

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Prof^o Dr^a Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a 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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ariana Batista da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0163-6

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.636222604>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva, Ariana Batista da (Organizadora). III. 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



Atena
Editora
Ano 2022

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; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: avanços, limites e contradições”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de desafios demandados pela Pandemia.

Sabemos que o período pandêmico, como asseverou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada do processo de ensino e aprendizagem presencial, pelas redes de ensino, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade, vivenciada na atualidade. Dessa forma, não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além do “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel desta, assim como, da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Diante disso, a Educação se consolida como parte importante das sociedades, ao tempo que o “ato de ensinar”, constitui-se num processo de contínuo aperfeiçoamento e transformações, além de ser espaço de resistência, de um contínuo movimento de indignação e esperançar, como sinalizou Freire (2018). No atual contexto educacional, a Educação assume esse lugar “central”, ao transformar-se na mais importante ferramenta para a formação crítica e humana das pessoas, como lugar real de possibilidade de transformação da sociedade.

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves. Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO REFERÊNCIA PARA OS PACTOS E AS LUTAS SOCIAIS NO ENFRENTAMENTO À OFENSIVA LIBERAL

Atair Silva de Sousa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6362226041>

CAPÍTULO 2..... 14

COMPETENCIAS DOCENTES EN EL FORMADOR DE PEDAGOGOS DE CIENCIAS: UNA DISCUSIÓN ACTUALIZADA

Emmanuel Vega Román

Iván Ramón Sánchez Soto

Margarita Marchant San Martín

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6362226042>

CAPÍTULO 3..... 28

PRÁTICAS E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM PROJETO INOVADOR COM MULHERES DE ETNIA CIGANA

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6362226043>

CAPÍTULO 4..... 43

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESFERA DA ONU: POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Roger Domenech Colacios

Joseane Maisa dos Reis

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6362226044>

CAPÍTULO 5..... 53

MULHERES EMPODERA: PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA ESCOLA DE NEGÓCIOS - UNIVALI

Natalí Nascimento

Fabiana de Bittencourt Rangel

Francine Simas Neves

Silvana Schimanski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6362226045>

CAPÍTULO 6..... 68

PIBIC ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE DISCUSSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Adriany de Ávila Melo Sampaio

Antônio Carlos Freire Sampaio

Rosana de Ávila Melo Silveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6362226046>

CAPÍTULO 7	75
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM QUÍMICA: USANDO OS MAPAS CONCEITUAIS Daniele de Oliveira Silva Julian Carlos da Silva Pavan  https://doi.org/10.22533/at.ed.6362226047	
CAPÍTULO 8	83
EDUCAÇÃO INTEGRAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA/ SP Dilene Aparecida Amicci Mascioli  https://doi.org/10.22533/at.ed.6362226048	
CAPÍTULO 9	90
A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES Wilsione de Jesus Mendes Silveira Uiara Vaz Jordão  https://doi.org/10.22533/at.ed.6362226049	
CAPÍTULO 10	106
A EFICÁCIA OU A REMEDIAÇÃO NAS CONDIÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM REMOTAS: O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS EIXOS DA APROPRIAÇÃO DO SEA – SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA Rosemeire Reis Ribeiro da Costa  https://doi.org/10.22533/at.ed.63622260410	
CAPÍTULO 11	117
ENSINO HÍBRIDO: EXCLUSÃO SÓCIO-DIGITAL E DESIGUALDADE SOCIAL. REFLEXÕES PARA ALÉM DA SALA DE AULA Marco Aurélio Ferraz  https://doi.org/10.22533/at.ed.63622260411	
CAPÍTULO 12	134
PROBLEMATIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM Francis Roberta de Jesus  https://doi.org/10.22533/at.ed.63622260412	
CAPÍTULO 13	146
PAPEL DO NÚCLEO DOCENTE ASSISTENCIAL ESTRUTURANTE (NDAE) NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE MENTAL Raquel de Mendonça Rosa-Castro Edilma Maria de Albuquerque Vasconcelos Soraya Diniz Rosa Miriam Sanches do Nascimento Silveira Débora Gomes Barros Lisboa Terra	

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63622260413>

CAPÍTULO 14..... 154

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA APOIO DISCENTE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 – REVISÃO DE LITERATURA

Emerith Mayra Hungria Pinto
Ana Paula Montandon de Oliveira
Flávia Gonçalves Vasconcelos
Flávia Melo
Janaína Andréa Moscatto
Jivago Jaime Carneiro
Josana Peixoto Castro
Heloiza Helena Rodrigues Martins
José Elias Flosino de Sousa
José Luís Rodrigues Martins
Kelly Deyse Segati

