão sempre sob os cuidados dos alunos. Ao estimular a imaginação dos alunos, os educadores devem fornecer materiais do mais simples ao mais complexo. Esses brinquedos ou jogos

podem ser feitos de materiais recicláveis: papel, folhas secas, tampas de garrafa, garrafas de plástico, enfim, podem ser usados eles como material didático para os métodos de ensino dos alunos. Portanto, se a música é o facilitador da aprendizagem, o educador deve promover a performance, pois se o professor não se interessar por esse método de ensino nada será realizado. Porque, ao estimular o entusiasmo, a criatividade e a diversão de brincar com as crianças, eles também precisam desenvolver e entender os jogos infantis para que possam usar bases de conhecimento teórico e prático para examinar de forma coerente o universo infantil e possuir observação e habilidades.

4 | COMO TRABALHAR COM MÚSICA EM SALA DE AULA

Segundo a BNCC (2017), na parte em que se refere à educação com as artes, menciona que nós educadores devemos trabalhar com os alunos na parte das artes, tanto a arte visual, o teatro a dança e a música (BNCC, 2017). No entanto, a sociedade nos critica devido a não possuir a formação adequada para trabalhar música na sala de aula. De fato isso se aplica em muitos casos, pois muitos profissionais não possuem essa capacitação pelo fato de não fazerem parte das exigências profissionais.

Outro fator de grande relevância é a falta de material pedagógico no caso da música, como instrumentos musicais. Dessa maneira acaba surgindo dúvidas de como trabalhar música em sala de aula. Por exemplo, inicialmente trabalhar sons com os alunos, a escuta de cada indivíduo, percebendo as diferenças sonoras, as diferenças de ritmos, se o som é grave ou agudo. Pode-se trabalhar a percussão, pois nós mesmos podemos estar realizando o exercício através de batidas musicais. Criar projetos relacionados à música é interessante, também. Do mesmo modo, a criação de instrumentos musicais através da sucata. Outra estratégia importante de ressaltar é que se o professor sabe tocar algum tipo de instrumento, ele pode estar usando esse meio de arte, apresentando para os alunos o seu objetivo e, conseqüentemente, proporcionar aos educandos conhecimentos musicais, diferentes tipos de sons, melodias e ritmos.

Outro método utilizado é o canto, pois tendo voz já é uma forma de trabalhar os desenvolvimentos musicais. Para alunos da educação infantil, no meu caso, costumo usar cantigas de roda, músicas que busquem melhorar a imaginação do aluno, músicas animadas que deixem o aluno perceber que a escola é sua segunda casa e que pode ser um ambiente leve e prazeroso de estar. Muitos de nós educadores acreditamos que a música ajuda a conquistar o afeto do aluno, ajuda a trazer o aluno para as discussões da aula, é um meio que deve ser trabalhado desde os anos iniciais como no ensino fundamental, pois é um método de ensino de grande eficácia.

Outro exemplo são as músicas populares brasileiras que podem ser trabalhadas no ensino fundamental, pois algumas músicas como as de Luiz Gonzaga retratam a historicidade em suas letras, e que se utilizarmos a música dessa forma o aluno terá um

melhor entendimento referente ao conteúdo trabalhado, também, portanto, servindo como recurso pedagógico.

É interessante trabalhar na alfabetização as notas musicais através dos instrumentos como o teclado ou através de desenhos e trabalhar com os alunos fazendo trocadilhos como, por exemplo, “o sol está lindo hoje”. Afinal, além de trabalhar as notas musicais estarão memorizando palavras e seus sons e pronúncias.

É importante, também, trabalhar músicas educacionais como “Pindorama”, que através de suas letras nos relata o descobrimento do Brasil. Cantar para a educação musical é um dos maiores e melhores métodos que o professor pode usar, desde as cantigas de roda às músicas elaboradas que abordem o conteúdo trabalhado. Não esquecendo do vasto repertório musical que nosso país possui e que pode ser explorado pelos educadores.

5 | RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COM A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

É a partir do ano de 2012 que o ensino da música se torna obrigatório em todas as escolas, conforme determinação da lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Afinal, não se deve ensinar música a partir de uma visão utilitarista, estamos falando de arte e, por isso, são as sensibilidades que precisam ser exploradas.

Tendo em vista isso, o tema “Aprendizagem na educação infantil através da música” foi escolhido devido à experiência da acadêmica Bruna Bittencourt Carvalho, em sala de aula, com alunos do CMEI, no município de Clevelândia/PR.

O CMEI abriga crianças de 0 a 4 anos. São divididos em berçário (0 a 1 ano), maternal I (1 a 2 anos), maternal II (2 a 3 anos) e jardim de (3 a 4 anos). Neles as crianças têm direito a se alimentar, a tomar banho, entre outras atividades.

A turma na qual a acadêmica desempenhou suas funções foi um maternal II, procurando desenvolver atividades de ensino através da música. Observando que os CMEIS seguem uma rotina, que se baseia na chegada dos alunos, em seguida realizando alimentação matinal, direcionamento até a sala de aula para os professores e na sequência almoço e tempo para dormir, após algumas horas, há a higienização, retorno ao refeitório para refeição da tarde. Em seguida aguardam a chegada dos pais ou responsáveis para a saída. Ou seja, diariamente a mesma rotina.

Em função dessa rotina repetitiva a acadêmica procurou desenvolver algumas táticas que pudessem de alguma forma, ajudá-la e ajudar as crianças, que possuíam apenas três anos. Nessa idade, geralmente, o que esses pequenos indivíduos querem é brincar. Em virtude desta situação optou por incluir práticas com música, em suas aulas. Não tirou totalmente a rotina, mas modificou. Procurou inserir, de forma educativa, por exemplo, quando as crianças voltavam do café, antes das atividades lúdicas, o uso da música.

Percebeu, com isso, o quão mais prazerosa a aula se tornava, e mais os alunos

queriam aprender. Sua postura é a de questionar quais canções as crianças gostariam de ouvir. Geralmente são músicas infantis, tais como Patati Patatá, galinha pintadinha, Xuxa, paródias da aquarela kids, que inclusive trabalham com temáticas de educação ambiental. Enfim, procura colocar para que as crianças ouçam, músicas que elas gostem de ouvir. Com isso, percebeu que as crianças se identificavam tanto que pulavam, gritavam, dançavam, sorriam, cantavam; eram invadidas por uma série de sentimentos, que ajudavam muito na hora de realizar atividades em sala, deixando-as mais dispostas.

No decorrer das experiências profissionais da acadêmica, conseguiu notar que a música é importante para o desenvolvimento de crianças de diversas faixas etárias. Durante o ano de 2019 teve a experiência de trabalhar com um aluno especial. Esse aluno possui algumas dificuldades para se locomover, pois, possui uma síndrome chamada Cri du chat, mais conhecida como síndrome do miado do gato.

Em decorrência dessa experiência adquiriu crescimento, tanto pessoal como profissional e, durante o período em que trabalhou com ele, também buscou formas de melhorar seus desenvolvimentos físicos e cognitivos, por intermédio da música, obtendo êxito. Uma vez que havia dias em que o aluno realizava as atividades e havia dias em que estava agitado, estressado e não realizava, optou por utilizar a música como ferramenta de ensino, o que foi de fato de grande ajuda, pois seu desenvolvimento só melhorou depois desse método usado. Notava-se seu interesse nas aulas, com mais alegria e prazer.

No ano de 2020, com a pandemia do COVID-19, a acadêmica assumiu a responsabilidade de transmitir aulas à distância para um 2º ano do fundamental e novamente continua utilizando a música como prática educacional.

Com o desafio do ensino remoto, também busca a ludicidade, pois as crianças estão cansadas de ficar em casa e não podendo ter o contato com outras pessoas. Por isso, optou por aulas leves e tranquilas. Quando iniciava as aulas fazia brincadeiras, colocava músicas, pedia para que eles se soltassem, acabando por relaxarem, ficarem mais felizes e realizarem as atividades propostas com maior prazer.

É notório, portanto, a importância da música na vida do ser humano. Ela pode, inclusive, ajudar no desenvolvimento de habilidades que nem mesmo a própria pessoa sabia que existia. É uma forma de despertar identidades próprias, que auxiliam no desenvolvimento como um todo.

Foi exatamente nesse momento que achou interessante aprofundar-se no tema da musicalização e valorizar as práticas com a música em sala de aula, na educação infantil, ainda pouco valorizada ou tantas vezes com não lhe dada devida importância ou sentido como disciplina ou método de ensino.

Para saber um pouco mais sobre a educação das crianças do nosso Brasil, que benefícios práticos com música são possíveis ser oferecidos e obtidos, podendo ser uma ferramenta fundamental tanto para a aprendizagem como na formação da criança é preciso acreditar na musicalização. Além dos benefícios já pontuados, pode despertar o prazer

e a habilidade auditiva e de escolha e estilos musicais, capacidade de imaginação, de memória, de concentração e de atenção.

A música é algo essencial, que sempre se fez presente na vida do ser humano. Está presente no mundo todo, em todas as culturas e povos.

A música é entendida como experiência que acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. Particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente (NOGUEIRA, 2003, p. 1).

Como forma de aprendizagem na educação, a música vem ganhando o seu espaço a cada ano que passa, não somente em espaços de educação infantil como CMEI. Em Escolas Municipais também educadores estão surgindo com novas ideias e projetos, que beneficiam os alunos com o intuito de chamar a atenção deles para a atividade. Conforme determinou a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a música é um conteúdo obrigatório e necessário porque não é somente uma atração e uma diversão.

A música se tornou algo obrigatório, mas ela não deve ser algo obrigatório para o educador. Ou seja, ele não deve realizar tal atividade somente porque é lei. Atividades e projetos devem ser promovidos com amor e não somente por obrigação. Ser um profissional na área da educação exige muito mais do que somente trabalhar com atividades e conteúdos, é necessário transmitir amor e carinho, principalmente para crianças da primeira infância, as quais costumam ser mais afetuosas.

De acordo com Rodrigo Luiz Godoi (2011, p. 11), em 1998 o documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, RCNEI, trouxe orientações de ordem metodológica para a educação infantil. Nele, o ensino da música centrou-se em visões como experimentação, interpretação, improvisação, composição, abrangendo a percepção do silêncio, dos sons, de estrutura da organização musical.

Segundo a teoria musical, a música é formada por três elementos principais: o ritmo, a harmonia e a melodia. São esses elementos que chamam a atenção de qualquer pessoa, seja ela criança, adulta ou idosa. A música pode libertar, ajudar a sentir o que a melodia que é cantada provoca no ouvinte, entre e conecte-se com o seu interior, podendo despertar a vontade de dançar, gritar, pular, interagir com a música. Ela, portanto, ajuda nos processos de descoberta próprios da criança e seu mundo interno.

Por conseguinte, neste ponto, através de experiências vividas no CMEI, destaca-se como é feito o trabalho de aprendizagem com música e como são transmitidas para as crianças da educação infantil. O trabalho ocorre de variadas formas, como por exemplo: ligar alguma música do gênero infantil, convidar os alunos para cantar, gesticular, pular, gritar e correr com elas, o que beneficiar a criança no sentimento de liberdade, conforto e desenvolvimento da socialização.

Segundo Simone Vesper Binow (2010) muitas escolas trabalham a música em sala de aula sem considerar os aspectos emocionais que ela pode influenciar. Não é o nosso caso. Considera-se necessário organizar as aulas observando quais aspectos a música desperta na criança. Por exemplo, se trabalharmos em sala a música “cabeça, ombro, joelho e pé” estamos trabalhando as partes do corpo da criança. Qualquer música que trabalharmos com as crianças terá sentidos diferentes, pois cada canção desempenha um papel em nosso sentido oculto, nos desperta a vontade, o interesse de sentir a música. Por isso, considera-se a música com papel de importância na educação infantil.

Em geral a música pode ser considerada ciência e arte, elementos musicais abordados e considerados como relações emocionais, matemáticas e físicas, a arte também pode ser desperta e se manifestar pela escolha de arranjos e combinações. Considerando, também, que a música é arte e faz parte da cultura, devemos cultivá-la e praticá-la de forma saudável. Nada melhor que começar no ambiente escolar, estimulando os alunos desde cedo de que a música é algo importante para a evolução humana. Se a música se faz presente em todas as culturas, povos, sociedades, ela esteve e está em todo lugar no mundo. Daí outra relevância e valorização de nossa escolha pelo tema e por nossas experiências e relatos de experiências.

Nesse sentido, também vemos a validade e relevância deste trabalho para a área pedagógica, a possibilidade de despertar o interesse em educadores para que desenvolvam atividades envolvendo a música. Novas ideias direcionadas à área da educação podem surgir nesse quesito na área social, também. Ou seja, famílias dos alunos podem se interessar pelos benefícios que a música concede para as crianças, principalmente para os bebês, como cantar para o filho, que pode desenvolver a fala mais rápido e entender as palavras. Lembrando que, a educação musical deve ser inter e multidisciplinar, pedagogicamente adaptada às realidades, sem esquecer o próprio conteúdo humano e social da música. Interligada a outros tipos de arte como pintura, escultura, teatro, dança, contribuindo na formação física e emocional do indivíduo, além de despertar e estimular gostos.

A música é uma atividade lúdica que pode ser realizada de várias formas. Não é somente colocar um CD, um pen-drive e ouvir a música, cantar, dançar. Atividades com músicas podem ser feitas com teatros em que os alunos participem, gerando sentimentos de união, amizade, socialização, diminuindo ou retirando o medo e a vergonha de se apresentar em público, entre outras tantas possibilidades. Por isso, é muito importante e valioso que as crianças tenham contato com essa arte desde pequenas, afinal trata-se de uma ferramenta importantíssima para a formação e desenvolvimento humano, portanto, que deve ser inserida no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR. Shirley Correia- **A utilização da música como ferramenta no ensino- aprendizagem** Disponível em: <https://www.construinoticias.com.br/a-utilizacao-da-musica-como-ferramenta-no-ensino-aprendizagem/> Acesso em: 13 de agosto de 2020.

ALMEIDA. Anne. **Recreação, ludicidade como instrumento pedagógico** Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm> Acesso em: 30 de outubro de 2020.

AMATO. Rita de Cássia Fucci. **Breve Retrospectiva Histórica E Desafios Do Ensino Da Música Na Educação Básica Brasileira.** Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319> Acesso em: 30 de outubro de 2020.

BINOW.Simone. **A Contribuição Da Música Para O Desenvolvimento e Aprendizagem Da Criança.** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-contribuicao-da-musica-para-desenvolvimento-e-aprendizagem-da-crianca.htm> Acesso em: 30outubro de 2020.

BNCC. **BNCC ARTE.** Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Arte.pdf> Acesso em: 30 de outubro de 2020.

BOLETIM ESCOLAR ONLLINE. **Como Ensinar Música Nos Anos Iniciais Ensino Fundamental** Disponível em:

BRASIL ESCOLA. **Educação: objetivos fundamentais para a formação do cidadão.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao> cesso em: 30 de outubro de 2020.

CAMARGO. Karina Fontanella Góss- **Música Nas Séries Iniciais: uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo** Disponível em:

DOURADO. Josiane Rodrigues. **Breve histórico da educação infantil.** Disponível em: <https://pedagogiaaopedaleta.com/breve-historico-da-educacao-infantil/> Acesso em: 13 de agosto de 2020.

EDUCA MAIS BRASIL. **Música popular brasileira.** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/musica-popular-brasileira> Acesso em: 30 de outubro de 2020.

GIL. Marta. **A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência** Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/> Acesso em: Acesso em 13 de agosto de 2020.

https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/2010/Arte/artigos/mus_series_iniciais.pdf Acesso em: 13 de agosto de 2020.

<https://www.youtube.com/watch?v=93CPMYTvFkg> Acesso em 30 se setembro de 2020.

JUZ. Brasil. **Artigo 32 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691412/artigo-32-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996> Acesso em: 30 de outubro de 2020.

LOUREIRO. Alcía Maria Almeida. **O Ensino Da Música Na Escola Fundamental: Dilemas E Perspectivas.** Disponível em: <file:///C:/Users/lucas/Downloads/4329-19097-1-PB.pdf> Acesso em: 13 de agosto de 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Ensino Fundamental Oficina de Canto. História da música no Brasil.** Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/ensino-fundamental/> Acesso em: 13 de agosto de 2020.

PORTAL. São Francisco. **Dia da música popular brasileira.** Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/calendario-comemorativo/dia-da-musica-popular-brasileira> Acesso em: 30 de outubro de 2020.

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº11274** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm Acesso em: 30 de outubro de 2020.

QUEIROZ, Emily Trajano. **Percepção dos professores da escola de educação básica da universidade federal do paraná sobre a importância de relacionar do lúdico no processo de ensino-aprendizagem das crianças, no ano 2012** Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/ludico> Acesso em: 30 de outubro de 2020.

SIGNIFICADOS. **Significado de Ensino Fundamental** Disponível em: <https://www.significados.com.br/ensino-fundamental/> Acesso em: 13 de agosto de 2020.

SILVA, Benedita da Concei o Mendes. **A importância do lúdico na educa o infantil** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm> Acesso em: 30 de outubro de 2020.

SILVA, Morgana Tomazi da. **A Importância Da Música Nas Séries Iniciais Do Ensino Fundamental No Colégio Sagrada Família.** Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/220/1/Morgana%20da%20Silva.pdf> Acesso em 13 de agosto DE 2020.

CAPÍTULO 12

AFETIVIDADE COMO MEDIADORA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E AS RESSONÂNCIAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA WALLONIANA

Data de aceite: 22/03/2021

Ricardo Francelino

UNESP-Assis

Alonso Bezerra de Carvalho

UNESP-Assis

Este texto é parte das contribuições da dissertação de mestrado intitulada “AS EMOÇÕES E SENTIMENTOS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: contribuições da teoria de Henri Wallon”

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo propor uma reflexão sobre as possíveis influências das emoções, dentro do campo da afetividade, na relação professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem. Propomos a analisar, mais especificamente, como as emoções e sentimentos podem interferir no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, suas influências para a construção da autonomia e quais estratégias afetivas o professor pode desenvolver para aprimorar a mediação pedagógica. Emoções e sentimentos constituem na visão de Wallon como viés relacional para o emprego de saberes na construção da autonomia e da práxis educativa. A compreensão das repercussões da condição afetiva do aluno é fundamental para as propostas de intervenção, a serem realizadas em sala de aula. A evolução psicologia é para Wallon indissociável da condição afetiva. O meio social e a afetividade

influenciam decisivamente a tomada de decisões em resposta aos estímulos externos que a criança vivencia. A sociedade latino-americana representa meio social marcado por traços culturais europeus que influenciaram as práticas pedagógicas no hemisfério, criando um “modus operandi” ímpar na história mundial. O sentimento de pertencimento influenciou e ainda influencia a forma como a escola está inserida como meio de ação eficaz e real de produção da transformação social, de normatização de condutas desejáveis, de aquisição de primórdios de uma cultura latino-americana e dos conhecimentos científicos acumulados pela sociedade. O sofrimento e a violência simbólica tem-se tornado constantes nas relações pedagógicas, resquício de uma história oprimida, que evidencia a necessidade de repensar a formação docente em seu âmbito estrutural.

PALAVRAS-CHAVE: Emoções, mediação, Wallon.

AFFECTIVENESS AS A MEDIATOR OF THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP AND THE RESONANCES FOR THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN THE WALLONIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT: The purpose of this study was to propose a reflection on the possible influences of emotions, within the affective field, in the teacher-student relationship and in the teaching and learning process. We propose to analyze, more specifically, how emotions and feelings can interfere in students' cognitive and social development, their influence on the construction

of autonomy, and what affective strategies the teacher can develop to improve pedagogical mediation. Emotions and feelings constitute Wallon's vision as relational bias for the use of knowledge in the construction of autonomy and educational praxis. The understanding of the repercussions of the affective condition of the student is fundamental for the intervention proposals, to be carried out in the classroom. The psychological evolution is for Wallon inseparable from the affective condition. The social environment and affectivity decisively influence decision making in response to external stimuli that the child experiences. Latin American society represents a social milieu marked by European cultural traits that have influenced pedagogical practices in the hemisphere, creating a unique "modus operandi" in world history. The sense of belonging has influenced and still influences the way the school is inserted as an effective and real means of action for the production of social transformation, for standardization of desirable behaviors, for the acquisition of the beginnings of a Latin American culture and for the scientific knowledge accumulated by society. Suffering and symbolic violence have become constant in pedagogical relations, the remnant of an oppressed history, which highlights the need to rethink teacher education in its structural context.

KEYWORDS: Emotions, mediation, Wallon.

1 | INTRODUÇÃO

As relações escolares na América Latina, em especial, a relação mais constante que ocorrem durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a relação entre professor e aluno, vem sendo evidenciadas em inúmeras pesquisas em educação como um dos principais fatores responsáveis pelos resultados obtidos pelos alunos. Existe uma cobrança latente de toda a sociedade sobre a escola, contudo evidencia-se um descompasso entre os valores morais propostos para a escola, a educação dos filhos, as práticas existentes nos lares e demais núcleos sociais que reverberam inevitavelmente na escola. O professor, que antes possuía ferramentas autoritárias sobre comportamentos desejados em uma sala de aula, talvez resquícios de uma cultura opressora, agora se vê envolto em um universo educacional de transformações e novas mentalidades, o surgimento de um novo paradigma educacional em que as influências Freirianas¹ ganham cada vez mais espaço. O respeito, a autonomia, a criticidade perpassam a formação de um cidadão consciente de seus deveres e direitos, plenamente preparado para o mundo do trabalho e para o convívio social, contudo os cursos de formação inicial para docentes, nas mais diversas áreas se esforçam, ainda, por romper o modelo tecnicista e tradicional denunciados por Saviani (1981), Libâneo (2000). O professor agora enfrenta um período de sua carreira docente em que estão em curso ações cada vez mais limitantes da liberdade de cátedra em prol de tutela excessiva do educando por mecanismos ainda incertos.

Devido às transformações sociais ocorridas nos últimos anos no hemisfério sul, da busca pela universalização da oferta de educação, das mudanças nas estruturas familiares, inserção da mulher no mercado de trabalho, aumento da violência e desestrutura familiar,

1 FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

passamos por um período de mudanças sociais intensas que não foram acompanhadas pela escola. Os índices educacionais da escola pública refletiram maciçamente os problemas enfrentados pela sociedade e tornaram-se alvo dos olhares da sociedade. Foi preciso encontrar uma “justificativa” plausível para explicar os índices negativos que se multiplicaram, os altos níveis de violência, reprovação, falta de aprendizagem. A sociedade, entidade genérica e multivariada, difícil de ser responsabilizada; os governos, por meio de seus representantes, que usufruem da imagem pública para continuar no poder, esquivaram-se de sua parcela de culpa pela catástrofe. O aluno, de “menor”, inimputável pela legislação, tutelado pela família e pelo Estado, que não dispunha de ferramentas para modificar a situação. Neste cenário assustador, o professor foi tomado como “bode expiatório” para justificar o fracasso escolar. Profissional que participa diretamente da formação dos alunos, pessoa objetiva, culpabilizável, recebera os descréditos pelos baixos índices na educação, sem ao menos possuir ferramentas consistentes de defesa. Atacado por uma carreira desmotivadora, com baixos salários, péssimas condições de trabalho e falta de respaldo moral, ético, jurídico, das famílias e do Estado foi alvo na última década do século XX e primeira década do século XIX, de inúmeras pesquisas em educação que propuseram caminhos ou alternativas para uma possível transformação do cenário educacional.

Calil (2005) nos adverte que, segundo dados de sua pesquisa, o sofrimento do professor no exercício da função ocorre, em parte, pelo distanciamento entre os cursos iniciais de formação e a realidade escolar, entre a falta de pré-requisitos fundamentais e de condições necessárias para o exercício da profissão. Aqui podemos ainda propor que falta ao professor competências de ordem afetivo/relacional, que lhes permita entender o universo afetivo que envolve a criança, suas práticas no contexto escolar. A compreensão desse contexto permitiria ao professor entender as vicissitudes de sua ação sobre os educandos e proporcionar melhor estado de bem-estar e conseqüentemente redução do sofrimento. O ser humano não busca o sofrimento; emoções negativas nos atravessam e o sofrimento do próprio docente diante de uma situação onde não possui os meios e ferramentas de ação causa sofrimento, angústia, medo, sentimento de incapacidade, de limitação. Em situações conflituosas, a frustração do professor reverbera em todos ao seu redor, causando conseqüências para o processo. Nesse interstício a análise da obra e dos pressupostos da interpretação Walloniana sobre as manifestações afetivas, nos permitiria compreender como as emoções são manifestas, permitidas ao adulto (professor), proporcionando um maior nível de autocontrole e conseqüentemente de maior otimismo e segurança em relação a suas próprias práticas.

Neste universo de incertezas e possibilidades que Wallon (1879-1962) contribuiu com sua teoria ao nos apresentar o viés relacional como o pilar de desenvolvimento humano em suas múltiplas possibilidades. É por meio dos inter-relacionamentos que a criança vai assimilando as experiências sociais e construindo sua personalidade. A criança

crece e se desenvolve à medida que se relaciona com o universo cultural e apreende as ferramentas simbólicas de agir sobre o meio social. Wallon evidencia que o desenvolvimento e a aprendizagem são transpassados por emoções e sentimentos, forças constitutivas da psique humana que agem sobre as organizações cognitivas e psicomotoras que compõem o desenvolvimento. A escola é atravessada por um turbilhão de emoções que refletem em parte a avalanche de dilemas sociais enfrentados pelo aluno em seus círculos sociais.

21 EVOLUÇÃO DA PSIQUE E O DESENVOLVIMENTO AFETIVO

O ato de mediar necessita de conhecimentos específicos para um processo com êxito. Quando Wallon (1968) postula sobre a necessidade de observarmos e entendermos como os sentidos interagem com nosso ser cognitivo e biológico, colocam em evidência as esferas que constituem nossa condição psicológica e tenta demonstrar como esta condição interage com o meio sociocultural no desenvolvimento humano. O ser humano é afetado por impulsos externos que são recebidos através dos sentidos. Esta condição é necessariamente biológica e externa ao indivíduo. Ao ser afetado sua condição inicial passa por um período de desestabilidade, física, ou emocional e conseqüentemente psicológica, podendo desta condição resultar ou não em uma ação ou resposta ao meio. O ato de externarmos ou não àquilo que desestabilizou nossa condição anterior, não estingue o fato de nosso corpo ou nossa mente ficar marcada pelo “impulso” físico ou psicológico recebido, tendo como conseqüência a gênese de um novo ser. Wallon (1978) fala em transformação do ser biológico por acreditar que nossa condição natural é indissociável de nossa condição psicológica, e que é através dos sentidos, paladar, olfato, tato, visão e audição (condição biológica) que recebemos os impulsos e estímulos que nos move, são evidenciadas as alterações em nosso ser psicológico (inteligente). À medida que maturamos em contato com o meio sociocultural, recebemos estímulos que ao mesmo tempo são físicos e psíquicos e através de nossa condição afetivo-cognitiva, evoluímos.

A evolução torna-se psicológica e biológica ao mesmo tempo, entretanto, estímulos externos produzem maior variação psicológica que biológica. A linha de pensamento desenvolvida por Wallon (1978) vai, para além de uma condição simplesmente química (necessidades fisiológicas, como fome ou frio), do bebê, mecânica-muscular ou reflexiva, da criança (resposta a estímulos visuais, ou sonoros, como o ato de olhar para a direção de um barulho, ou mesmo ficar atraído por um objeto de cores marcantes) e do jovem até a condição adulta que desenvolve a capacidade de abstração e imaginação (nesta etapa, o ser humano consegue representar situações fictícias e materializar através da fala e escrita pensamentos e sentimentos). É precisamente na fase “categorial” do desenvolvimento psicológico-emocional da teoria Walloniana que nos direcionamos para buscar mecanismos para entender como os afetos externos produzem sensações que podem influenciar ou mesmo decidir nossa capacidade de aprender. Como, através da

linguagem, somos estimulados ou reprimidos em situações cotidianas do convívio social.

Assim, quando pensamos nas respostas a serem remetidas, ou perguntas a serem feitas pelos professores aos alunos, não podemos tomar como premissa que uma mesma resposta fornecida a um grupo de alunos atenda às necessidades dos demais grupos. Cada indivíduo ou grupo de crianças possui sua herança socio-cultural, valores éticos e morais que norteiam suas vidas. A intervenção do professor que compreende a criança em sua completude, socio-histórica-emocional, deve levar em conta a realidade do grupo de trabalho, suas angustias, vivências e saberes, para a partir deles propor suas intervenções.

Nesse universo, as emoções tanto negativas como positivas se intensificam dentro do aluno. Todo ser humano quer ser atendido em sua individualidade, e esse processo de conhecimento torna-se quesito indispensável para que o professor possa desenvolver propostas mediativas de sucesso, configurando-se como fator indispensável para o sucesso da mediação, buscar atender a cada um dentro de sua individualidade, fortalecendo os vínculos de confiança e amizade.

A teoria Walloniana enfatiza que nosso ser físico é influenciado por nosso ser sensitivo e que afetividade e cognição são indissociáveis. Mas como o professor, que mesmo próximo fisicamente, não consegue romper a barreira emocional que separa professor e aluno e não dispõe de mecanismos para analisar as reais implicações que afetam o educando, poderá construir mecanismos para auxiliá-lo no processo de mediação? A amizade, o respeito, a compreensão e o companheirismo se configuram como possibilidades de mediação que podem auxiliar o professor em seu trabalho. O fracasso não produz prazer para o homem, ao contrário sofremos com ele. Estudos já comprovaram que o sucesso produz sensação de alegria e conforto. O aluno não quer falhar e quando é questionado sobre um objeto específico, a função do professor, observando por uma ótica afetiva, que se embasa nas emoções, é "mostrar o caminho", acompanhar não significa especificamente questionar a todo o momento. O nível de intervenção se dá de acordo com o nível de necessidade de intervenção. A autonomia, princípio e base para o desenvolvimento social do educando, precisa ser observada, mas isso não significa que o professor tenha que apenas apontar os erros ou acertos do aluno.

No intuito de dispormos de ferramentas conceituais que nos habilite a pensar e refletir sobre a temática da mediação pedagógica no ambiente escolar, resgatar as contribuições do pensador Henri Wallon faz-se de suma importância para compreensão da discussão em questão. Wallon, além de postular como um dos grandes pensadores da psicogênese, também figura como um dos primeiros autores a vislumbrar os fenômenos afetivos como constituintes da psique humana.

31 AS MANIFESTAÇÕES AFETIVAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: A INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS PARA A APRENDIZAGEM

Segundo Leite e Tassoni (2007), as diversas formas de atuação do professor em sala de aula com seus alunos, constituem-se em um complexo de interações, maneiras de agir que determinam as relações entre professores e alunos. As ocorrências prévias que respaldam os acontecimentos anteriores, escolares ou não, formam o conjunto significativo sobre o qual o aluno age sobre a realidade e estabelece as relações de causa e efeito. “Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento.” (LEITE e TASSONI, 2007, p. 122). Os autores afirmam embasados em suas pesquisas que o que o professor diz, como, quando, e por que diz, da mesma maneira como faz reflete decisivamente sobre as relações de ensino e aprendizagem. A entonação da voz, postura, altura, somada aos gestos e expressões faciais influenciam diretamente a resposta dos alunos no processo de aprendizagens.

Ao nos depararmos com situações desagradáveis que ocorrem durante o período escolar, especificamente na relação professor-aluno, a palavra “não” pode possuir inúmeras variações significantes. O que definirá o sentido da palavra “não” para um aluno é, de fato, o meio social onde o mesmo cresceu e estabeleceu as primeiras relações de sociabilidade. A fala é apenas um dos códigos sociais de comunicação, o mais usual, mas, dependendo do contexto não é o mais eficaz. O aluno durante sua vida social vivenciou, passou por experiências que lhes permitiu interiorizar as várias facetas sociais de um código social, e as limitações e flexibilidades do mesmo.

A palavra que estabelece uma determinada regra social é, em si, um acordo estabelecido e validado pela tradição para disciplinar e mediar as relações sociais. Um “não” pode, a depender do contexto em que a criança fora criada, das expressões faciais, dos interlocutores da situação, das possibilidades alternativas referentes às consequências, ser interpretado e validado de maneiras diferentes em determinados contextos. Um aluno ao se deparar com um não de um docente será, se não sempre, na maioria das vezes, condicionado a resistir. Culturalmente o “não” se contrapõe às pulsões individuais e não oferece satisfação à vontade imediata do aluno, não sendo a tendência do mesmo lidar com ele liberalmente. Em determinada cena de interação o que ocorre é um “não” proposto dentro de um contexto social específico, envolvendo pessoas específicas que irão orientar a resposta individual do aluno. Um “não” de um professor pode vir carregado de expressão facial de alegria, de medo, de raiva, de voz trêmula, com gestos com movimento em direção ao aluno. O veículo “voz” em si somente adquire sentido em um contexto social definido e determinado pelas circunstâncias sociais específicas do acontecimento do ato.

De fato o que confere sentido aos objetos e meios de conhecer é o meio social que se contrasta com a vontade individual. As convenções sociais conferem sentido a atos,

ditos, gostos e propriedades. O dizer em si nada mais é que palavras soltas ao vento que, e apenas em contexto social, assumem essência significativa. O conhecimento se produz nas inter-relações do sujeito e do conhecimento. Isso somente se torna possível se existir um código social que confere sentido a ações do indivíduo.

Todo o significativo para existir necessita de um ato motor. Uma forma de energia que possibilite sua existência. Este significativo é uma construção social, e em suas formas mais elaboradas próprias da espécie humana. Wallon ao ressaltara importância do meio social na conferência de sentidos, foi assertivo ao estabelecer a interdependência das formas de conhecer a fatores afetivos.

O valor de uso ou de troca de um objeto em si é uma construção social. Para Klein (1996), é na relação dos sujeitos que são atribuídas as funções sociais dos objetos do conhecimento. A soma de fatores físicos, possibilita maior mobilização das emoções e consequentemente maior reatividade do indivíduo. Existe ainda a característica individual que é interpretada por cada pessoa do convívio social. Um não de um pai pode não significar muito para um adolescente que cresceu em um ambiente de extrema “liberdade” individual. Este contexto descaracteriza o convívio social que possuem regras de convivências das mais variadas possíveis, algumas com certa flexibilidade outras mais estratificadas. Uma criança que cresça em um ambiente sem um referencial mais ou menos fidedigno do restante da sociedade conduzirá este indivíduo a problemas sociais durante sua vida. Um adolescente que não aprendeu a obedecer os pais, responsáveis ou a regras sociais elementares não sentirá a obrigação, desejo ou mesmo sentido em regras sociais mais abrangentes como as presentes no ambiente escolar. É nesse contexto em que as emoções fluem em um turbilhão.

O tom da voz, a expressão, altura, a entonação, unidos a expressões faciais, gestos e movimentos conferem sentido social específico a uma palavra. A palavra de autoridade pode não ser uma referência de que o adolescente disponha em seu arcabouço conceitual. Existe uma diferença fundamental entre autoridade e autoritarismo. O conceito de autoridade é necessário ao convívio social em nossa cultura, enquanto o autoritarismo é depreciado. O professor que entende a importância da expressividade emocional, poderá melhor mediar suas relações e entender certos comportamentos ligados à rebeldia. Wallon entendeu que a escola seria o balizador dos valores sociais mínimos, independente das escolhas pessoais de cada um.

O a palavra “não”, possui um vocábulo, um som, um significativo social que se altera em profundidade, flexibilidade, a depender da cultura de inserção do indivíduo. O grande enfrentamento da escola atual é lidar com os diversos contextos sociais que perpassam a escola e trabalhar com a diversidade de contextos socioculturais que atravessam a escola, dificultando a própria organização do cotidiano escolar. Nos parâmetros curriculares nacionais, está posto que a escola deve preparar o cidadão para o convívio social e para o mundo do trabalho. Com a evolução cultural, social e tecnológica a variedade e

principalmente as mudanças ocorrem em uma velocidade que dificulta a assimilação dos novos valores que norteiam a sociedade. O professor deve mobilizar energia considerável apenas para aprender a mediar os conflitos dentro de sala de aula.

A expressividade de um sorriso unida a palavra “não” possui outro significado para o aluno. Existem muitos “nãos” que perdem significado ao longo do convívio, seja por impunidade, incapacidade, ou mesmo necessidade. A tutela do aluno por parte das leis é cada dia mais abrangente, cerceando as possibilidades de trabalho do professor que se vê sem os referenciais morais necessários para seu ofício. São comuns na prática docente as ameaças, os castigos psicológicos com palavras, com gestos, expressões faciais, com frases como “se você não fizer isso...”, estão presentes no cotidiano. Diversas teorias criticam tais posturas, sem, contudo, fornecer um substitutivo eficiente para o contexto escolar. A crítica presente na escola pelos atores envolvidos propõe que a maior parte do arcabouço teórico que legisla sobre a escola não apresenta relação convincente com as experiências do cotidiano.

4 | AS INTER-RELAÇÕES ESCOLARES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

No processo de mediação pedagógica o professor é sim ferramenta determinante ao constituir a ponte entre o aprendizado da cultura padrão valorizada pelo currículo, e o aprendente em fase escolar. Contudo, ao longo da história, a própria cultura dominante, limitou, por meio de teorias majoritárias, ou colocou em segundo plano o desenvolvimento afetivo em prol de um desenvolvimento da inteligência desvinculada dos fatores afetivos, vistos como empecilho para desenvolvimento cognitivo².

Leite (2006) ao propor o reconhecimento tardio do papel das emoções e da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, debita o ocorrido às teorias dualistas (corpo/alma, razão/emoção) disseminadas por Descartes³ na modernidade, e a amplitude de influências do positivismo no pensamento ocidental. Postulava-se a supremacia da razão sobre a emoção, sendo a última compreendida como essência pulsiva, animal do ser humano. Segundo Leite, “Durante séculos o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção, em vários momentos históricos, considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano.” (LEITE, 2006, p.16).

Wallon evidenciou que a psique humana é constituída por fatores orgânicos e sociais, não existindo uma separação clara entre um e outro fator que compõem nossa psique, mas sim alternância de preponderância de cada fase de desenvolvimento. Galvão, ao resgatar o princípio de preponderância na alternância dos estágios para Wallon, nos lembra que,

2 Vertente teórica do Positivismo – séculos XVIII-XIX

3 DESCARTES, R. Discurso do Método. Trad. Maria Ermantina Galvão, Rev. Monica Stahel, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 1996, p. 45).

Segundo Pino (2001) o processo de mediação pedagógica se dá por intermédio de inter-relações que mobilizam três fatores necessários para o desenvolvimento. O sujeito-meio-objeto, ou melhor, o sujeito que exerce ação ativa, o conhecedor, o objeto ou outro sujeito a se conhecer (o objetivo que move a ação do sujeito), e o veículo comunicativo que possibilita o desenrolar do processo, mediador do conhecimento. Para esse autor o meio social configura-se como elemento mediador entre conhecimento e sujeito, entre conhecimento e aprendiz. Na análise linguística de Bakhtin entre outros, estaríamos nos referindo a emissor, receptor e signo.

O conhecimento caracteriza-se como o objeto e objetivo do processo pedagógico como um todo. Para Klein (1996) na relação professor aluno o conhecimento é um objeto que inexistente fora das inter-relações humanas. O conhecer por este viés analítico seria estruturado por intermédio do contato entre pessoas, à medida que, o objeto e o sujeito seriam infecundos sem o arcabouço cultural de técnicas, conhecimentos, que permitem a apropriação dos modos de agir e ser em relação aos objetos. O que torna uma ferramenta valiosa não é a matéria (substância física) em si que compõe a ferramenta, mas sim o valor de uso transmitido socialmente pelas relações sociais de ensino e aprendizagem. Mesmo em sociedades mais simples o conhecimento é o alicerce que permite a sobrevivência e perpetuação da espécie. Não existe conhecimento sem a ação pedagógica que permita que o outro se aproprie da herança cultural acumulada ao longo da história. Isso não ocorre no campo conceitual, mas sim no inter-relacional.

Almeida (1993) nos apresenta uma definição interessante de conhecimento. Para a autora,

O conhecimento constitui, portanto, os conteúdos concretos e mais variados que serão transmitidos na relação ensino-aprendizagem. É através desta relação que o aprendiz, usando uma série de estruturas cognitivas, e mobilizando afetos e desejo, se apropriará do conteúdo ensinado, transformando-o e sendo capaz de reproduzi-lo enquanto conhecimento elaborado. (ALMEIDA, S. F. C., 1993, p. 32).

A relação com o outro que estrutura a relação pedagógica entre professores e alunos pressupõe uma relação de confiança. O professor somente será capaz de ensinar e participar ativamente da mediação do conhecimento quando o aluno outorgar ao professor o direito de ocupar a posição de quem ensina. Essa construção de confiança não ocorre por meio do autoritarismo, mas sim pela conquista da confiança em uma relação de profissionalismo, companheirismo, onde sentimentos e emoções são constantemente mobilizados para o estabelecimento dos laços afetivos que estruturam as ações inter-relacionais. O laço de

confiança é estruturante no processo de construção da relação professor e aluno, daquele que ensina e daquele que aprende, não em um movimento transmissivo, mas sim, num processo autônomo e consciente do papel de cada um.

Gostaríamos aqui de propor um conceito de autoridade para a compreensão deste universo relacional. Autoridade, como aqui propomos, refere-se à capacidade de ser firme nos apontamentos e proposições, firmeza essa que transmite confiança e segurança ao educando ao passo que o mesmo circula no âmbito do desconhecido. A autoridade proposta em contraposição ao autoritarismo configura-se como uma postura ética e amiga, não com imposição de verdades absolutas, mas sim, de possíveis caminhos a serem trilhados, permitindo e estando sempre abertos ao contraditório, ao debate, respeitando os valores éticos e morais balizadores da sociedade. A autoridade do professor constitui-se em um referencial para o aluno que encontra na figura do mestre, um outro corresponsável pelo seu aprendizado. As posturas éticas são avaliadas constantemente pelos educandos que comparam a todo instante o discurso com as práticas, tentando estabelecer limites de transitoriedade, limites de permissividade para posturas ditas e vistas como impróprias, mas toleráveis até certo ponto. É esta barreira tênue entre o aceitável, desejável e tolerável que o professor deve preocupar-se em construir com seus alunos para um relacionamento saudável e frutífero de aprendizagens.

O processo de construção da autonomia perpassa pela relação de autoridade. O docente deve propor ao longo do processo os desafios e atividades para o enfrentamento do aluno. O estabelecimento de limites e de responsabilidades é fundamental para a formação do juízo moral, senso de responsabilidade e interiorização dos valores éticos que norteiam a sociedade. A falta de limites e de estabelecimentos de obrigações leva o aluno a desvincular sua realidade objetiva das tarefas locais e sociais estabelecidas no contexto escolar. Muitos reforçadores negativos podem fazer parte da vida da criança, mas, cabe a escola inserir no ambiente do educando os padrões éticos esperados e o senso de responsabilidade.

Na falta de uma postura ética por parte do professor, que muitas vezes, por não dispor conscientemente de outras ferramentas para manter a “ordem”, o professor vale-se de chantagens, e ameaças para obter determinado comportamento dos alunos. As comparações são constantes e em momentos mais oportunos irão se sentir no direito de utilizar as mesmas ferramentas para obter uma postura permissível do professor. Assimilam o comportamento e passam a valer-se dele para interesses individuais.

Para Libâneo,

O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p.250).

Segundo Libâneo o trabalho do professor é fundamental para a construção de um ambiente colaborativo e saudável de desenvolvimento e aprendizagens. O autor defende a avaliação diagnóstica como instrumento de percepção da evolução da aprendizagem e não como ferramenta punitiva para comportamentos não desejados. A co-responsabilização pressupõe que não existe alegria pelo não aprendido do aluno, mas sim preocupação em diagnosticar as falhas do processo para recuperar o aprendizado. Wallon evidenciou a importância do professor no processo, ao preocupar-se com uma formação de excelência.

O professor, figura singular na relação de ensinoaprendizagem torna-se um referencial ético, “um espelho”, de motivação e de posturas a serem copiadas. As palavras, as ações, os gestos deixam marcas que reverberam no universo afetivo, que atravessa o aluno marcando positiva ou negativamente o educando, marcas que farão parte do sujeito em formação. Cabe ao mesmo, neste quesito, proporcionar por meio de sua ação sobre os outros, condições para que se fomente um ambiente de confiabilidade e propício às manifestações emotivas positivas e diminuição das consequências de emoções negativas.

5 | CONCLUSÕES

Wallon formula com sua teoria um novo prisma para entendermos as relações afetivas e de desenvolvimento na América Latina. Para a educação como um todo, inova ao propor, em contraposição ao dualismo cartesiano e demais teorias reducionistas, o ser humano como ser indissociável de seus afetos. O foco de Wallon recai sobre o desenvolvimento da pessoa, completa, da conjugalidade dos fatores orgânicos e sociais. A alternância dos domínios afetivos coloca em cena a necessidade de olharmos para a criança, para o educando, não como um adulto “em miniatura”, mas sim respeitando sua condição de indivíduos, sua subjetividade. No quesito sobre as relações entre inteligência e afetividade as contribuições da obra do autor, para o entendimento das relações interpessoais no ambiente escolar, tornam-se fundamentais.

Poderíamos até ousar em afirmar que, enquanto não tivermos condições de propor alternativas aplicáveis à prática punitiva não conseguiremos resultados diferentes dos que vem sendo evidenciados nas pesquisas. Antes a crítica ao autoritarismo foi veemente, contudo hoje o conceito de liberdade e autonomia perdeu parte de seu referencial ético social, resquícios de uma herança cultural violenta e de exploração. Relatos de mães que se dirigem à escola para contestar e desautorizar o professor em público, agressões verbais, simbólicas e muitas vezes físicas tem-se tornado constante nas manchetes televisivas. A melhor formação do professor vem sendo apontada como uma das necessidades para amenizar parte dos problemas enfrentados pela escola e concordamos que, professores bem formados disporão de ferramentas mais variadas de trabalho e consequentemente mais eficientes, contudo o que é formar bem um professor?

O grande problema que se apresenta aos atores da educação é relacional. O

desenvolvimento de competências afetivas, de entendimento do funcionamento cognitivo, psíquico, motor, são fundamentais na formação de profissionais que possam desempenhar a contento suas atribuições no contexto social presente.

Wallon (1978) postula que os vínculos afetivos são organizadores de uma gama de hábitos sociais importantes. Com os referenciais do lar enfraquecidos a escola passa a ser cobrada pelo estabelecimento desses parâmetros, sem, contudo, dispor de tais ferramentas. Wallon reforça a importância dos vínculos afetivos no processo de ensino e aprendizagem que ocorre desde o nascimento. Para o autor a criança quando adentra a escola é inserida em um ambiente estranho e as relações afetivas irão de fato determinar o nível de comprometimento dos alunos com a escola. O sentimento de pertencimento, de importância, noções básicas de valores éticos e morais. Consciência do outro como agente social necessário para o desenvolvimento da sociedade. Não existe construção de significado sem a prévia construção do vínculo significante. Este vínculo nas relações sociais é constituído pelo universo afetivo, que direciona o interesse, e as vontades que movem ou não os alunos de encontro ao conhecimento, ou melhor, ao seu desenvolvimento.

Em uma analogia bem simplista, quase infantil, poderíamos propor que a afetividade é a cola que une o desenho ao caderno, que une a criação ao seu contexto social. Sem os sentimentos e emoções não existiria a criatividade e as mais variadas forma de manifestação da mente humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ALMEIDA, S.F.C. **O lugar da Afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender**. Ribeirão Preto: Temas psicol. v.1, n.1, abr. 1993. p. 31-44.
- CALIL, A.M.G.C. **Afetividade e docência: um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LEITE, S.A.S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. (1ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. Afetividade e Ensino. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 113-137.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de profissionais da educação - Visão crítica e perspectiva de mudança.** Revista Educação e Sociedade, Goiânia-GO, p. 237-277, 1999.

PINO, A. O Biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Coord). **Linguagem, Cultura e Cognição.** Belo Horizonte: Autentica, 2001. p.23.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia ou a teoria da curvatura da vara.** ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação, v. 1, p. 23-33, 1981.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **As Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Do acto ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 1978.

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 11/01/2021

Francinne Gonzalez Andrioni

Universidade Estadual Paulista
Bauru – SP

<http://lattes.cnpq.br/3847898475187739>

Marina Lemos Villardi

Centro Universitário Sudoeste Paulista
(Unifesp)

Avaré – SP

<http://lattes.cnpq.br/5128371182445454>

Este estudo foi originalmente publicado no VII Congresso Brasileiro de Educação (CBE VII) em 2019 que ocorreu na cidade de Bauru, SP, Brasil. O material pode ser acessado nos anais do evento através do seguinte link <https://cbe-unesp.com.br/anais/index.php?t=RE2019032543479>.

RESUMO: O presente artigo buscou apontar a importância da educação emocional no desenvolvimento infantil. Partindo da premissa que, a educação emocional possibilita autoconhecimento e contribuições para resolução de problemas interpessoais, sendo uma necessidade na atualidade, visto que tais procedimentos possibilitam o desenvolvimento social e emocional da criança a partir de suas necessidades e possibilidades. Utilizou-se de uma revisão de literatura para coleta de dados, buscando-se no Google Acadêmico trabalhos de 2015 até a atualidade, através de um enfoque

qualitativo. A partir da análise dos resultados, entende-se a educação emocional como facilitador no ambiente escolar, visto que através do conhecimento de suas emoções, a criança pode ter um controle saudável sobre as mesmas, prevenindo comportamentos inadequados e promovendo habilidades sociais e emocionais, por meio do lúdico. Ressalta-se o jogo como importante ferramenta à educação emocional infantil, pois promove o desenvolvimento de vários aspectos. É possível afirmar a grande influência que a família e a escola cumprem no desempenho da criança, sendo essencial que trabalhem juntas, a fim de acolher e qualificar o desenvolvimento emocional das crianças. Verifica-se, o relevante papel que a educação emocional assume como um facilitador no ambiente educativo, e, desta forma, faz-se necessário mais estudos na área que ampliem a visibilidade desta temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação emocional. Infância. Lúdico.

THE CONTRIBUTION OF EMOTIONAL EDUCATION TO CHILD DEVELOPMENT

ABSTRACT: This article sought to point out the importance of emotional education in child development. Starting from the premise that, emotional education enables self-knowledge and contributions to solve interpersonal problems, being a necessity nowadays, since such procedures enable the child's social and emotional development based on your needs and possibilities. We used a literature review for data collection, searching in Google Scholar for studies from 2015 to the present, through a

qualitative approach. From the analysis of the results, emotional education is understood as a facilitator in the school environment, since through the knowledge of their emotions, the child can have a healthy control over them, preventing inappropriate behaviors and promoting social and emotional skills, for example. through the playful. The game is emphasized as an important tool for children's emotional education, as it promotes the development of several aspects. It is possible to affirm the great influence that the family and the school have on the child's performance, it is essential that they work together in order to welcome and qualify the children's emotional development. It is verified, the relevant role that emotional education assumes as a facilitator in the educational environment, and, thus, it is necessary more studies in the area that increase the visibility of this theme.

KEYWORDS: Emotional education. Childhood. Ludic.

1 | INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma das etapas mais importantes do desenvolvimento, sendo a primeira etapa da educação básica. Nela, a criança é inserida em um ambiente que prioriza os processos de desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e emocionais, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, estabelecendo-se, então, em meio ao social e contribuindo para sua formação integral (SANTOS, 2015).

Partindo deste entendimento, é necessário retomar marcos desta fase (pré-escolar), como “a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares” para outro ambiente com objetivo de socialização (BURIN, *et al.*, 2018, p.595) – ainda mais na vida moderna, na qual pais atarefados têm deixado suas crianças mais cedo e por mais tempo nas instituições de ensino (BAZELESKI, 2018) e o direito a aprendizagem e desenvolvimento, que abrange um amplo campo de experiências, habilidades e conhecimento, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que é uma nova política pública brasileira aprovada em 2017 (BURIN, *et al.*, 2018) .

Ao discutir-se, então, sobre o desenvolvimento infantil é importante enfatizar a faixa etária compreendendo o processo de formação (MONÇÃO, 2016) e suas necessidades – entendendo essa última como mais abrangente do que apenas alimentação, aprendizagem, descanso e lazer, mas destacar suas novas interações sociais na instituição – geralmente através das atividades lúdicas.

O lúdico, segundo Rodrigues, Alves e Sobral (2019), é um importante recurso à aprendizagem, mediando à interação entre o mundo adulto e o infantil. Os autores citados ainda afirmam que:

É nesse momento que ela se observa, explora característica de personalidade, fantasias, medos, desejos, criatividade e elabora o mundo exterior a partir de seu campo de visão. Brincando a criança entra em contato com o ambiente, aúfere meios para melhor relacionar-se com os demais, alegrar-se, elevar a autoestima, ser mais afetiva e sociável e tornar-se assim um ser ativo, curioso e formador das suas próprias descobertas e aprendizagens (p.189).

Logo, tais procedimentos educacionais possibilitam o desenvolvimento social e emocional da criança, a partir de suas necessidades e potencialidades – o que segundo Catarreira (2015) é fundamental, visto que um dos principais elementos no funcionamento humano são as emoções, influenciando o desenvolvimento cerebral e aspectos psicológicos e sociais do cotidiano.

Neste âmbito, Araujo e Azavedo (2019) evidenciam a necessidade de trabalhar com a educação emocional já nos anos iniciais, visto que foram levantados muitos problemas dessa natureza que atravessam o funcionamento da aula – sendo mencionados: a dificuldade de identificar e saber expressar sentimentos, além de autoconhecimento, autoestima e reflexão pessoal.

Entende-se aqui a educação emocional como “autoconhecimento de questões emocionais, e a conquista de competências e habilidades que poderão contribuir com a resolução dos problemas interpessoais [...]” (SILVA; COSTA, 2018, p. 12) – o que não foge da proposta dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil que aborda a necessidade de possibilitar jogos e brincadeiras no ambiente escolar que propiciem o contexto da construção e elaboração das regras, conhecimento, emoções, temas, sentimentos, etc. (MEDEIROS, 2017) como objetivo de generalizar tais comportamentos aprendidos na participação das crianças na sociedade, ou seja, além do ambiente escolar (CASTRO, 2015).

Desta forma, justifica-se o interesse na temática, pois faz-se necessário trabalhar com educação emocional no ambiente escolar, visto que o ser humano, desde o seu nascimento, está em contato com o mundo e se desenvolve a partir de interações com seus semelhantes (VICENTINI; SILENE, 2017).

Assim, o atual estudo pretende, através de uma revisão de literatura, apresentar uma breve discussão sobre a importância da educação emocional na infância.

2 | METODOLOGIA

Para este trabalho optou-se pelo enfoque qualitativo, com um modelo de pesquisa não experimental, no qual as variáveis independentes acontecem e não são manipuláveis (SAMPIERI, COLLADO; LUCIO, 2013, p.168).

É uma pesquisa teórica, cujo levantamento bibliográfico sobre os trabalhos já realizados do tema teve objetivo de fornecer dados atuais e relevantes. O estudo dessa literatura pertinente foi fundamental no desenvolvimento do trabalho, ao embasar considerações e evitar a duplicação de dados.

Caracterizado como histórico-exploratório (MARCONI; LAKATOS, 2009, p.12), este artigo teve como foco os registros sobre conflitos emocionais infantis, educação emocional e estratégias de intervenção através de um enfoque qualitativo.

Para fundamentar a temática escolhida, a busca foi realizada no Google acadêmico,

filtrando trabalhos publicados nos últimos cinco anos, através das palavras-chave: educação emocional, educação infantil, infância, desenvolvimento emocional.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos trabalhos encontrados, percebe-se a escassez de material sobre educação emocional voltada para a infância, além de uma crescente produção de trabalhos relatando a necessidade de orientar professores e pais sobre o desenvolvimento emocional e social das mesmas.

Destaca-se a necessidade de desenvolver pesquisas tanto na parte teórica quanto na prática, pela escassez de material que aborde esse conceito em específico na primeira infância (CARVALHO; GORNI, 2015).

Porém há a menção na literatura específica sobre a necessidade de intervenção de resolução de conflitos nesta faixa etária – como, por exemplo, no luto, bullying, relações interpessoais, alguma dificuldade específica do desenvolvimento da criança, etc (GONÇALVES, 2017).

Neste contexto, percebe-se a importância de desenvolver ações educacionais com a educação emocional promovendo a saúde mental, como forma de construção efetiva da consciência na infância – sendo uma possibilidade de promover estratégias e reflexões apropriadas ao público infantil, aumentando o repertório deles, conforme a perspectiva psicossocial (CUNHA, 2018). Sabendo-se que tal abordagem traria um auxílio na compreensão da realidade, resoluções de problemas pessoais, influenciando na autoconfiança de maneira lúdica (OLIVEIRA, 2018).

Oliveira (2018) ainda afirma que seria importante o incentivo dos responsáveis em geral, tanto dos familiares quanto dos educadores para as atividades que contribuirão para desenvolvimento da personalidade e aprendizagem, visto que, a educação emocional traz grande contribuição para todos (educadores, alunos, pais, etc), através do conhecimento das emoções e conseqüentemente no controle emocional, que reflete diretamente no rendimento escolar (SOARES, 2018).

Pensando no rendimento escolar como procedimento de produzir conhecimentos e atividades adequadas às condições das crianças, com fim em obter os resultados almejados na aprendizagem (LIMA; VIVIANI, 2015), a relação da educação emocional seria um facilitador para o ambiente educativo, já que seu objetivo é “funcionar como prevenção a comportamentos inadequados” (SILVA, 2017, p.207), além de oferecer por meio do lúdico, habilidades sociais que podem auxiliar em temas delicados, como o bullying, conflitos familiares, luto, etc (SANTOS; SOARES, 2016).

Ainda abordando o lúdico como facilitador do processo de ensino-aprendizagem infantil, Abed (2016, p.22) afirma o jogo como uma ferramenta promotora do desenvolvimento de várias formas – “motora, cognitiva, social, emocional, ética...”, quando bem usada

através da delimitação do objetivo e planejamento. Neste contexto, uma intervenção lúdica assertiva pode representar um recurso valioso da parte do educador, relacionando a perspectiva da criança com os objetivos do ensino e assim, alcançando sua meta de promover o desenvolvimento integral, entendendo que não há a necessidade de priorizar somente este aspecto da educação, contudo, negar a educação emocional seria inviável para uma ação pedagógica efetiva, pensando nas influências deste conceito ao processo de ensino-aprendizagem.

Percebendo, então, a grande influência que a família e a escola cumprem no desempenho da criança, é essencial que ambas as instituições tenham a possibilidade e o comprometimento de trabalhar em conjunto, em função do acolhimento e envolvimento com o desenvolvimento integral na infância – visto que em muitos casos há a transferência de responsabilidades entre as mesmas afetando a aprendizagem e desenvolvimento afetivo da criança (NASTARI, 2017), o que não é viável, já que o desenvolvimento emocional tem suas primeiras evoluções com os cuidadores, no qual a criança começa o processo de socialização, e é na escola, que o educador terá o papel de facilitador para este processo através “de sua capacidade acolhedora, fornecendo aos alunos um ambiente propício ao bom desenvolvimento emocional” (JESUS; LEMPKE, 2015, p. 312).

Além disso, a escola pode atuar na promoção de situações que envolvam a relação da criança com outros contextos, expectativas e crenças, auxiliando a família neste processo de desenvolvimento infantil, oferecendo suporte nas vivências e interações interpessoais, além da questão de apenas lidar com o conteúdo programático na temática da aprendizagem de conhecimentos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, o desenvolvimento infantil é uma das fases mais importantes do indivíduo, enfatizando o processo de formação físico, interpessoal, emocional e cognitivo. Para tais desenvolvimentos, é essencial que haja procedimentos educacionais que viabilizem essa formação na criança, tendo em vista suas potencialidades e necessidades.

Neste âmbito, percebe-se a educação emocional como um facilitador no ambiente educativo (principalmente, no rendimento escolar), pois através do conhecimento de seus sentimentos, a criança tem mais possibilidades de desenvolver o controle emocional saudável, prevenindo, então, comportamentos inadequados e auxiliando nas habilidades sociais e emocionais, por meio do lúdico.

Vale ressaltar a necessidade de atuar mais com a educação emocional nos anos iniciais, de forma a trabalhar com a prevenção de conflitos que podem atravessar o contexto acadêmico e interpessoal do sujeito, como um todo.

Espera-se, então, que a educação emocional possa ganhar mais força no contexto escolar, através de projetos e intervenções, além de estudos atuais – já que o material

encontrado não foi compatível com a necessidade do tema na atualidade.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. Psicopedag**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

ARAUJO, R. S. R. de; AZAVEDO, A. K. A. de. Educação Emocional e Currículo PATHS: uma experiência prática para o desenvolvimento do ser. **Revista Educare**, João Pessoa – PB, v.3, n.1, p.75-99, jan/jun, 2019.

BAZELESKI, L. A. As relações afetivas e a prática escolar na formação psíquica na infância. **Número regular: Sociologia da educação**. Sinop, v. 9, n. 3, 25.ed., p.1018-1030, nov/dez. 2018.

BURIN, F. O. et al. Ludicidade e prática docente: impactos da metodologia Imparena educação infantil. **Anais do III Congresso Internacional: uma nova pedagogia para a sociedade futura**, p.594-601, set.2018.

CARARREIRA, C. S. S. R. **As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar**. Mestrado em Educação Pré-escolar, Orientadora: Prof. Da. Amélia Marchão. Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação de Portalegre, 168p., janeiro, 2015.

CARVALHO, G. S. de; GORNI, F. C. Um novo respirar: repensando as práticas pedagógicas na primeira infância. **Educere: XII Congresso Nacional de Educação**, UFPR – Grupo de trabalho: Educação da Infância, pp. 34423-34432, 2015.

CASTRO, M. G. B. de. **O direito da criança de participação no processo educativo: a perspectiva das crianças na educação infantil**. Pró-discente: Caderno de Prod. Acad. – Cient. Programa de Pós-Graduação. Vitória-ES, v.21, n.1, jan/jun, 2015.

CUNHA, J. R. F. da. Roda de Conversa com Crianças sobre Suicídio: uma proposta de educação em saúde mental. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, Centro de Ensino Superior de São Gotardo, n. XVIII, trabalho 2, p.17-31, jul.-dez/2018.

GONÇALVES, C. N. B. **Resolução de conflitos: promoção de competências de interação social entre crianças em idade pré-escolar**. Instituto superior de educação e ciências, ISECLisboa, Prova para obtenção do grau de mestre de qualificação para a docência em educação pré-escolar, Orientadora: Prof. Da. Helena Pratas, 57f., abril/2017.

JESUS, R. M.; LEMPKE, N. N. S. Manifestações emocionais das crianças na educação infantil. **SynThesis Revista Digital FAPAM**, Pará de Minas, v. 6, n.6, p.309-325, dez. 2015.

LIMA, A. L. G.; VIVIANI, L. M. Conhecimentos Especializados sobre os problemas de rendimento escolar: um estudo de manuais de psicologia e da revista de educação. **Hist. Educ.[online]**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p.93-112, maio/ago, 2015.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEDEIROS, M. L. da P. S. **A brincadeira e suas contribuições na educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Orientadora: Prof. Uiliete Márcia de Mendonça, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, 26p., 2017.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educ. Pesqui**, São Paulo, Aheadofprint, set. 2016.

NASTARI, F. L. **A importância da parceria entre família e escola para o desenvolvimento da criança**. Trabalho de Conclusão de Curso para licenciatura em Pedagogia. Faculdade Sudoeste Paulista – Orientadora: Prof. Ma. Mariana Natal Prieto, 31f., Avaré-SP, 2017.

OLIVEIRA, S. I. da S. **As contribuições das estórias infantis para o desenvolvimento da personalidade infantil**. Trabalho de conclusão de curso – graduação em psicologia pelo Centro Universitário da UNIFAAT, Atibaia, 22f, 2018.

PAULA, M. F. dos S. **As contribuições da literatura nas séries iniciais**. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Pedagogia, Orientadora: Prof. Ma. Mariana Natal Prieto, 29f., Avaré-SP, 2017.

RODRIGES, E. N.; ALVES, M. do S. J.; SOBRAL, M. do S. C. O Brincar e o Aprender na Educação Infantil. Id onLine, **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 13, n. 43, p. 187-196, 2019.

SAMPIERI, R. S.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Z. de A.; SOARES, A. B. Habilidades Sociais e Bullying: um estudo entre agressores e vítimas. **Psicol. Argum.**, v. 34, n.84, p.51-64, jan/mar, 2016.

SANTOS, E. V. B. dos. **O lúdico na educação infantil: o brincar como ferramenta pedagógica**. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, Orientadora: Prof. Ma. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira, 24p., 2015.

SILVA, M. M. da. Educação Emocional, nova maneira de ensinar e de aprender. **Id onLine Revista Psic.**, v.11, n. 36, p.200-208, jul/2017.

SILVA, M. J. S. da; COSTA, M. de L. da. **Educação Emocional e a relação professor/aluno: potencialidades e possibilidades**. Monografia de Pedagogia, Orientadora: Prof. Da. Márcia RiqueCarício. UFPB, João Pessoa, 48p., 2018.

SOARES, L. J. Dificuldades de aprendizagem e as emoções dos(as) aprendizes na sala de aula. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa. **VCONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 8p., 2018.

VICENTINI, D.; SILENE, M. F. B. A humanização da criança na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Revista do Centro de Educação**, v.42, n.1, UFSM, 12p., 2017.

CAPÍTULO 14

ENSINO DE QUÍMICA PARA SURDOS: ELABORAÇÃO DE UM SINALÁRIO COM TERMOS EM LIBRAS

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 08/01/2021

Alice Menezes Pessoa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Manaus – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/9574415355538543>

Karolyn Rabech Silva Simão

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Manaus – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/7674770820351283>

Lorena Melo da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Manaus – Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/7864876588317408>

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo, a construção de um sinalário em Libras, com termos de grandezas físicas, como subsídio para o ensino de química aos alunos surdos/deficientes auditivos do 1º ao 2º ano do ensino médio do IFAM CMC - AM. A metodologia foi descritiva com parte mista, a partir da análise feita por um questionário aplicado com intérpretes do campus, observou-se a existência de muitas dificuldades nas aulas de química, como por exemplo, o baixo rendimento nas notas. Detectamos que, as traduções simultâneas de alguns termos científicos, não possuem o vocabulário visual, isto é, o sinal correspondente, logo, dificulta

a aprendizagem do aluno. Dessa forma, ao analisar os resultados, apesar do suporte de profissionais tradutores/intérpretes capacitados, para a inclusão dos alunos surdos, há uma dificuldade interna entre todos os envolvidos, no âmbito do ensino/aprendizagem, pois a maioria dos professores, não possuem conhecimento na Libras, e por sua vez, os intérpretes necessitam do conhecimento específico da disciplina requisitada, resultando no baixo desempenho acadêmico do aluno. Portanto, espera-se que essa metodologia auxilie os professores e intérpretes de libras em sua prática pedagógica, assim, como os alunos, estimulando-os no processo de aprendizagem e alcançando bons rendimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Auxílio; Aprendizagem; Sinalário; Grandezas Físicas.

TEACHING CHEMISTRY FOR THE DEAF: DEVELOPING A SIGNAL WITH LIBRAS TERMS

ABSTRACT: This article aims to build a signal in Libras, with terms of physical magnitudes, as a subsidy for teaching chemistry to deaf / hearing impaired students from the 1st to the 2nd year of high school at IFAM CMC - AM. The methodology was descriptive with mixed part, from the analysis made by a questionnaire applied with interpreters of the campus, it was observed the existence of many difficulties in the chemistry classes, as for example, the low performance in the grades. We found that simultaneous translations of some scientific terms do not have the visual vocabulary, that is, the corresponding sign, therefore,

hindering the student's learning. Thus, when analyzing the results, despite the support of trained translators / interpreters, for the inclusion of deaf students, there is an internal difficulty among all those involved, in the scope of teaching / learning, since most teachers do not have knowledge in Libras, and in turn, interpreters need specific knowledge of the required discipline, resulting in the student's low academic performance. Therefore, it is expected that this methodology will assist teachers and interpreters of pounds in their pedagogical practice, as well as students, stimulating them in the learning process and raising good performance.

KEYWORDS: Aid; Learning; Signal; Physical Quantities.

1 | INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil é regulamentada pela (LDB), Lei de Diretrizes e Bases, que assegura ao cidadão o direito à educação e ao estado o dever de atendê-lo mediante oferta qualificada. É indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática (GOMES, 2014)

ALDB 9394/96 assegura a todos os alunos com necessidades especiais, a receberem educação escolar na rede regular de ensino, com serviços especializados de ensino. De acordo com (COSTA, 2014; MACHADO, 2006) a inserção destes alunos na escola regular ocorre sem a preocupação e o preparo com práticas pedagógicas que possam auxiliar no processo de aprendizagem dos surdos, uma vez que o modelo oralista prevalece em sala de aula.

Nesse contexto, observa-se que todos têm direito à educação sem exclusão e de forma facilitadora, sem nenhuma distinção, entre classes e gêneros. Assim, podem ser assegurados os direitos de pessoas surdas e mudas, a terem acesso à educação de forma facilitadora e inclusiva.

A química é uma ciência que faz uso extensivo da linguagem científica para explicar os fenômenos naturais, os processos que ocorrem nas transformações de substâncias e as energias envolvida na constituição da matéria. Os fenômenos estudados em química fazem parte do dia a dia, porém não é possível a visualização intrínseca da natureza química destes fenômenos. Analisando esse cenário de uma forma mais delicada, pois há uma dificuldade no aprendizado de química, devido ser uma disciplina abstrata, e voltado para o ensino de surdos, torna-se mais preocupante e desafiador pois de acordo (MATTOS E PEREIRA, 2017) fórmulas, sinais, gráficos, fenômenos físicos necessitam de professores habilitados com um material compreensível para esse grupo particular de estudantes. As dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem agregadas à "novidade" da educação inclusiva têm apresentado uma realidade aos alunos surdos, em que eles se encontram defasados no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado. Disso advém a urgência de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo

de suas capacidades.

De acordo com Chassot (2003, p.91) “ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza”. Saldanha (2011) defende necessidade de uma alfabetização científica e argumenta que a ciência é uma linguagem. A língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a principal linguagem utilizada pela comunidade surda que é uma língua gestual-visual que os possibilitam interagir com o mundo e se o discente surdo (GOMES, 2014).

A escassez de materiais didáticos como sinalários e glossários que possuam sinais específicos da linguagem científica e de apoio pedagógico baseado neste contexto, torna ainda mais difícil a prática da docência para surdos. Por conseguinte, em situação de desvantagem em relação aos alunos ouvintes. Diante disto, o projeto tem como proposta, a produção de um Sinalário em LIBRAS que contenha os termos referentes a grandezas físicas utilizadas em aulas de ciências exatas, em especial a química de turmas do ensino médio. Elaborado em conjunto com a Instituição Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas - IFAM Campus Manaus Centro.

No entanto, considera-se importante a divulgação e assim contribuir com a prática de professores de química, que desconhecem a Libras, e para os intérpretes, subsídios de comunicação técnica em química. Portanto, mais uma ferramenta para professores e intérpretes de Libras com a finalidade de contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Porém, os sinais aqui apresentados não estão oficializados, isto é, precisam ser avaliados por professores surdos e pela comunidade surda.

2 | PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A sessão atual mostrará os passos dados e dos procedimentos/recursos que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Assim, utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com respostas diretas, seguido da criação de um sinalário em química, relacionado ao tema de grandezas físicas. O propósito desse produto foi auxiliar professores e intérpretes durante as aulas de química, em turmas do primeiro e do segundo ano, no ensino médio do IFAM Campus Manaus Centro. A proposta delimita um tema dentro do ramo da química, na sequência, a fase de pesquisa sobre o assunto. Isto é, investigação se o mesmo foi/ou encontra-se publicado por outras instituições ou existe a criação do sinal. Assim para construção do material utilizou-se três etapas: a) aplicação do questionário para delimitação do conteúdo; b) pesquisa, se há publicações sobre construção de sinalário, no tema grandezas físicas e; c) criação dos sinais pelos discentes surdos com auxílio dos intérpretes.

Primeira etapa: Para esta etapa, foram os levantamentos, acerca das informações relacionadas as dificuldades dos intérpretes, e ainda, limitar o conteúdo para criação do sinalário diante da necessidade. A entrevista foi realizada com os profissionais de intérprete

do NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais) situada no IFAM. As perguntas estão disponíveis na tabela 1.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades encontradas para os intérpretes? Intérprete: Alguns termos tanto da física quanto na química, não possuem sinais para eles, nos Precisamos datilografar de forma rápida sem dá muita explicação para o aluno, apenas descrever a palavra dita pelo professor.
Entrevistador: Como fazem para traduzir os termos sem sinal registrado?
Interprete: datilografando palavra por palavra. Muitas das vezes prejudicando o aluno que não consegue Compreender os significados dos termos.
Entrevistador: Vocês possuem o conteúdo da aula a ser ministrada com antecedência?
Intérprete: Não. Geralmente o conteúdo é entregue no início da aula, temos pouco tempo para nos preparar e estudar o conteúdo a ser ministrado, isso só agrava mais as dificuldades, pois os alunos fazem Questionamentos e muitas das vezes não conseguimos responde-los no momento.
Entrevistador: Os alunos sentem dificuldades na matéria de química? Intérprete: Sim. Muita. Isso reflete nas notas baixas, pois eles não entendem os termos datilografados, não há significado, É apenas uma palavra nova para eles.
Entrevistador: Qual o assunto mais difícil para traduzir dentro da química? Intérprete: Temas como: massa, assuntos de física e vidrarias de laboratórios.

Tabela 1: Perguntas e respostas feitas na entrevista com os intérpretes

Segunda Etapa: Nesta etapa, após escolhido o tema grandezas físicas para desenvolver o sinalário, como passo seguinte, procedeu-se uma pesquisa quali-quantitativa para descobrir a existência de trabalhos publicados no período de 2009 a 2019. Assim, realizada a pesquisa verificou-se que, não havia publicações sobre o conteúdo de termos em grandezas físicas, em libras, na forma de sinalário para aulas de química. Porém, no ano de 2014 foi publicado um artigo intitulado: “Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física: Uma perspectiva Vygotskiana” (Gobara e VARGAS, 2014), tratando-se de uma pesquisa qualitativa realizada em 10 escolas públicas de ensino médio de Campo Grande-MS que receberam 24 alunos com surdez. Para a análise dos dados, foi utilizada a abordagem histórico cultural de Vygotsky evidenciando que apenas o intérprete interage efetivamente com esses alunos e pouco colabora para que eles interajam com pessoas que não dominam a Língua Brasileira de Sinais. Em sala de aula, o professor transfere ao intérprete responsabilidade de ensino e aprendizagem desses alunos.

Em janeiro de 2015 dando continuidade ao trabalho realizado as autoras citadas no parágrafo anterior publicaram um glossário ilustrado em Libras para conceitos de física (VARGAS, 2015), no qual foram criados e catalogados sinais para força, massa e aceleração

e exemplificando com alguns modelos de planos de aula para a implementação desses sinais facilitando o ensino de física para o aluno surdo dando continuidade a abertura para pesquisadas conceituais sobre o conteúdo.

Terceira etapa: Com base nos levantamentos, utilizamos os conceitos de grandezas físicas que englobam os termos: massa, temperatura, medidas de tempo, escalas termométricas, unidades de medidas e propriedades da matéria. Foram enviados aos intérpretes para análise dos conceitos e termos, por conseguinte, dar início a construção do sinalário. Porém, anteriormente, foram feitas reuniões que abordaram qual ou quais estratégias para a construção do sinal. O procedimento feito pelos intérpretes, no desenvolvimento dos sinais, foi em cima dos conceitos a eles enviados e como resultado, a origem do sinalário.

A partir do sinalário construído, foi repassado à equipe de alunos responsável pelo projeto, os sinais solicitados que estão listados nas figuras a seguir.





Fig. 1 a) Escala Celsius b) Escala Kelvin c) Escala Fahrenheit d) Mililitro: mL e) Mililitro f) Conversão

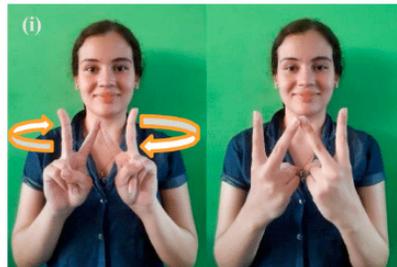
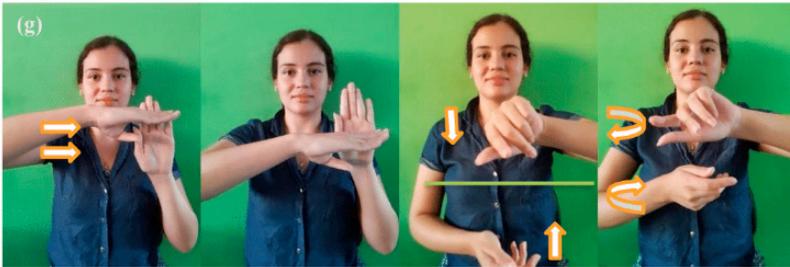


Fig. 2 g) SISTEMA INTERNACIONAL SI: h) Densidade i) Volume j) Massa k) Medida de volume: m^3 (metro cúbico)



Fig. 3 l) Medida: Calor (Cal) m) Medida de unidade: Tonelada n) Medida de unidade: grama

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse contexto, é imprescindível que os professores assumam papel de incluir e integrar todos os alunos em sala. Para isso é necessário a criação de um sinal específico, para compreensão do tema abordado no ensino de química, essa reflexão acerca das possibilidades e ferramentas viáveis, ou seja, o professor, o intérprete atua como um agente facilitador na inclusão dos alunos deficientes.

A metodologia foi baseada em perguntas feitas aos intérpretes pois os mesmos não possuem a formação referente para um professor de química, levantamento de pesquisas bibliográficas e criação de sinalário. Assim, foi submetido a inclusão dos sinais no ensino de química, a resposta foi positiva quanto à metodologia, pois os intérpretes que participaram do questionário responderam sobre dificuldade dos alunos do campus de entender o ensino de química pela falta de compreensão da palavra traduzida.

Quanto à existência de recursos pedagógicos, os intérpretes responderam que trabalham apenas com projetores de imagem e traduções simultâneas, não facilitando na aprendizagem dos alunos, pois os próprios alunos entendem as palavras traduzida, mas não compreendem o significado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto foi direcionado para a produção em LIBRAS de termos referentes a grandezas físicas, este conteúdo tem presença constantes em sala de aula, principalmente em aulas de ciências. Almejava-se com este trabalho, apresentar uma proposta de sinais que fossem aceitas pelos intérpretes que trabalham na área da educação e principalmente pela comunidade surda que são alunos do ensino médio, em especial os alunos de química. A química recebe de forma frequente o status de “linguagem”, devido ao grau de complexidade em que as informações são apresentadas, onde o uso de símbolos, fórmulas e modelos são usados de formas constantes. O sinalário é uma ferramenta que possui o potencial de colaborar para que todo esse simbolismo existente na química e nas outras ciências, possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de alunos deficientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996

CHASSOT, A.I. **Alfabetização científica:** uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação. n. 22, p. 91, abr., 2003.

GOBARA, S.T., VARGAS, J.S., **Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física:** Uma perspectiva Vygotskiana. Revista Brasileira de Educação Especial.v.20, nº3, pág. 449-460, 2014

COSTA, A. L. F. **A Educação Inclusiva no ensino de química:** A elaboração e utilização de materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem surdos e ouvintes. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura e Química, Instituto Federal de Goiás, Goiás, 2014.

GOMES, M. F. **Estratégia Bilingue (Português/Libras) para O Ensino do Tema Condutividade Elétrica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Ciências da Natureza, Instituto Federal de Santa Catarina, São José – SC, 2014.

MACHADO, P. C. **Integração / Inclusão na escola regular**: um olhar do egresso surdo. In: (Org.). Ministério da Educação. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Brasília, 2002.

SALDANHA, J. C. **O ensino de química em Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2011.

VARGAS, J.S., **Uma proposta de elaboração de sinais específicos para os conceitos de massa, força e aceleração em Libras**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós- Graduação em ensino de ciências – PPEC, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download>>. Acesso em: 12 maio 2019.

CAPÍTULO 15

TRABALHOS ACADÊMICOS EM PROL DO DESENVOLVIMENTO DE UMA CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Mariana Cordeiro Gadanha

Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/3495872250972988>

Sandra Helena de Souza

Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8574524871469569>

Irvina Leite de Sampaio

Universidade de Fortaleza
Fortaleza – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9987194345639575>

RESUMO: O presente artigo, demonstra a busca pelo esclarecimento acerca da importância de trabalhos acadêmicos no processo de avaliação dos alunos da disciplina de Sociologia I. Funcionando como uma ferramenta de aprendizagem eficaz na articulação dos saberes ofertados no decorrer da disciplina com a vivência na atualidade, contribuindo com o objeto da disciplina, que seria uma educação crítica e que permita alunos participativos na construção do próprio saber. Para a construção da pesquisa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica para fundamentar o que fora observado durante a experiência da monitoria. Durante o período de observação, foi demonstrado o engajamento dos alunos na construção de trabalhos que permitissem a expressão de seus conhecimentos

prévios e pontos de vista acerca da realidade, sob o olhar dos conhecimentos adquiridos durante a disciplina de Sociologia I.

PALAVRAS-CHAVE: Educação curiosidade psicologia sociologia trabalhos.

ACADEMIC WORKS IN FAVOR OF THE DEVELOPMENT OF AN EPISTEMOLOGICAL CURIOSITY

ABSTRACT: This article demonstrates the search for clarification about the importance of academic work in the process of evaluating students of the discipline of Sociology I. Acting as an effective tool of learning in the articulation of the knowledges offered throughout the discipline with the experience of daily life, contributing to the object of the discipline, which would be a critical education that would enable the participatory student during the construction of their own knowledge. For the development of this research, bibliographic research was used to substantiate what was observed during monitoring experience. Throughout the observation period, it was demonstrated the commitment of the students in the creation of works that would allow the expression of their previous knowledge and point of view about reality, in the perspective of the knowledge acquired through the discipline of Sociology I.

KEYWORDS: Education curiosity psychology sociology works.

1 | INTRODUÇÃO

Se propondo como uma investigação da sociedade e seus fenômenos, o que inclui seus integrantes, a Sociologia se demonstra indispensável para outros saberes enquanto um norteador para os processos individuais e grupais da sociedade. Tendo isso em vista, demonstra-se a importância desse estudo dentro do ensinamento de um saber como a Psicologia, trazendo, além de um contexto para o trabalho do psicólogo, grande crédito em seu processo de aprendizagem crítica, enquanto sujeito.

Tal criticidade se constitui a partir da reflexão acerca do que se aprende, de maneira com que aquilo aprendido seja inserido em um contexto prático, ou seja, indo além da pura e simples absorção de conteúdos acadêmicos. A visão da sociologia enquanto integrante do processo de formação de um indivíduo crítico, traz, primeiramente, esse indivíduo como um sujeito inserido em um contexto social, e portanto perpassado por uma comunidade, a qual é responsável pela constituição de uma rede de conhecimentos, constituintes do senso comum. Sendo ilógico, dessa maneira, considerar esse sujeito, sem conhecimento, pois tal entendimento invalidaria toda sua experiência de mundo.

Trabalhar com a ideia de um sujeito o qual possui conhecimentos prévios, advindos do senso comum, é uma grande ferramenta acadêmica para construção de uma educação participativa, reflexiva e, portanto, crítica. É então que o papel do educador se destaca no processo. Pois será ele o responsável por mediar o processo de aprendizagem, adotando, inclusive, uma postura que possibilite a troca de conhecimentos, auxiliando o educando no processo de assimilação de saberes, prévios e acadêmicos. Parte importante desse processo de mediação está na utilização de metodologias as quais permitam a assimilação desses conhecimentos.

Ao usar do processo avaliativo como um momento de assimilação, ou seja, usar de ferramentas avaliativas para o estímulo da articulação entre os saberes, é permitido ao educando a expressão de sua individualidade, assim como de seus conhecimentos prévios. Dessa maneira, trabalhos acadêmicos configuram um meio de se efetivar uma educação crítica e participativa, que estimule o conhecimento de conteúdos acadêmicos sem suprimir os conhecimentos advindos do senso comum, e portanto, não invisibilizando o sujeito no seu processo de aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

O presente artigo trata de um estudo descritivo pautado na observação direta a partir da vivência da monitoria acadêmica da disciplina de “Sociologia I”, utilizando-se da pesquisa bibliográfica. A disciplina é ofertada na grade do terceiro semestre do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza e consta com a participação ativa do monitor na condução da disciplina.

As observações foram realizadas durante as aulas presenciais e aulas sincrônicas

online, compreendendo a vivência de um afastamento social devido a epidemia do COVID-19. Sendo disponibilizado pela professora, um canal para troca de materiais, como notícias, artigos e vídeos, que os alunos achassem válidos para relacionar ao conteúdo estudado.

O estudo bibliográfico foi norteado em pensadores como o filósofo e pensador brasileiro, Paulo Freire, assim como pensadores estudados na disciplina, sendo eles Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Utilizando além de suas obras, pensadores contemporâneos que pudessem trazer suas reflexões acerca destas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do conhecimento possibilitado pela disciplina de Sociologia I, é possível pensarmos em uma educação crítica e futuros profissionais conscientes do contexto social em que se inserem. Porém não é somente a partir da transmissão da teoria clássica estruturada por pensadores como Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, mas sim por meio de um processo de assimilação de conhecimentos teóricos clássicos, conduzido pelo professor, e os conhecimentos prévios dos educandos. A importância de tal assimilação, segundo Piaget (1987), se mostra principalmente pela melhor absorção dos conhecimentos, em prol de uma formação crítica, onde os alunos possam perceber como os conceitos teóricos se aplicam na sociedade, e principalmente em sua vivência.

Essa interação entre conhecimentos acadêmicos e saberes trazidos do senso comum foi possibilitada pela professora, ao longo da disciplina, com uso de trabalhos acadêmicos que exploraram a construção do conhecimento durante a aprendizagem e que estimularam o desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica. Com essa estratégia avaliativa, os alunos puderam ter espaço para expressarem suas vivências, validando seus conhecimentos prévios e aproximando-se de uma educação participativa, onde construíram seu saber junto à educadora.

Acordando com Paulo Freire (1996), a curiosidade se distingue em duas, sendo elas: a curiosidade ingênua e a epistemológica. A curiosidade ingênua está associada ao senso comum, e por tanto, presente em todo indivíduo, sendo ela o caminho, através da criticidade e da aproximação para com o objeto cognoscível, para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, a qual filósofos e cientistas, por exemplo, são dotados.

Tendo em mente a diferenciação entre as duas citadas, uma das tarefas precípuas da prática educativoprogressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica (FREIRE, 1996), visto que esta é uma produção a partir de seu estado outrora ingênuo. É exatamente a partir desse pensamento que se mostra fundamental o papel dos trabalhos acadêmicos ao longo do processo avaliativo da disciplina, pois é utilizando-se deles que os educadores incentivam o desenvolvimento da curiosidade epistemológica em seus educandos.

Sendo-lhes dado um trabalho acadêmico que os faça conceber uma relação entre o conhecimento teórico repassado pelo educador e seus conhecimentos prévios adquiridos pelas próprias experiências, o processo educativo se torna fundamentalmente crítico, ao trazer-lhes a reflexão sobre sua realidade. A importância de valorizar o conhecimento já experienciado pelos educandos se dá principalmente quando percebemos que, de acordo com Durkheim (1977), fatores sociais, como classe e região, têm suas características bem definidas e interferem na formação da personalidade dos indivíduos. É concordando com a interferência de fatores sociais e a importância do respeito aos saberes prévios dos educandos, que Paulo Freire (1996), propõe a discussão entre educador e educando sobre tais saberes, aliando-se aos conteúdos que são transmitidos no processo educativo.

A partir de Azevedo (1971), encontramos no trabalho de Durkheim, uma educação que se adapta aos tempos históricos e seus povos. A expressão dessa adaptação, percebida por Durkheim, se dá ao notarmos a união de indivíduos de diferentes classes e regiões em um comum processo de aprendizagem sendo um exemplo prático da convivência em uma democracia pluralista e sua influência no processo educativo, pois na grande sociedade, a multiplicidade de grupos é essencial ao desenvolvimento do indivíduo (WOOLF, 1965).

É nessa pluralidade que se demonstra a importância da expressão individual a partir de trabalhos acadêmicos que valorizem a articulação entre conhecimentos teóricos e os saberes socialmente construídos na comunidade em que os alunos se inserem, segundo Freire (1996). Assim como o Freire, Max Weber (1947) defendia o processo de expressão individual dos educandos em prol de uma educação crítica afirmando que ao professor caberia apresentar meios para que os alunos pudessem, a partir de suas consciências e seus desejos individuais, decidir aceitar ou não os valores e os padrões que lhes são apresentados.

A educação que Weber defendia, estava apoiada na teoria da ética da responsabilidade, em os fins a serem alcançados resultam de uma ponderação entre meios e fins (CARVALHO, 1998), teoria na qual construiu seu projeto sociológico. A partir dessa perspectiva de ponderação individual para uma educação crítica, encontramos um ponto de distanciamento entre Paulo Freire e Max Weber, pois o último acreditava em uma educação neutra, na qual o próprio educar se mantivesse neutro diante dos ensinamentos.

Indo de encontro com a neutralidade defendida por Weber, e se aproximando dos ideais marxistas, Freire (1996) defendendo ser impossível o educador permanecer neutro durante o processo educativo, mas sem deixar de defender a livre expressão dos alunos em relação aos seus ideias, evidenciando as ideologias que nos escondem discursos duvidosos, nos permitindo ver claramente o que rodeia inclusive esse discurso de uma educação pragmática. Não somos seres simplesmente determinados nem tão pouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos (FREIRE, 1996). Seguindo essa lógica, a educação freiriana estaria diretamente influenciada por Marx e Engels (1847), que afirmam que a

própria educação é determinada pela sociedade e suas relações de classe.

Como percebido nas observações durante a vivência da monitoria, os trabalhos passados pela educadora, incentivaram a expressão dos alunos a partir da solicitação de que suas perspectivas, estivessem presentes nas dissertações, utilizando-se dessa estratégia para a tomada de consciência diante do contexto social em que se inserem. Tendo em vista a discussão trazida pelos autores do Manifesto do Partido Comunista (1847), ao expor que ao modificar as condições de vida dos homens mudaria também sua consciência, o que afetaria suas relações e sua própria existência, percebemos a aproximação e a necessidade do incentivo dessa estratégia educacional.

A não neutralidade da educação se mostra como uma ferramenta essencial para um processo crítico-educativo, usando de instrumentos como trabalhos avaliativos que permitam aos educandos a expressão de seus saberes práticos articulados aos saberes que lhes são passados, produzindo a partir dessa articulação um novo conhecimento, e portanto desenvolvendo uma curiosidade epistemológica, atributo de sujeitos críticos.

4 | CONCLUSÃO

Perante as considerações postas, percebe-se como a utilização de trabalhos acadêmicos ao longo das avaliações da disciplina, permite, além da construção de um processo educativo-crítico, uma aprendizagem mais eficiente e participativa. Rompendo com o espaço educacional tradicional, que se mostra focado na pura transmissão de conhecimento, e investindo em um espaço que permite aos alunos uma aprendizagem a partir de sua livre expressão, abrindo as portas para uma sociedade que valoriza os conhecimentos clássicos mas não se detém somente a eles. Para assim promover profissionais com visões amplas acerca da realidade em que se inserem inclusive a daqueles com os quais se relacionam, conseqüentemente, auxiliando a formação de psicólogos críticos e comprometidos com o contexto social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. Á. D. **A pedagogia sociológica de Durkheim**. Revista da Faculdade de Letras: Filosofia, 01, p. 161-168, 1971.

CARVALHO, A. B. D. **Ciência e pedagogia na obra de Max Weber**. Educação: Teoria e Prática, 1998.

DURKHEIM, É. **A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora**. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1977.

FERREIRA Jr, A.; BITTAR, M. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 12(26), 635-646, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 21.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 1847.

PIAGET, J. **A construção do conhecimento**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1987.

CAPÍTULO 16

A PERCEÇÃO DOS NATIVOS DIGITAIS SOBRE AS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Licie Stintia Fresta Lopes

Centro Universitário Adventista de São Paulo
(UNASP) – Campus Engenheiro Coelho
Engenheiro Coelho – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/4907304807312734>

Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza

Centro Universitário Adventista de São Paulo
(UNASP) – Campus Engenheiro Coelho
Engenheiro Coelho – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/2230252759495740>

RESUMO: A tecnologia é uma realidade na vida do sujeito e, desta forma, é preciso reorganizar e readaptar todo o sistema escolar, tendo em vista que é fundamental que as instituições educacionais acompanhem o desenvolvimento dos estudantes. Este artigo é a fração de estudo mais amplo. Objetiva-se neste artigo conhecer a percepção da geração de discentes sobre o uso das tecnologias em sala de aula. Participaram da pesquisa 50 alunos. Este estudo é de abordagem quantitativa, com aplicação de um questionário. A análise dos dados teve como apoio o software SPSS. Os resultados revelam que a inclusão do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem impacta diretamente no interesse, participação e busca pelo conhecimento. Assim, conclui-se que o uso das tecnologias nas atividades em sala de aula contribui para uma aprendizagem significativa e criativa, estreitando

as incompatibilidades intergeracionais entre professores e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; nativos digitais; sala de aula; ensino-aprendizagem.

THE PERCEPTION OF DIGITAL NATIVES ABOUT TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: Technology is a reality in the life of the subject and, in this way, it's necessary to reorganize and readapt the entire school system, considering that it is essential that educational institutions monitor the development of students. This article is the fraction of the broader study. The objective of this article is to know the perception of the generation of students about the use of technologies in the classroom. Fifty students participated in the research. This study has a quantitative approach, with the application of a questionnaire. The data analysis was supported by the SPSS software. The results reveal that the inclusion of the use of technologies in the teaching-learning process directly impacts the interest, participation and search for knowledge. So, it's concluded that the use of technologies in classroom activities contributes to a meaningful and creative learning, narrowing the intergenerational incompatibilities between teachers and students.

KEYWORDS: Technology; digital natives; classroom; teach-learning.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade vem sofrendo grandes

transformações e inovações no âmbito tecnológico e educacional, gerando a necessidade de algumas adaptações dos sistemas educativos a fim de que alcancem a aprendizagem efetiva do aluno. Ratificando essa afirmação, Belloni (2012) declara que a tecnologia é uma realidade no cotidiano da vida do sujeito, principalmente das crianças e adolescentes que estão adentro às escolas. Perante isso, um “novo cenário” surge e é preciso uma reorganização e readaptação de todo o sistema escolar, tendo em vista que a educação precisa acompanhar o desenvolvimento do principal sujeito nesse processo - o indivíduo.

Moran (2007) exhibe as funções das tecnologias na educação: simplificar a transmissão da informação; auxiliar no desenvolvimento de habilidades (espaço-temporais, sinestésicas e criadoras); visualizar, por diferentes moldes, a representação da realidade; integrar linguagem, ritmos e caminhos diversos para o acesso ao conhecimento. Confirmando essa ideia, Brolio (2017) cita que a educação e tecnologia possuem procedimentos precisamente ligados que apontam para o serviço da construção e desenvolvimento dos sujeitos.

No entanto, é importante ressaltar a relação professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito das diferentes gerações ao longo do tempo, já que nos últimos anos presencia-se um contexto de mudanças e alterações tendo se tornado complexa e delicada, devido a alguns fenômenos da sociedade atual.

Santos e Soares (2011) entre outros fatores, citam que o desenvolvimento das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) com a educação gerou uma série de implicações no meio social, entre elas, as do ambiente escolar. Um dos lados, segundo as autoras, é composto pelos alunos que recebem uma enxurrada de informações a todo o momento, em qualquer lugar, de uma maneira mais atrativa do que estão obtendo na escola, causando assim desinteresse pelos conteúdos e pela forma que os professores lecionam.

Santos, Scarabotto e Matos (2011) incluem que os recursos tecnológicos disponíveis para os alunos de hoje, influenciam diretamente o modo do estudo, aprendizagem, pesquisa e a percepção sobre a cultura ao seu redor. Os mesmos autores denominam esse grupo o qual as escolas estão recebendo, como nativos digitais, isto é, eles nasceram na era da informação, possuem habilidade no uso das tecnologias com muita facilidade, e o relacionamento com o outro e com a sociedade é baseado através de novas frentes de redes sociais.

Se cada vez mais a geração *internet* está adentrando nas escolas, Fey (2011) alerta que em sua maioria eles encontram, em sala de aula, o professor, imigrante digital. E é nesse descompasso que ocorre o maior desafio geracional com o uso das tecnologias. Nesse contexto, os imigrantes digitais, segundo Santos, Scarabotto e Matos (2011) são aqueles que não nasceram na era digital e que possuem outras maneiras de relacionamento, de ideias e de formação. Esse grupo adentra o mundo tecnológico, para que possa aprender e se situar nesse novo contexto digital. Muitos, de acordo com os autores, conseguem isso com rapidez, no entanto, outros não. É esse nicho de pessoas que em meio a tantas

inovações precisa interagir e conviver com os nativos digitais.

Com base nesse contexto, este artigo tem como objetivo conhecer a percepção da geração de discentes sobre o uso das tecnologias em sala de aula.

2 | METODOLOGIA

No sentido de obter compreensão da realidade dos discentes em sala de aula, foi realizada a aplicação de um questionário aos alunos da 7ª e 8ª séries de um Colégio particular do interior do estado de São Paulo.

O questionário online do *Google Forms* foi aplicado na sala de aula por meio de *Tablets*. Constava de 25 perguntas para caracterizar os alunos e a proximidade e utilização das tecnologias. Foi um total de 50 alunos compostos por 22 meninas e 28 meninos, sendo a maioria na faixa etária de 13-15 anos de idade.

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa sendo aprovado por meio do CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 20622719.9.0000.5377, sendo o número do parecer: 3.614.318, com data de aprovação em 02 de outubro de 2019.

Com a finalidade de conhecer as especificidades e preferências acadêmicas dos alunos, buscou-se saber dois aspectos: i) qual a propensão deles para o estilo de aula e; ii) como consideram a relevância dos conteúdos em sala para uma maior interação no processo de aprendizagem.

3 | RESULTADOS

A tabela 1 apresenta o resultado da primeira indagação mostrando que 18 (36%) respondentes preferem as aulas com trabalhos em grupo, seguido por uma concordância de 12 (24%) que afirmaram preferir a utilização de recursos audiovisuais, além da indicação de que o professor deixa o discente participar ativamente da proposta da aula.

Alternativas	Nº	%
O professor expõe a matéria	2	4,0
O professor deixa participar o aluno	12	24,0
Se utilizam de recursos audiovisuais	12	24,0
Os alunos trabalham individualmente	2	4,0
Os alunos trabalham em grupo	18	36,0
Outro tipo de aula	4	8,0
Total	50	100,0

Tabela 1: As minhas aulas preferidas são aquelas em que...

Fonte: a autora

A tabela 2 revela a opinião dos discentes sobre a relevância dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Dos 50 respondentes, 20 (40%) consideraram os conteúdos desinteressantes, mas úteis para a vida; 17 (34%) ponderaram como interessantes e 12 (24%) acreditaram que os conteúdos estão ligados à vida real, por isso da importância de serem estudados.

Alternativas	Nº	%
Interessantes	17	34,0
Desinteressantes, mas úteis	20	40,0
Desinteressantes e inúteis	1	2,0
Ligadas à vida real	12	24,0
Total	50	100,0

Tabela 2: Os conteúdos das aulas são...

Fonte: a autora

Lorenzato (2006, p.15) manifesta que é preciso permitir e incentivar a expressão dos discentes durante as aulas, para que desperte o interesse no indivíduo, e ainda acrescenta que “permitir que os alunos se pronunciem é, antes de tudo, um sinal de respeito a eles e de crença neles”. Souza e Souza (2010) acrescentam que o professor, como mediador, tem um papel relevante e sua função é buscar alternativas viáveis para que os alunos estejam interessados nas aulas, tendo envolvimento e uma postura participativa nas ideias propostas pela escola.

Para um viés da aprendizagem, a tabela 3 revela, segundo os alunos, os números referentes aos maiores motivos da dificuldade de aprender. Os resultados mostram que 15 (30%) relataram que o não uso das tecnologias é uma razão para a dificuldade na aprendizagem, seguido da pouca atenção durante a aula com 14 (28%) e do assunto não ser interessante com 10 (20%).

Alternativas	Nº	%
Da pouca atenção na aula	14	28,0
Do assunto não ser interessante	10	20,0
Do pouco tempo que tenho para estudar	2	4,0
Da falta de um local de estudo fora da sala de aula	2	4,0
Da relação com a turma	5	10,0
Dos livros de difícil compreensão	2	4,0
Do não uso das tecnologias (celular, computador, tablet)	15	30,0
Total	50	100,0

Tabela 3: A minha dificuldade de aprender o conteúdo é por causa:

Fonte: a autora

Fey (2011) alerta justamente os aspectos expostos neste cenário, quando afirma que as TIC proporcionam uma variedade de facetas de linguagem, como: leitura, escrita, visual, audiovisual, isto é, uma agregação de diferentes linguagens que possibilitam o alcance de diversos estilos de aprendizagem. O autor ainda questiona que as linguagens mais adotadas na sala de aula tradicional são a fala e a escrita, então, qual dos dois panoramas é mais significativo e atrativo para o aluno? Essa inquirição serve de reflexão sobre a maneira de como o conteúdo está sendo trabalhado em sala de aula hoje em dia e quais os impactos ou não impactos causados nos alunos, a fim de que, de fato, eles alcancem uma aprendizagem significativa e construtiva para o seu desenvolvimento.

Procurou-se saber a frequência da utilização de computador/ *tablet* na escola e em qual situação escolar era usado. As tabelas 4 e 5 apresentam os resultados. Em sua maioria, 39 (78%) participantes responderam que semanalmente, seguido de 7 (14%) estudantes apontaram utilizar recursos tecnológicos diariamente.

Alternativas	Nº	%
Diariamente	7	14,0
Semanalmente	39	78,0
Quinzenalmente	3	6,0
Mensalmente	1	2,0
Total	50	10,0

Tabela 4: Eu uso o computador na escola...

Fonte: a autora

Alternativas	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Produzir textos	23 (46%)	13 (26%)	10 (20%)	3 (6%)	1 (2%)
Fazer pesquisas de apoio ao estudo dos conteúdos das disciplinas	5 (10%)	15 (30%)	9 (18%)	12 (24%)	9 (18%)
Procurar exercícios dos conteúdos das matérias	20 (40%)	17 (34%)	5 (10%)	7 (14%)	1 (2%)
Criar apresentações (ppt, aplicativos)	20 (40%)	11 (22%)	9 (18%)	9 (18%)	1 (2%)
Fazer trabalhos em grupos <i>online</i>	34 (68%)	6 (12%)	3 (6%)	6 (12%)	1 (2%)
Tirar dúvidas com os colegas pelas redes sociais	26 (92%)	4 (8%)	-	-	-
Trocar e-mails	25 (50%)	10 (20%)	9 (18%)	2 (4%)	2 (8%)
Ocupar o tempo livre	9 (18%)	14 (28%)	8 (16%)	5 (10%)	14 (28%)
Salvar trabalhos do colégio	26 (52%)	13 (26%)	9 (18%)	2 (4%)	-

Tabela 5: Você utiliza o computador/ *tablet* na escola para...

Fonte: a autora

Todo esse contexto de mudanças e adaptações da nova realidade na educação, resultam em alguns desafios a serem vencidos, desde o aluno até as instituições, Fürh

(2018) lista alguns, como: compreender a nova maneira de aprender do aluno no contexto digital, transformar a informação fragmentada em conhecimento, requerendo então uma alfabetização digital do educador e sua forma de integração com as novas demandas e exigências. Outro desafio para as instituições nessa nova fase educacional é assessorar os educandos e os educadores no uso correto do conhecimento, que está à disposição deles, de um modo reflexivo e produtivo para que possam compreender, analisar, elaborar, planejar e compartilhar seu processo de ensino-aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia é uma realidade nos dias atuais que oferece benefícios quando agregado ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, oportuniza novos delineamentos de ensino e, principalmente, do aprender, mediante a nova geração de alunos, nativos digitais, que carece de novas maneiras de acesso ao conhecimento, desenvolvimento de indivíduos críticos, criativos, competentes e dinâmicos.

Silva (2009) acrescenta que a aprendizagem é um processo de construção do próprio aluno, tendo uma postura participativa, interativa e colaborativa com o professor, colegas e com o meio no qual está inserido.

O embasamento teórico vai ao encontro com os resultados obtidos na pesquisa uma vez que ambos sinalizam que o uso das tecnologias contribui para uma aprendizagem significativa, criativa, sendo uma ferramenta auxiliadora e facilitadora desse processo. E estreitando, a incompatibilidade intergeracional entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BROLIO, D. R. **A tecnologia na educação**: o uso de um sistema gerenciador de conteúdo e aprendizagem. São Paulo, 2017. 94f. Dissertação (Mestrado em Administração de empresas). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, 2017.

FEY, A. F. A linguagem na interação professor-aluno na era digital: considerações teóricas. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 3, n.1, p. 57-77, 2011.

FÜHR, R. C. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. In: V Congresso Nacional de Educação (CONADE), 2018, Olinda. **Anais do V CONADE**. Olinda: 17-20/out, 2018.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MORAN, J. M. As mídias na educação. In: MORAN, J. M. **Desafios na comunicação pessoal**. 3ª ed, p. 162-166. São Paulo: Paulinas, 2007.

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, p. 353-369, 2011.

SANTOS, M.; SACARABOTTO, S. C. A.; MATOS, E. L. M. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? In: **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividade e educação**. Vol. 07, p.15840 – 15851. Curitiba, 2011.

SILVA, A. M. P. **Processos de ensino e aprendizagem na Era Digital**. Universidade Aberta. 2009.

SOUZA, I. M. A.; SOUZA, L. V. A. O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. **Revista Fórum Identidades**, v.8,n.8, jul/dez, 2010.

OS PONTEIROS DA INFÂNCIA NO RELÓGIO DE UMA ESCOLA DE CRIANÇAS EM URUÇUÍ

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Vanessa Oliveira Silva

Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Uruçuí – PI
<http://lattes.cnpq.br/4954712818848032>

Denise Hosana de Sousa Moreira

Universidade Estadual do Piauí
Uruçuí – PI
<http://lattes.cnpq.br/7414046843878756>

Pedro Martinho Sobrinho Mendonça

Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Uruçuí – PI
<http://lattes.cnpq.br/8017512368779840>

Dariane de Sousa Moraes

Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Uruçuí – PI
<http://lattes.cnpq.br/7360268638327298>

RESUMO: Há um conceito de infância de que o seu tempo transcende aos limites do espaço escolar, o que sugere o estudo das possibilidades de combinação entre criança, infância e escola. Nesta abordagem, a atenção foi dirigida ao controle do tempo das crianças dentro da escola. O objetivo foi de compreender o sentido do tempo da infância em escolas da educação infantil onde realizamos nossa prática pedagógica. O objeto do estudo foram os planos de atividades elaborados pelas professoras. O campo de investigação correspondeu a uma escola da rede

pública municipal. A opção metodológica foi a análise documental por meio do embasamento em teorias que consideram o tempo da infância como importante para o desenvolvimento integral da criança. Os resultados revelaram um modo de tratar a infância dissociado da evolução dos estudos sobre a criança, uma vez que ocorria uma significativa alienação do seu tempo livre, bem como uma apropriação equivocada do ato de brincar, visto que as brincadeiras eram previamente organizadas pelas professoras e as atividades lúdicas estavam planejadas para ocorrerem em apenas dois dos cinco dias da semana escolar. A conclusão do ininterrupto controle do tempo das crianças sugeriu a necessária continuidade deste estudo em direção ao entendimento delas acerca dessa limitação e aos elementos justificadores da atitude adotada pelas professoras que possuíam autonomia para decidir sobre as atividades lúdicas aplicadas no interior de suas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Criança, Tempo Livre, Escola.

THE TIME OF THE CHILDHOOD ON THE CLOCK OF A CHILDREN'S SCHOOL IN URUÇUÍ

ABSTRACT: There is a concept of childhood that its time transcends the limits of the school space, which suggests the study of the possibilities of combining child, childhood and school. In this approach, attention was directed to controlling children's time in school. The objective was to understand the meaning of childhood time in early childhood schools where we carry out our pedagogical practice. The object of the study

was activity plans prepared by the teachers. The investigation field corresponded to a school in the municipal public network. The methodological option was the documentary analysis based on theories that consider childhood time as important for the integral development of the child. The results revealed a way of treating childhood dissociated from the evolution of studies on children, since there was a significant alienation of their free time, as well as a misappropriation of the act of playing, since the games were previously organized by teachers and recreational activities were planned to take place on only two of the five days of the school week. The conclusion of the uninterrupted control of the children's time suggested the necessary continuity of this study towards their understanding of this limitation and the elements that justify the attitude adopted by the teachers who had autonomy to decide on the playful activities applied inside their classrooms.

KEYWORDS: Childhood, Child, Free time, School.

INTRODUÇÃO

Estudos consideram o tempo da infância das crianças como importante para o seu desenvolvimento integral. Mas, afinal de contas qual seria o tempo da infância? O termo sugere haver um tempo no qual as crianças exerceriam suas infâncias. Tendo a infância como uma construção, em outras palavras, o tempo seria aquele em que as crianças estariam livres para a produção e o compartilhamento de crenças e valores próprios de suas culturas.

A valorização do tempo livre antecede aos estudos das infâncias das crianças. Nos primórdios da civilização, o ócio correspondia ao tempo livre destinado à criação. Na Grécia antiga, esse tempo era fundamental para regenerar as forças, impulsionar o novo, dar alento ao espírito, cultivar o conhecimento e a virtude. Enfim, o “tempo livre”, era destinado à ocupação com a própria existência, com a amizade e o bem comum (Ferrarine, Queiroz e Salgado, 2016).

Este estudo consiste na continuidade de uma investigação iniciada em 2016, durante as práticas no curso de Pedagogia. Nesse tempo, foi possível perceber o modo com que as crianças exploravam o intervalo entre as aulas. A realidade observada fez emergir a curiosidade acerca do modo como estavam estruturadas as atividades livres das crianças e resultou na elaboração de um projeto de pesquisa com o objetivo de compreender o sentido escolar do tempo da infância através dos seus planos de atividades.

Em linhas gerais, o estudo buscou identificar o nível de aproximação entre a evolução dos estudos sobre as crianças escolares e suas infâncias, ou seja, sobre concepções acerca do propósito do brincar e a condução escolar de suas práticas cotidianas. Em outras palavras, foi para uma avaliação escolar dos direitos das crianças que se voltou o presente estudo.

Conforme destaca Sarmiento (2011), as crianças devem ser compreendidas como sujeitos de direitos e não mais como indivíduos pré-sociais. A visão evolucionista da

criança tem origem no iluminismo surgido no início da idade moderna, quando a luta em sua defesa era travada contra a sua exploração no mundo do trabalho. Entretanto, a ciência avançou para além desse embate em direção não apenas à sua proteção, mas também à sua emancipação social a partir do respeito às suas culturas de infância, expressas por meio de sua linguagem lúdica. Portanto, o respeito aos direitos das crianças corresponde à valorização do seu tempo de infância. Um tempo para o qual ela dedica toda a sua atenção em torno do ato de brincar.

Segundo Benjamin (1987), a brincadeira é o princípio de todos os hábitos e auxilia no desenvolvimento de todas as ações dos pequenos. Segundo ele, “é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos” (BENJAMIN, 1987, p. 253). Segundo o filósofo, hábitos como comer, dormir, vestir-se e lavar-se são internalizados pelos pequenos através de brincadeiras, e para concluir, o autor destaca que a partir da brincadeira, nasce o hábito.

O referencial teórico utilizado para embasar a pesquisa foi constituído por autores dedicados ao estudo da relação entre criança, infância e escola, dos quais foram destacados para compor esta exposição Elias (1998), Nídio (2012) e Arroyo (2017). A escolha por esses autores decorreu da complementariedade entre suas abordagens. Para esses autores, o tempo da infância seria o tempo de brincar. Mas, afinal, onde está esse tempo? O que as escolas fizeram dele? Qual o sentido do tempo da infância e como pode ser compreendido através do planejamento das atividades cotidianas das crianças?

METODOLOGIA

Para o alcance do objetivo de compreender o sentido do tempo da infância em escolas públicas no Piauí, foi selecionada, como campo de investigação, uma escola de Educação Infantil frequentada por crianças na faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade. A recolha de dados ocorreu durante o período de realização da prática no curso de Pedagogia e está inserida num projeto acadêmico de pesquisa em Sociologia da Infância, iniciado em 2016. A execução da recolha foi precedida da autorização da direção, da coordenação e do corpo docente da escola.

O objeto de estudo escolhido para análise correspondeu aos planos de atividades elaborados pelas professoras. Em decorrência desse objeto, a metodologia aplicada foi a análise documental. Para Gil (2002), entre as vantagens da pesquisa documental está a estabilidade e a impessoalidade de dados disponíveis a qualquer tempo, para consulta e revisitação a essa fonte de informação.

Os dados recolhidos foram submetidos a uma análise fundamentada nas concepções do tempo da infância desenvolvidas nos estudos de Elias (1998), Nídio (2012) e Arroyo (2017), como base teórica principal, além da comparação com resultados de outras pesquisas de campo sobre o assunto. A delimitação bibliográfica básica decorreu da

relação de complementariedade observada na abordagem dos autores acerca da criança e da importância dada ao tempo da infância nas suas práticas cotidianas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao discorrer sobre o caráter formador da escola, alguns teóricos destacam o tempo escolar como parte integrante da formulação de regras e imposição de normas civilizatórias para as crianças em geral. O controle do tempo é, pois, um dos marcos da modernidade.

Conforme Elias (1998), o tempo não pode ser percebido pelos sentidos. É algo invisível e simbólico. Por isso, também não pode ser medido pelos relógios. Nas palavras do autor, aquilo que os relógios mensuram

[...] não é o tempo invisível, mas algo perfeitamente passível de ser captado, como a duração de um dia de trabalho ou de um eclipse lunar, ou a velocidade de um corredor na prova dos cem metros. (ELIAS, 1998, p.7).

Para o autor, a determinação do tempo e a operação de datá-lo por meio de calendários, acontece através da união entre sujeito e objeto ou, mais precisamente, entre homem e símbolos (relógio, horas, minutos, calendários, dias, meses, anos...). Em meio a essa diversidade de mecanismos de contagem, reside o caráter coercitivo vivenciado desde a infância dentro das instituições sociais das quais a criança faz parte. Na falta de reflexão do tempo como um instrumento a ser questionado, o autor considera que

Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem, em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. (ELIAS, 1998, p. 14)

A rendição do homem as formas simbólicas de medição do tempo é, portanto, submissão a uma invenção, uma criação possível de ser interpretada somente por aqueles que entendem sua linguagem. Por sua vez, os que não a conhecem não a utilizam. No entanto, apesar de não as compreenderem, muitas crianças são submetidas a esse invento desde o início de sua infância.

De acordo com Nídio (2012), os tempos do tempo das crianças não estão regulados apenas dentro das instituições escolares, mas principalmente fora delas, fazendo do tempo escolar o pivô em torno do qual passam a girar todos os demais. Em uma pesquisa de campo realizada em Portugal, o teórico observou que, a partir da entrada da criança na escola, toda a sua vida cotidiana passava a funcionar de acordo com o relógio escolar, desde a hora de dormir, acordar, das refeições e das brincadeiras que, na maioria das vezes, só começavam após a conclusão das tarefas escolares feitas em casa.

Arroyo (2017) descreve os tempos escolares como tempos organizados por uma

lógica rígida, gradeada, disciplinada, pautada na crença de que tudo é previsível, que o futuro é certo e que a sequenciação é indispensável. O autor salienta, ainda, que a divisão desse tempo é feita, na maioria das vezes, de forma isolada e individual para atender a um sistema. Essa lógica não leva em conta, muitas vezes, o tempo dos sujeitos envolvidos.

Para Arroyo (ibidem), a construção de um tempo que não se conjugue com os tempos dos sujeitos, pode contribuir para agravar o número de evasões, repetências, indisciplinas, agressividades e para aumentar o distanciamento entre educandos e educadores. Segundo o sociólogo, a sensibilidade docente e pedagógica, quando voltada para os sujeitos da ação educativa, educando e educadores, possibilitaria a instauração de um novo trato do cotidiano escolar. Com isso, seria possível reinventar os seus percursos temporais, a dinâmica do trabalho docente e instaurar um novo olhar sobre os problemas de aprendizagem. Em suma, o teórico identifica a sensibilização do olhar do adulto como um dos requisitos indispensáveis para a aproximação e conjugação dos tempos entre sujeito e escola. No entanto, ele evidencia que o olhar mais atento aos educandos, tenderia a desestabilizar os fundamentos de uma das tradições mais enraizadas da cultura política e social, docente e escolar.

Além dos teóricos que tratam do tempo da criança escolar na atualidade, cabe considerar resultados de pesquisas de campo realizadas no Brasil capazes de possibilitar uma aferição das contribuições do presente estudo para a evolução das discussões sobre o assunto no país. Para esta exposição, foram destacados os trabalhos de: Sarat e Rodrigues (2014), sobre o tempo de escolarização e civilidade na literatura brasileira; Santi (2012), com o estudo teórico embasado nas concepções de Walter Benjamin sobre a educação, a escola e a infância; Ferrarine, Queiroz e Salgado (2016), sobre o tempo e o espaço de crianças na escola; Sousa (1999), sobre os tempos da infância e os tempos escolares em uma escola de São Paulo; e, por último, Fantoni e Sanfelice (2018), com pesquisa sobre o trabalho e o espaço no tempo escolar.

Sarat e Rodrigues (2014), em seu estudo sobre o tempo de escolarização e civilidade de crianças na literatura brasileira à luz das teorias de Norbert Elias, salientam que, juntamente com a lembrança da infância, é comum vir à mente um tempo de ser criança diferente do tempo marcado pelo relógio ou pelo calendário. O tempo mensurado por meio de relógio e calendário é definido pelos autores como cronos, um tempo característico do mundo adulto, de obrigações cotidianas. Associada à essas lembranças, estão os espaços de convivência em grupos sociais, como a família, a escola, a igreja e a vizinhança. Por último, entrelaçadas a essas lembranças estão a ludicidade e as aprendizagens. De acordo com os autores, estes elementos fazem parte de um determinado processo histórico e cultural marcado por um tempo cronológico ligado a uma determinada cultura e a um determinado grupo social.

Os autores consideram, ainda, que o tempo do brincar da criança é controlado por adultos e a regulação do tempo escolar envolve a divisão de três aspectos: tempo

de brincar; tempo de estudar; e tempo de conviver. Entre os elementos institucionais mensuradores do tempo da criança, destacam o sino, o relógio e a ordem ditada pelos adultos, os quais, geralmente visam ensinar o controle e o sentido do tempo. Concluem que o processo de escolarização das crianças, ocorrido entre os séculos XIX e XX, foi o marco indispensável para a sua separação do mundo dos adultos. A solidificação de uma civilidade infantil desejada, esperada e criada pelos adultos teve o controle do tempo da criança como elemento principal.

Santi (2012) desenvolveu um estudo sobre a educação, a escola e a infância embasado em pensamentos, teorias e ensaios do sociólogo e filósofo Walter Benjamin. Em seu trabalho, a infância é destacada como representativa da descontinuação de um tempo entendido como vazio e cronológico, em detrimento de um tempo “artístico” e de “dias feriados”. Para a autora, a educação tradicional tende a formar a criança para o tempo cronológico e linear. No entanto, a infância corresponde a um tempo presente, um tempo de agora e, por não estar ligada ao tempo contabilizado, torna a sua suspensão uma repetição mecanizada. Sua conclusão é a de que a educação escolar deveria voltar sua agenda para investir em um tempo intensivo, baseado nas surpresas e naquilo que é inusitado. Por fim, a autora destaca a educação pensada como um encontro intensivo entre coisas e pessoas, livre, inédito e aberto para o radical e para o tempo presente.

Na sua pesquisa em uma escola pública paulista sobre os tempos de infância e a ordenação do tempo escolar no final do século XIX e XX, Sousa (1999) mostra como o tempo é constitutivo de uma ordenação que se experimenta e se aprende na escola. Para a realização do seu estudo, foram utilizadas fontes documentais: a legislação e os textos oficiais da administração de uma escola. Dentre os resultados encontrados pela autora, o primeiro está ligado a formulação política do tempo escolar ordenado e pautado por aspirações de uniformização e controle presentes na obrigatoriedade do ensino, na frequência, na duração do curso primário e na jornada escolar. O segundo resultado está relacionado à organização pedagógica e disciplinar do tempo na escola. A esse respeito, a pesquisadora destaca a ordenação minuciosa do emprego do tempo, a sua racionalização curricular, bem como a seleção e distribuição do conhecimento por séries, aulas, lições e definição de horários.

Ferrarine, Queiroz e Salgado (2016) abordam o tempo, o espaço e a infância de crianças na escola utilizando, para tanto, a visão das crianças. As autoras incluem no estudo as teorias sobre tempo e progresso, tempo e constituição da identidade e a relação entre tempo e escola, destacada por teóricos clássicos como Agamben, Elias, Benjamin, Lloret, Arroyo e outros. Em seu estudo, a infância é colocada em evidência como meio para fomentar a discussão sobre o tempo cronológico ordenado e associado a uma ideia de progresso e racionalidade. Conforme as autoras, a infância é tida como um tempo lacunar de preparação para o futuro. Essa visão é adotada pela escola ao utilizar seu caráter normatizador para determinar o quê, quando e como se deve aprender. Corresponde a uma

ideologia que fragmenta o ensino na medida em que contribui com uma visão linear da vida dividida em etapas.

Ainda, segundo as autoras (ibidem), há um espaço de tensões entre o tempo tido como produtivo e o tempo livre na escola. Para a escola, o tempo produtivo é o tempo no qual as crianças estão ocupadas em aprender e este tende a se sobrepor ao tempo livre. No entanto, destacam que, apesar do controle do tempo e espaço das crianças nas escolas, elas conseguem transpor o mundo ordenado e controlado pelos adultos quando lhes são dados tempos e espaços. Segundo as autoras, cabe aos adultos uma sensibilização do olhar frente às singularidades dos educandos para promover uma ruptura do rígido controle do tempo escolar que coloca crianças e adolescentes como alvos dos investimentos educacionais.

Por fim, Fantoni e Sanfelice (2018) buscaram analisar e interpretar o recreio na rede pública de ensino de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, e relacionar com o brincar no tempo/espaço escolar. A metodologia adotada envolveu uma pesquisa qualitativa com enfoque descritivo e interpretativo, embasada nas contribuições de Brougère, Corsaro, Silva, Portilho e Tosatto. Através dos resultados obtidos, constataram que a maioria das escolas da rede de ensino público não ofereciam possibilidades e estratégias para facilitar o brincar durante o recreio. Os autores também perceberam o recreio como espaço/tempo institucionalizado pela escola e não como espaço/tempo para a construção da infância a partir do brincar e, apesar do recreio ser um tempo caracterizado por sua liberdade, este era integrado ao tempo escolar, e por isso, não isentava a escola de planejar e mediar este espaço.

A partir dos levantamentos feitos até aqui, coube averiguar as semelhanças e diferenças com os resultados obtidos neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento do “Tempo por Atividade Escolar”, feito com base nos documentos da escola observada, revelaram um tempo de brincar partilhado com outras atividades realizadas em um limite de 20 minutos diários. Nesse tempo, as crianças tinham que merendar, brincar, ir ao banheiro e beber água.

Com uma periodicidade de duas vezes por semana, estavam previstas nos planos de aula das professoras, brincadeiras dirigidas, como rodas, contação de histórias e outras propostas para serem feitas com e para as crianças. Este dado sugeriu a incoerência de tempo livre para as crianças em quantidade considerável, significativa, destinado a atividades sem a interferência ou condução das professoras.

Para além dos limites temporais propostos, cabe considerar, outros símbolos indicativos do controle do tempo das crianças observados no ambiente escolar durante a recolha de dados, como, por exemplo, o desenho de um relógio com figuras sobre

os números, as quais representavam cada momento da rotina escolar, onde estavam especificados os horários para:

- a. entrada na escola;
- b. realização das atividades de sala;
- c. contações de histórias;
- d. brincadeiras dirigidas;
- e. intervalo entre as atividades de sala;
- f. retorno às tarefas de classe, individuais e coletivas; e
- g. saída da escola.

O relógio simbolizava um tempo controlado pela máquina em detrimento das necessidades do corpo. O relógio fixado na parede expunha a vida fragmentada em frações de tempo, como se uma atividade não pudesse interferir na outra e, ainda, como se todo o tempo existente devesse estar previamente planejado. Essa concepção moderna de aproveitamento do tempo contribuiu para transformar em inútil todo o ócio considerado, desde a antiguidade, como um tempo criativo.

Os dados revelaram a incompatibilidade existente entre a realidade observada e teorias acerca das crianças, pois ignoravam o que os teóricos consideram como importante para o seu desenvolvimento: o tempo livre para brincar.

Para Vasconcellos (2008), o brincar possibilita à criança diferentes formas de expressão, comunicação e reelaboração de suas experiências. Além disso, o brincar permite à criança o seu autorreconhecimento como indivíduo pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, onde é capaz de aprender sobre si, sobre o outro e sobre suas relações com o mundo, o que por conseguinte, resulta no entendimento dos significados culturais do meio ao qual está inserida e na construção de sua autonomia. No entanto, apesar de sua importância, o tempo da brincadeira no âmbito escolar é, segundo a autora, limitado por mecanismos destinados ao seu controle:

[...] a brincadeira é reservada a restritos espaços e tempos organizados na rotina escolar, como o recreio, os cantinhos de faz-de-conta, casinhas de boneca e/ou atividades dirigidas que a utilizam como recurso didático. (VASCONCELLOS, 2008, p. 87)

Portanto, é possível perceber que o controle e a limitação do brincar na escola está não apenas no tempo, mas também nas criações realizadas pelos adultos para as crianças e nas atividades dirigidas com a utilização dos recursos didáticos. Os dados revelaram, assim, uma concepção de infância dissociada da evolução dos estudos sobre a criança, uma vez que ocorria uma expressiva alienação do seu tempo livre, bem como

uma apropriação equivocada de concepções acerca do propósito do brincar, visto que as brincadeiras eram previamente organizadas pelas professoras, assim como indicava uma prática pedagógica desprovida de ludicidade, já que as atividades lúdicas estavam preestabelecidas nos planos para dois dias semanais.

Do mesmo modo como foi observado por Fantoni e Sanfelice (2018), a escola não oferecia possibilidades ou estratégias facilitadoras do livre brincar durante o recreio. Conforme os resultados da pesquisa de Ferrarine, Queiroz e Salgado (2016), os planos de atividades sugeriram o entendimento de uma infância tida como um tempo lacunar de preparação para o futuro. Repetiu-se o observado por Sousa (1999) em sua pesquisa no que diz respeito a ordenação minuciosa do emprego do tempo, compreendendo à sua racionalização curricular e à seleção e distribuição do conhecimento por séries, aulas, lições e horários definidos.

As semelhanças observadas entre os estudos anteriores e os resultados obtidos nesta pesquisa revelaram, portanto, uma universalização da desconsideração às especificidades da infância, como a necessidade de sua livre expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao constatar o controle ininterrupto do tempo da criança na escola considerada, este estudo alcançou o seu objetivo de compreender o sentido do tempo da infância implícito nos seus planos de atividades lúdicas. Tal controle visava tornar o tempo integralmente útil aos propósitos educacionais. Portanto, se comparada a outras atividades escolares, a brincadeira foi, neste sentido, considerada como atividade inútil. Entretanto, se o lazer tem a função de possibilitar ao sujeito o descanso, a diversão e o desenvolvimento pessoal, os resultados obtidos nesta pesquisa revelaram o descaso escolar para com a prática do brincar livre, ou seja, para com o tempo da criança, considerado fundamental por teóricos da infância.

A opção metodológica adotada na realização deste estudo se mostrou adequada aos seus propósitos. Entretanto, a inclusão de justificativas das professoras para os planejamentos, do modo como se apresentaram dispostos nos documentos escolares, poderão trazer à luz o seu entendimento acerca das necessidades pessoais e sociais das crianças, de suas culturas de infância e dos riscos de sua negação. As justificativas para o cerceamento do tempo da infância, poderão fomentar reflexões acerca dos motivos para a sua negação. Ademais, o controle ininterrupto do tempo sugere, ainda, a busca pelo entendimento das próprias crianças acerca dessa limitação, de modo a consolidar o atendimento ao seu direito de voz.

Os resultados obtidos com esta pesquisa revelam desacordo entre as atuais teorias da infância e as normas escolares, ao mesmo tempo em que apresentaram semelhanças com os estudos anteriores acerca do mesmo assunto. O quase ininterrupto envolvimento

de crianças em atividades programadas dentro da escola indicou a ocorrência de uma universalização da desconsideração às especificidades da infância. Caberia, portanto, promover a atualização das instituições escolares através da revisão dos propósitos de formação integral da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FANTONI, A. de C.; SANFELICE, G. R. TEMPO E ESPAÇO PARA BRINCAR: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO RECREIO ESCOLAR. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, V.11, P. 169-186, 2018.

FERRARINI, A. R. K. et al. Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. **Educ. Real**, V. 41, P. 1027-1048, 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.

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

NÍDIO, A. **O tempo das crianças e as crianças deste tempo**. Braga: Universidade Uminho, 2012.

SANTI, A. M. Walter Benjamin: tempo de escola - tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriados. **Educ. Soc.**, V. 33, P. 205-216, 2012.

SARAT, M. C. O.; XAVIER, N. R. Tempo de escolarização e civilidade da criança na literatura brasileira. **Propuesta educativa**, V. 41, P. 81-88, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, V. 6, P. 581-602, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educ. Pesqui.**, V. 25, P. 127-143, 1999.

VASCONCELLOS, T. **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

CAPÍTULO 18

O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Letícia Ramalho Brittes

Instituto Federal Farroupilha
Santa Maria, Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5104573307305494>

Cléber Lixinski de Lima

Instituto Federal Farroupilha
Santa Maria, Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/3400358836034063>

RESUMO: Este estudo aborda algumas perspectivas e potencialidades no processo de integração curricular nos cursos de modalidade técnica integrada ao ensino médio no âmbito do IFFAR (Instituto Federal Farroupilha). Propõe-se analisar algumas concepções de currículo que orientam o trabalho docente. A pesquisa justifica-se pelos desafios e dificuldades diárias que docentes, gestores e estudantes enfrentam na construção de um currículo integrado conforme os pressupostos democráticos que orientam a proposta de integração nas normativas em vigência. Espera-se como resultado a geração de oportunidades para o desenvolvimento de currículos efetivamente integrados, engajados com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso, permanência e sucesso escolares para os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica e profissional. Análise discursiva. Integração curricular. Trabalho docente.

CURRICULUM INTEGRATION IN BRAZILIAN VOCATIONAL EDUCATION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES TO THE TEACHERS' WORK

ABSTRACT: This study aims to investigate some perspectives and potentialities in the process of curricular integration in vocational courses integrated to high school within the scope of IFFAR (Instituto Federal Farroupilha). It is proposed to analyze some concepts of curriculum that guide the teaching work. The research is justified by the daily challenges and difficulties that teachers, managers and students face in the construction of an integrated curriculum according to the democratic assumptions that guide the proposal of integration in the current regulations. As a result, it is expected to generate opportunities for the development of effectively integrated curricula engaged with the reduction of social inequalities, offering students access to school, permanence and success.

KEYWORDS: Vocational education. Discursive analysis. Curricular integration. Teaching work.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre currículo e está atrelada à linha de pesquisa Políticas públicas, currículo e processos de gestão educacional do Mestrado Profissional em Educação do IF FARROUPILHA, além disso, relaciona-se ao projeto guardachuva intitulado Mapeamento e análise de políticas educacionais para a educação básica e

profissional que também é vinculado à linha de pesquisa anteriormente mencionada. Para o desenvolvimento desta investigação tem-se a participação de professores da instituição e professores colaboradores de instituições externas, além de contar com a participação de dois estudantes de cursos de licenciatura e dois da pós-graduação lato sensu em gestão escolar do campus Júlio de Castilhos.

O estudo busca desenvolver uma análise discursiva sobre a produção curricular dos cursos destinados à educação básica e profissional no âmbito do Instituto Federal Farroupilha. Interroga-se sobre os movimentos de integração e desintegração curriculares nos cursos de modalidade de ensino integrada. Entende-se por desintegração curricular os momentos em que a produção de currículo opera conforme à lógica disciplinar em que há separação entre a educação básica (propedêutica) e a educação técnica e profissional e, como integração curricular, os momentos em que o currículo organiza-se conforme a teorização sobre currículo integrado desenvolvida pelos autores Frigotto, Ciavatta e Kuenzer. (BRITTES, 2015). O recorte temporal da pesquisa corresponde ao início da década de 1990 até a contemporaneidade. Entende-se que a partir de 1990 a educação brasileira passa a vivenciar um momento demarcado pela abertura política do país aos ditames dos organismos internacionais que se sustentam em políticas que promovem a desintegração de currículos. De outro lado, tem-se em 2006, a produção de uma política curricular centrada na integração curricular, momento em que educadores baseados em teorias como filosofia da práxis e trabalho como princípio educativo alcançam status hegemônico na construção de políticas focadas na integração e no trabalho coletivo.

Busca-se analisar como tais movimentos, por meio de práticas articulatórias, produzem sentidos na organização do trabalho docente, especificamente no que tange ao processo ensino-aprendizagem. O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se pelos desafios e dificuldades diárias que docentes, gestores e estudantes enfrentam na construção de uma educação efetivamente integral, conforme os pressupostos democráticos que orientam a proposta de integração nas normativas em vigência. Considera-se primeiramente a necessidade de se consolidar uma concepção de integração curricular que possa subsidiar práticas integradoras. Para isso, torna-se necessário consolidar estudos e pesquisas neste campo de pesquisa.

Não raro deparamo-nos com discursos e práticas que sinalizam dificuldades atreladas ao trabalho com a integração curricular. Então se considera que o entendimento sobre integração precise ser debatido entre os docentes e, somente depois disso, é que se poderá adentrar em outras questões que envolvam problemas como o isolamento entre docentes e disciplinas, a dificuldade de aceitação entre as diferentes áreas do conhecimento e a falta de tempo-espço para o planejamento coletivo. Para tanto, é necessário mover a significação de integração como interdisciplinaridade, ampliando tal concepção a outras dimensões que são requeridas na proposta de integração curricular.

Ao longo deste estudo buscar-se-á investigar as relações, de um lado entre os

vocábulo, sobre aquilo que termos e conceitos designam e, de outro, o funcionamento discursivo em termos de prática social de tais discursos. Em vários tempos e espaços do trabalho pedagógico deparamo-nos com diversas situações que reiteraram um certo grau de dissonância entre o dito, escrito (texto) e as práticas (discursivas e sociais).

O termo interdisciplinaridade serve como mais um desses exemplos que apresentam diversas significações em disputa, no entanto, pode ser considerado aqui, como um dos conceitos que ao abarcar uma gama variada de significados provenientes de diversas particularidades, acaba assumindo o sentido de uma universalidade, o que, em termos lacanianos, pode-se considerar que a interdisciplinaridade assume, no contexto educacional, o status de um significante vazio. Para o autor, considera-se que um significante vazio é um significante sem significado, primeiramente tendo em vista o locus privilegiado que este ocupa no interior de um discurso. O significante vazio, em si, não possui qualquer sentido específico. É uma posição ocupada por algum elemento particular que, por ocupá-la, passa a exercer um papel de representação de toda a cadeia discursiva ou articulatória (LACLAU, 2011, p. 77).

Ao encontro dessa discussão, Pombo (1993) em um de seus estudos busca estabilizar um sentido para a interdisciplinaridade haja vista as inúmeras equivocidades e confusões semânticas em torno do termo. A autora alerta sobre tal questão argumentando que “a interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica que se pretenda acrescentar ao número, porventura excessivo, das já existentes”. A autora destaca que há razões para isto. Primeiramente ela considera que “em geral, as novas propostas pedagógicas fazem hoje a sua aparição na escola de forma exógena e burocrática”. Muitas vezes, como algo externo que é imposto aos professores através de normativas e diretrizes curriculares.

Ou seja, os professores concebem o trabalho interdisciplinar institucionalizado como uma das obrigações a serem cumpridas, como algo que lhes é imposto de forma não clara e, muitas vezes, não coerente. E aí existe um movimento de articulação muito interessante: quando se relata sobre integração curricular percebe-se um falta de consenso ou relação de coerência entre as definições, todavia, ao se tratar da interdisciplinaridade, todos a concebem como algo necessário, mesmo que através de práticas isoladas ou pouco evidentes na instituição. Isto se explica pelo fato de a interdisciplinaridade ser uma aspiração emergente entre os professores, embora perante desafios e dificuldades percebe-se no cotidiano da instituição que muitos docentes atribuem significações ao termo no intuito de caracterizar a integração curricular. E assim, por iniciativa própria, cada um busca a realização do trabalho interdisciplinar ou integrado (visto que para os docentes ambas as perspectivas apresentam o mesmo significado), embora considerem este tipo de abordagem difícil e trabalhosa. Diante de tal problemática, apresenta-se a proposta desta pesquisa a fim de oportunizar a criação de espaços e tempos para o trabalho coletivo com vistas a construção de um currículo efetivamente integrado.

Sabe-se que o IFFarroupilha tem 50% de sua oferta de ensino voltada aos cursos

de modalidade integrada (ensino técnico e básico), no entanto, percebe-se também a necessidade de consolidação de práticas integradoras. No intuito de promover a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem na modalidade é que se desenvolveu este projeto.

Com isso, alguns resultados são almejados no decorrer deste estudo: Ampliar o entendimento de integração curricular entre docentes, gestão e estudantes; Oportunizar espaços e tempos para o trabalho coletivo; Promover debates e formações na temática integração curricular entre docentes; Melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva integrada.

Finalmente, destaca-se que esta pesquisa integra uma rede de pesquisas e estudos sobre o tema vinculados ao grupo de pesquisa Gestão, currículo e políticas educativas coordenado pelo prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito da Universidade Federal de Pelotas e pelo grupo de pesquisas Friday Group coordenado pelo Prof. Dr. Michael Apple da University of Wisconsin, Madison, Estados Unidos. Ambos os grupos funcionarão como suporte teórico e metodológico para este projeto, bem como canais de socialização dos resultados.

2 | METODOLOGIA

A fim de estabelecer os procedimentos analíticos do estudo, destaca-se inicialmente a escolha pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. A natureza qualitativa, lida, segundo Resende, “[...] com descrições e interpretações da realidade social a partir de dados interpretativos” (2009, p. 57). A dinâmica da pesquisa qualitativa não prevê um planejamento de pesquisa pré-moldada, oferecendo múltiplas opções de métodos para geração e coleta de dados, bem como para a construção do corpus, manejo e análise dos dados.

É relevante salientar que há uma diferença epistemológica entre coleta de dados e geração de dados. Resende (2009) sustenta que em uma pesquisa de campo de natureza etnográfica a maior parte dos dados não é simplesmente coletada, como se já estivesse disponível independente do trabalho do pesquisador. Por isso, os dados são gerados para fins específicos da pesquisa. A esse respeito a autora acrescenta: “[...] o que fazemos é criar situações, gerar espaços de interlocução e, muitas vezes, criar métodos para isso” (Idem, p. 58).

Assim, no caso da pesquisa empírica gera-se os dados e, na pesquisa bibliográfica coleta-se textos e interações já disponíveis, que existem independente da intervenção do pesquisador: leis, decretos, planos de ensino, propostas pedagógicas dos cursos, etc. E, nesse campo, a análise discursiva torna-se muito útil para os estudos educacionais.

Fairclough destaca que Bourdieu já alertava sobre a necessidade de analistas do discurso à pesquisa educacional ao afirmar que “[...] não basta caracterizar a ‘nova vulgata planetária’ como uma lista de palavras, como vocabulário”. É preciso analisar textos e interações para mostrar como são produzidos alguns dos efeitos produzidos pela ampla

implementação de políticas neoliberais, por exemplo, (2001, p. 8). Assim, considera-se o aspecto da materialidade linguística que sustenta a ideia de que qualquer análise da prática discursiva deve ser desenvolvida também a partir de fatores físicos, materiais: hábitos, costumes, formas de se pensar e agir frente a determinadas situações, pois os discursos, para Fairclough, “[...] são dialeticamente inculcados não apenas como estilos (modos de usar a linguagem), mas também se materializam nos corpos, posturas, gestos, movimentos etc.” (Idem, p. 12).

Assim, esta pesquisa de abordagem qualitativa que consistiu em um estudo e análise do conjunto de políticas educacionais que propõem e organizam a proposta de integração curricular. Utilizou-se, para tanto, os seguintes métodos de análise: ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball (1994, 2005, 2006) e teoria do discurso proposta por Ernesto Laclau (1987, 2011).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em conformidade com a noção de recorte, selecionou-se para o estudo a análise da Lei 8.948/1994 (que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica); Decreto 2.208/1997 (que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional); Decreto 5.154/2004 (que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências); Decreto 5.840/2006 (que institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências); Decreto 6.302/2007 (que institui o programa Brasil Profissionalizado); Lei 11.741/2008 (que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica); e, por fim, a Lei 11.892/2008 (que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências).

Assim, o primeiro elemento-momento desta articulação está expresso na Lei 8.948/1994 que determina a instituição do sistema nacional de educação tecnológica, antes mesmo da promulgação da LDB, ainda durante o governo Itamar Franco, a educação profissional já inicia seu processo de reforma a partir da transformação de todas as escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), o que significou em não apenas oferecer educação de nível médio técnico, mas também cursos de nível superior graduação e pós-graduação e tecnólogos, licenciaturas plena e curta nas áreas de formação de professores e especialistas, cursos de extensão, especialização e aperfeiçoamento, e

pesquisas na área técnico-industrial.

A partir disso, reconfigura-se a formação das identidades docentes, requerendo-se para estes espaços novos perfis e novas demandas de formação inicial e continuada para os professores. Começa também aí o apelo à construção do professor da rede técnica como docente, no sentido de possuir formação também em licenciatura, não sendo mais suficiente, para atuar em sala de aula, somente a formação obtida em cursos de bacharelado.

Esse movimento leva a uma articulação em torno da negociação de sentidos da docência nesses espaços que passa a ser questionada frente ao paradigma imposto pelo tecnicismo até então vigente nas instituições de formação de nível técnico, o que irá implicar na construção de novas proposições curriculares para os cursos ofertados.

No entanto, em 1997, promulga-se o Decreto 2.208/1997, este mais atrelado às questões curriculares quando determina, no âmbito dos CEFETS, a separação entre a educação de nível médio propedêutico e a educação de nível médio profissional. Reforçando, conforme Frigotto, o antigo sistema dual da educação brasileira. Parecia estar evidente que uma proposta de educação segmentada, em que o conhecimento técnico atuasse de um lado e o básico de outro, sem relação de sentidos entre si, estava fracassada. Todavia, frente às determinações de políticas externas e pela forte adesão do governo da época, Fernando Henrique Cardoso, ao movimento de reforma neoliberal, considerou-se que a educação profissional deveria ser focada e aligeirada para dar conta do preenchimento dos postos de trabalho. A esse respeito, Frigotto e Ciavatta destacam:

A reforma educacional praticada pelo Governo FHC em seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 119).

Em torno do decreto acima citado, o plano pedagógico para a educação profissional reconfigura-se, implicando em grandes mudanças para a produção dos textos e normativas curriculares. Com isso, em 1998 são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio dito regular e, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais de nível técnico, deixando-se claro a imposição do decreto também na organização curricular dos CEFETS. Frigotto e Ciavatta consideram que tais normativas expressaram

[...] a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade. Ele reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade. (Idem, p. 120)

Com isso, o trabalho docente, perante a separação entre a educação geral e técnica, também imposta no formato de diretrizes curriculares, tratou de se adequar à proposta, reafirmando-se aí o distanciamento entre as propostas pedagógicas dos docentes da área técnica das propostas dos docentes considerados do núcleo básico, responsáveis pelo trabalho com o conhecimento geral. O que gerou mais de um tipo de concepção de sujeito, de escola e de conhecimento, geralmente dissonantes e antagônicas entre si.

Os antagonismos em torno de tais práticas organizaram-se a partir de diferentes formações discursivas. De um lado, o professor da área técnica, geralmente com formação em nível de bacharelado, defendendo o ensino técnico como único necessário para a formação do estudante. Tendo seu discurso autorizado através das normativas e, fundamentalmente, pelo decreto em vigência, que determina que nos CEFETS seja priorizada a educação de nível técnico. De outro lado, o professor da área básica, sendo posto à margem no processo educativo nesses espaços, tendo que se adequar à proposta pedagógica instrumental e sedimentada.

Esses embates geram não somente a desintegração do currículo escolar, configurando-se em um movimento de dismantelamento da organização do trabalho docente engajada com um planejamento de educação com significado socialmente relevante. Além do que exclui a oferta de uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania e da agência dos sujeitos de forma ativa e responsável na sociedade, não há aí preocupação com o bem-comum.

Esse modelo educacional provocou profunda revolta nos trabalhadores da educação engajados nos movimentos sociais, que defendiam que a integralização da educação básica à educação técnica e profissional poderia efetivar uma proposta de educação emancipatória, resgatando os estudantes da clausura da condição alienante da educação sedimentada. Além disso, com a integração poderia ser ofertada uma educação para o jovem e o adulto trabalhador brasileiro que, historicamente, foram excluídos da oferta educacional que fosse destinada às especificidades de sua formação. Diante disso, em 2004, protagonizado pelas ações de um governo de forte representatividade nos movimentos sociais – Governo Lula – homologa-se o Decreto 5.154/2004 que revoga o decreto 2.208/97 e regulamenta o art. 36, e os artigos 39-41 da LDB¹. O documento determina o movimento de integração entre educação profissional e ensino médio propedêutico, estabelecendo que a educação profissional deva se desenvolver de forma integrada às diferentes formas de educação, ao

1 Os referidos artigos da LDB tratam, especificamente, da educação profissional técnica de nível médio. Resumidamente, o artigo 36 declara que o ensino médio, atendida as necessidades de formação geral, poderá preparar o educando ao exercício de profissões técnicas. Além de estipular que esta deverá ser articulada com o ensino médio, sendo subsequente em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Finalmente, este artigo declara que a educação deve se dar de forma integrada. O artigo 39 dispõe que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Em continuidade, o artigo 40 aponta que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Já o artigo 41 destaca que o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (LDB, 1996).

trabalho, à ciência e a tecnologia.

Mais do que um acontecimento discursivo no cenário da educação brasileira, este decreto representou uma conquista temporária de hegemonia das teorias educacionais progressistas, engajadas com a busca de promoção da emancipação humana. Assim, tem-se o movimento de integração curricular que ofereceu um novo desenho à educação profissional, especialmente a educação profissional de jovens e adultos que passa a ser contemplada nesse projeto, a partir do Decreto 5.840/2006 que instituiu o PROEJA no âmbito da rede federal de ensino.

A integração curricular prevê em sua proposta muito além da integração de áreas do conhecimento ou dos saberes do campo produtivo em fusão com a cultura e a ciência. Trata-se de uma concepção que irá proporcionar a fabricação de novas identidades tanto de docentes quanto de estudantes. O trabalho docente, por sua vez, terá de gerar efeitos de integração, o que irá repercutir tanto no processo de trabalho docente, quanto do trabalho integrado às outras áreas do conhecimento e do estreito diálogo que este processo irá requerer entre os docentes do núcleo básico com os docentes da área técnica no rumo das propostas pedagógicas.

Diante da reação positiva dos setores dos movimentos sociais frente à proposta de integração e também preocupado com a necessidade de profissionalização das camadas populares, o governo Lula lança o projeto Brasil Profissionalizado, que irá se expressar através do Decreto 6.302/2007, com vistas a “[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”. E, nesse contexto, um ano depois, criou-se a Lei 11.741/2008 destinada ao público jovem e adulto, buscando “[...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Com esta lei entende-se o projeto de educação pautada na integração curricular também ao público jovem e adulto.

Salienta-se ainda as pesquisas desenvolvidas no campo que têm disponibilizado inúmeros subsídios de ordem teórico-práticas para efetivação da integração curricular. Ao encontro de tais pressupostos tem-se ainda a Lei 11.892/2008 que cria os Institutos Federais de Educação, delimitando que a abertura de cursos integrados na modalidade EJA sejam, prioritariamente, ofertadas por essas instituições.

De forma contravertida, em 2013, o documento referência PRONATEC-EJA, aponta para mais um movimento de desintegração curricular, quando propõe que a educação profissional de jovens e adultos, seja condensada em sua estrutura curricular, desmantelando a proposta outrora sustentada pelo PROEJA. Inserido nesta recente articulação discursiva encontram-se os docentes e estudantes dos Institutos Federais de Educação, frente à necessidade de continuidade do projeto de integração, todavia, atrelados, mais uma vez,

às instáveis determinações das políticas que se apresentam contraditórias e fragilizadas diante de tantas mudanças.

Percebe-se que o resultado destes elementos-momentos estão articulando-se no campo da discursividade através de uma série de antagonismos que têm provocado constantes redefinições na organização e processo do trabalho docente, proliferando-se assim, inúmeros jogos de linguagem que irão redefinir a fabricação das identidades docentes, bem como direcionando este trabalho para diferentes itinerários formativos para os estudantes.

Diante disso, a significação das conquistas no cenário educacional passa a se situar num terreno instável, em uma luta constante por hegemonização, ocupando espaços de avanços e retrocessos na educação profissional de jovens e adultos. Até aqui pode-se considerar que por parte da análise de tais políticas, como bem destacam Frigotto et al. (2005),

[...] apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por intensos conflitos e no terreno da contradição (FRIGOTTO et al., 2005).

Essa travessia pode ser atribuída ao campo da discursividade, mediada por inúmeros antagonismos e negociações de sentidos que tendem a fixar sentidos em torno de um centro. Mesmo com o alcance da hegemonia no cenário educacional, os projetos centrados em torno da promoção da emancipação humana não têm garantido estabilidade suficiente sobre a questão e têm demonstrado a hegemonia em seu caráter contingente e provisório.

Não há garantia de que uma teoria, um modelo, uma fundação possa oferecer respostas inquestionáveis aos problemas da educação profissional do país. No entanto, acredita-se que os professores possam atuar como agentes nessa disputa por hegemonia, garantindo, mesmo que de forma provisória, canais de efetivação de uma educação pública, promotora da justiça social. Não se pode negligenciar, no entanto, que essas respostas estão em permanente luta com os pressupostos conservadores de mercado que não descansam e tampouco abandonam seus objetivos de implementar uma formação para o mercado, em todos os espaços - CNE, sistema S, IFs, SENATEC, Todos pela Educação, etc. A luta por hegemonia é constante.

Finalmente aponta-se os caminhos oferecidos pelo conceito de justiça curricular desenvolvido por Santomé (2013), como terreno fértil para a promoção desta educação. Antes de o trabalho docente estar atrelado a políticas que ora trabalham para integrar e ora trabalham para desintegrar o currículo, há que se pensar em oportunizar que os currículos da educação profissional apresentem propostas engajadas com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso e, principalmente, de permanência e sucesso escolares para os sujeitos inseridos nesse processo. E assim se problematiza: o que se entende por um currículo justo? Buscar-se-á subsídios empíricos para apresentar

algumas possíveis respostas a este e aos demais questionamentos expostos ao longo desse texto.

Em relação aos resultados alcançados na instituição, o estudo realizado tem contribuído para a ressignificação do entendimento de integração curricular entre os docentes, técnicos em educação e gestão institucional, no entanto, este é um trabalho paulatino que, aos poucos, têm conquistado espaços no cotidiano escolar. Ampliando-se nestas oportunidades, o que pretende uma educação integrada, conforme pressupostos democráticos.

No que diz respeito a oportunidades de criação de espaços e tempos para o trabalho coletivo, ainda se observa uma maior dificuldade, haja vista a inserção dos docentes nos mais variados eixos tecnológicos, cuja demanda varia entre cursos de modalidade ensino médio integrado, licenciaturas, tecnólogos, bacharelados e pós-graduação lato sensu. Esta flexibilidade exigida aos docentes dos Institutos Federais acaba intensificando o trabalho pedagógico e isolando os profissionais em atividades individuais que pouco se relacionam com a ideia de integração.

Já em relação às iniciativas de promoção de debates e formações na temática integração curricular entre docentes, observou-se um efetivo esforço, a partir do final do semestre letivo de 2016, por parte da gestão de ensino através de investimento em formações continuadas sobre a temática para os professores da instituição, o que tem sido bastante produtivo e tem provocado algumas mudanças significativas na melhoria do processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito à aplicação de metodologias mais voltadas à integração dos saberes técnico e propedêutico, no entanto, ainda são iniciativas de pequenos grupos que não estão articulados suficientemente entre si.

Diante disso e dos rumores de uma reforma no ensino médio prevista para o decorrer de 2017, o que se propõe em termos de sinalização de novos horizontes para a educação integrada baseada em pressupostos democráticos, é a ampliação deste estudo, que em etapas posteriores irá abranger a participação dos estudantes na construção de uma proposta de currículo integrado. Afinal, esses sujeitos são a razão de existência dos nossos cursos e instituição e, portanto, precisam estar inseridos neste processo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo, reiterou-se a questão de que não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra reatualizem outros. O texto da integração curricular não trata de uma nova proposta educacional, pelo contrário, é um texto oriundo de outros textos, com forte influência dos pressupostos da pedagogia libertadora. Esta seção do estudo voltou-se para a análise da ocorrência de “novos” vocábulos para significar antigos conceitos. Isso remete ao apelo à integração curricular, concluindo-se nesta parte da análise que tanto a cidadania como a emancipação compõem o cerne dos objetivos do ensino médio integrado,

além de operarem discursivamente em uma relação intertextual através da ativação de um campo de memória discursiva.

Diante disso, buscou-se tecer através das análises discursivas elementos que subsidiassem o argumento central desta pesquisa quando esta argumenta que na concepção de diferença (LACLAU; MOUFFE, 1985, 1987. LACLAU, 2011), coexiste um processo discursivo de controle e regulação da práxis docente através das políticas educacionais e curriculares, materializadas na produção curricular. Sustenta-se que essas articulações discursivas assumem posições antagônicas a partir da polissemia dos termos no campo do ensino médio integrado.

Nesse sentido, acredita-se que o incentivo à negociação de sentidos seja um caminho viável para superar a condição de desintegração a qual o currículo integrado tem reproduzido ao longo dos anos. Para tanto, os professores precisam de tempo, formação continuada, trabalho entre o coletivo de seus pares e de condições para por em prática encontros, discussões e aperfeiçoamentos na temática em questão. Assim, pode-se pensar em um momento de articulação no qual se possa promover intercâmbio de diversos elementos de diferentes formações discursivas para que se alcance o Momento diferencial no campo da discursividade, que seja potente para atuar em prol da mudança discursiva que reflita na mudança social.

Antes de o trabalho docente estar atrelado a políticas que ora trabalham para integrar e ora trabalham para desintegrar o currículo, há que se pensar em oportunizar que os currículos da educação de nível médio na modalidade integrada apresentem propostas engajadas com a redução das desigualdades sociais, oferecendo meios de acesso e, principalmente, de permanência e sucesso escolares para os sujeitos inseridos neste contexto.

Como já referido, a integração curricular, conforme os pressupostos de Beane (2003), está ligada ao conceito mais amplo de educação democrática. Portanto, parte dos problemas reais que incitam a participação dos estudantes na exposição das suas próprias experiências. E é nesta concepção que se assenta o entendimento de currículo justo: aquele que se abre à amplitude e apelo às práticas democráticas, configurando-se como um aspecto crucial da concepção do currículo.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Para além da lógica de mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de julho de 2012.

_____. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: **Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, 2010a.

_____. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, ago/set. 2010b.

BEANE, J. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003.

BRITTES, L. R. Movimentos discursivos na produção de currículo da educação profissional para jovens e adultos no Instituto Federal de Educação Farroupilha. **Tese de Doutorado** – Universidade Federal de Pelotas e University of Wisconsin, Madison, Estados Unidos, 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10/01/2015.

FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10/01/2015.

KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics**. London: Verso: London, 1985.

_____. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI, 1987.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

POMBO, Olga. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto Editora, 1993.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares**. Campinas: Pontes editores, 2009.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ENSINO MÉDIO: A BNCC E A REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Carlos Henrique Araújo de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Alagoas – IFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/6840104158000102>

Sara Souza Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Alagoas – IFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/8800934177839942>

Siquele Roseane de Carvalho Campêlo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Alagoas – IFAL
Maceió – Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/17303839466481>

RESUMO: No bojo das mudanças e questionamentos que permeiam o ensino de Química no Ensino Médio, o presente trabalho tem como objetivo compreender o processo de implementação da BNCC no Ensino Médio da Rede Estadual de Alagoas. Para isso, discutiremos pressupostos teóricos relacionados às concepções de currículo, diferentes formas de organização curricular e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular. O estado de Alagoas, desde 2014, possui um Referencial Curricular que direciona a progressividade educacional nas redes de ensino, passando por uma reelaboração com a chegada da

Base. O Referencial ainda está em fase de construção, mas no tocante à rede estadual, algumas medidas, como Ateliês Pedagógicos, já estão sendo pensadas e articuladas para atingir a interdisciplinaridade necessária. Os Desdobramentos Didático-Pedagógicos (DesDP) também surgem apresentando algumas possibilidades com sugestões para ampliar as ações pedagógicas. Por fim, podemos indicar que o estado de Alagoas possui grande interesse em adequar suas práticas de ensino às novas perspectivas e mudanças educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular, Ciências da Natureza, Interdisciplinaridade, Ensino de química.

SCIENCES OF NATURE IN HIGH SCHOOL: BNCC AND CURRICULAR REFORMULATION OF THE STATE EDUCATION NETWORK FROM ALAGOAS

ABSTRACT: In the midst of the changes and questions that permeate the teaching of Chemistry in High School, the present work aims to understand the process of implementation of BNCC in High School of the State Network of Alagoas. For this, we will discuss theoretical assumptions related to curriculum conceptions, different forms of curricular organization and the establishment of the Common National Curricular Base. The state of Alagoas, since 2014, has a Curriculum Reference that directs educational progressivity in the education networks, going through a re-elaboration with the arrival of the Base. The Referential is still under construction, but with regard to the state network, some measures, such as Pedagogical Ateliers, are

already being thought and articulated to achieve the necessary interdisciplinarity. Didactic-Pedagogical Developments (DesDP) also appear presenting some possibilities as suggestions to expand pedagogical actions. Finally, we can indicate that the state of Alagoas has a great interest in adapting its teaching practices with new perspectives and educational changes.

KEYWORDS: Common Curricular National Base, Natural Sciences, Interdisciplinarity, Chemistry teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Para tentarmos entender como o ensino de Química no Ensino Médio é articulado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como nas propostas de (re) elaboração do currículo e de implementação nas escolas da rede estadual em Alagoas, é necessário compreender a estrutura que permeia e orienta toda a progressão das aprendizagens nesse contexto. As instâncias a serem analisadas são diversas, pois no processo de ensino e de aprendizagem existem muitas situações multidimensionais e imprevisíveis (CASTRO, 1989), mas iniciamos esta análise com a noção geral do currículo escolar, entendido como toda a trajetória que cada sujeito trilha ao longo de sua escolarização.

Silva (2005) explica que o currículo surge como campo de estudo nos anos 20, nos Estados Unidos, no contexto do processo de industrialização e de processos migratórios. Era entendido como um processo de especificação de objetivos e métodos para o alcance de resultados que possam ser medidos. A partir disso, uma noção de currículo foi criada e muitas outras surgiram posteriormente, expressas em teorias curriculares, por exemplo.

O que serve como elemento fundamental a todas as compreensões, sobre o que de fato é o currículo, é a consciência de qual conhecimento deve ser ensinado. Além de estar relacionado ao conhecimento, o currículo abrange uma questão de identidade e de poder, sendo estas questões que distinguem as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, 2005). Ou seja, o currículo abrange a questão do “o quê” ensinar e da seleção de conhecimentos e saberes a serem ensinados, sendo talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de “currículo”, saber quais questões uma teoria do currículo busca responder (SILVA, 2005, p. 14).

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, de 1996, quanto o Plano Nacional de Educação, de 2014, determinam que o Governo Federal estabeleça os conteúdos a serem ensinados na educação básica. A Constituição Federal, de 1988, estabeleceu a obrigatoriedade de uma educação para todos, como responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Ao mesmo tempo, indicou a necessidade da criação de um sistema nacional de educação e de um currículo de base nacional.

Nesse contexto, iniciaram-se as discussões que culminaram, em 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tinham, a princípio, a pretensão de se tornarem Diretrizes Curriculares Nacionais e, pelo fato de serem denominados “parâmetros”, representou uma solução razoável, sem a obrigatoriedade de utilização, servindo apenas

como material de apoio aos professores e gestores.

A construção dos Parâmetros significou um passo importante para a definição de conteúdos válidos nacionalmente. No entanto, essa iniciativa gerou muitas críticas, principalmente sobre a falta de participação e atuação das escolas no processo de escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem. Nessa trajetória histórica, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), trouxe, também, a discussão sobre a necessidade da construção de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que começou a ser discutida no ano de 2015.

Com a institucionalização da BNCC em 2017, a articulação gerada para que o currículo possa ser implementado tornou-se complexa, levando ao surgimento de várias ramificações indagativas dentro deste processo. Quando se direciona o olhar para as áreas específicas de ensino nesta nova realidade, a situação vai ficando engenhosa, pois os conteúdos surgem compondo um currículo em espiral que desenvolve habilidades e competências específicas ao longo do processo.

A importância do tema decorre da problematização existente em torno da Base que, desde o seu processo de construção e homologação, gerou dúvidas e controvérsias. Com isso podemos nos perguntar: será que toda esta intervenção trouxe de fato um horizonte de rupturas para a realidade educacional ou todas as dúvidas e incertezas são advindas do medo de rompermos com os esquemas clássicos de transmissão e fragmentação de conteúdos? E indo mais além, como podemos sanar a necessidade de discussão e compreensão de como a organização presente na BNCC pode ser implementada?

Para tentarmos destrinchar tais indagações, partimos do objetivo de analisar o processo de implementação da BNCC nos currículos da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, mas especificamente, na etapa do Ensino Médio. Assim, após essa introdução, apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho, com tópicos descritivos sobre o currículo e sobre o funcionamento da própria Base, seguido dos procedimentos metodológicos, resultados e, por fim, das nossas considerações finais.

2 | CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

O currículo constitui-se como uma forma de nortear e sintetizar os conhecimentos considerados socialmente válidos (GOODSON, 2018), tornando-se um processo constituído por tradições, teorias e concepções sociais diversas ao longo dos anos, que tentam articular o entendimento e a problematização existente acerca do assunto. Assim, o currículo se situa à mercê de tensões históricas e de todo o contexto que lhe envolve (PACHECO, 2012).

Partindo da etimologia pura da palavra, currículo vem do grego Curriculum, que quer dizer “pista de corrida”, no qual, por considerar seu significado, podemos visualizar o processo curricular como uma trajetória a ser percorrida por cada indivíduo na busca do

conhecimento (CHAVES e ALENCAR, 2015). Para que o entendimento de currículo seja validado, faz-se necessário apresentar e analisar a construção teórica de alguns autores.

Silva (2005, p. 15) diz que “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”, relacionando-o às influências a partir das cargas culturais e experimentais de cada pessoa.

Segundo Sacristán (2000), o currículo pode ser entendido como processo que envolve

uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão dar prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões (SACRISTÁN, 2000, p.124).

Em essência, o currículo se mostra como um instrumento de múltiplas vertentes, que adere às especificidades de todos aqueles que estão envolvidos em sua construção e vivência. A partir do referencial citado, podemos levar o entendimento do currículo como a estrutura que articula o andamento dos processos de aprendizagens essenciais na escola, levando em consideração todos os aspectos internos e externos que o afetam. Com a inserção de como o currículo pode ser trabalhado dentro de cada realidade escolar, passamos a experimentar, nas instituições escolares, diferentes formas de organização curricular, como o regime seriado e o regime ciclado, por exemplo.

Segundo Silva (2009, p. 02), “o regime seriado predominou em nossas escolas do final do século XIX até o início da década de 80 do Século XX, quando passou a ser problematizado por ter seus fundamentos vinculados a uma pedagogia tradicional”. Esse tipo de ensino era centrado na transmissão de conhecimentos acumulados e considerados essenciais para a inserção de todos na sociedade e no mercado de trabalho. Os conhecimentos eram divididos em componentes curriculares específicos e subdivididos em séries ou anos de estudos.

Já no regime ciclado existe uma divisão de tempo diferente, que costuma variar entre dois e três anos de duração. O diferencial está na consideração das histórias, experiências e ritmos do estudante, sempre procurando compreender e atender a cada um em suas especificidades. Em consonância com esse regime, adentraremos em uma das teorias cognitivas de aprendizagem proposta por Jerome Bruner.

Preocupando-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação, a corrente teórica cognitivista procura regularidades nesse processo mental. Com isso, Bruner surge com uma hipótese intrigante: “é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento” (BRUNER, 1969, p.73). Neste contexto, o que é relevante em uma

matéria de ensino é sua estrutura, suas ideias e relações fundamentais.

No tocante ao processo de ensino, põe-se destaque em um processo de descoberta através da exploração de alternativas e do currículo em espiral. Segundo Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 32), “o método da descoberta consiste em conteúdos de ensino percebidos pelo aprendiz em termos de problemas, relações e lacunas que ele deve preencher”. Ou seja, o aluno é impulsionado a ser, de fato, protagonista em seu próprio processo de aprendizagem.

O currículo em espiral vem com uma concepção de que o indivíduo deve ter a oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade, com diferentes modos de representação. Posteriormente, Bruner revisou algumas questões e propôs uma “desênfase” na estrutura do ensino de disciplinas levadas a trabalharem problemas de contextos sociais. Chegado a este ponto, podemos começar a entender o processo envolto na proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3 I BNCC NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a resolução CNE/CP Nº 2, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC surge como um documento de caráter normativo, trazendo orientações sobre a progressão das aprendizagens essenciais que devem perpassar a vida dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica. Em torno dos seus normativos, a BNCC preza pelo desenvolvimento de dez competências gerais, que são apresentadas e distribuídas ao longo de eixos temáticos por todas as modalidades da Educação Básica, possuindo habilidades específicas a serem desenvolvidas.

No âmbito do Ensino Médio, além das competências gerais da Educação, existem quatro grandes áreas do conhecimento, com o objetivo de integrar dois ou mais componentes curriculares: I) Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa); II) Matemática e suas Tecnologias; III) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); IV) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia). Língua Portuguesa e Matemática são os únicos componentes curriculares que tornam-se obrigatórios nas três séries, sendo os demais componentes distribuídos nas áreas III e IV, o que, segundo a própria Base, não exclui as outras disciplinas e sim, implica o fortalecimento das relações entre elas (BRASIL, 2009).

Dentro de cada uma dessas grandes áreas do conhecimento existem competências específicas a serem desenvolvidas e cada competência apresenta um conjunto de habilidades necessárias. O ensino de Ciências da Natureza, dentro da Base, visa alfabetizar cientificamente, desde a compreensão de conceitos e conhecimentos da constituição social e histórica da ciência, até a compreensão de algumas questões que se referem às aplicações da ciência e suas implicações sociais, ambientais e éticas (MARCONDES,

2018).

Esta área no Ensino Médio possui 23 habilidades, predispostas em três competências específicas e que perpassam as unidades temáticas: Matéria e Energia; Vida, Terra e Cosmo. Dentro desta proposta, é explicitado que os conteúdos de Química, Física e Biologia se relacionam com o desenvolvimento das três competências específicas, mas não há clareza sobre como será a progressão articulada das aprendizagens em tais componentes curriculares. Para melhor entendermos todo o conjunto que permeia essas propostas, buscamos algumas análises importantes de pesquisadores e entidades.

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), publicou um manifesto refletindo sobre a cultura disciplinada presente no contexto do ensino, da formação docente e de todo o contexto inerente que ronda a educação, afirmando que “na conjuntura atual, as habilidades e competências previstas na BNCC já nasceram mortas” (SBPC, 2018).

Com isso, voltamos a perspectiva para as realidades escolares e pensamos como todo este aparato proposto pela Base poderá ser implementado, tendo em vista que a organização e gestão das escolas precisam estar preparadas para um processo interdisciplinar que busca progredir com um currículo espiralado.

Ao realizar uma breve análise do contexto em que se insere a proposta da Base, Tonegutti (2016) faz um confronto das orientações da disciplina de Química vindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e da BNCC, afirmando ser “mais do mesmo”. Esta mesmice, entre os PCNEM e a BNCC, expressa a grande engenhosidade por trás da Base, em que um audacioso pensamento metodológico surge sem levar em consideração a trajetória e o cenário atual da educação brasileira. Mas com tanto aparato, precisamos entender como realmente será o funcionamento da Base na realidade do estado de Alagoas e como serão as consequências geradas.

4 | METODOLOGIA

Partindo do objetivo de analisar o processo de implementação da BNCC nos currículos da Rede Estadual de Ensino de Alagoas, utilizamos recursos metodológicos como:

- Entrevista semi-estruturada sobre a reelaboração do Referencial Curricular de Alagoas (RECAL)- Etapa do Ensino Médio, na Secretaria de Estado de Educação de Alagoas;
- Análise documental do Referencial Curricular de Alagoas - Etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental, (re)elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC), pela União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UMC-NE) e pelo Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL);
- Análise documental da Nota Técnica dos Ateliês Pedagógicos.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da entrevista semi-estruturada, descobrimos que desde a deliberação da BNCC em 2017, o estado de Alagoas se preocupou muito com a recepção da Base nas realidades escolares e como tais parâmetros viriam a ser implementados. Com isso, surge o interesse de fundamentar algum documento que norteasse o andamento da Base Nacional nas organizações e gestões de cada escola.

Assim, o Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL), documento de 2014 que já redigia a progressividade educacional no estado, foi reestruturado com esta finalidade. Tal reformulação teve o intuito de responder: O documento de 2014 está ou não alinhado à BNCC? Para iniciar a reelaboração foram levadas em consideração as Bases Legais, como portarias e resoluções do Ministério da Educação, e a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio.

O Referencial designa que o percurso escolar deve ser organizado a fim de se atingir o desenvolvimento de todas as habilidades e competências necessárias dos envolvidos que perpassam o processo de ensino e de aprendizagem. Com isso, a escola se apresenta como um vasto campo de interfaces de ensino, proporcionando uma aprendizagem significativa e levando em consideração toda a diversidade de conhecimento existente em seu território.

Para o Ensino Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), o ReCAL já foi reestruturado pela SEDUC, pela UNDIME, pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UMCNE) e pelo Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL), tendo como ponto de partida a BNCC e os referenciais já existentes. Nesta estrutura existe uma parte introdutória, apresentando toda a proposta do documento, depois de uma apresentação territorial explanando a realidade educacional no estado, e em seguida, o detalhamento das grandes áreas de conhecimento. No tocante ao Ensino Médio, o Referencial curricular está em fase de consulta pública e, posteriormente, será levado para o segundo ciclo, que serão as formações continuadas e as reestruturações dos PPP's (Projeto Político Pedagógico) das escolas.

No que concerne à implementação da Base Nacional Comum Curricular, o programa ProBNCC funciona como um programa de apoio. Em Alagoas, o programa conta com um coordenador estadual, um coordenador de etapas e coordenadores de áreas. Além disso, dentro de cada área há os redatores, que no caso da área de Ciências da Natureza são quatro.

Diante deste processo, o ReCAL para o Ensino Médio já possui uma estrutura básica formada, apresentando uma parte introdutória em que o contexto das áreas se sustenta no território alagoano, contemplando aspectos como territorialidades e particularidades locais. Adentrando mais nesta estrutura, podemos chegar no organizador curricular, que já

é proposto pela Base e contempla as competências e habilidades da área, bem como os objetos de conhecimento.

Os Desdobramentos Didático-Pedagógicos (DesDP), que se constituem como uma inovação já presente no ReCAL do EI e EF do estado de Alagoas, apresentam algumas possibilidades como sugestão para ampliar ações pedagógicas e para o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Os DesDP também surgem como forma de completar a própria BNCC, pois ela apresenta toda uma finalidade de compreensão e interpretação do mundo através dos aportes científicos, mas não direciona quais as ações e condições são necessárias para que os docentes possam ter uma efetivação (BRANCO, BRANCO, IWASSE e NAGASHIMA, 2018). Sendo assim, tais desdobramentos são do campo metodológico, possuindo orientações e possibilidades de sequências didáticas para que a aula aconteça e as habilidades e competências sejam construídas.

Assim como a BNCC, o documento em questão não apresentará a progressão de conteúdo e sim, os objetos de conhecimento em função do desenvolvimento das competências e habilidades propostas, deixando a progressividade dos conteúdos na organização dos itinerários formativos específicos para cada instância.

5.1 Ateliês pedagógicos

Partimos da compreensão de que, segundo Lück (2000), a interdisciplinaridade possibilita a integração entre diferentes disciplinas, porém, é necessário ultrapassar as barreiras da fragmentação do ensino e objetivar que os discentes tenham uma visão macroscópica do mundo. Como já se sabe, na área de ciências da natureza, as disciplinas de Química, Física e Biologia, deverão ser abordadas interdisciplinarmente para alcançar os objetivos propostos, mas neste caminho surge uma dúvida. Na prática, como essa interdisciplinaridade será introduzida nas realidades escolares?

Buscando estratégias para a implantação do Novo Ensino Médio no Estado de Alagoas, como um contributo à garantia de uma educação orientada pelos princípios da formação humana integral e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, estão sendo discutidos no estado os chamados Ateliês Pedagógicos.

Os Ateliês Pedagógicos são caracterizados por uma proposta de mudança na ambientação do espaço da sala de aula convencional visando ao desenvolvimento de ações pedagógicas que oportunizem a aprendizagem prática e a colaboração. Para isso, os ateliês apresentam uma proposta de redesenho do espaço físico da sala de aula, pautada em objetivos como: Fortalecer os objetivos da escola; Repensar os equipamentos e mobiliários; Organizar ou reorganizar o espaço (ALAGOAS, 2020).

A proposta de tais espaços fundamenta-se ainda nos princípios de ambiente inovadores de aprendizagem (CIEB, 2017), contemplando aspectos como: a centralidade dos estudantes, a natureza social da aprendizagem, emoções como parte central do aprendizado, reconhecimento das diferenças individuais, proposição de atividades que

desafiem todos os estudantes, avaliação das atividades desenvolvidas e estabelecimento de conexões horizontais entre as áreas do conhecimento.

Assim, os Ateliês podem ser designados como espaços de transformação da sala de aula convencional em um ambiente onde didáticas alternativas serão criadas e o trabalho colaborativo será incentivado. Nesses espaços, os estudantes serão instigados diariamente por meio de desafios e de projetos interdisciplinares e/ou transdisciplinares, objetivando uma aprendizagem real, concreta e efetiva, tendo o docente como mediador.

A construção desses Ateliês segue paralelamente ao seu próprio funcionamento. Assim, a partir da estrutura básica já existente, o espaço é constantemente atualizado a cada avançar das diversas atividades propostas nas aulas. Para isso, é fundamental que os processos de aprendizagem que ocorrem nos Ateliês, enquanto espaços inovadores, sejam interdisciplinares e favoreçam conexões com a comunidade e com o mundo. Além disso, as ferramentas digitais de outras naturezas podem ser integradas, buscando estabelecer tais conexões entre as áreas do conhecimento.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com toda análise referencial e documental sobre o funcionamento das instâncias que perpassam a compreensão da BNCC e de sua implementação nas realidades escolares, pôde-se observar alguns pontos importantes. De um lado, como nos indica Lugli et al., (2015) em seu relatório de pesquisa, a Base está bem no meio de um grande campo de embate desde sua construção, sendo defendida, criticada, vista como solução ou como desastre, porém, é preciso se estabelecer no meio de tudo isso e captar os melhores benefícios de ambas as partes.

A BNCC, como descrito em seus próprios normativos, vem para sanar os déficits e más inclinações que a educação vinha sofrendo (BRASIL, 2017). Assim como a sociedade e o próprio ser humano evolui, a educação precisa acompanhar todo este processo e conseguir alcançar seus reais objetivos em qualquer tempo que esteja. Por outro lado, antes que toda esta engenhosidade advinda na Base fosse expandida e disseminada na educação do nosso país, acreditamos que seria necessário começar esta grande solução desde um dos cerne do problema, a formação docente.

Com isso podemos adentrar em uma realidade nova que está se iniciando, a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professor). Este novo documento é baseado em três eixos que nortearão a formação inicial e continuada de docentes de todo o país, mas como esta proposta ainda é muito recente, só o futuro nos dirá como as instituições formadoras irão acolher a proposta e quais serão os resultados da implementação de tal realidade.

Por outro lado, temos o processo de implementação da BNCC no estado de alagoas, apresentando um grande interesse em reformular a sua estrutura de ensino nos moldes de

um currículo em espiral e com foco em competências e habilidades. As reelaborações dos Referenciais tentam captar as melhores proposições que a Base apresenta e as novas sugestões criadas, como os DesDP, trazem um norteamento ainda maior de como esta nova realidade deve ser trabalhada.

Dentro da problemática proposta inicialmente no trabalho, a criação dos Ateliês Pedagógicos consegue, pelo menos em teoria, concentrar todo foco de estudo das disciplinas de Química, Física e Biologia, em um único ambiente, instigando docentes e estudantes a trabalharem a interdisciplinaridade, propondo conteúdos que perpassam temáticas mais consistentes para o aluno e que criam um caminho mais estável entre o conhecimento apresentado e a aprendizagem ativa. Por fim, o estado de Alagoas está em grande avanço em sua instância educacional e com uma visão bem flexível sobre seus processos de ensino, tentando adequar a educação nos moldes atuais e atingir, assim como David Paul Ausubel defendia, a construção de experiências de aprendizagem significativa, real e viva (MOREIRA e MASINI, 2006).

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Ateliês Pedagógicos**. Nota Técnica. Supervisão de Ensino Médio. 2020

BRANCO, A. B. G; BRANCO, E. P; IWASSE, L. F. A; NAGASHIMA, L. A. Alfabetização e Letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. **Revista Valore**. Volta Redonda, 3 (Edição Especial): 702-713., 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017.

BRUNER, J. S. **Uma nova Teoria da Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, p. 73, 1969.

CASTRO, M. A. C. D. de. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVERES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 1989.

CHAVES, O. S.; ALENCAR, M. S. D. Teorias do currículo: concepções, verdades e contradições. In: **Congresso Nacional de Educação**, 2, 2015, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Editora Realiza, 2015.

CIEB. **Criação de espaços de inovação nas escolas**: repensando o laboratório de informática. Nota técnica. Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2017.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOSSO, C. R. C.; BORGES, M. K. Teorias do currículo: reflexões sobre as suas influências no processo de escolarização. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 18 - n. 3 - Itajaí, JUL-SET 2018.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LUGLI, R. S. G.; BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. de; KASMIRSKI, P. R. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil**. 2015

MARCONDES, M. E. R. As Ciências da Natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. **SciELO: Estudos Avançados**. vol.32 no.94 São Paulo set./dez. 2018.

OSTERMANN, F; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, p. 32, 2011.

PACHECO, J. A. Curriculum Studies: What is The Field Today? **Journal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies**, v. 8, n. 1. p. 1-25, 2012.

SACRISTÁN, J.G; PÉREZ, A.I.G. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. **A BNCC do Ensino Médio: entre o sonho e a ficção**. Minas Gerais (MG), 2018.

SILVA, M.B.G. **Organização curricular da escola e avaliação da aprendizagem**. Texto organizado para uso didático da Interdisciplina Organização do Ensino Fundamental, do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1ª Edição – 2006-2009, p.2.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TONEGUTTI, C. A. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica**. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf. 2016. Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

EDUCAÇÃO MUSICAL NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE/RS: UMA PESQUISA DOCUMENTAL

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul,
Programa de Pós-Graduação – Mestrado
Profissional em Educação (PPGED-UERGS)
Osório – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/8275456979754488>
<http://orcid.org/0000-0002-7204-7292>

RESUMO: A história da Educação Musical na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre remonta muitos anos. Essa história entrelaça-se à luta em torno da oficialização da música no Brasil. Juntamente a isso, há uma sintonia em relação aos esforços para a construção da Educação Musical como campo de conhecimento, tanto no Brasil, quanto no mundo. Considerando-se estes pressupostos, esta investigação partiu dos seguintes questionamentos: Quais são as políticas que se apresentam nas propostas de inserção da Música nas escolas de Porto Alegre? Como estas políticas se apresentam nos documentos oficiais disponíveis? Portanto, esta investigação objetivou investigar as políticas públicas em Educação Musical da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Para o alcance dos objetivos, a investigação trilhou uma metodologia fundamentada na abordagem qualitativa, na pesquisa documental e bibliográfica como métodos, e na coleta de documentos via *Internet* como técnica para a coleta dos dados. A análise dos dados foi efetuada tendo por base

a Análise de Conteúdo. Entende-se que os resultados desta investigação contribuem para a construção da educação musical como área de conhecimento e potencializar a inserção da música nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

PALAVRAS-CHAVE: Música na Escola; Rede Municipal de Ensino; Porto Alegre/RS; Pesquisa Documental.

MUSIC EDUCATION IN THE PORTO ALEGRE/RS SECRETARIAT OF EDUCATION: A DOCUMENTAL RESEARCH

ABSTRACT: The history of Musical Education in the Municipal Education Network of Porto Alegre goes back many years. This story intertwines with the struggle around the officialization of music in Brazil. Along with this, there is a tuning in relation to the efforts to build Music Education as a field of knowledge, both in Brazil and in the world. Considering these assumptions, this research started from the following questions: What are the policies that present themselves in the proposals of insertion of Music in the schools of Porto Alegre? How do these policies appear in the official documents available? Therefore, this research aimed to investigate the public policies in musical education of the Municipal Department of Education of Porto Alegre. In order to reach the objectives, the research was based on a qualitative approach, on documentary and bibliographic research as methods, and on the collection of documents via *Internet* as a technique for data collection. The analysis of the data was made based on Content Analysis. It is

understood that the results of this research contribute to the construction of musical education as an area of knowledge and to enhance the insertion of music in schools of the Porto Alegre Municipal Education Network.

KEYWORDS: Music at School; Municipal Education Network; Porto Alegre/RS; Educational Policies.

1 | INTRODUÇÃO

A história da Educação Musical na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/PoA) remonta muitos anos. Essa história entrelaça-se à trajetória do ensino de Música no Brasil (LEMOS JÚNIOR, 2012).

Juntamente a isso, há uma sintonia em relação aos esforços para a construção da Educação Musical como campo de conhecimento, tanto no Brasil, quanto no mundo. Na Alemanha, o debate sobre a educação musical como área de conhecimento está presente nas discussões teóricas e nas pesquisas empreendidas, evidenciado em trabalhos como os de Kraemer (2000), apresentando concepções sobre dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical.

Considerando-se estes pressupostos, esta investigação partiu dos seguintes questionamentos: Quais são as políticas que se apresentam nas propostas de inserção da Música nas escolas de Porto Alegre? Como estas políticas se apresentam nos documentos oficiais disponíveis? Portanto, o objetivo foi investigar as políticas públicas em Educação Musical da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED).

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa teve como base a abordagem qualitativa, pesquisa do tipo documental e bibliográfica como métodos, a coleta de documentos e a pesquisa via *Internet* como técnicas para a coleta dos dados, e a análise de conteúdo como técnica para a análise dos dados coletados.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode se apresentar com diferentes significados, de acordo com o complexo campo histórico existente, bem como a diversidade de cada contexto. Nessa perspectiva e, conforme os autores, entende-se a pesquisa qualitativa como

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Os autores destacam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo. Investigações nessa perspectiva estudam os objetos de suas

pesquisas nos cenários em que os fatos ocorrem, com vistas a entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados conferidos a eles por parte dos participantes das investigações (DENZIN; LINCOLN, 2006). Além disso, a

[...] pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Conforme Gil (2010), a pesquisa documental tem semelhanças com a pesquisa bibliográfica. Desse modo, é desenvolvida a partir de um material já elaborado, “constituído principalmente de livros e artigos” (GIL, 2010, p. 50). A pesquisa bibliográfica também tem sido descrita como a etapa inicial de todo o trabalho científico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação, a partir de determinado tema. Nesta investigação foi utilizada a pesquisa bibliográfica como um dos métodos de pesquisa, juntamente com a pesquisa documental.

Oliveira (2007) explica que a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a documental reside nas fontes que cada uma utiliza. Conforme a autora, a pesquisa documental “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). É o tipo de pesquisa desenvolvido a partir do uso de documentos, quer sejam atuais ou antigos, considerados autênticos (PÁDUA, 1997).

Documento é um termo que advém do latim, *Documentum*, derivado de *docere*, que significa ensinar. Posteriormente, o termo assumiu uma conotação de prova, sendo utilizada no vocabulário legislativo (LE GOFF, 1996).

As pesquisas realizadas na atualidade têm recorrido, por diversos motivos, ao uso da *Internet*. Isso ocorre não somente como forma de coleta de dados, mas também como forma de efetuar os procedimentos de análise e outras utilizações que a virtualidade pode oferecer.

Conforme Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004, p. 2), o “processo de pesquisa, nos moldes tradicionalmente praticados, por vezes é limitado em função de custo, tempo, dispersão geográfica ou intensidade de trabalho. Tais barreiras podem ser exponencialmente resolvidas com o uso da tecnologia *Internet*”. Corroborou a escolha da pesquisa *via Internet* o fato de “não somente as atividades de impressão, postagem, entrevistas ou entrada de dados são reduzidas, mas também é importante considerar que o espaço de tempo entre o momento onde a informação é fornecida e a divulgação

dos resultados diminuí consideravelmente” (FREITAS; JANISSEK-MUNIZ; MOSCAROLA, 2004, p. 2).

Há uma série de ferramentas de uso corrente que têm sido utilizadas pela maioria dos usuários do mundo virtual com vistas a estabelecer comunicação, interatividade e partilha de informações. Dentre estes espaços figuram as salas de bate-papo, os fóruns ou grupo de discussão, formulários, e-mail, conferências, portais ou páginas virtuais, dentre outros espaços.

Conforme Marcuschi (2004), em se tratando das tecnologias virtuais, o

[...] endereço eletrônico é um dos identificadores pessoais dos indivíduos para todo tipo de participação na comunicação eletrônica. Contudo, em muitos casos ele não aparece, como por exemplo, nas salas de bate-papos. Já no caso dos e-mails eles estão sempre presentes como se fossem o “envelope” da carta. (MARCUSCHI, 2004, p. 37).

Além disso, há uma padronização dos endereços eletrônicos, como ocorre nos endereços postais, o que facilita a pesquisa. Conforme Marcuschi (2004):

O mesmo indivíduo pode ter uma multiplicidade de endereços eletrônicos a depender de quantas contas ou caixas postais eletrônicas ele tiver aberto. Com as facilidades atuais e a multiplicação de provedores comerciais que permitem “contas eletrônicas grátis”, a maioria das pessoas usa mais de um endereço eletrônico. (MARCUSCHI, 2004, p. 37).

As características que a pesquisa *via Internet* permitem uma vasta gama de possibilidades de acesso a diversos dados, o que facilita em termos de deslocamento, permitindo uma abrangência maior, por um custo menor.

De posse de todos os materiais coletados, os mesmos foram analisados a partir do uso da análise de conteúdo.

Segundo Yin (2005, p. 137), uma análise de dados “consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas ou qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo”. Moraes (1999) explica:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999, p. 9).

Conforme Moraes (1999) existem cinco etapas a serem trilhadas, a saber, preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação. Todos estes procedimentos foram efetuados nesta pesquisa, permitindo analisar os dados de modo adequado.

3 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O referencial teórico fundamentou-se em conceitos de Educação Musical (KRAEMER, 2000) balizados pela Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE *et al*, 1992; BALL, 1994).

A Educação Musical, para Kraemer (2000), constitui-se um imbricamento entre disciplinas, discutindo dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical e salientando particularidades em relação às demais disciplinas. A pedagogia da música se ocupa com as relações entre as pessoa(s) e as música(s), dividindo o objeto de estudo com as ciências humanas, incluindo aspectos filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos, musicológicos, pedagógicos e de outras disciplinas que podem ter um significado pedagógico-musical importante. A particularidade do saber pedagógico-musical está “no cruzamento de ideias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e ideias estético-musicais” (KRAEMER, p. 66). É proposto um modelo estrutural, o qual inclui a análise e os campos de aplicação da área, os aspectos que a compõem – musicológicos, pedagógicos, entre outros – além das funções da pedagogia da música – compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar a prática músico-educacional.

Bowe *et al* (1992) e Ball (1994) propuseram um ciclo contínuo de política, objetivando a recontextualização da política que transita pelas escolas. Conforme os autores há um ciclo composto de contextos que influenciam e são influenciados, sendo estes os contextos da influência, do texto político e da prática. Posteriormente, Ball (1994) expandiu a proposta, acrescentando os contextos dos efeitos e da estratégia política, postulando a necessidade de as teorias em política educacional estarem desvinculadas dos trabalhos do Estado.

A política é uma “economia de poder”, um conjunto de tecnologias e práticas, cujas realizações e lutas ocorrem acima dos arranjos locais. Política é texto e ação, palavras e contratos; isso é o que se representa e o que se pretende. Políticas são sempre incompletas, básicas e simples. A prática, todavia, é sofisticada, contingente, complexa e instável.

A política como prática é criada em uma “trialética” de dominação, resistência e caos/liberdade. Então, a política não é simplesmente uma assimetria de poder. O controle ou a dominação nem sempre podem ser totalmente seguros ou tranquilos, em parte devido à agência. A proposta não pretende minimizar ou subestimar os efeitos ou impactos das políticas, mas problematizar todo o processo subjacente à proposta da abordagem (BALL, 1994).

4 | RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados, após coletados, foram organizados, categorizados e analisados, resultando as seguintes categorias: tipos de atividades realizadas nas escolas, objetivos do trabalho, estrutura física e profissional para o trabalho pedagógico musical, contribuição

do ensino de música, trabalho integrado entre música e literatura e metodologia de ensino de música.

Os tipos de atividades musicais mais presentes nas escolas são as realizadas em grupos instrumentais e/ou vocais. Os objetivos do trabalho enfatizam a prática musical, com a compreensão e elaboração dos conceitos musicais, de forma sensível e coletiva. A estrutura física e profissional do trabalho aponta uma preocupação com os espaços destinados ao ensino de música, bem como com os profissionais que desenvolvem as atividades nas escolas.

Quanto à contribuição do ensino de música, esta é apontada em sua totalidade e complexidade, sendo a música um elemento de integração e fortalecimento de vínculos, de educação integral, de socialização, convivência e na formação dos valores humanos. O trabalho integrado entre música e literatura prevê que a vivência literária ocorre além, dos livros e das vivências literárias, mas também por meio da música e do canto.

No que diz respeito à metodologia de ensino de música, de modo geral, parte de princípios da Educação Musical que agrega à prática pedagógica, aspectos da sociologia e psicologia da música, em todas as suas dimensões estéticas e criativas. Entre eles, a importância de o educador aproveitar as experiências musicais do cotidiano do aluno e conceber o conhecimento como algo dinâmico, construído a partir de trocas de saberes, proporcionando condições para que o aluno compreenda o que se passa no plano da expressão e no plano do significado quando ouve ou executa música.

A partir da análise dos documentos coletados nesta investigação, entende-se que o ensino de Música esteja em sintonia com o pensamento de Kraemer (2000), considerando-se os princípios e os propósitos ao se apresentar nas escolas, oportunizando as relações entre as pessoas e as músicas, em suas diversas dimensões.

Observou-se, também, que as políticas públicas em Educação Musical se apresentaram incompletas, básicas e simples, mas a prática mostrou-se sofisticada, contingente, complexa e instável, como referido por Bowe *et al* (1992) e Ball (1994).

Entende-se, portanto, que o desafio para a efetivação das políticas em Educação Musical nas escolas seja a implementação do que consta no registro dos textos políticos.

5 | CONCLUSÕES

Ao finalizar esta pesquisa, aponta-se sua importância para o estudo das políticas públicas em Educação Musical, bem como para a sua consolidação. Responde-se, portanto, aos questionamentos.

Quanto às políticas que se apresentam nas propostas de inserção da Música nas escolas da RME/PoA, a partir da leitura e análise dos documentos, constatou-se que essas se apresentam na legislação vigente, incluindo as leis e normativas, tanto exaradas pelo governo federal, quanto pelo CME-PoA. Corroboram a estruturação das políticas,

pressupostos de Educação Musical de pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

Em relação ao modo como essas políticas se apresentam nos textos oficiais, foram encontrados diversos documentos, incluindo textos produzidos pela SMED ou por ela acolhidos, publicados em sua página oficial na *Internet*. Observou-se, portanto, que as políticas para a inserção da Música nas escolas está presente nos documentos oficiais. Talvez, o que seja necessário, seja o conhecimento de quem implementa as leis, tornando-as efetivas nas escolas.

Ao finalizar esta investigação, entende-se que seus resultados contribuem para a construção da Educação Musical como área de conhecimento e potencializar a inserção da Música nas escolas da RME-PoA.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R. *et al.* **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FREITAS, Henrique; JANISSEK-MUNIZ, Raquel; MASCAROLA, Jean. Uso da Internet no processo de pesquisa e análise de dados. Associação Nacional de Empresas de Pesquisa (2004: São Paulo). [Anais...]. [São Paulo: ANEP, 2004] Disponível em <http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2004/2004_147_ANEP.pdf>. Acesso em: 20/12/2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et. all.]. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios).

LE MOS JÚNIOR, Wilson. História da educação musical e a experiência do canto orfeônico no Brasil. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 67-80, jan./abr. 2012. p.67-80. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71523347005.pdf>>. Acesso em 13/12/2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/132876124/Marcuschi-Generos-Textuais-Emergentes-No#download>>. Acesso em: 20/12/2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n.37, pp.7-31, março 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman. Tradução de Daniel Grassi, 5ª ed., 2015.

CAPÍTULO 21

A INFLUÊNCIA DOS CONTOS DE FADAS NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 05/01/2021

Géssica de Sousa Macedo

Universidade Federal do Piauí
Instituto Superior de Educação Programus
ISEPRO
Petrolina-PE
<http://lattes.cnpq.br/2178380545265336>

RESUMO: Os contos de fadas exercem importante influência na vida das crianças, na medida em que adentram os conflitos que perpassam o período de desenvolvimento delas. Diante disso, o trabalho se propõe a compreender de que forma os contos de fadas exercem influência na criança, assim como verificar como eles são aplicados na sala de aula, se são compreendidos pelos docentes. O trabalho apresenta uma pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Santinha Nunes, em Oeiras-PI. Este procedimento nos possibilitou obter esclarecimento, além de envolver a participação dos docentes com relação aos estudos do tema. Como instrumento de pesquisa foi aplicado o questionário com os professores da escola, que contribuiu de forma significativa na compreensão dos conceitos que eles tinham com relação aos contos de fadas. Fato que provocou uma importante relação entre a compreensão das teorias que adentram os contos de fadas com a realidade. No decorrer desta pesquisa foram utilizados alguns autores como Coleman

(2006) e Coelho (2006) na descrição histórica dos contos de fadas, bem como Betelheim (2007) e Nobrega (2009) na análise dos contos. A contribuição desta pesquisa para a escola foi a realização de uma formação com a mesma titulação que este trabalho, acerca do tema proposto, levando em consideração as respostas obtidas no questionário, mas enfatizando os estudos adquiridos durante esta pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Contos de fada, Criança, Personalidade, Fantasia.

THE INFLUENCE OF FAIRY TALES ON THE CHILD'S PERSONALITY BUILDING

ABSTRACT: Fairy tales have an important influence on children's lives, as they enter into the conflicts that run through their developmental period. Therefore, the work aims to understand how fairy tales influence the child, as well as to verify how they are applied in the classroom, if they are understood by teachers. The work presents a field research carried out at Escola Municipal Santinha Nunes, in Oeiras-PI. This procedure allowed us to obtain clarification, in addition to involving the participation of teachers in relation to studies on the topic. As a research instrument, the questionnaire was applied to the school teachers, which significantly contributed to the understanding of the concepts they had in relation to fairy tales. This fact caused an important relationship between the understanding of the theories that enter fairy tales and reality. In the course of this research, some authors were used, such as Coleman (2006) and Coelho (2006) in the historical description of fairy tales, as well as Betelheim (2007) and Nobrega (2009)

in the analysis of tales. The contribution of this research to the school was the realization of a training with the same title as this work, about the proposed theme, taking into account the answers obtained in the questionnaire, but emphasizing the studies acquired during this research.

KEYWORDS: Fairy tales, Child, Personality, Fantasy.

1 | INTRODUÇÃO

Ao entendermos a escola como um lugar que deve desenvolver competências que auxiliem no desenvolvimento das crianças, o trabalho com os contos de fadas e a compreensão de seus significados é indispensável na sua trajetória escolar. Entender os motivos pelos quais as crianças reagem dessa forma às encantadoras histórias, assim como também compreender os ensinamentos simbólicos dos contos de fadas na formação da personalidade da criança foram questionamentos que impulsionaram o estudo aprofundado deste tema.

A pesquisa objetiva compreender a relação do mundo dos contos de fadas com o mundo da criança, como instruir a criança a separar a realidade da fantasia, assim como também compreender as melhores maneiras de contribuir para o desenvolvimento infantil a partir dos contos de fadas. Busca-se igualmente analisar como é realizada a contação de histórias no meio educacional, assim como também verificar como os profissionais da educação veem os contos de fadas, se compreendem o sentido educativo dos contos de fada para o desenvolvimento infantil.

A pesquisa tem como procedimento a pesquisa de campo, sendo aplicada na Escola Municipal Santinha Nunes, no município de Oeiras-PI. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário com os professores. Além disso, a pesquisa contribuiu com a escola desenvolvendo uma proposta de formação com os professores em relação ao tema, foram socializados os conhecimentos adquiridos neste estudo.

Como resultados, pode-se perceber que os contos de fadas vão além de meras histórias infantis, é um meio que possibilita ao público infantil uma compreensão da realidade, compreensão essa que o mundo dos adultos apenas não lhes possibilita, pois os contos de fadas revelam intrinsecamente respostas e até mesmo soluções aos conflitos infantis.

Ainda foi percebido que é instigante para o docente contar histórias com todas as estratégias que possibilitem o encantamento do leitor em descobrir que significado determinados contos tem a lhes mostrar. O professor na sua qualidade de mediador não deve repassar para seus alunos análises prontas e acabadas, pois a análise dos contos de fadas deve acontecer de maneira subjetiva, cada criança atribui significado dos contos para sua vida, para o seu “eu”.

2 | METODOLOGIA

Com a finalidade de compreender como os contos de fadas são utilizados nas escolas, bem como também analisar a visão que os educadores têm acerca dos contos de fadas será aplicada uma pesquisa de campo na Escola Municipal Santinha Nunes na cidade de Oeiras-Pi. Visto que na pesquisa de campo acontece segundo Lakatos (2010, p.43) [...] “O levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem”. O instrumento utilizado para esta pesquisa foi o questionário, sendo esse para Marconi & Lakatos, (1999, p.100) “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”, o questionário foi aplicado para três professores nomeados neste trabalho como “Professor A, B e C. Composto de oito questões abertas com a finalidade de compreender a visão dos professores sobre os contos de fada e sua contação.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Um estudo sobre a retrospectiva histórica dos contos de fadas

O ato de contar histórias está presente desde o início dos tempos e para constatar essa afirmação não precisamos ir longe. Quem não se lembra das histórias engraçadas, curiosas e mirabolantes que nossos pais, tios, avós, tataravós contavam ou ainda contam. Essas histórias, reais ou não, são frutos de histórias contadas por aqueles que habitaram a terra antes de nós.

Com os contos de fada não foi diferente, eles vieram de muitos anos atrás, entretanto, modificados, mas sua origem é de tempos passados, de acordo com Coleman (2006), aproximadamente dos anos de 1000 a1600.

Segundo Ariès (2006 p.44): “[...] As crianças não eram as únicas a ouvirem essas histórias, elas também eram contadas nas reuniões noturnas dos adultos”. Desta forma, compreendemos que as histórias contadas aos adultos não deveriam ser repassadas as crianças, já que as conversas entre eles e principalmente no período noturno, provavelmente apareciam de forma inadequada ao público infantil.

As histórias contadas oralmente ainda não eram valorizadas, o diferencial de ser criança também não era reconhecido de acordo com Coelho (2006 p. 148): “[...] A criança começa por ser encarada como um adulto em miniatura, cujo período infantil deveria ser encurtado o mais depressa possível para que ela pudesse superá-la e alcançar o estado adulto ideal.”. No entanto, no decorrer do tempo, viu-se a necessidade de considerar o termo infância.

Segundo Coleman (2006) Charles Perrault foi autor de grande importância e influência no reconhecimento dos contos, visto que os contos passaram a ser valorizados devido às publicações de Perrault. Segundo Coleman (2006, p.30): “A coletânea de Perrault

foi importante por que ele escreveu os contos com seriedade. Ele os limpou, mudou algumas coisas e até adicionou versinhos no final, explicando a moral das histórias”. Entre elas estão às publicadas em 1697 oito contos, entre eles está: Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, Cinderela e O Gato de Botas.

3.2 Os contos de fadas e a formação da personalidade da criança baseado na psicanálise

Através das histórias as crianças têm a liberdade de se encaixarem em determinados contos no seu mundo interior, extraem informações, tiram conclusões, imaginam outros finais, enfim compreendem o que é demonstrado e da sua maneira aplica na sua realidade, obtendo muito mais êxito do que as explicações realistas contadas pelos adultos. Afirma Bettelheim (2007, p.67): “A criança pode obter um conforto muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para confortá-la baseado em raciocínios e pontos de vista adultos”.

A criança passa por conflitos interiores na busca da construção de sua personalidade, os contos de fadas refletem esses conflitos de forma subjetiva. Isso tem a ver com o que a Kamii (1990, p.103-104) estudiosa piagetiana, relata sobre o conceito de autonomia, da importância desse para o desenvolvimento infantil para que a criança compreenda de forma autônoma governar a si própria. Sobre personalidade, Nobrega (2009) afirma que o *id* são os impulsos ocasionados pelos instintos dos indivíduos no qual é dividido em dois, o da vida e o da morte, ou seja, o *id* funciona como os desejos imediatos do nosso próprio organismo e o ego aparece para controlar esses impulsos, em seguida surge o superego para que a criança compreenda que embora nela existam desejos e anseios de acordo seus instintos, vivemos em um meio social no qual existem certas regras que devem ser seguidas, fazendo com o que a criança construa sua personalidade.

O período da infância perpassa por fases em que a realidade em si não é suficiente, principalmente na fase simbólica segundo Piaget apud Pinto (2011), onde são necessários símbolos para se chegar ao real. Pinto (2011), afirma que segundo as teorias de Piaget as crianças aprendem a partir de experiências reais com o mundo. Sendo assim, a fantasia e a imaginação devem ser estimuladas para que se chegue à realidade.

Vale ressaltar que esse mundo de descobertas acontece de forma inconsciente, a criança não sabe que nos contos estão respostas para questões interiores, já que são perguntas ainda não tão formuladas. Para Bettelheim (2007, p.83):

Uma criança que é conscientizada daquilo que os personagens dos contos de fadas representam em sua própria psicologia será destituída de uma saída muito necessitada, e ficará arrasada por ter que se dar conta dos desejos, angústias e sentimentos negativos que a estão devastando.

Compreendemos assim, que a contribuição e o sentido real que os contos de fadas trazem não devem ser mostrados e explicados para as crianças, sendo estes conceitos

subjetivos que vão sendo interiorizados pelos pequenos de forma natural, é a subjetividade dos contos que concretiza a compreensão dos sentidos e sentimentos gerados na criança.

É de acordo com conflitos vivenciados no cotidiano que as crianças unem-se aos contos de fadas e até se imaginam como personagens, principalmente ao colocarem-se como participantes da fantasia nas histórias, e como em todas elas tem como desfecho “viveram felizes para sempre” interiorizam o conto colocando de forma imaginária na sua realidade. É como se os problemas que se tem na realidade fossem transportados para o faz de conta, uma vez sendo resolvido de forma imaginária no mundo da fantasia, retorna para o mundo real como um problema resolvido.

3.3 A influência dos contos de fadas na construção da personalidade da criança

Magia, fantasia, imaginação, encantamento e descoberta são alguns dos elementos presentes nos contos de fadas, essenciais para o amadurecimento e enriquecedor para a construção da personalidade da criança, onde os perigos, anseios, derrotas e vitórias presentes nas histórias influenciam o comportamento e o modo como às crianças veem o mundo a sua volta e conforme sua fase de desenvolvimento transpõe o que é enfatizado nos contos para sua vida, mesmo que de forma inconsciente.

Em João e Maria conto escrito pelos irmãos Grimm, o sentimento de medo e insegurança dos irmãos em serem separados e abandonados dos e pelos pais, assim como também o fato de serem pequenos demais para sobreviverem sem eles o faz retornarem junto aos pais. Porém na segunda tentativa os dois não conseguem retornar para casa, pois um pássaro come as migalhas de pães deixados pelos irmãos na tentativa de voltarem para casa. No entanto mesmo enfrentando os perigos na floresta, assim como também da bruxa, os dois juntos conseguem libertar-se da malvada.

Nesse conto podemos analisar a atitude coletiva dos irmãos, no qual juntos João e Maria, encontram soluções para retornarem para casa, portanto a partir desse conto a criança possivelmente compreenderá que algumas vezes oferecer e aceitar a ajuda de um colega em determinadas situações tem grande contribuição na resolução de problemas.

Mas ao mesmo tempo em que esse conto trás a importância de atitudes coletivas, percebe-se também o quanto é essencial para o desenvolvimento da criança, saber que em determinadas situações deverá separar-se e agir individualmente, para que possamos descobrir que também somos capazes de atuar sozinhos, fato que contribui para que a nossa maturidade seja alcançada. Assim afirma Bettelheim (2007, p.229):

[...] A criança em idade escolar deveria desenvolver a consciência de sua singularidade pessoal, de sua individualidade, o que significa que ela não pode mais compartilhar tudo com os outros tem de viver até certo ponto sozinha e avançar por conta própria. Isso é expresso simbolicamente quando as crianças de veem impossibilitadas de continuar juntas ao atravessar a água. Ao chegarem lá, João não vê jeito de atravessar, mas Maria avista um

pato branco lhe pede que os ajude a fazê-lo. João se senta nas costas do pato e pede à irmã que se junte a ele. Mas Maria discorda: Isso não vai dar certo. Têm de atravessar separados, e é o que fazem.

Para exemplificar uma das formas como os contos de fadas envolvem as crianças e as ajudam na descoberta de soluções para certas situações cotidianas, analisemos a colocação de Nobrega (2009), no qual a mesma cita um caso em que uma garota de oito anos de idade, encontra-se com distúrbio de sono e em um das sessões - também com a autora e psicóloga Nobrega, a menina diz que não pode dormir, pois seus pais poderiam abandoná-las na floresta como na história de João e Maria.

Ao conversar com os pais da garota a psicóloga recebe a informação de que os pais comentaram com a filha que o pai estava desempregado e que por esse motivo algumas regalias seriam cortadas. Devido a esse fato a criança logo relacionou o acontecido ao conto de João e Maria. Depois de uma conversa com a psicóloga os pais novamente conversaram com a filha, dizendo que não faltaria comida e que eles não a abandonariam, e assim o problema foi resolvido. Compreendemos assim, que o conto de João e Maria foi bastante significativo, na medida em que a menina traspôs o que estava lhe incomodando através do conto.

Enquanto em João e Maria, os irmãos procuravam maneiras de voltarem para perto de seus pais, no conto de fadas de Chapeuzinho Vermelho, a linda menina não vê problema algum em separar-se de sua mãe para deixar os doces na casa da vovó e muito menos atenta aos possíveis perigos da floresta mesmo que a mãe tenha feito recomendações. Este conto tem muito mais a dizer do que a desobediência da menina com relação à mãe.

No caso de Chapeuzinho Vermelho estão intrínsecos os conflitos sexuais que passam as crianças diante de seus conflitos edipianos. A avó dá a capa para a menina como se estivesse transferindo para sua neta um símbolo de atração, já que ela está velhinha para usá-lo e assim ficará mais atrativo na menina do que nela.

Quando analisarmos o conto da Chapeuzinho Vermelho Bettelheim (2007) aponta o com o questionamento, do por que do lobo não ter devorado logo a menina, para o autor, isso acontece por que o lobo acredita ser a menina mais prazerosa que a avó, e a apreciará melhor se não tiver ninguém para atrapalha-lo, da mesma forma também, a menina diz logo o caminho da casa da avó, para assim logo o lobo livrar-se da avó.

Nesse caso na menina aparece o id, no qual os desejos sobrepõem-se, principalmente diante dos conflitos edipianos. É como se a criança visse no lobo a figura do pai e assim tentou livrar-se da avó, simbolicamente tida como a mãe para ficar com o carinho do lobo (representando o pai) exclusivamente para ela. Esse fato novamente vai ao encontro dos conflitos edipianos na medida em que a criança quer o carinho da mãe ou do pai apenas para si. Assim como também percebe que nem o pai nem a mãe gostariam ou apoiariam a criança livrar-se de um para querer o carinho exclusivo do outro.

Resolvendo esse conflito nos contos de fadas, e nesse conto em especial, o

conflito aparece no interior da criança, quando ela relaciona os personagens dos contos as pessoas do seu convívio, como no caso do pai na figura do lobo e a mãe na figura da avó, os conflitos sendo resolvidos nos contos, mesmo com o lobo sendo destruído, é transposto para o mundo real como conflitos resolvidos. Isso claro, acontece de forma inconsciente, como já foi mencionado, o adulto não pode revelar esses significados dos contos para a criança, pois esta certamente não ficaria nem um pouco feliz tendo seus conflitos e desejos expostos, esse significado deve ser subentendido, no qual cada criança atribui significância e importância de acordo com o que lhe está acontecendo em determinados momentos.

Outro conto de fadas que chama a atenção do público infantil principalmente, é a história da menina que se sente e de fato é tida como a empregada da casa, seguindo ordens da madrasta acompanhada das meias-irmãs. É o conto de Cinderela que sofreu diversas modificações a partir de cada autor, é a versão de Perrault é a que mais se assemelha com a versão que ouvimos hoje. Nele encontramos os maus bocados que Cinderela passa pela sua madrasta, o sofrimento da mesma por ser tão injustiçada, e quando é encontrada pelo príncipe é feliz, assim como também as humilhações que sofreu acabam.

Dessa forma algumas crianças identificam-se com a história, quando geralmente estão passando pelos conflitos edipianos e neste prevalece o sentimento de ciúmes e rivalidade fraternal, quando a criança sente-se desprezada ou acredita que o afeto de seus pais são inferiores para com ela quando comparado aos outros irmãos ou colegas, inclusive este sentimento de rivalidade para a criança é tido como justificável frente a seus desejos maldosos e ruins com aqueles que a criança acredita estar roubando o carinho dos pais. E o que conforta a criança é o final feliz, que assim como aconteceu com Cinderela também concretizará em sua vida. Bettelheim (2007, p.329):

[...] Muitas crianças acreditam que Cinderela provavelmente merece o fado do começo da história, assim como sentem que o mereciam também; mas não querem que ninguém saiba. Apesar disso, ela no final de tudo é digna de ser exaltada, tal como a criança espera que também venha a ser independentemente de suas deficiências.

A afirmação de Bettelheim (2007) é interessante na medida em que exhibe um fato que ocorre com todas as crianças, é o caso da rivalidade fraternal, mencionada anteriormente, assim como também aponta uma análise na história de Cinderela, na qual consciente ou não, alguns acreditam que a garota fez algo para merecer as humilhações feitas pela madrasta, pois fica subentendido a ideia do por que de Cinderela sofrer tanto, será que realmente a menina fez algo de errado anteriormente as injustiças? Bem para isso analisemos como essa fase acontece na criança.

Durante os conflitos edipianos esses desejos tidos para a criança como aceitáveis, na medida em que, em seu pensamento tais pessoas, sejam elas irmãos ou colegas, estejam ameaçando o carinho dos pais para com a criança, entretanto não querem de forma alguma que seus pais percebam a presença de tais desejos. Porém vale ressaltar

que esses desejos advêm de algo que pode não ser real, ou seja, os pais podem não ter mudado o afeto com relação à criança, tudo pode vir de confusos sentimentos dos conflitos edípiacos.

Bettelheim (2007) abriu uma análise na qual a criança imagina passar por uma situação de rivalidade fraternal que pode advir do seu imaginário, podendo não ser real. Porém analisemos o fato de que seus sentimentos podem vir de algo real, ou seja, alguns pais realmente deixam se envolver com a chegada de um novo filho, por exemplo, e a criança passa a não ter mais o carinho dos pais apenas para si, até por que, de fato com um novo bebê a atenção será dividida. É interessante pensar nessa hipótese, pois algumas vezes os conflitos da criança pode não ser pura imaginação.

Compreendemos assim, a importância da leitura dos contos de fadas para o desenvolvimento infantil, bem como também a necessidade de se prevalecer a interpretação da criança sobre as histórias lidas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de observar como acontece a narração dos contos de fadas foi aplicado na Escola Municipal Santinha Nunes um questionário para três professores, composto de oito questões abertas.

Os professores quando questionados em relação a frequência de utilização dos contos de fadas em sala de aula foi constante respostas como: leitura compartilhada, produção de textos e dramatizações, na maioria das respostas foi encontrado principalmente, a professora “B” acrescentou a interpretação oral e escrita, embora não tenha sido explícito como acontece essa interpretação.

No questionamento acerca dos critérios de escolha do conto de fadas a ser lido esteve presente em praticamente todas as respostas, a faixa etária da criança, aqueles que mais gostam e já conhecem. Ainda com relação aos critérios de escolha dos contos a ser lidos, a professora A - respondeu que essa escolha aconteceria: “conforme os conteúdos que serão contemplados no momento”. Infelizmente essa visão é predominante em muitos, porém segundo Abramovich (2009, p.104) mesmo que a literatura tenha importante contribuição para a aquisição da leitura, quando esta vem acompanhada de constantes cobranças e deveres, e o prazer e o deleite são desconsiderados a leitura deixa de cumprir o seu papel, podemos assim considerar como resultado o desinteresse dos alunos pela leitura.

Sobre o questionamento de como as crianças reagem a contação de histórias, a resposta da professora B, foi: “A criança coloca-se no lugar dos personagens”, importante consideração, pois é a partir desse ponto que a criança atribui significado ao conto para sua vida, de forma que têm contribuição na construção da sua personalidade.

No questionamento sobre qual o objetivo do professor ao levar os contos para a sala

de aula, foi possível destacar o objetivo da professora A em “despertar e estimular no aluno a construção de seu próprio conceito educacional através de sua imaginação.” Este é um ponto interessante, visto que, assim como afirma Bettelheim (2007) através da imaginação a criança envolve-se no mundo dos contos de fadas, se reconhece nele, atribui significados para a vida e conseqüentemente aplica-os na realidade.

Enquanto ao gosto pela leitura dos contos de fadas praticamente todas as respostas foram positivas. A professora C emitiu uma resposta diferente quando ressaltou que o gosto pelos contos de fadas “depende do meio em que a criança está inserida”.

No que diz respeito a contribuição dos contos de fadas para a criança foi mencionada pelas professoras A, B e C apenas o estímulo a leitura, imaginação e criatividade. Esses pontos são importantes para a criança, porém sua contribuição para a construção da personalidade da criança é fundamental para o ser infantil. De acordo com Bettelheim (2007) compreende-se que é na fantasia dos contos de fadas que realidade e fantasia se encontram.

Quando questionadas sobre as estratégias que utilizam para a contação de histórias, obtivemos as seguintes respostas das professoras “A, B e C”: “Entonação de voz, contação com a emoção, dramatizações”. Além destas, é necessário que o ambiente seja propício a essa contação, o uso de fantoches também é um grande atrativo. É importante destacar que a criança deve ter o contato como livro, tocá-lo, senti-lo.

Ao contar contos de fadas para crianças é fundamental que a análise seja feita. Na pergunta relacionada análise dos contos de fadas, foi possível observar nas respostas, que as análises acontecem de acordo com produção de textos e rodas de conversas. Essas estratégias são propícias na medida em que na produção a criança expresse sua análise e até interferência no conto que foi lido, pois este deve ser um dos importantes objetivos da produção de textos com relação aos contos de fadas.

A pesquisa realizado na escola foi de fundamental importância, visto que foi possível vivenciar na realidade questionamentos enfatizados durante todo o trabalho, assim como também ampliou questões essenciais para a educação de crianças.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas, embora sejam repletos de magia e fantasia, tem importante relação e influência no mundo infantil. Mas para que esses objetivos sejam alcançados é fundamental a compreensão acerca dos contos de fadas, as formas como eles devem ser contadas é essencial para que as crianças o absorvam de forma significativa. O uso de estratégias como fantoches, dramatizações, a entonação de voz envolve os alunos, assim como também deixar que a criança compreenda e internalize de forma simbólica fatos que possibilitem a construção de sua personalidade e compreensão do “eu”.

O que caracteriza os contos de fadas, é a magia, a fantasia, a maldade dos vilões,

a inocência dos heróis e esperança de que tudo vai dar certo e são exatamente esses fatos que tem importante influência na vida das crianças, ao transpor os seus conflitos para a fantasia dos contos de fadas a criança compreende que assim como nas encantadas histórias, depois de perturbações vai dar tudo certo, que aquilo que aflige, finalizará com “felizes para sempre”.

Sendo assim, faz-se necessário uma reflexão destas modificações que sofrem os contos de fadas, é preciso considerar se essas mudanças não estão tirando a essência dos contos de fadas, a contribuição que eles têm para o desenvolvimento infantil, pois como foi apresentado nesta pesquisa os contos de fadas influenciam na construção da personalidade da criança, modifica-los, suprimir determinados fatos podem deixar lacunas nos significados que trazem os contos de fadas.

Por fim, durante toda essa pesquisa é interessante ressaltar que infelizmente tanto os educadores que participaram desta pesquisa, como muitos que estão atuando na educação, sabem que é importante o uso dos contos de fadas em suas práticas, porém desconhecem quais significados adentram essas encantadoras histórias e como utiliza-los de forma a contribuir na formação da criança.

Mas também vale ressaltar que durante a formação de Licenciatura em Pedagogia não há um estudo específico sobre os contos de fadas e possivelmente por este motivo muitos desconhecem suas contribuições. Tendo em vista esta consideração, foi aplicada uma formação com o mesmo título deste trabalho no intuito de colaborar com os educadores repassando as considerações alcançadas durante a pesquisa, na qual houve um resultado significativo na contribuição da formação destes docentes. Vale ressaltar que para que a atuação do educador torne-se significativa é interessante desempenhar o papel de pesquisador, considerando que o que não foi abordado dentro da universidade, pode ser investigado no decorrer da sua formação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo, SP: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação em sala de aula);

ARIËS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. de Arlene Caetano. 21.ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil**: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2010.

COLEMAN. Michael. **Dez mais**: Horripilantes contos de fadas. ilustração de Michael Tickner: tradução de Daniel Galera. São Paulo, SP: Companhia das letras, 2006.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: Implicações da teoria de Piaget para a atuação de escolares de 4 a 6 anos. tradução: Regina A. de Assis. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalho científico**/ Maria de AndradeMarconi, Eva Maria Lakatos.- 7. Ed. – 5. Reimper. – São Paulo: Atlas, 2010.

PINTO, Aline. **Livro de referência para atuação docente**: grupos 1 e 2, Jocéris Gapski Cachel; ilustrado por Alessandro Toloczko... [et al.]. Curitiba, PR: Positivo, 2011.

NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. **Educar com contos de fadas**: vínculo entre realidade e fantasia. São Paulo, SP: Mundo Mirim, 2009.

OFICINAS DE BIBLIODRAMA EM FAVOR DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL HUMANA

Data de aceite: 22/03/2021

Linda Siokmey Tjho Cesar Pestana

Tutora no curso EaD de Ciências da Religião e Licenciatura para o Ensino Religioso – UNICAP, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões – PPGCR/UFPB, Cirurgiã-Dentista – FOUSP, Terapeuta Comunitária Integrativa – ABRATECOM, Participante do Grupo de Pesquisa: Religiões, Identidades e Diálogos – UNICAP
<http://lattes.cnpq.br/2446987632246292>
Recife/PE

RESUMO: O Bibliodrama, consiste numa leitura vivencial de textos bíblicos que contribui na formação integral de pessoas em todas as idades, especialmente, estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, quando as crises existenciais atrapalham seu desempenho acadêmico e suas outras relações. A metodologia integra elementos de dramatização, educação, antropologia, hermenêutica, espiritualidade na medicina e terapia comunitária integrativa, à luz de Roese, Röhr, Csordas, Ricoeur, Vaillant e Barreto, respectivamente, referenciados em pesquisa bibliográfica. As vivências trabalham a dimensão espiritual, a qual guia e organiza as outras: física, emocional e mental, por meio de ressonâncias, expressão verbal, atividades lúdico-criativas e experiências corpóreas espontâneas particulares, partilhadas coletivamente, num contexto solidário, dialogal, terapêutico e integrativo. Elas ajudam o sujeito a reforçar sua identidade, o senso de

pertença e o sentido da vida, tornando-o menos vulnerável a sucumbir frente aos sofrimentos humanos. As adaptações presenciais e virtuais feitas pela autora deste artigo apresentaram resultados exitosos em ressignificar memórias e pensamentos de participantes em prol da saúde integral do indivíduo e da construção de uma realidade mais ética, afetiva, empática, tolerante e democrática em meio à diversidade religiosa e cultural contemporânea, assuntos da Disciplina de Ensino Religioso conforme parâmetros/diretrizes curriculares e a Base Nacional Comum Curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura vivencial, Espiritualidade, Ensino religioso, Formação integral.

BIBLIODRAMA WORKSHOPS FOR HUMAN INTEGRAL EDUCATION AND FORMATION

ABSTRACT: Bibliodrama, consists of an experiential reading of biblical texts that contributes to the integral formation of people of all ages, especially students in the final years of elementary school, when existential crises hinder their academic performance and other relationships. The methodology integrates elements of dramatization, education, anthropology, hermeneutics, spirituality in medicine and integrative community therapy, in the light of Roese, Röhr, Csordas, Ricoeur, Vaillant and Barreto, respectively referenced in bibliographic research. The experiences work on the spiritual dimension, which guides and organizes the others: physical, emotional

and mental, through resonances, verbal expression, playful-creative activities and private spontaneous bodily experiences, shared collectively, in a solidary, dialogical, therapeutic and integrative context. They help the subject to reinforce his identity, the sense of belonging and the meaning of life, making him less vulnerable to succumb to human suffering. The face-to-face and virtual adaptations made by the author of this article showed successful results in reframing participants' memories and thoughts in favor of the individual's integral health and the construction of a more ethical, affective, empathic, tolerant and democratic reality amid religious and cultural diversity contemporary, subjects of the Religious Teaching Discipline according to curriculum parameters/guidelines and the Common National Curricular Base.

KEYWORDS: Experiential reading, Spirituality, Religious education, Integral formation.

INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de propostas para a “Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos”, tema do VII Congresso Nacional de Educação¹, a autora desse artigo apresentou uma Comunicação Oral (Anais VII CONEDU, 2020) que aponta a Oficina de Bibliodrama como uma das atividades desenvolvidas em cumprimento do estágio curricular de Ensino Religioso (ER), para a investigação crítica/contextualizada e o desenvolvimento de práticas educativas relacionadas à área em nível de magistério no cotidiano dos anos finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de motivar e contribuir na formação integral e espiritualidade de estudantes, com especial atenção àqueles com histórico de ideação suicida, depressão, *bullying* e automutilação.

As oficinas de Bibliodrama consistem em leituras vivenciais de textos sagrados que valorizam olhares, palavras, sentimentos e gestos empáticos, que reforçam a identidade, o senso de pertença e o sentido da vida de indivíduos numa comunidade. Após um aquecimento para sensibilizar o grupo, fazem-se dramatizações de movimentos conforme os verbos presentes no texto lido, acompanhadas de expressões espontâneas reflexivo-lúdico-criativas e partilha de ressonâncias que a vivência trouxe.

Esse trabalho justifica-se por trabalhar a dimensão espiritual humana, a qual guia e organiza as outras: física, sensorial, emocional, mental, por entre experiências corpóreas, emoções/sentimentos, pensamentos/intuição/imaginação. Ela ajuda o indivíduo a encontrar um sentido à vida, melhorando o aprendizado, a criatividade, a autoestima e o seu autocuidado, tornando-o mais autônomo, livre, responsável, solidário, ético, amoroso, confiante, consciente de si e de seu semelhante (RÖHR, 2013, 25-53).

Além de adaptar a metodologia presencial para o contexto escolar, também, criou-se a versão *online* durante a pandemia. Ambas as modalidades mantiveram o caráter coletivo, solidário, horizontal, terapêutico e integrativo, com resultados exitosos em inspirar e promover reflexões profundas, ressignificação de memórias e o pensamento crítico de participantes em prol da construção de uma sociedade com ética, valores, afetividade, empatia, respeito, práticas de cidadania e cultura de paz.

1 VII CONEDU: <http://www.conedu.com.br/evento-online/>.

A proposta atende às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs): “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”, originadas na proposta de currículos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) e na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Religioso (BNCC, 2018).

REFERENCIAL TEÓRICO E DISCUSSÃO

O Bibliodrama é uma alternativa de interpretação de textos, que surgiu na Alemanha num período de muita evasão de adolescentes das igrejas. Desde então, tem sido bem aceita por indivíduos de todas as idades, pois, aproxima o texto do cotidiano através de acessos lúdicos (jogos corporais) ou plásticos (utilização de materiais), numa perspectiva holística (considera a pessoa inteira), processual (o processo importa mais que o resultado) e interdisciplinar (conexão e integração de texto e experiência) sem fundamentalismos ou dogmatismos (ROESE, 2007).

Nessa vivência, texto e leitor formam uma relação de alteridade terapêutica holística que transcende os limites biológicos, capaz de acessar e expressar registros corpóreos, emocionais e mentais profundos. Isso combina com o paradigma da corporeidade proposto por Csordas (2008), que considera o corpo como espaço fenomênico e solo existencial para experiências humanas.

Para Csordas (2008), significados existenciais, experiências de sofrimento, sagrado, cura, prazer e libertação ficam registradas no corpo, o qual não é somente material biológico e instrumentalizado pela cultura ou pela própria pessoa, mas é também, sujeito que interage, constitui e transforma indivíduos e realidades. O que alguém faz por meio do corpo, bem como o que o corpo experimenta e executa definem quem é a pessoa.

Assim, uma experiência terapêutica pode transformar personalidades sem vida e sem energia por meio de modificações corporais curativas capazes de provocar alterações na linguagem, na emoção, na imaginação e na memória (CSORDAS, 2008, p. 286-287, 294) como sensação do amor reacendendo no seu interior, cessação de sintomas desagradáveis, rejuvenescimento, motivação, alívio e empoderamento (vigor e poder), a ponto de medos serem substituídos pela inundação de paz, gratidão e alegria.

Para esse tipo de resultado positivo, são necessários predisposição, empoderamento e transformação, os quais se contrapõem à alienação e à medicalização de incômodos, cujos efeitos positivos são superficiais e efêmeros. Trata-se de uma experiência corporal que substitui a mudez do mal-estar sufocante pela voz existencial de esperança (CSORDAS, 2008, p. 20, 29, 53).

Em uma abordagem semelhante, Ricoeur (2007, p. 71-100, 301-423, 435-437, 512)

destaca o potencial destrutivo do sentimento de culpa, que não é eliminado pelo simples pedido de desculpas, mas, precisa ser processado profundamente até alcançar o perdão verdadeiro - um “esquecimento feliz” – vivenciado e observável na expressão lúcida, sem cólera e sem ressentimentos diante daquilo que afetara a pessoa negativamente.

Essa transformação ultrapassa os sintomas e a doença visível, pois, rompe barreiras de crescimento, ativa os processos endógenos do Sistema Nervoso Central (SNC) pela liberação de hormônios de bem-estar (endorfinas e serotoninas), melhora os processos fisiológicos (metabolismo e funcionamento) e os processos psicológicos (cognitivo-comportamentais), com conseqüente diminuição da sensibilidade à dor e ao medo, além do surgimento espontâneo de memórias do pré-consciente acompanhadas do redirecionamento da atenção para aspectos da vida com novos significado e sentido de ser pessoa inteira, autêntica e saudável (CSORDAS, 2008, p. 53, 61-63, 73, 93).

Por exemplo, a narrativa da cura da mulher encurvada (Lc 13.10-17), relata como o Cristo empático, compassivo e poderoso libertou aquela senhora daquele “espírito de enfermidade” que aprisionava, enfraquecia e sobrecarregava suas relações consigo, com os outros, com o mundo e com o divino. A coluna vertebral é o “ pilar da estrutura óssea e muscular” que possibilita os movimentos dos membros do corpo, e é a sede dos medos primais relacionados a desafios e responsabilidades que uma pessoa suporta (BARRETO, 2012, p. 55-57, 60-92).

Quando Jesus em vê, chama e toca a mulher perante todos (Lc 13.12-13; Mc 1.41), ele reafirma sua identidade, a reinsere na comunidade e a liberta de quaisquer pesos e amarras impostos sobre ela (Lc 13.16; Gn 17.5). Assim, cada participante da oficina é convidado a vivenciar e refletir sobre quais males também deseja e necessita ser libertado, para manifestar mais gratidão, fé e alegria espontâneas e transcendentais (PESTANA, 2017, p. 60, 82-83).

O relato da cura do leproso (Mc 1.40-45) apresenta um misto de ousadia, humildade, esperança, aproximação e compaixão, onde o intangível foi tocado e alguém considerado “o filho primogênito da morte” (Jó 18.13) experimentou uma nova pele, órgão que é “o espelho de nossa alma e reflete a qualidade de nossas relações”, sejam de interação ou proteção, que guarda os respectivos registros de sofrimento e bem-estar das relações sociais (BARRETO, 2012, p. 379-389). Por meio de um olhar compassivo, palavras de afirmação e toque empático, a leitura vivencial possibilita uma renovadora experiência de afeto e cuidado dos quais muitos carecem há muito tempo.

Já na pesca maravilhosa (Lc 5.1-11; Mt 4.18-22, Mc 1.16-20), narra-se uma situação cotidiana de extenuação e frustração surpreendida por um acontecimento extraordinário, sagrado e transcendente que, em meio à perplexidade e pavor, convida ao autorreconhecimento (RICOEUR, 2006, p. 248-263), à resignificação de hábitos, certezas, da missão de vida, num contexto de transformação, perdão e libertação de medos, culpas e preocupações para seguir adiante sob um horizonte mais amplo.

Conforme Csordas (2008, p. 44, 49), há fatores que predis põem um indivíduo ao adoecimento: ações e experiências que enfraquecem o espírito de uma pessoa e alteram seus processos endógenos (sono, intuição, sonhos, pensamentos, emoções, comportamentos), tornando-o vulnerável a doenças físicas, emocionais, mentais e espirituais. Portanto, mais do que eliminar o problema ou o sintoma em si, a cura é considerada bem-sucedida quando leva o sujeito a fortalecer-se endógena e afetivamente diante dos desafios na vida.

Barreto (2008), criador da Terapia Comunitária Integrativa (TCI), prefacia a obra de Pestana (2017), comparando-a com “uma viagem pelos meandros que permeiam os conceitos de curas numa visão holística/cristã”, destacando “os não ditos que compõem a trama da cura que liberta, tanto nos milagres neotestamentários como na TCI”, através de uma leitura que “amplia a compreensão de fenômenos e práticas terapêuticas espirituais para fora do viés ideológico de leituras únicas e excludentes”, pois, Jesus via, escutava, libertava e transformava o povo enquanto “acolhia os excluídos, os rejeitados e legiões de despossuídos de sua identidade e de sua humanidade” (BARRETO, 2017, p. 15).

Ao investir na espiritualidade humana, melhora-se o bem-estar geral do ser em todas as suas relações imanentes e transcendentais. Vaillant (2010, p. 5-17) destaca que pessoas amorosas, brincalhonas e de bom convívio social desenvolvem emoções positivas mais duradouras, pensamentos mais elevados, melhor criatividade, mais tolerância e moral. Nessas, o relaxamento desencadeado pelas emoções positivas libera substâncias que reduzem pressão arterial, batimento cardíaco, frequência respiratória e tensão muscular, deixando uma profunda sensação de tranquilidade e bem-estar. Assim, ele aponta que a fé e atividades lúdico-criativo-espirituais potencializam emoções e pensamentos positivos que, por sua vez, melhoram a saúde e a resiliência do indivíduo para lidar com atividades e relações no cotidiano e em momentos de crise.

Conforme Vaillant (2010, p. 5-6, 8-10, 15-17, 24-25), a espiritualidade é “o amálgama de emoções positivas que nos une aos outros seres humanos e à nossa experiência com o divino, como quer que o concebamos”. Ele afirma que as emoções negativas como aversão, desespero, medo e raiva são importantes para a sobrevivência imediata, quando é preciso lutar e fugir, mas, limitam a atenção e a capacidade de aprender porque faz o indivíduo focar em detalhes, e o impedem de enxergar o contexto, trazendo efeitos prejudiciais sobre si a curto e a longo prazo. Por isso, é importante ajudar estudantes a se livrarem de seu negativismo.

Oportunas, as oficinas de Bibliodrama potencializam os vínculos afetivos de qualidade através de relações de alteridade altruístas e empáticas, sabendo-se que é na relação com o outro que um indivíduo se enxerga e pode ser transformado, num processo contínuo de reconhecimento mútuo (RICOEUR, 2007); elas favorecem vínculos comunitários, respostas aos grandes sofrimentos existenciais humanos, expressões curativas de solidariedade, empatia, compaixão, amor, perdão, alegria, esperança, gratidão, autocuidado, confiança, fé, reverência, altruísmo, tolerância e criatividade, elementos esses, apontados por Vaillant

(2010, p, 17-18, 21-40) como constitutivos da dimensão espiritual.

Finalmente, à luz de Dethlefsen e Dahlke (2002), é dando espaço para a expressão de sintomas, que é possível identificar a doença e perceber o caminho para a cura de males invisíveis, negados e recalcados na sombra do inconsciente. Por trás de cada comportamento inadequado de adolescentes, há sofrimentos que necessitam de conscientização, acolhimento e enfrentamento do sujeito para recuperar a harmonia de sua integralidade, que podem ser alcançados por meio desta atividade proposta.

Esse texto contém recortes da dissertação de mestrado de Pestana (2017) onde, pela leitura das narrativas evangélicas de milagres (Mc 1.40-45; Lc 5.1-11; Lc 13.10-17) e diálogo com diferentes teóricos e ciências, propõe-se que as atividades à luz dos gestos curativos do Cristo, promovam espaços terapêuticos tais quais as rodas de Terapia Comunitária Integrativa e as oficinas de Bibliodrama, onde o olhar, a fala, a escuta, o toque e os movimentos do corpo expressem, constituam e transformem, positivamente, o sujeito, sua história e o ambiente ao redor...

RESULTADOS PRÁTICOS

Oficinas presenciais com estudantes do Ensino Fundamental 2

Levando em conta o processo de ensino-aprendizagem (gestão da turma, dinâmica interativa professor/alunos), a sala de aula como espaço de pesquisa/intervenção pedagógica, e a pesquisa como princípio científico/educativo, experimentamos várias formas de gestão da sala de aula: construção de conhecimento, organização da coletividade e interação humana, visando a aprendizagem efetiva, o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica apontados pelo educador Celso Vasconcellos (2013).

No esforço de construir em sala de aula, um ambiente de ensino-aprendizagem terapêutico, lúdico, criativo, reflexivo, afetivo e agradável, favorável ao diálogo e respeito, destacou-se o interesse e a participação positiva de educandos/as do Ensino Fundamental 2 na escola-campo-estágio durante as oficinas de Bibliodrama, onde as narrativas bíblicas eram vivenciadas sem viés dogmático, proselitista ou fundamentalista.

As aulas preparadas e as atividades vivenciais sempre incluíam partilhas verbais e corporais horizontais, espontâneas, empáticas e solidárias que proporcionavam alívio de mal-estares físicos, mentais, emocionais e espirituais, sensação de relaxamento e bem-estar, melhora no desempenho acadêmico e social, desenvolvimento humano holístico que possibilitava uma alegria profunda, associada a motivação, autoestima e senso de potência/realização, visivelmente notadas pela reação verbal e gestual dos estudantes (VASCONCELLOS, 2013).

Com essa organização da coletividade (disciplina), favoreceu-se a relação interpessoal afetiva, a qual possibilitou a construção positiva de conhecimentos em favor da

promoção de valores, ética, respeito, práticas de cidadania; desenvolvimento humano pleno ligados a melhor elaboração de ideias, expressão verbal, escuta empática, solidariedade, administração de emoções/sentimentos; e alegria crítica advinda de autoestima, e competência em participar de algo produtivo, gerador de bem-estar e harmonização interna, favoráveis a humanização, participação político-social e desempenho acadêmico pretendidos pela escola.

Essa e outras atividades vivenciais encontraram boa vontade e aprovação por parte da direção, de alunos/as, funcionários/as, professores/as e pais/mães de alunos/as; assim, foi possível desenvolver aulas no Ensino Religioso que contemplassem a grade e enfoques propostos no BNCC (2018). Ao longo das semanas, percebeu-se crescentes interesse, frequência e pontualidade de alunos/as nas aulas e atividades ministradas, as quais eram desafiadoras, participativas, organizadas, reflexivas, inspiradoras, emancipatórias e transformadoras a favor da educação e formação integral de cada adolescente.

Seguem recortes de relatos sobre as atividades vivenciais desenvolvidas durante o Estágio no EF 2 registrados em relatório apresentado à escola sob autorização dos sujeitos depoentes (PESTANA, 2019):

“Um significado especial: não foi só a matéria, mas a pessoa em si, o amor, o carinho que fazem toda a diferença... ela tocou muitos alunos aqui no colégio e eu agradeço muito a ela... eu vi a mudança total da escola... foi tocante”. (KS, gestora da escola).

“Os alunos gostam, participam e interagem mais; chegam mexidos, felizes e comentam em casa, a ponto de mãe de aluno do 6º ano enviar elogios por WhatsApp; no 7º ano, ninguém quer perder a aula; o 8º e o 9º ano acham que ela é a melhor”. (MQ, auxiliar de classe).

“Agradecemos pela gentileza, carinho e valores que você demonstrou neste tempo aqui conosco. A direção e administração mesmo não estando de corpo presente em todas as suas aulas sentimos através dos relatos dos alunos e olhares emocionados dos professores. Realmente deixou muitos frutos e saudades ... Paz e sucesso!”. (Comentário em perfil da escola no Facebook, 8 out.2019).

Oficinas virtuais com público variado

Em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia, muitas atividades presenciais foram substituídas pelas remotas. Igualmente, isso ocorreu com as oficinas de Bibliodrama, que, com as devidas adaptações, mostraram-se muito bem-sucedidas em todos os quesitos. Nas quatro oficinas realizadas em plataformas de videoconferência, contou-se com a participação de um público diversificado quanto a residência, idade e grau de proximidade para com a facilitadora, que entraram em contato pelas mídias sociais. Seguem alguns depoimentos de participantes que autorizaram a referida publicação (PESTANA, 2020):

“Foi lindo de ver e ouvir a junção dos sentimentos e emoções da leitura. Quando

compartilhamos isso, as vezes percebemos um detalhe passado por nós, mas focado pelo outro, então agrega ainda mais na nossa forma de olhar o texto” (RGDP/Cusco-Peru, 19 anos).

“Com o passar das reflexões, das imagens e das falas, pude perceber que a sensação de bem estar que eu sentia, passou a crescer e se relacionar com outros bem-estares dos outros participantes! Passei a não somente estar feliz por mim, mas também feliz pelos outros. E por isso, ao final, me senti não somente tranquila... mas também contemplando tantas coisas boas e pessoas transmitindo tranquilidade e cura...” (GTCP/SP, 29 anos).

“Obrigada por me auxiliar a acolher o que preciso e a pensar para tornar minha caminhada mais leve. Gratidão!” (EQS/ ES, 54 anos).

“Tive experiências que nunca pensei vivenciar, só Deus pode nos proporcionar tamanha bênção e milagre com todo meu coração” (EJSM/BA, 42 anos).

“Tenho a oportunidade de melhorar minhas emoções, refletir no meu interior e assim avançar na luta diária da carne com o espírito” (MBB/AM, 64 anos).

“Foi uma benção poder desfrutar desses momentos de reflexão e introspecção” (DARO/RJ, 51 anos).

“Apreendi muito com Jesus através de você e essa oficina incrível! Nunca imaginei que seria tão profundo e curador!” (MSBB/SE, 39 anos)

“Gostaria de agradecer por esses dias de momentos tão maravilhosos que pude participar. Ver com outros olhos essa história que vivenciamos foi enriquecedor” (DMSO/PE, 30 anos).

“Foi muito interessante também ver o funcionamento de cada pessoa e como estão tod@s no caminho, tentando se cuidar e aceitando serem cuidad@s” (MIAC/MG, 49 anos).

“Eu estou muito feliz... Me aprofundi ainda mais em meu ser e a curas que necessito. Deus usa e nos abençoa com trabalhos lindos como este. Gratidão” (AACG/SP, 32 anos).

“Permitir a acolher a mim mesma, a me amar, amar meu próximo cuidar deles em cada detalhe que por motivos emocionais deixei de fazer... olhar pra mim com olhos de Jesus” (CSG/SC, 50 anos).

“Experiência maravilhosa aqui e na TCI, estava tão só, estamos né kk, confortante, renovou a coragem e levo o aprendizado prático do amor, que foi ver, ouvir, falar e tocar” (GAB/SP, 60 anos).

“Para mim, foi um privilégio participar desse momento de bibliodrama; foi desafiador porque nunca tinha falado abertamente sobre meu passado e aqui falei um pouco sobre isso, então eu saí hoje daqui muito diferente de quando entrei, eu me sentia realmente encurvada com meus pesos do passado e hoje eu estou me sentindo mais leve” (MMSS/BA, 50 anos).

“Apreendi a melhor trabalhar minhas emoções e tirar meus pesos. Saio mais leve e me entendo melhor, mais fortalecida, acolhida” (AGVS/ES, 48 anos).

“Com o acolhimento que recebi e vendo o quanto acolher fez bem ao grupo, me senti

PESTANA, Linda S. T C.. **A terapêutica integral**: milagres de Jesus e a Terapia Comunitária Integrativa. São Paulo: Fonte Editorial, 2017.

_____. Oficinas de Bibliodrama em favor da educação e formação integral humana. **Anais VII CONEDU** - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69196>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

_____. **[Relatório de Estágio II supervisionado]**. Recife, ago/set. 2019. 27 f. Arquivo da UNICAP.

_____. **[Bibliodrama online]**. Recife, 2020. Arquivo pessoal da facilitadora das oficinas.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

ROESE, Anete. **Bibliodrama**: a arte de interpretar textos sagrados. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade do homem e da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

VAILLANT, George. **Fé**: evidências científicas. Barueri: Manole, 2010.

VASCONCELLOS, Celso. **Gestão da sala de aula**. Vídeo. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MrGy_hnv5x8>. Acesso em: 05 jan. 2021.

ESCOLAS MILITARIZADAS: GESTÃO E DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 22/03/2021

Magalis Bészer Dorneles Schneider

Universidade Federal do Tocantins- Pedagogia
Arraias-TO
<https://orcid.org/0000-0002-8536-7834>

RESUMO: O objetivo deste trabalho é discutir sobre a militarização das escolas do Distrito Federal, destacando os desafios e mudanças com a Pandemia. Parte-se do pressuposto de que a militarização por meio da gestão compartilhada das escolas, presume a gestão democrática com o diálogo e tomada de decisão coletivas, no entanto, com a pandemia surgem novos desafios. Para o desenvolvimento do trabalho, a metodologia de pesquisa utilizada foi análise documental em fontes primárias, privilegiando a análise da portaria nº 01/SEE/SESP/2019, da Lei nº 4.751/2012 e do o Plano Distrital de Educação - PDE do DF e a entrevista de uma professora da escola militarizada do DF. Constatou-se que a militarização das escolas do Distrito Federal é desafiadora para ser efetivada de acordo com os preceitos de uma gestão democrática. A gestão compartilhada é compreendida na prática como divisão, separação, autossuficiência, contrariando os princípios de gestão democrática, de participação coletiva, de diálogo e descentralização.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas Militarizadas. Gestão escolar. Gestão democrática.

MILITARY SCHOOLS: MANAGEMENT AND CHALLENGES IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT: The objective of this work is to discuss on the militarization of schools in the Federal District, highlighting the challenges and changes with the Pandemic. It is assumed that militarization through shared management of schools, presumes democratic management with collective dialogue and decision-making, however, with the pandemic, new challenges arise. For the development of the work, the research methodology used was documentary analysis in primary sources, privileging the analysis of Ordinance nº 01/SEE/SESP/2019, da Lei nº 4.751/2012 e of the Plano Distrital de Educação - PDE of the DF and the interview of a teacher from the militarized school in DF. It appears that the militarization of schools in the Federal District is challenging to be carried out according to the precepts of democratic management. Shared management is understood in practice as division, separation, self-sufficiency, contrary to the principles of democratic management, collective participation, dialogue and decentralization.

KEYWORDS: Militarized Schools. School management. Democratic management.

INTRODUÇÃO

A escola sempre foi considerada a instituição com poder para deter ou legitimar a marginalização, sendo um meio para reforçar as desigualdades ou promover o crescimento, desenvolvimento dos estudantes como agentes transformadores para uma sociedade com mais

equidade.

A escola desde o surgimento passou por diversas mudanças sociais e políticas. O mundo também, apesar das mudanças, sempre esteve no debate de ações educativas que vençam a marginalidade “[...] entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade.” (SAVIANI, 1999, p. 04).

Entre os princípios que regem a educação brasileira está a gestão democrática consignado na Constituição de 1988, no VI do art. 206 e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que define, ainda, que os sistemas de ensino deverão estabelecer suas leis de gestão democráticas. O Distrito Federal, no cumprimento do seu papel, instituiu por meio da lei nº 4.751 de 07/02 de 2012, a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público. Segundo Art. 2º a gestão democrática tem como finalidade garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, que observará princípios como:

I – Participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira; VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2012)

A meta 19 do Plano Distrital de Educação, criado pela lei nº 5.499/2015, estabelece que até um ano após a publicação do Plano, o DF deverá adequar a ele “a Lei de Gestão Democrática e elaborar leis do sistema distrital de educação e de responsabilidade educacional, em consonância com as orientações nacionais.” (DF, 2015)

Já em 2019, no dia 31 de janeiro, os secretários de Educação, Rafael Parente e o de Segurança Pública, Anderson Gustavo Torres, assinaram juntos a portaria de Nº 01, dispondo “sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Deste modo, o objetivo desse trabalho é discutir sobre a militarização das escolas do Distrito Federal, destacando os desafios e mudanças com a Pandemia. Parte-se do pressuposto de que a militarização por meio da gestão compartilhada das escolas, presume a gestão democrática com o diálogo e tomada de decisão coletivas, no entanto, com a pandemia surgem novos desafios.

Para o desenvolvimento desse trabalho, a metodologia de pesquisa utilizada foi análise documental em fontes primárias, privilegiando a análise do Decreto nº 9.665, 2019, da Portaria Conjunta Nº 01, de 31 de janeiro de 2019, da Lei nº 4.751 de 07/02 de 2012

e do o Plano Distrital de Educação (PDE) do Distrito Federal (DF) e a entrevista remota com uma professora de uma escola militarizada do DF. A orientação metodológica segue a abordagem qualitativa com a percepção dialética, que busca compreender a totalidade das relações sociais na dinâmica contraditória do tempo histórico (TRIVIÑOS, 1987).

GESTÃO DEMOCRÁTICA E GESTÃO COMPARTILHADA

Está assegurado na Constituição Federal Brasileira de 1988 (Art. 205), que a Educação é um “direito de todos”. Um direito que deve ser promovido e incentivado para o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, pautada nos princípios de “igualdade de condições”, liberdade de aprendizagem e ensino, “pluralismo de ideias e concepções” para o exercício pedagógico, “gratuidade do ensino público”, valorização dos profissionais da Educação, gestão de ensino democrática; e, por último, mais igual em importância, a “garantia do padrão de qualidade” (art. 205, incisos I a VII) (BRASIL, 2017, p. 160).

Já em relação à gestão escolar democrática e descentralizada, também prevista na Constituição Federal de 1988, esta ganhou legislação própria com a promulgação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Nela se contemplam princípios democráticos do ensino público, colocando a escola como uma instituição autônoma, “formadora de um corpo de entendimentos, estabelecidos através do consenso interno”, gerado pela própria comunidade escolar, mediante a participação de diretores, pais, professores, funcionários e alunos, vinculando a construção social de novas realidades à cultura local.

A democratização da escola, conforme proposto pela Constituição e pela lei de Diretrizes e Bases, deverá construir nas Instituições ambientes e práticas educacionais de autonomia, responsabilidade social, de cidadania como condição fundamental para formação humano-social (LÜCK, 2017).

A gestão compartilhada difere da gestão participativa que constitui um empenho coletivo em torno de objetivos educacionais comuns. A participação oportuniza que as pessoas assumam a autoria do próprio trabalho e sintam-se responsáveis por seus resultados, construindo desta forma a autonomia.

A prática compartilhada de gestão como uma forma qualitativa da vida escolar, deverá basear-se na conjunção de liberdade e corresponsabilidade nas decisões sobre a concepção do projeto pedagógico. A gestão democrática ou participativa não se limita somente à área administrativa. Pressupõe autonomia administrativa e financeira, assim como autonomia para que cada escola possa construir seu próprio projeto político-pedagógico (CARDOSO, 1995).

A administração democrática, ao se firmar na decisão coletiva, constitui-se em efetivo espaço de comprometimento dos representantes da comunidade interna e externa

com o projeto pedagógico elaborado de forma compartilhada (CARDOSO, 1995, p. 148).

Os alunos, professores, pessoal técnico-administrativo, funcionários de apoio, pais e comunidade local formam a comunidade escolar, que dentro de um modelo de gestão compartilhada, tem voz ativa no processo de tomada de decisão no ambiente escolar (DE OLIVEIRA BRITO, 2015).

A visão compartilhada se refere a uma perspectiva socialmente construída em princípios, orientações e atribuições, uma teia de ações empreendidas na escola, nos enfrentamentos dos problemas de indisciplina e violência (CABRAL, 2018).

Conforme Cabral (2018) o processo de militarização de escolas no Brasil observa-se contradições nas formas de compreender o fenômeno diante da complexidade da violência e da indisciplina na escola.

NA PERSPECTIVA DO DIÁLOGO

Freire (2005) explicita que não há diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. Esta fé nos homens é um dado a priori do diálogo, porque existe antes mesmo acontecer o diálogo. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Todavia, não é uma fé ingênua, pois o homem dialógico é crítico, sabe que pode fazer, criar e transformar. Jamais a comunicação como diálogo deverá ser transferência de saber para sujeitos passivos, inertes no ato educativo.

O diálogo comunicativo implica sujeitos interlocutores, reciprocamente comunicantes (SCHNEIDER, 2017). Assim é impossível o diálogo entre sujeitos e Instituições antagônicas, entre aqueles que querem o diálogo e aqueles que negam o diálogo. Instituições com objetivos antagônicos e contraditórios, pois de acordo com a Portaria Conjunta N° 01, De 31 de Janeiro De 2019, do Diário Oficial do Distrito Federal, a escola será responsável pela Gestão Pedagógica e gestão Disciplinar Cidadã da Polícia Militar do DF, sendo que são autônomas e independentes, conforme suas atribuições, e buscarão sempre o apoio da outra, em atenção ao princípio da gestão democrática do ensino público.

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO

A militarização nas escolas do Distrito Federal legitima ações do ensino brasileiro, previsto no Decreto n° 9.665, com ênfase ao fomento às escolas cívico-militares, disposta no art. 2º, I, a, 5 do referido decreto. (BRASIL, 2019)

No art. 11, XVI, institui que a Secretaria de Educação Básica promova, fomenta, acompanhe e avalie, parcerias para adoção do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e

Bombeiros Militares. (id., Ibid.)

No art. 16, II, III, menciona que compete a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinamentos fundamental e médio e promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social. (id., Ibid.)

A Portaria Conjunta Nº 01, De 31 de Janeiro De 2019 dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências.

No Art. 1º menciona que o projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada visa a colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Estado de Segurança Pública, por intermédio de ações conjuntas a fim de proporcionar uma educação de qualidade, bem como construir estratégias voltadas ao policiamento comunitário e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar, para promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania.

Assim, o projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada foi realizada por meio da participação da Secretaria de Estado de Segurança Pública, por intermédio da Polícia Militar do Distrito Federal, na gestão administrativa e disciplinar de quatro unidades de ensino específicas da rede pública do Distrito Federal, que passarão a ser denominadas de Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal - CPMDF, com vistas a atender critérios de vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica.

Outro enfoque da militarização das escolas são construir valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino, formar os discentes com o escopo de prepará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos, em respeito às garantias previstas no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos arts. 32 e 35 da Lei nº 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases da educação em âmbito nacional, melhorar os indicadores de desenvolvimento da educação básica - IDEB nas instituições de ensino contempladas, buscar maiores índices de aprovação dos estudantes da rede pública de ensino, nos certames de acesso às instituições de ensino médio e superior, bem como maior inserção no mundo do trabalho. Obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar, por meio da participação integrada da sociedade e dos órgãos públicos, como ferramenta transformadora da gestão do ensino e diminuir a evasão escolar.

A realização do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada está fundamentada no art. 118 da lei nº 12.086, de 06 de novembro de 2009, a qual prevê que a Secretaria

de Estado de Segurança Pública e da Paz Social, através da Polícia Militar do Distrito Federal, poderá coordenar e supervisionar as instituições de ensino da rede pública de educação básica, com o propósito de atender a população, buscando uma aproximação social alicerçada nos direitos humanos e na participação comunitária.

De acordo com a Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019, revogada pela Portaria Conjunta 9 de 12/9/219, as Gestões Pedagógicas e Disciplinar Cidadã têm o propósito de realizar as atividades de maneira autônoma e independente, conforme as atribuições de cada gestão, contudo, buscando sempre o apoio da outra, em atenção ao princípio da gestão democrática do ensino público. No entanto, as decisões decorrentes de cada gestão não estão condicionadas à aprovação da outra, mas deverão ser levadas à sua submissão, com o devido dever de consideração. (DISTRITO FEDERAL, 2019)

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DISTRITAL

No Plano Distrital de Educação (PDE) do DF ressalta que as diretrizes serão promover o princípio da gestão democrática da educação pública do Distrito Federal, com a participação efetiva da comunidade escolar e local nos conselhos escolares, e com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, além de privar pela autonomia pedagógica, financeira, de gestão das escolas e eleição direta para as direções escolares.

No PDE destaca-se a Lei de Gestão Democrática do Distrito Federal como forma de assegurar os princípios da participação, pluralismo, autonomia, transparência, qualidade social e democracia; prevendo mecanismos de democratização das unidades escolares, como assembleia geral, conselho escolar, conselho de classe participativo, grêmios estudantil, construção coletiva do regimento escolar e do projeto político pedagógico. Criando espaços de debates sobre educação no próprio do sistema, como Fórum Distrital de Educação, Conferência Distrital de Educação, Conselho de Educação do Distrito Federal, entre outros. Metas e estratégias propõem inclusão, autonomia, formação, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.

A ESCOLA MILITARIZADA NA PANDEMIA

Foi disponibilizado aos professores das escolas públicas a plataforma “Escola em Casa DF”, uma sala de aula virtual da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Essa plataforma faz parte do “Google Sala de Aula”, possibilitando a organização, acesso as salas de aulas virtuais de forma gratuita e permitindo a continuidade das aulas presenciais durante a pandemia da Covid-19.

A comunicação é realizada por meio de videoconferências, troca de mensagens, acesso a materiais didáticos, aplicação de avaliações, formação de grupos de trabalho,

pesquisas, entre outras atividades. No site <https://escolaemcasa.se.df.gov.br/>, a Secretaria de Estado de Educação do DF menciona a intenção de ampliar a assistência a professores e estudantes no momento de crise, causada pela pandemia do novo coronavírus.

Os professores receberam orientações iniciais da equipe diretiva e coordenação pedagógica da escola. As orientações iniciais foram referentes as postagens no mural, que evitasse a dispersão dos alunos por meio de recados diretivos e informativos. A postagem do material das aulas (Vídeo, PDF, PowerPoint e outros) com tópicos das disciplinas e orientações pedagógicas no ambiente virtual.

A ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA ESCOLA MILITARIZADA

A professora entrevistada ministra aulas de biologia para alunos do Ensino Médio e está na escola antes da militarização. A professora relatou que a gestão militarizada teve a função desde o início de ser responsável pela parte disciplinar dos alunos e a gestão escolar pela parte pedagógica. Antes da pandemia os militares eram responsáveis pelo controle e fiscalização dos alunos fora da sala de aula. Na perspectiva disciplinar tem o papel punitivo, para resolver os conflitos e ensinar as normas militares para os alunos, por exemplo, a entrarem forma. A professora resumiu o papel do militar dentro da escola: *“Os militares são apenas os monitores. Mas a militarização da escola foi algo bom, pois além dos militares serem os monitores, supriram a carência de pessoal e também acabaram com a questão de subirem as aulas na escola.”* A professora complementa, dizendo que antes ela tinha que atender os alunos da sala de aula dela e das salas que o professor tinha faltado, tendo que agrupar os alunos numa mesma sala ou conduzi-las concomitante. A professora ressaltou a existência de conflitos entre professores e militares, no que se refere a autonomia da sala de aula, a diversidade de ideias e na parte disciplinar. Um exemplo relatado pela professora foi o militar tentar intervir na sala de aula do professor, chamando a atenção do aluno, causando insatisfação e repúdio pelos professores.

Quando perguntado à professora como era o diálogo e a tomada de decisões coletivas entre os professores e a gestão escolar da escola militarizada antes da pandemia e durante a pandemia. Ela respondeu sobre a inexistência de diálogo entre professores e a gestão militarizada, pois as atribuições das gestões são definidas, uma cuida da disciplinar e a outra da pedagógica. E a tomada de decisões a professora relatou que as decisões são tomadas separadamente, cada uma em sua gestão, disciplinar e a pedagógica, sem haver compartilhamento e participação, não havendo assim resolução ou tomada de decisões coletivas.

Ela mencionou que no início da pandemia o principal desafio foi saber o que a escola e a Secretaria de educação queriam, pois estavam todos muito perdidos, alunos, professores e familiares dos alunos. E a principal dificuldade foi atender aos alunos sem acesso às aulas remotas, pois muitos alunos não têm computador, nem rede de wifi, apenas

o celular, que nem sempre tem créditos suficientes para que os estudantes possam acessar as aulas.

Dessa forma, segundo o relato da professora antes da pandemia ocorria a gestão totalmente separadas e independentes uma da outra. No entanto, após a pandemia a militarização com a perspectiva disciplinar desaparece e os militares ficaram responsáveis apenas pela captação e resgate dos alunos à escola. Os militares ligam para os familiares ou vão aos endereços dos alunos para verificar o motivo do aluno não estar acompanhando às aulas remotas. Desse modo, o papel do militar “monitor” passa para o papel de “captador” de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que a militarização das escolas do Distrito Federal é desafiadora para ser efetivada de acordo com os preceitos de uma gestão democrática. A gestão compartilhada é compreendida na prática como divisão, separação, autossuficiência, contrariando os princípios de gestão democrática, de participação coletiva, de diálogo e descentralização.

Desse modo, o uso do termo “gestão compartilhada”, nos documentos caracteriza-se em três eixos: estratégica, pedagógica e disciplinar, mencionado, que mesmo independentes entre elas, dialogarão e tomarão conhecimento das atividades de cada gestão, no entanto, na prática são unilaterais. E com a pandemia a gestão disciplinar torna-se prescindível, pois com as aulas remotas, resta o trabalho para os militares de resgate de alunos. E que antes da pandemia resumia-se a perspectiva mitigadora da falta de pessoal na escola, especificamente de monitores. Desse modo, a administração escolar vista como meio para se alcançar as finalidades da educação escolarizada (PARO, 2010) passa a ser um fim em si mesma. As questões que não querem calar: o diálogo na gestão compartilhada cederá para o silêncio? A disciplina é somente obediência? A militarização é só monitoria de aluno? A participação dará lugar ao individualismo?

Será que a educação escolar precisará de métodos, princípios, regras, normas, ordens, padrões para serem copiados e reproduzidos? Ou a educação necessitará de ser discutida, repensada, reinventada a uma nova realidade, que seja emancipadora, de pertencimento e ainda mais democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. -- Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 9.665**, DE 2 DE JANEIRO DE 2019a. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm acesso 09 fev 2019.

BRASIL. **Portaria Conjunta** Nº 01, DE 31 DE JANEIRO DE 2019. Diário Oficial do Distrito Federal nº 23 do dia 01/02/2019b. http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2019/02_Fevereiro/DODF%20023%2001-02-2019/DODF%20023%2001-02-2019%20INTEGRA.pdf acesso 09 de fev de 2019.

BRASIL. **PDE. Plano Distrital de Educação 2015-2024**. Lei nº 5.499, de 14/7/2015 (DODF nº 135, de 15/7/2015). Disponível: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf acesso 09 fev de 2019.

CABRAL, Jefferson Fernando Ribeiro. **A militarização da escola: um debate a ser enfrentado. Dissertação mestrado**. Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

CARDOSO, Jarbas José. **Gestão Compartilhada da Educação: a Experiência Catarinense**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, V. 76, n. 182/183, p. 139-170, jan/ago.1995.

DE OLIVEIRA BRITO, Renato; SIVERES, Luiz. **As características da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada**. *sophia*, Armenia , v. 11, n. 1, p. 9-20, Jan. 2015. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Feb. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHNEIDER, Magalis B. D. **Comunicação na Educação a distância: diálogo ou transmissão?** 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

O POLO UAB CUIABÁ E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EAD NO ESTADO DE MATO GROSSO

Data de aceite: 22/03/2021

Elizabete Regina Rossetto

Polo-Cuiabá-UFMT

Carlos Alberto Caetano

Polo Cuiabá, SEDUC/MT

Márlon Zambotto de Lima

Polo Cuiabá, SEDUC/MT

RESUMO: O presente artigo tem por finalidade analisar a importância da implantação do Polo presencial da UaB em Cuiabá e sua contribuição da educação à distância para a formação em nível superior ou em pós-graduação no estado de Mato Grosso. O artigo aborda discussões sobre a modalidade de Educação a Distância no Brasil, a estruturação da UaB no Cuiabá, o histórico de atendimento e a importância dos polos no apoio dos matriculados. Os resultados apontaram que a educação a distância é uma alternativa viável na formação e também que há desafios a serem superados para impulsionar esse tipo de modalidade. Uma parcela da EaD com vistas aos aspectos locais, surgimento do programa da Universidade Aberta do Brasil e as boas práticas adotadas pelo polo de apoio presencial de Cuiabá, suas características de funcionamento e desafios.

PALAVRAS-CHAVE: *EaD. UAB polo Cuiabá. Práticas.*

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the importance of the implantation of the

in-person pole UaB in Cuiabá and its contribution of distance education to higher education or postgraduate education in the Mato Grosso state. The article approach discussions about the Distance Learning Modality in Brazil, the structuring of the UaB polo Cuiabá, the history of attendance and the importance of the poles in the support of those enrolled. The results pointed out that distance education is a viable alternative in training and also that there are challenges to be overcome to boost this type of modality. A portion of the EaD with regard to legal aspects, emergence of the program of the Open University of Brazil and the good practices adopted by the Cuiabá face-to-face support center, its operating characteristics and challenges.

KEYWORDS: Open and distance learning (ODL). UAB Cuiabá Pole. Practice.

1 | MARCO HISTÓRICO LEGAL DA UAB

A Educação a Distância já possui uma longa história no contexto mundial, de acordo com Alves (1994) que reconhece como início das primeiras experiências o ano de 1833, na Suécia. No Brasil o marco político da EaD foi a criação da Secretaria de Educação a Distância - SEED, por meio do decreto no 1.917, de 27 de maio de 1996.

A década de 1990 foi muito importante para educação Brasileira, pois, além da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nacional (Lei No 9.394, de 20/12/1996), a EaD - Educação a Distância

ganhou destaque legal por meio dos propostos nos Artigos 80 e 81, o Brasil lançava-se, naquele momento, na corrida pelo desenvolvimento da aprendizagem, dando visibilidade a suas possibilidades de avançar na democratização e garantia de acesso ao ensino superior e também aos debates sobre os novos modelos de acesso à educação, preparando-se para os novos cenários educacionais nacionais e internacionais.

O Brasil começava a dar provas de sua maturidade ao entender que pelas suas dimensões continentais seria necessário aderir a novas tecnologias para levar aos lugares mais longínquos o acesso ao ensino profissional e superior. Dessa maneira, dar um passo como este foi sem dúvida alguma um “salto de qualidade” no sentido de garantir a universalização do acesso à educação para todos.

Esse processo desencadeou a elaboração de novos textos legais que podemos perceber através de suas datas de promulgação uma contínua evolução em curtos espaços de tempo, uma vez comparado a outros textos legais, e mesmo nos textos legais voltados a educação podemos perceber que antes da lei 9131/95 e da LDB/96 o texto legal que fixava as diretrizes da educação é datada de 1961, através da Lei 4024 de 20 novembro. Podemos discorrer então que a partir da LDB/96 os assuntos voltados a educação começaram a ocupar grande espaço no contexto legislativo onde temos já em 2001 novo marco legal com o decreto 3860/01 revogado posteriormente, mas, dando novos passos para avanços nas discussões. Em 2003 temos uma medida provisória, a MP 153 de 2003, convertida em decreto 10.870 de 2004, que tratava das avaliações das instituições de ensino superior.

Percebemos, então, em 2005 legislações com foco mais especializado em EaD, visando rumos para uma evolução à garantia de instrumentos e ferramentas que pudessem atingir os milhares de municípios do Brasil, que foi o Decreto 5622/05 revogado posteriormente pela Lei 9057/17 que trata de maneira mais atualizada do mesmo proposto. É nesse contexto que os debates sobre a EaD começam a promover uma evolução das bases legais de operação, credenciamento, autorização e renovação das ofertas deste sistema nacional de educação a distância, que por via legal, se dava através do Decreto 5.733 de 2006 - alterada posteriormente pelo decreto 6303/07.

A partir desse panorama de evolução e muitos debates que as bases legais da educação em quase sua totalidade de vertentes vem caminhando e então não podemos deixar de falar sobre o decreto 5.800, de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil, e a partir de então a impressão é que as discussões entraram e consonância sobre o modelo de desenvolvimento, pois essa ainda não sofreu alteração. Toda esta conjuntura de evolução legal, por que não dizer assim, veio a beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que fossem explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público, intensificando, assim, a implantação de programas educacionais a distância com uma preocupação ainda muito centrada na garantia da interação entre os estudantes e os conhecimentos veiculados pelos vários meios de interação disponibilizados pelos meios mais variados de comunicação.

A modalidade EaD tem se destacado no Brasil nos últimos 20 (vinte) anos, esse destaque deve-se, sobretudo pelo desafio de se universalizar o ensino num país de dimensões continentais, principalmente ao que se refere ao alcance das demandas reprimidas de graduação/qualificação de jovens que ainda não tem a possibilidade de frequentar um curso de nível superior, considerando não apenas os aspectos financeiros como também e principalmente geográficos.

Nesse contexto, o Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UaB, objetiva o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (UAB, 2014).

2 I MARCO GEOPOLÍTICO SITUACIONAL E ESPACIAL

É importante explicitar de maneira quali-quantitativamente as demandas e o alcance geopopulacional, da educação a distância, no contexto nas políticas públicas educacionais, principalmente onde o Brasil tem por objetivo o alcance das metas ligadas ao PNE – Plano Nacional de Educação, de acordo com a Lei 13.005 de 2014. As referências dos indicadores nacionais apontam cenários que precisam ser recontextualizados e captados como referências para avaliação de novas ações políticas na educação, como revela o indicador que se segue:

A educação a distância já apresentava em 2013 com 15,82% (INEP, 2014) das matrículas da graduação no Brasil, correspondendo a mais de um milhão de matriculados (1.113.850 matriculados). É presença significativa nos Censos da Educação Superior no Brasil e seus números tem demonstrado avanço expressivo, ano a ano (LIMA & FARIA, 2016, p. 26).

Quando olhamos para os dados acima constatamos que a EaD, mesmo ainda significando uma incógnita em relação a sua eficiência e eficácia e ao padrão de qualidade com que a mesma é assumida em alguns locais, é sem dúvida alguma, uma modalidade que tem ocupado espaços dos mais importantes na abertura para a disponibilização do acesso à educação, principalmente pelo avanço permanente do ciberespaço e das transmídias. Torna-se indiscutível que se trata de implantação de um novo ordenamento sócio-espacial de gestão e pedagógico na educação básica e superior a partir da educação a distância, como expressa o apontamento de Faria e Lima:

Faria (2011) conclui em sua pesquisa de doutorado que para o momento de 2010, no qual se dava a implantação da EaD nas instituições de ensino superior, era necessária a construção de condições favoráveis para a institucionalização da EaD, pautada na formação, infraestrutura e organização institucional, num processo de mudança estrutural, de práticas institucionais e de consolidação de processos formais orientados para a sistematização das ações e sua operacionalização. (LIMA & FARIA, 2016, p. 27).

Sob essa visada, percebe-se que a continuidade e ampliação da EaD enquanto política pública e institucional está condicionada a continuidade e perspectivas de novas ideias a respeito dessa modalidade. Um fator essencial a ser analisado é o “campo de interesse” que esta modalidade chamou para si desde do início: os olhares do mercado que a tempo vem se ampliando na busca por lucros e mais valia pelo mercado educacional.

Outrossim, estamos presenciando um aumento incontrolável de entrada de instituições privadas e públicas da modalidade de EaD na educação Brasileira, como podemos observar nos dados:

Se observamos os 12 principais programas implementados pelo Estado, em nível nacional, quatro (4) deles foram lançados no ano de 2005, enquanto os demais o foram ao longo de 2000 a 2010. É importante frisar que 2005 foi o ano em que se criou o Decreto 5.622 de 19 de dezembro, o qual regulamenta a EaD no país, proporcionando o aumento, entre 2005 e 2006, de 184% no número de cursos autorizados para EaD e de 171% no número de IES credenciadas para a modalidade na educação superior entre 2004 e 2006 (INEP/MEC).

Apesar do esforço de implementar esses programas e ações com ampliação de oferta de vagas públicas, foi no setor privado que as matrículas de EaD se concentraram. Até 2004 prevalecia o maior número de matrículas na esfera pública (60%) e, em 2005, o quadro na IES privadas passaram a ter 68% das matrículas em 2005, e 81,5%, em 2006. Além disso, os programas e ações públicas foram predominantemente voltados para a formação dos profissionais da educação, privilegiando a formação de professores. (LIMA; FARIA, 2016, p. 29-30).

Outro fator importante é que a educação a distância inaugura pela primeira vez a possibilidade real de levar a formação contínua de professores e alunos aos 5.570 municípios do país de maneira que todos possam ter acesso, bem como trocar experiências por meio de suas produções sobre suas práxis escolar, percebendo que são produtores de conhecimentos e possuidores de capacidades de criar e recriar suas próprias dimensões epistemológicas no cotidiano escolar.

3 | GESTÃO INSTITUCIONAL NA GARANTIA DO ACESSO A EAD

Com os desafios dessas novas conjunturas e cenários cibernéticos e multicomunicacionais faz-se necessário estruturar modos de vivências que atendam aos novos tempos e espaços sem fronteiras e que se transformam a cada segundo, pois os avanços nessas novas temporalidades, provoca-nos a um tempo sem espaço e sem limites para evidenciar o conhecimento. Trata-se aqui dos espaços das TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação que chegam demarcando seus lugares frente aos modelos didáticos convencionais e, sobretudo, atuando para além das amarras do tempo e espaço, uma vez que as demandas instituídas a partir das TICs funcionam preenchendo as lacunas

da formação dos profissionais da educação, tanto no contexto inicial quanto contínuo ao longo de sua carreira. Com possibilidades interativas que leva o estudante a viagens pelo conhecimento nas mais profundas dimensões didático- epistemológicas. Segundo Lima e Faria:

É possível observar que, entre 2002 e 2012, a taxa de crescimento das IES credenciadas para EaD foi de 644%, saltando de 25, em 2002, para 161 instituições, em 2013. As IES públicas cresceram 506%, entre 2002 e 2013, e as IES privadas tiveram uma taxa de crescimento superior, chegando a 888%. (LIMA; FARIA, 2016, p. 31).

É de suma relevância ressaltar que embora tenha havido uma ampliação das demandas privadas, houve também um crescimento admirável de matrículas no setor público, como ressaltam as autoras:

(...) as políticas públicas, os editais, os programas e os projetos lançados pelo Governo federal durante o período serviram de incentivo para as IES públicas ofertarem EaD, desencadeando a expansão de seu credenciamento. A partir de 2006, após o sistema UAB, essa expansão foi de 142%, saindo de 33 IES, públicas credenciadas, em 2006, para 81, em 2013 (LIMA; FARIA, 2016, pp.32-33).

Demonstrando que podemos alcançar a meta de fazer chegar a cada brasileiro o acesso universal à educação. O PNE traz como meta o aumento dos acessos e instrumentos que garantam a participação dos cidadãos, conforme constata-se em suas metas relacionadas às matrículas no setor público:

No caso do setor público, é possível inferir uma média de 2.270 alunos por Instituição Pública de Educação Superior (IPES), ao passo que, se dividirmos o total de alunos matriculados em IES privadas pelas 70 IES credenciadas, a média sobe para 13.317 alunos. Portanto, é possível identificar um descompasso no número de matriculados das IES privadas e uma concentração significativa de matrículas em poucas, visto que, se considerarmos o ranking dos matriculados nas IES privadas, as cinco (05) primeiras IES concentram, juntas em 2011, o total de 411.340 matrículas, ou seja, comparando-as ao total de matrículas no ano (815.003), concentram 50,47% do mercado privado (LIMA; FARIA, 2016, p. 33).

É visível no panorama nacional que tivemos um aumento do atendimento das demandas gerais de acesso à educação através da modalidade EaD, mas para além desse processo, é preciso situar o papel central dos Polos da UaB- Universidade Aberta do Brasil, no contexto dessas demandas atendidas já que estas representaram uma parte considerável, das demandas mencionadas nas metas do PNE cuja vigência é de 2014 a 2024.

4 I UNIVERSIDADE ABERTA A DISTÂNCIA

Ainda hoje, a educação enfrenta um grande desafio no âmbito de se implementar efetivamente a proposta da Universidade Aberta do Brasil enquanto espaço de oportunidades e de inclusão, como educação aberta, segundo Preti:

Diante dos novos processos econômicos e tecnológicos que expandem as relações sociais e de produção para além dos limites do local, das fronteiras nacionais, fortalece-se a concepção de uma educação contínua e permanente que possa ser oferecida, pelas instituições educativas, de forma aberta, sem restrições, exclusão ou privilégios. (PRETI, 2011, p. 46)

O foco em uma educação aberta é despido de qualquer protecionismo, de acesso livre e se validaria por seu compromisso epistêmico com uma cultura do conhecimento, onde conhecer, apreender e autoformar-se, conjugam-se juntos, sem fronteiras semânticas e conceituais. Uma educação aberta no sentido da fluidez da educação a distância, deve levar também a segurança de que o polo receptor está mergulhado no sentido de uma autoformação.

Segundo Preti (2011), a educação aberta foi utilizada inicialmente pela Open University da Inglaterra (que antes se denominava de *University of Air*) indicando:

- a falta de requisitos na inscrição de estudantes. Não há restrições, a inscrição é livre e aberta a quem quiser se matricular em qualquer curso;
- a ausência de um campus universitário;
- a utilização de todos os meios de comunicação para educar: métodos livres e variados modos de aprender;
- o acesso a diferentes teorias e doutrinas.

Nos contextos acima é preciso observar que se abre de fato todas as janelas e portas para uma livre educação, mas todos os pontos colocados acima não descartam o que é central ao que denominamos de educação aberta a concepção de educação, que tem como núcleo central no mínimo cinco características centrais: a educação é sempre contínua e permanente; é sistemática; é organizada; é acompanhada de alguma forma e é avaliada. Os aspectos defendidos por Preti (2011) e por Trindade (1988), não negam em nem um momento a existência de uma concepção clara de um processo educativo que se traduz em uma fluidez didático-pedagógica, ainda que se dê em contexto caracterizado pela ausência de processos burocráticos e de estruturas.

O desafio da quebra das fronteiras do aprendizado é pensar em uma concepção de educação que se daria a distância, ou seja, onde o docente não se encontra, fisicamente, ou que se encontra enquanto complemento de uma mídia que materializa, sua representação visual e auditiva. A interatividade da representação docente ou tutorial elimina o espaço geofísico terreno e aproxima de forma objetiva os elementos de

significação da aprendizagem.

5 I DESAFIOS A CONSOLIDAÇÃO DA EAD EM MATO GROSSO

Mato Grosso sai a frente dos demais Estados da Federação, criando a lei complementar nº 49 de 1 de outubro de 1998, que dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso e dá outras providências.

Ressaltamos também que a autonomia administrativa conquistada a partir da CF/88 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), inexistiu hierarquia entre União, Estados e os Municípios. Cabe a cada órgão que compõem os sistemas de ensino, os Conselhos de Educação enquanto órgãos normativos, desenvolverem ações concretas e consequentes, desempenhando um papel de protagonizar a organização na função de formular, acompanhar e avaliar as políticas públicas educacionais em suas respectivas esferas de atuação.

Sabidamente os legisladores estabelecem o regime de colaboração para possibilitar o equilíbrio e dirimir as diferenças regionais. Mas será com o avanço de tecnologias como a modalidade em EaD e outras que os entes federados poderão alcançar as metas traçadas em seus Planos de Educação.

Pensar o acesso à educação de qualidade a dimensões geográficas tão longínquas, como no Estado de Mato Grosso, em que é necessário, às vezes, mais de trinta (30) horas de viagem de transporte terrestre, para se deslocar de um município ao outro, onde ainda necessitamos de profissionais qualificados para atuar, onde faltam profissionais graduados para garantia de estudos em algumas áreas do conhecimento, e levando em conta e respeitando o direito dos estudantes de poder optar por mais alternativas na formação técnica profissional, faz-se necessário pensar a educação a distância como estratégia e garantia de direitos educacionais.

Na LDB, em seu Artigo 10, II e III, essas formas de colaboração são explicitadas: “Os Estados incumbir-se-ão de (...) definir com os Municípios formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público; elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”. Na esfera estadual a educação a distância se configura em uma ferramenta, para além de uma modalidade educacional de alcance discente, ela pode representar a possibilidade de acesso; a formação continuada, a gestão, ao monitoramento educacional, ao acompanhamento pedagógico, a avaliação institucional da gestão e pedagógica além de um instrumento de regulação e garantia do acesso à educação estadual.

O regime de colaboração vai exigir acordos ou pactos firmados, termos de

cooperação e convênios para, garantia de direitos, para legitimar ações a serem realizadas em parceria entre municípios, municípios e Estado, Estado e União, a fim de garantir as condições estratégicas para o desenvolvimento de ações estabelecidas nos respectivos planos de educação a serem implementados; PNE- Plano Nacional de Educação (lei. Nº 13005/2014); PEE-MT-Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (lei Nº 10.111/2015) e PMEs- Planos Municipais de Educação. As ofertas na formação profissional podem ser disponibilizadas pela EaD, conforme vem sendo implantado o MEDIOTECH (Ensino Médio Técnico) junto a SECITEC (Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia) em Mato Grosso via Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que disponibiliza Ensino Técnico a alunos matriculados nas escolas públicas de Mato Grosso.

O Ministério da educação passa a credenciar e autorizar as instituições para os sistemas Federal e estaduais e distritais. Vai além, diz em seu ART.3- “A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo ministério da educação. Avança na concepção do atendimento direto, definindo os polos de educação a distância, presenciais como unidade acadêmica e operacional descentralizada. Penso que os polos ganham um status administrativo, formativo, gestacional e pedagógico. Diz o decreto sobre o polo:

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. (Decreto Nº 9.057/ 2017, pag.01)

Parágrafo único. Os polos de educação a distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso (Decreto Nº 9.057/ 2017, pag.01)

Vale ressaltar aqui, que embora o decreto supracitado seja recente, não altera em nada o programa UaB, porém, percebemos que os dispositivos nele tratados são uma regulamentação do que ocorre no polo e a visão do que se faz necessário para seu adequado funcionamento.

No Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, foi instituída a resolução normativa nº 04/2012 CEE/MT, como instrumento regulador, também da educação a distância, e o desafio esteve centrado na caracterização do polo enquanto espaço de atendimento da educação, onde do ponto de vista dos princípios e concepções que estruturam e fundamentam a educação, o mesmo deve estar apto a ser um espaço facilitador do ensino-aprendizagem; com acessibilidade; com potencial tecnológico para a interação midiática e navegação no ciberespaço; qualificado na produção dos materiais pedagógicos e instrucionais; e contar com uma equipe preparada e estruturada para tutoriar e monitorar a aprendizagem dos cursistas.

Em nossa concepção a Ead é uma modalidade de ensino caracterizada pela

mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com a interação entre estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em espaços e tempos diversos. É importante explicitar que as tecnologias são veículos e que cabe a cada estudante e tutor, estar cientes que é necessário que criem entre eles uma ligação auto-formativa, onde ambos em condições diferentes e papéis diferentes devem estar extremamente envolvidos como dois pontos ligados por uma reta e se auto alimentando de trocas necessárias a construção dos sentidos e dos papéis e responsabilidades sobre a apreensão do conhecimento.

6 I A EXPERIÊNCIA DO POLO CUIABÁ

A Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso- Seduc/MT instituiu em 2009 o Polo Cuiabá como mantenedor presencial da UaB-Cuiabá, possibilitando um atendimento estruturado, com um setor administrativo e uma rede física que oferece todo o suporte necessário ao bom desempenho do estudante de EaD, uma vez que o Polo Cuiabá foi aprovado e classificado pela Capes (APTO.AA), situação que indica uma estrutura adequada, com boa tecnologia interativa, e bom quadro de profissionais para atendimento dos momentos presenciais. Nesse sentido, o UaB- Polo Cuiabá segue a normatização definida legalmente pelo arcabouço do ordenamento jurídico posto pelo sistema nacional de educação a distância, validado pela Capes.

É importante informar que a UaB Polo Cuiabá fortalece sua institucionalidade por meio da liberação pela DED/Capes, para articulação de cursos que não requeiram instalações específicas e para cursos que precisem de instalações e equipamentos pedagógicos, caso o polo disponha de tais equipamentos. Nesse quesito, vale ressaltar que a UaB- Polo Cuiabá, conta com um bom ambiente de tutoria, sala de interatividade equipada com boa tecnologia de acesso as informações, boa biblioteca, salas de aulas climatizadas e adequada aos estudantes, laboratórios de informática equipados com um quantitativo de computadores que corresponde à necessidade dos estudantes e sistemas que garante um Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA, e a dimensão de produção do ensino-aprendizagem.

A UaB - Polo Cuiabá está diretamente ligada a Superintendência de Formação da Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer de Mato Grosso, e através dela o polo antecipa as ações que venha a incorporar a qualidade da oferta dos cursos de licenciatura, fundamentais a qualificação continuada dos profissionais da rede pública de ensino bem como a sociedade mato-grossense.

Polo funciona como a unidade acadêmica e operacional descentralizada para efetivar apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas ofertados a distância (BRASIL, 2016).

Atualmente o polo-Cuiabá atua com as IES - Instituto de Ensino Superior - mais conceituadas e qualificadas de Mato Grosso e de outros estados, no que se refere às demandas públicas da educação a distância, além de atuar como referência constante e organizativa dos demais polos em outros municípios de Mato Grosso. Segundo dados fornecidos pela Capes, o polo UaB/Cuiabá colabora com o processo de ensino-aprendizagem representando as seguintes instituições de ensino superior e respectivos cursos:

7 | GRADUAÇÃO

IFMT	- cursos	2	Bacharelado em Sistemas para Internet; Licenciatura em Matemática;
UFMT	- 2 curso		Bacharelado em Administração Pública; Licenciatura Ciências Naturais Matemática; e
UNEMAT	- cursos	2	Licenciatura em Artes Visuais; Licenciatura em Letras Espanhol;

8 | PÓS-GRADUAÇÃO - ESPECIALIZAÇÃO

IFMT	6 Cursos	-	-Libras e Educação Especial; -Formação Docente Para a Educação Profissional Integrada – PROEAA; -Ensino de Química; -Redes de Computação Distribuída; -Design Instrucional; -Gestão Pública.
UFMT	2 Cursos	-	-Gestão Pública;
			-Mídias Digitais Para a Educação
UF.F/M G	1-Curso		-Informática na saúde
Unifesp	Curso		-esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas Portadoras com deficiência

REFERÊNCIAS

BARROS, Daniela Melaré Vieira. *Os estilos de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem Moodle*. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. *Moodae: estratégias pedagógicas e estudo de caso*. Salvador: EDUNET, 2009.

BRASIL. Decreto 1.917, de 27 de maio de 1996. www.planalto.gov.br dia 11/09/2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. www.planalto.gov.br dia 11/09/2017.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. www.planalto.gov.br dia 11/09/2017.

BORDIGNON, Genuíno. **A natureza dos conselhos de educação**. Paraíba: CEE, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 05 de outubro de 1988**. Coleção Saraiva de legislação, 31ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2003. BRASIL 2016, Brasília

CONSELHO DE EDUCAÇÃO do Distrito Federal. **Parecer Nº 143, de 30 de julho de 2002**. *Aprova nova dinâmica de funcionamento para o Conselho de Educação do Distrito Federal*.

CURY, Carlos Roberto Aamil, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, CNE/CEB**, Brasília-DF 2000, pag.1.

LIMA, Elvira S. **Atividades de Estudo**. São Paulo, Editora Sobradinho 107, 2006.

LIMA, Elvira S. **Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos**. São Paulo, Editora Sobradinho 107, 1998.

LIMA, Elvira S. **Memória e imaginação**. São Paulo, Editora Sobradinho 107, 2004.

LIMA, Elvira S. **Neurociências e Aprendizagens**. São Paulo, Editora Sobradinho 107, 2004.

PRETI, Oreste, **Educação a distância: Fundamentos e políticas**, 2º Edição Revisada, EdUFMT: Cuiabá, 2011.

CAPÍTULO 25

REVISÃO E REELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP, DA ESCOLA MUNICIPAL EMÍDIO CORREIA DE OLIVEIRA SÃO JOÃO - PERNAMBUCO

Data de aceite: 22/03/2021

Data de submissão: 08/02/2021

Roberto da Silva

Coordenação Pedagógica-Faculdade Venda Nova do Imigrante, FAVENI-ES
<http://lattes.cnpq.br/7196538730934531>

RESUMO: Sob o Tema “Revisão e Reelaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP, da Escola Municipal Emídio Correia de Oliveira, São João – Pernambuco”, a pesquisa enfatiza a importância da revisão e reelaboração do Projeto Político Pedagógico, visto que, ele vincula e é um elo entre a Comunidade e a Unidade Escolar. Para tanto se objetivou refletir sobre as necessidades e importância da reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola bem como compreender que o documento é o articulador da equipe gestora com a comunidade, para um estudo de revisão e reelaboração bibliográfica de cunho descritivo reflexivo com abordagem qualitativa embasada em releitura do documento e pesquisa bibliográfica. A Escola Emídio correia de Oliveira, localizada na Rua Antônio Vilela, S/N, Bairro do Planalto São João-PE. Funciona desde maio de 1970, iniciando apenas com uma sala de aula, a partir de 1980 foi ampliada com mais cinco salas de aulas reinauguradas pra melhor atender a clientela do bairro. Em 2017, devido à demanda recebeu mais quatro salas de aula, hoje atende o ensino Fundamental I e II, com um contingente de 750 alunos. Levando em consideração o trabalho

desenvolvido pela escola é de grande importância para o desenvolvimento da educação, pois sua presença junto à comunidade tornou-se mais acessível à criação de um vínculo com o sistema educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Construção. Projeto Político Pedagógico. Perspectiva. Sistematização.

REVIEW AND REVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT - PPP, FROM THE MUNICIPAL SCHOOL EMÍDIO CORREIA DE OLIVEIRA SÃO JOÃO - PERNAMBUCO

ABSTRACT: Under the theme “Review and Re-elaboration of the Pedagogical Political Project - PPP, of the Municipal School Emídio Correia de Oliveira, São João - Pernambuco”, the research emphasizes the importance of revising and re-elaborating the Pedagogical Political Project, since, it links and it is a link between the Community and the School Unit. To this end, the objective was to reflect on the needs and importance of the re-elaboration of the school’s Pedagogical Political Project, as well as to understand that the document is the articulator of the management team with the community, for a review study and bibliographic re-elaboration of a reflective descriptive nature with a qualitative approach rereading the document and bibliographic research. The Emídio correia de Oliveira School, located at Rua Antônio Vilela, S / N, Bairro do Planalto São João-PE. It has been operating since May 1970, starting with just one classroom, and since 1980 it has been expanded with five more classrooms reopened to better serve the

neighborhood's clientele. In 2017, due to the demand, it received four more classrooms, today it serves Elementary School I and II, with a contingent of 750 students. Taking into account the work developed by the school, it is of great importance for the development of education, as its presence with the community has become more accessible to the creation of a link with the educational system.

KEYWORDS: Basic Education. Construction. Pedagogical Political Project. Perspective. Systematization.

1 | APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico, elaborado pela equipe gestora, pedagógica, administrativa da Escola Municipal Emídio Correia de Oliveira, tem como objetivo configurar a identidade desta Unidade Escolar com diretrizes de trabalho, por meio de uma prática embasada em valores que define visão, missão, prioridades, princípios, metas e perspectivas.

Apesar de se constituir enquanto exigência normativa o Projeto Político Pedagógico é antes de tudo um instrumento ideológico, político, visando, sobretudo a gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, da organização e acompanhamento de toda comunidade escolar. O PPP mostra a visão macro do que a instituição escolar pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se referem as suas atividades pedagógicas, como as funções administrativas, tornando-se parte essencial do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é então, expressar a capacidade de se transferir o planejamento para a ação. Assim sendo, compete ao PPP a operacionalização do planejamento escolar em um movimento constante de ação -reflexão –ação, seguindo o acompanhamento das ações, a avaliação e utilização dos resultados, com a participação e envolvimento da comunidade escolar, podendo levá-la a ser eficiente e eficaz.

O PPP da Escola Municipal Emídio Correia de Oliveira, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 cumprir tudo aquilo que propicie alcançar os fins da Educação Nacional, resguardando o que propõe a Base Nacional Comum – BNCC. Além disto, o compromisso desta Instituição é atingir os objetivos gerais do ensino, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar para sua Proposta Pedagógica documentos que são os balizadores das ações educativas, proporcionando aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de potencialidades e ao pleno exercício da cidadania.

A construção do PPP é de fundamental importância no planejamento das organizações de ensino em seus diversos níveis e modalidades, isto é, um mecanismo que demonstra o entusiasmo educacional da escola. Pois é através do PPP que a escola apresenta, quais serão suas metas e objetivos a serem alcançados, desta forma poderá traçar o caminho para realiza-los. Demonstrando meios pelo o qual reflete e manifesta a

proposta pedagógica da escola. No entanto, é por meio do mesmo, que a comunidade escolar pode dar início ao trabalho conjunto direcionado nas atribuições das pessoas de forma coletiva, que são determinadas a buscar os objetivos propostos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases e do Artigo 12 ambos determinam que a unidade escolar, em todo país e em consonância com as normas terão a missão de construir e executar sua proposta pedagógica. A Escola Municipal Emídio Correia de Oliveira, dispõe do Ensino Fundamental I e II, e compreende que esta norma legal mantém a opinião de que uma das principais atividades da escola é a de pensar sobre a sua pretensão educativa.

A escola justifica e ampara as mudanças internas e manifesta suas relações com as mudanças relacionadas seja com os aspectos sociais, políticos, educacionais bem como os culturais, propondo um pensamento coletivo para que possa torna-se realidade por meio do trabalho em equipe, visando um mecanismo de educação na luta pelos direitos das pessoas e da independência social, fazendo da escola uma unidade de produção e entrega de conhecimentos vinculados aos anseios da maioria da população do nosso bairro é o norte de decisão sobre o que é mais prioritário para todos e como missão primordial da escola. Portanto, é de fundamental importância aceitar a necessidade de mudar as práticas educativas de teoria e política desde a elaboração e organização das atividades pedagógicas.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico foi uma ação que envolveu todos os componentes da escola e membros da comunidade, ou seja, pais de alunos num trabalho conjunto conciliado pela conversa, debate e argumentação. O projeto foi construído através de reuniões, seminários estudos coletivos, pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo com pais de alunos e representantes da comunidade do Bairro do Planalto, proporcionando dessa forma uma participação efetiva e concreta em tudo que foi exigido, sendo a mesma uma representação da condição escolar em todos os seus aspectos.

A elaboração deste trabalho foi extremamente relevante, pois, promoveu um ambiente de reflexão e desempenho no processo educacional, no qual trouxe trocas de conhecimentos e relatos de experiências vivenciadas na comunidade e no âmbito escolar bem com, mudanças e melhorias importantíssimas para a escola trazendo uma visão macro em vários aspectos, principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem dos nossos educandos.

Sabemos que entender o futuro não é tão fácil quanto parece, mas aceitamos que tudo que foi construído, serviu de aspecto norteador para a procura de perspectivas bem mais qualitativa.

2 | DESENVOLVIMENTO

O Projeto Político Pedagógico orientado pelo Ministério da Educação tem com objetivo priorizar a organização e o fortalecimento deste estabelecimento de ensino e tem

como finalidade o dispositivo na Constituição Federal, Estadual e na Lei N° 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ministrar a Educação do Ensino Fundamental de acordo com a legislação e as normas específicas aplicáveis.

De acordo com VEIGA, (1995, p.12) “O Projeto Político Pedagógico precisa se construir num compromisso assumido por todos na organização do trabalho pedagógico de forma globalizada e coerente”. Para tanto o mesmo autor destaca que é necessário entender que o PPP precisa se compor num envolvimento por todos na composição do trabalho pedagógico de forma universal e lógica, visando resolver problemas e direcionando a atenção nos interesses comuns, pesquisando suporte teórico-metodológico que possam consolidar as metas estabelecidas como aceitação da comunidade educativa.

Esse projeto é uma busca permanente no intuito de trazer uma visão construtiva e privilegiada no andamento educativo, mostrando quais as ações a serem concretizadas, quando e qual a forma mais eficiente de construir essas ações mostrando os caminhos de firmar efetivamente os meios que levarão aos fins desejados. Isso exige clareza e definição com respeito ao tipo de escola e de ensino que toda a comunidade escolar deseja. Essa ideia que está sobreposta com o tipo de sociedade e com o modelo de cidadão que se pretende formar. Dessa forma, a reflexão sobre a prática educativa sobressai-se com uma das mais importantes atividades.

Reforçando a opinião de que a construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico deve completar na sua essência a qualidade de ensino a ser oferecida, baseando-se na gestão democrática com princípios de igualdade e liberdade é importante fortalecer que esses conceitos encontram-se fixados na Lei de Diretrizes e Bases, que rege a Educação Nacional.

Para tanto é importante destacar que, a organização pedagógica, antes de ser uma exigência dentro da lei. Detém princípios com engajamento que a escola disponibiliza propondo condições de fazer um trabalho fundamentado numa proposta independente, que não esteja de todos desligada das políticas educacionais que a mantém, mas lhe outorgue a independência de construir sua própria liberdade compreendendo esta última como capacidade de exercício da democracia no espaço público.

O PPP da Escola Emídio Correia de Oliveira tem por objetivo atender os estudantes do bairro do Planalto, para que isto aconteça contamos com os professores, funcionários, pais de alunos que mantêm vínculo com a referida escola, através da Secretaria de Educação SECD, do município de São João-PE, e em consonância com outros órgãos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o Ensino Fundamental seja condição que possibilita o atendimento escolar, confirmando sua obrigatoriedade e gratuidade incluindo pessoas que não tiveram oportunidade de ingressar na escola na idade certa, constituindo-se como um direito público acessível a todas as pessoas. Nessa circunstância,

(...) construir o projeto pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos (GADOTTI, 2000, P.71).

As observações do autor nos leva a imaginar que para a gestão democrática, na escola, se manifesta pela força da união pela robustez da transformação, são importantes que se incentive a elaboração coletiva de um Projeto Político Pedagógico de trabalho o que implica no empenho dos professores isso demanda, por parte destes, uma preocupação maior com a formação integral dos educandos-cidadãos, no sentido de desempenhar valores e sentimentos próprios de seres humanos com condição, capazes de conduzir suas próprias ações.

Pensando que os dias atuais refletem valores cada vez mais longínquos da natureza dos seres humanos, e que aspectos negativos, que podemos citar como exemplo a violência à imoralidade e o uso de drogas se tornaram presenças a pouca distância na vida das pessoas, urge salientar o verdadeiro papel da escola na formação do ser humano, abastecendo-o de mecanismos de ajuste e construção da região em que vive. É atuando como um ser capaz de construir os meios ideais para sua sobrevivência, e recusando a falta de valores construtivos para sua formação, que o mesmo estará contribuindo para melhorar a sociedade em que está introduzido. E é amparada em um Projeto Político Pedagógico voltado para esses fins.

Debater sobre a particularidade do Ensino Fundamental, insere a diversidade dos componentes e esta particularidade deve ser conduzida em observação prioritariamente pela unidade escolar, pois a mesma necessita por em execução as especificidades dos seus estudantes como um todo.

3 | A FUNÇÃO DA ESCOLA

Compreendendo que a função da escola é gerar meios que assegure para todo o crescimento de potencialidades e aprendizagem de conhecimentos essenciais para a convivência social, dando instrumento para entendimento da realidade que favoreça a participação dos educandos nas informações sociopolíticas cada vez mais amplas, o grande estímulo da escola é garantir uma inspiração de ensino que acolha e valoriza as práticas culturais dos estudantes e sem perder a posse do conhecimento produzido formando cidadãos que possam agir com competência e de forma digna na sociedade em que vive.

Para os educandos que não tiveram acesso à escolarização na idade certa que atende prioritariamente alunos que trabalham, tem como propósito a formação do ser humano e o ingresso à cultura para que os mesmos possam participar das relações sociais e princípios morais politicamente corretos.

Em relação aos educandos com carências educativas especiais é firmado por lei e estabelecido o seu direito ao ingresso e ao atendimento prioritário na unidade escolar pública, vencendo a disputa de edificar em conjunto condições para o atendimento escolar desses educandos, certificando as distinções proporcionando a oferta de condições dessemelhante que viabilizam um processo educativo que lhes ofereça condições e uma aprendizagem permanente.

O atendimento educacional ao educando com necessidades educativas especiais, de acordo com embasamento legal, que garante o direito do estudante, tem caráter fundamental, uma vez que lhe possibilita sentir-se participante do desenvolvimento de escolarização asseverando seu laço com a realidade escolar de modo a garantir o processo intelectual. Nesse caso, admitir a carência de modificar as práticas educativas, demanda clareza teórica e política na composição do afazer pedagógico.

4 | O PAPEL DA FAMÍLIA

Com frequência a escola realiza palestras direcionadas as famílias que fazem parte da comunidade onde está localizada. As mesmas são convidadas a participarem das festividades e projetos envolvendo as datas comemorativas com o intuito de integração entre família escola. Também são feitas reuniões de pais e mestres de acompanhamento bimestral de rendimento escolar, onde os educadores, gestão e coordenação pedagógica se disponibilizam para atendimento aos pais e responsáveis que procuram a unidade escolar para verificar a aprendizagem do seu filho.

Podemos admitir, portanto, que a conscientização para compartilha-se deve partir da escola de forma organizada instruir os indivíduos para que exerçam sua cidadania de fato vivenciando e compreendendo a voracidade social onde estão inseridos e desempenhando sobre ela. Pensando assim faz-se necessário a mobilização do corpo docente, gestão e coordenação pedagógica para promover os pais e se tornarem mais participativos.

Nos estudos realizados por FERREIRA, (2006), ele evidencia que existimos num mundo em que as transformações sociais, econômicas e culturais são permanentes e ocorrem de maneira quase depressiva, o que demanda da sociedade e suas instituições, novas formas de estruturação. Nessa circunstância cabe à escola, como estabelecimento educativo por elevação, abastecer-se de aparatos que autenticamente levem ao triunfo da falta de valores da modernidade. Unicamente um projeto político Pedagógico contemporâneo e resgatador poderá dar resultado desse papel.

Para MORAES, (2006), um projeto refletido em conjunto relacionado aos anseios da comunidade escolar, pode também ajudar a instituição representada escola a traçar o caminho argumentativo, histórico, cuja divergência é compreendida como condição de triunfo e não de rejeição. Esse projeto é concebível, todavia não é trabalho simples.

5 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nos últimos anos identificou-se que os alunos apresentavam várias deficiências, dificuldades comportamentais e principalmente de aprendizagem. Portanto, faz-se necessário que a escola esteja sempre organizada para atender a sua comunidade na multiplicidade de problemas e juntamente com a família e profissionais exclusivos possam-se diminuir tais situações de forma que o estudante seja acolhido em sua totalidade pelos envolvidos no processo e que o poder público possa dar assistência educacional, sociocultural e de saúde.

Considerando as distintas características, interesse, habilidade e necessidades de aprendizagem que a escola pode oferecer e priorizar o bem-estar dos educandos deficientes, entendendo que são únicos e dessemelhantes, mesmo naquilo em que se equipara. O projeto busca porem-se no mesmo nível os métodos pela qualificação e fortalecimento da prática inclusiva, e, teve fundamentação no decreto estadual nº 46.540/2018 e a Lei 15.487/2015 nos artigos 4º e 9º regulamentados pelo referido Decreto. O compromisso de educar está coligado à responsabilidade da família e dos profissionais que acompanham o compartilhamento de informações e recursos que beneficiam o desenvolvimento e aprendizagem do educando deficiente.

Um trabalho de fundamental importância nesse desempenho que cabe à Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica é de que quando, não há diagnóstico, orientar à família a procurar uma avaliação multidisciplinar ou neuropsicológica particular ou em outras unidades de saúde. O aperfeiçoamento do processo vai ocorrendo à medida que a Comunidade Educativa vai avaliando, observando as falhas, ajustando rotas, transformando e/ou adequando recomendações para a realidade da escola, observando a variedade do todo e de cada um.

6 | OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO

O Projeto inclusivo precisa ser de responsabilidade para todos afim de que, por meio do Projeto pedagógico estabeleça o compromisso com a diversidade, apoiando-se em princípios democráticos realizando adaptações curriculares periodicamente que concedam efetivar metas sustentadas em novos paradigmas desafiando o educador a ser flexível, levando-o a caminhar para níveis mais transcendententes de formação, compromisso e enfrentamento das dificuldades em relação ao processo.

Na década passada os alunos deficientes eram acolhidos e matriculados numa sala peculiar para educação especial com apenas uma professora. A partir da nova reflexão do que vem a ser educação inclusiva, notou-se que era necessária a anulação desse formato e redistribuição por idade série nas salas de ensino regular. A priori algumas medidas foram tomadas, as quais contribuíram com o processo para a acessibilidade. Nesse sentido, a escola conduz, de forma específica os seguintes casos: Deficiência intelectual

(leve moderada e grave); Deficiência Física; Deficiência Múltipla; Síndrome de Down; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Transtorno Desintegrativo da Infância; Baixa Visão; Deficiência Auditiva e Autismo.

A escola tem como documento base, para informações a respeito das síndromes e deficiências, a classificação estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde – CID 10 farão matrícula no Ensino Fundamental I e II os alunos que apresentem Laudo Médico comprovando sua deficiência, os pais são fundamentais no processo de inclusão.

7 | VIOLÊNCIA X INDISCIPLINA

De acordo com VIANA (2002), “a violência disciplinar na escola é exercida pelos próprios dirigentes da instituição, a quem ele chama de burocracia”. Afinal a violência quando se manifesta no espaço da escola é caracterizada como indisciplina e pode ser pelos condutores da instituição, de educandos em relação a outro educando e dos educandos com os professores da escola. Em relação aos estudantes, sabe-se que os mesmos estão refletindo de certa forma a sua real situação de vida.

A dessemelhança social que se torna cada vez mais indubitável e perceptível à escola está introduzida num meio social que tem essa qualidade e acolhe alunos que sofre com essa desigualdade. Dessa forma tem um importante trabalho de conscientização para que os indivíduos não sejam coagidos e compreendam as contradições sociais. Pois dessa forma existem maiores possibilidades de sobrepujamento desta realidade.

8 | ESCOLA EMECO A NÍVEL MUNICIPAL

Concordando com FREIRE, (1979). No que diz respeito ao município de São João Pernambuco a escola tem grande importância, sendo que o número de educandos atendidos nos diferentes anos é relevante e está localizada próxima a periferia que facilita bastante no levantamento e atendimento a esses alunos.

Ressaltando ainda, que há conscientização por parte de todos os envolvidos no processo educacional, quanto à importância que tem o estudo na vida desses educandos, e por meio do ensino existe também a procura pela elevação social.

Tratando-se de município a escola é condicionada como de médio porte e tem grande importância devido ao alunado que atende e as modalidades de ensino que oferece os projetos de intervenção realizados, e a educação que se desempenha em sua circunstância sendo que a preocupação da escola é a educação pública de qualidade para todos, afirmando assim a formação de cidadãos prevenidos no seu papel na mudança desta sociedade injusta e desconcordante.

Ciente do nosso papel em doar uma educação de qualidade, verificamos que em alguns aspectos esta unidade de ensino precisa de aprimoramento e mudanças tendo

em vista que estamos em processo permanente de modernização e atualização do nosso sistema de ensino como um todo.

Esta melhoria dependerá de uma ação coletiva para se consolidar diversas reuniões foram feitas com os distintos segmentos da comunidade escolar onde muita sugestão e inspirações foram aparecendo, algumas de acordo com as condições já estão sendo colocadas em prática visando atender os anseios da comunidade, e estamos prontos a sermos mais ativos.

Segundo Paro (1992, p. 39):

Se concebermos a comunidade – para cujos interesses à educação escolar devem-se voltar com real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não supunha a comunidade como sua parte integrante.

Neste caso, entendemos a colaboração entre a escola e a comunidade na sua extensão histórica e social considerando a maneira de atuar e refletir dos pais, respeitando seus hábitos, tradições e valores culturais respectivamente, porém coincidentemente manifestando com clareza nossas metas, ações, percepção de mundo, valores e preferências educativas.

Nessa concepção uma importante observação em consideração ao Projeto Político pedagógico não pode ser esquecida. É o fato que a reelaboração deste não deve se limitar ao início do ano letivo como uma solução às imposições da lei, ou seja, como execução de mais um dos incontáveis itens de procedimentos dos quais a escola acha-se repleta. Sua reconstrução deve ser permanentemente revisto e suas conjecturas constantes no construir e no reconstruir pedagógico, consertando as falhas do presente, com propósito num futuro mais favorável.

É interessante salientar, ainda, que uma boa proposta pedagógica não achará um modelo a ser seguido. Ainda sim, há certos objetivos que, absorvidos e acatados pela comunidade escolar, poderão contribuir na reconstrução de um projeto moderno, que atenderá aos desejos da coletividade. Portanto desse princípio, a conversa entra como alegação básica, pois é pensando e discutindo sobre a prática escolar, seja ela do educador ou do educando que se chegará aos objetivos comuns outro aspecto fundamental é assegurar constantemente uma canal de acessibilidade para essa discussão, e o mais importante não é alcançar um plano pronto, concluído, mas é fundamental determinar períodos pra examinar sobre as metas projetadas. Além disso, será essencial estabelecer momentos para novos pontos de partida na permutação das dificuldades, tornar a dimensionar a prática pedagógica de maneira que esta atenda àquilo que maioria almeja.

9 | CONCLUSÃO

Concluindo as reflexões deste trabalho não foi realizado nenhum parecer a

respeito da escola pesquisada, até mesmo porque essa não foi à finalidade que moveu a investigação, releitura e reelaboração do projeto. Seria irrelevante fazer qualquer tipo de apreciação, visto que a situação dessa instituição não deve ser muito dessemelhante das demais escolas do município. É importante dizer, porém, que os caminhos que a escola já trilhou são bem expressivos. Há relatos que outras escolas eventualmente tenha se perdido nessa jornada, ou não sabem como dar seguimento para se garantir no caminho certo. Acredita-se, também, que muitas continuam sendo sacrificadas por gestores autoritários, pouco preocupados com o desejo do coletivo.

O que se pode firmar é que as transformações estão acontecendo, em passos lentos. O simples fato de compreender que o Projeto Político Pedagógico já é observado como um mecanismo de arrumação escolar e discordando como apenas mais um instrumento burocrático, pode ser levado em conta um avanço bem denotativo. E, para os que imaginam que a gestão democrática segue sendo um devaneio. Por esse motivo a utopia é também um compromisso histórico.

Ainda fazendo uma ressalva, à gestão democrática convém intensificar que esta não depende unicamente do gestor, por mais que ele tenha o intuito de ser democrático. Um trabalho eficiente, nessa perspectiva, só é admissível quando toda comunidade escolar se propõe a essa finalidade.

Todavia, as estruturas de trabalho, por vez, atrapalham uma maior participação nas ações das nossas escolas. Tão somente nos acatamos como profissionais empenhados com as nossas instituições que teremos vigor e pretextos para enfrentar essa luta. É extremamente importante e necessário esboçar o papel das famílias que muitas vezes se depara com divergências vindas tanto da forma com que os pais e profissionais se reparam de sua perspectiva como ainda das situações objetivas do dia a dia.

O bom seria que houvesse participação permanente dos pais nas decisões promovidas no espaço escolar, até mesmo as mais comuns, mas algumas vezes por procedimento ou por ausência de abertura da escola as jurisdições corporadas resultam-se órgão de natureza examinativo ao contrário de decisivo. Conseqüentemente a participação dos pais nas instâncias colegiadas não é evidente, sendo preciso uma ação de conscientização ampla, não só no espaço escolar, mas na política, nos veículos de comunicação, nas instituições religiosas e onde mais for concebível, para que aconteça uma transformação real na ideia de que os pais são chamados a participarem só quando surgem problemas ou irregularidades na escola, de forma mais ampla, que os indivíduos só participam permanentemente de resolução bem simples e jamais de uma grande importância política e pedagógica.

É preciso o preparo de toda comunidade escolar para acolher bem os alunos; uma nova concepção de escola precisa ser desenvolvida, a fim de que experiências educacionais possam contribuir com a inclusão dos estudantes com deficiência tornando a escola um espaço acolhedor de aprendizagem, amparado por uma prática educativa

que contribua em novas formas de entendimento, redefina o planejamento e acompanhe o percurso escolar dos educandos. É importante criar uma imagem positiva em relação aos estudantes que estão em processo de inclusão. A luta pela igualdade é uma luta de todos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, **Conscientização**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FERREIRA, **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O caminho percorrido para a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Foz do Iguaçu no Paraná: Uma experiência a ser compartilhada**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2006.

PARO V. H. **Gestão da escola pública: a participação da comunidade**. Revista de estudos pedagógicos, 1992.

PARO, **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. Série Ideias, São Paulo, n.12, p.39-47, 1992.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes. Educação, **cultura e sociedade: abordagens críticas da escola**. Edições Germinal: Goiânia, 2002.

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

Ações afirmativas 14, 15, 18, 19, 20, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85

Aprendizagem 33, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 46, 54, 60, 61, 64, 68, 70, 71, 79, 88, 89, 91, 97, 100, 101, 103, 104, 108, 110, 116, 118, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 141, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 184, 186, 192, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 230, 237, 245, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 259, 260, 261, 264, 265

Autismo 87, 89, 90, 97, 262

Auxílio 42, 88, 94, 147, 151, 153

C

Capacitação 47, 48, 55, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 121, 124

Concepção pedagógica 57

Construção 17, 22, 32, 37, 39, 43, 53, 54, 56, 58, 60, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 79, 85, 96, 103, 106, 114, 120, 131, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 147, 151, 153, 155, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 171, 174, 177, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 188, 192, 195, 197, 198, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 212, 214, 217, 218, 221, 222, 223, 225, 226, 230, 236, 237, 240, 246, 252, 255, 256, 258, 259, 265

Criança 53, 54, 88, 89, 92, 98, 99, 100, 102, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 198, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 239

Curiosidade 160, 162, 164, 174

Currículo integrado 183, 184, 192, 193

D

Decolonización 1, 6

Democracia 10, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 31, 33, 34, 66, 74, 79, 143, 163, 194, 240, 243, 258

Democratização do ensino 20, 21, 28, 30, 33

Direito à educação 14, 19, 34, 152

Dislexia 99, 100, 101, 102, 103, 104

E

Ead 244, 247, 250, 251

Educação 1, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 43, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 110, 117, 118,

119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 170, 171, 172, 173, 175, 177, 178, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 210, 211, 212, 214, 215, 222, 223, 225, 226, 227, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 265, 266

Educação básica 58, 59, 70, 73, 78, 79, 87, 88, 89, 91, 92, 100, 110, 117, 120, 121, 129, 130, 145, 149, 152, 159, 183, 184, 187, 189, 194, 196, 199, 203, 227, 238, 239, 240, 246, 255, 266

Educação emocional 144, 146, 147, 148, 149, 150

Educador 3, 38, 47, 74, 94, 118, 121, 123, 124, 127, 148, 161, 163, 171, 211, 223, 230, 261, 263, 266

Educando 35, 43, 54, 110, 118, 121, 122, 123, 132, 135, 140, 141, 161, 163, 177, 189, 193, 260, 261, 262, 263

Ensino 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 55, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 76, 79, 82, 83, 84, 85, 89, 91, 92, 96, 98, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 136, 138, 139, 142, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 166, 167, 171, 172, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 211, 225, 226, 227, 230, 231, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 246, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 266

Ensino-aprendizagem 35, 36, 37, 42, 89, 108, 110, 116, 122, 129, 130, 131, 132, 147, 148, 158, 166, 167, 171, 184, 186, 192, 230, 251, 252, 253, 257

Escola pública 21, 22, 28, 30, 31, 34, 56, 58, 63, 74, 133, 178, 236, 265

Escolas militarizadas 235

Exame nacional do ensino médio - ENEM 105, 106

F

Formação docente 44, 98, 131, 200, 203, 253

G

Gestão democrática 25, 26, 30, 31, 33, 34, 65, 66, 67, 71, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 258, 259, 263, 264, 265

Gestão escolar 30, 33, 34, 67, 69, 184, 235, 237, 241, 256

Grandezas físicas 151, 153, 154, 155, 158

Gubernamentalidad 1, 8, 11

H

História 45, 47, 54, 55, 56, 59, 60, 63, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 130, 131, 138, 139, 182, 199, 205, 206, 207, 208, 212, 219, 220, 223, 230, 232, 234, 244

I

Infância 100, 101, 119, 123, 127, 144, 146, 147, 148, 149, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 216, 217, 262

Intolerância religiosa 44, 45, 51

L

Lei 12.711/16 14, 17

Língua portuguesa 103, 105, 106, 108, 109, 110, 114, 115, 117, 199

Lúdico 123, 130, 144, 145, 147, 148, 150, 225, 226, 229, 230

M

Método de alfabetização 99, 101, 102

Metodologia ativa 35, 40, 42, 43

Música 54, 111, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 206, 207, 210, 211, 212

N

Nativos digitais 166, 167, 168, 171, 172

P

Pedagogia 1, 2, 44, 47, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 118, 129, 130, 132, 142, 149, 150, 164, 165, 174, 175, 188, 192, 198, 205, 210, 223, 235, 243

Perspectiva 7, 18, 32, 62, 88, 91, 94, 96, 97, 98, 116, 131, 143, 147, 148, 149, 154, 158, 163, 164, 186, 188, 200, 207, 227, 238, 241, 242, 255, 264

Poscolonialidad 1

Práticas 25, 27, 28, 36, 37, 38, 51, 52, 55, 72, 83, 84, 95, 96, 97, 106, 111, 118, 122, 125, 126, 131, 132, 133, 140, 142, 149, 152, 174, 176, 184, 185, 186, 189, 190, 193, 195, 198, 207, 208, 210, 223, 226, 229, 231, 237, 244, 246, 257, 259, 260

Preconceito na escola 44

Processo de escolarização 99, 100, 178, 205

Professor 23, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 45, 48, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 71, 73, 74, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 110, 111, 116, 118, 121, 122, 124, 125, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 150, 154, 157, 158, 162, 163, 167, 168, 169, 171, 188, 189, 203, 215, 216, 221, 230, 241, 266

Projeto político pedagógico 57, 58, 59, 64, 65, 69, 74, 107, 117, 201, 240, 255, 256, 257,

258, 259, 264, 265

Protagonismo 29, 35, 36, 68

Psicologia 142, 149, 150, 160, 161, 211, 217

R

Racismo 19, 45, 48, 52, 54, 55, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85

S

Sala de aula 23, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 45, 47, 48, 52, 87, 88, 89, 94, 95, 96, 97, 102, 106, 110, 118, 121, 124, 125, 126, 128, 131, 132, 136, 138, 150, 152, 154, 158, 166, 167, 168, 169, 170, 188, 202, 203, 214, 221, 223, 230, 234, 240, 241, 255

Sinalário 151, 153, 154, 155, 158

Sistema educacional 21, 54, 85, 91, 119, 122, 255

Sistematização 17, 20, 64, 246, 255

Sociologia 18, 44, 45, 149, 160, 161, 162, 164, 175, 199, 211

Subjetividade 1, 3, 10

T

Tecnologia 26, 27, 29, 36, 38, 43, 82, 153, 166, 167, 171, 172, 187, 189, 190, 195, 208, 212, 251, 252

Tecnologias educacionais 21, 34

Tempo livre 173, 174, 179, 180

Trabalho 22, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 42, 43, 45, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 69, 70, 72, 77, 78, 84, 85, 88, 92, 96, 100, 106, 111, 114, 117, 118, 120, 122, 123, 127, 128, 131, 132, 133, 135, 137, 138, 140, 141, 146, 149, 150, 154, 158, 161, 163, 175, 176, 177, 178, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 198, 203, 204, 208, 210, 211, 214, 215, 216, 222, 223, 224, 226, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

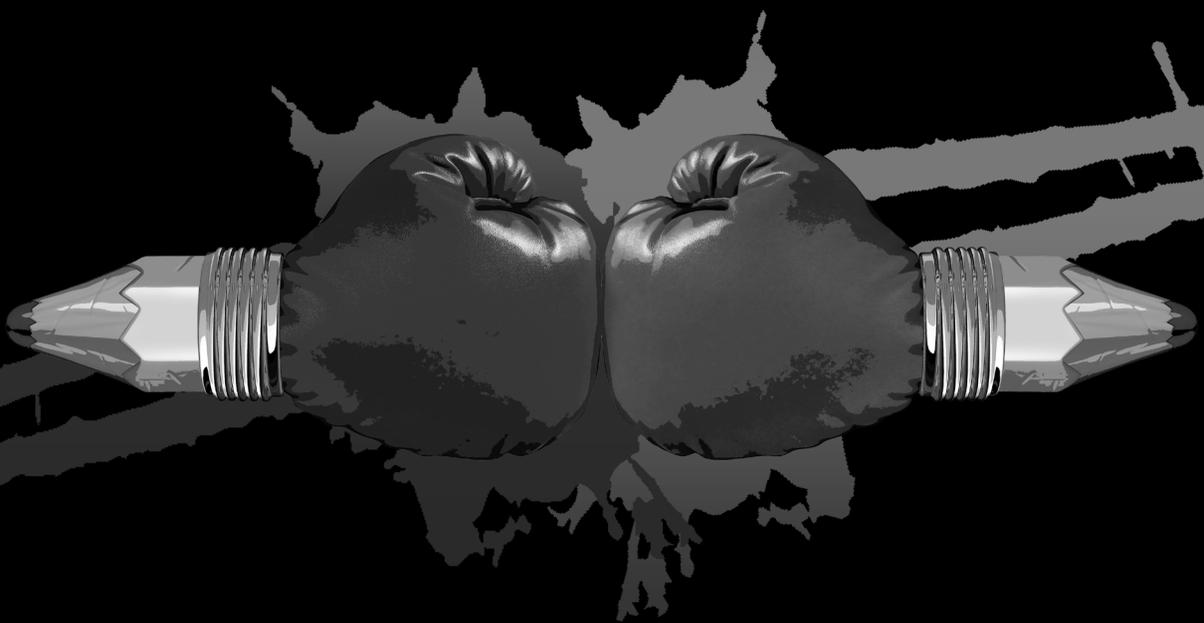
U

UAB 244, 246, 248

W

Wallon 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 141, 142, 143

O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NO FOMENTO DA QUESTÃO POLÍTICA DA ATUALIDADE



🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

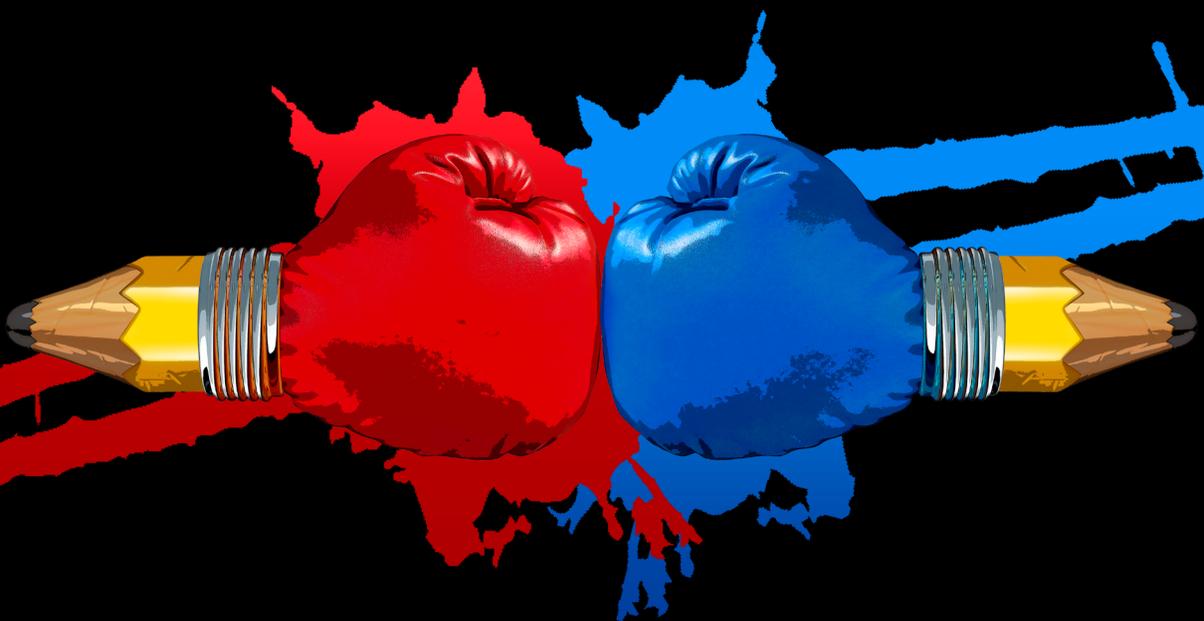
📷 @atenaeditora

📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2021

O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO- EPISTEMOLÓGICO DA EDUCAÇÃO NO FOMENTO DA QUESTÃO POLÍTICA DA ATUALIDADE



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2021