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63622260414>

CAPÍTULO 15..... 163

PERFIL DO ESTILO DE VIDA DOS PROFESSORES DA ESCOLA SÃO VICENTE DE PAULA

Francisco Edson Pereira Leite
João Luiz da Costa Barros

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63622260415>

CAPÍTULO 16..... 169

PROPOSTA DE APOIO DERIVADA DO DIAGRAMA DE CAUSA E EFEITO PARA TORNAR COMPREENSÍVEL A INTERDISCIPLINARIDADE NO INGRESSO EM GRADUAÇÕES PROFISSIONALIZANTES PÚBLICAS

Rogério Benedito de Camargo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63622260416>

CAPÍTULO 17..... 177

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: OPORTUNIDADE DE NOVAS APRENDIZAGENS

Yêda Sá Malta
Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63622260417>

CAPÍTULO 18..... 189

INCLUSIÓN EN ALEMANIA: UNA VISIÓN COMPARADA DE LOS ESTADOS FEDERALES “LÄNDER”

Magdalena Riusech Farrero

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63622260418>

CAPÍTULO 19.....	211
A PANDEMIA DE COVID-19 E OS IMPACTOS INERENTES AO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA	
Carolini Feijó Dutra	
Karla Larissa Trassi Ganaza Domingues	
Fernanda Paco Carvalho Pinto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.63622260419	
CAPÍTULO 20.....	224
AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL EM UM CONTEXTO MUNICIPAL: DESAFIOS DIANTE A PANDEMIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Jessica Novôa	
Lusiane Macarini Chaves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.63622260420	
SOBRE OS ORGANIZADORES	233
ÍNDICE REMISSIVO.....	234

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO REFERÊNCIA PARA OS PACTOS E AS LUTAS SOCIAIS NO ENFRENTAMENTO À OFENSIVA LIBERAL

Data de aceite: 01/04/2022

Atair Silva de Sousa

Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

RESUMO: Para este trabalho foi realizada uma breve análise dos conceitos de Estado e Sociedade por meio dos pactos e lutas sociais, retomando as teorias filosóficas de John Locke e Jean-Jacques Rousseau. O objetivo consistiu em apresentar as concepções que esses dois pensadores disponibilizaram sobre Estado e Sociedade, suas implicações e a relação entre elas na contemporaneidade. Adotou-se uma metodologia com características bem definidas, sendo de natureza propositiva com uma abordagem qualitativa, exploratória e com procedimentos bibliográfico e documental. Tal metodologia permitiu entender os preâmbulos desta relação por meio da análise das obras literárias consultadas. Os resultados evidenciaram uma influência demarcada no pensamento político atual, além disso, apontaram para importância da manutenção e continuidade dessas análises para melhor compreender os preâmbulos dos debates e dos pensamentos inerentes aos aspectos políticos dessas duas filosofias.

PALAVRAS-CHAVE: Estado e Sociedade; Contrato Social; Sociedade e Política; Educação Libertadora.

ABSTRACT: For this work, a brief analysis of

the concepts of State and Society was carried out through pacts and social struggles, resuming the philosophical theories of John Locke and Jean-Jacques Rousseau. The objective was to present the conceptions that these two thinkers made available on State and Society, their implications and the relationship between them in contemporaneity. A methodology with well-defined characteristics was adopted, being of a propositional nature with a qualitative, exploratory approach and with bibliographical and documental procedures. Such methodology allowed us to understand the preambles of this relationship through the analysis of the literary works consulted. The results showed a marked influence on current political thought, and also pointed to the importance of maintaining and continuing these analyses to better understand the preambles of the debates and thoughts inherent in the political aspects of these two philosophies.

KEYWORDS: State and Society; Social Contract; Society and Politics; Liberating Education.

1 | INTRODUÇÃO

Nos Séculos XIV e XV, principalmente, a história humana passou por mudanças marcantes por meio do movimento renascentista. Essas mudanças ocorreram em várias áreas do conhecimento desatando nós seculares. Nos séculos seguintes, ao se chegar às filosofias de John Locke e Jean-Jacques Rousseau, conceitos como, por exemplo, Estado, Sociedade, Políticas, já estavam em processos

de transformações e novas definições surgiam e outras se consolidavam.

Em uma de suas inserções, Locke (2000) entende que o homem nasce livre na medida em que ele nasce racional. “Os homens, por conseguinte, seriam iguais independentes e governados pela razão. O estado natural seria a condição na qual o poder executivo da lei da natureza permanece exclusivamente nas mãos dos indivíduos, sem se tornar comunal.” (LOCKE, 2000, p.15).

Para Locke deve-se haver impedimento do Estado de permissividade: não violar os direitos do outro e; não há um poder absoluto ou arbitrário (LOCKE, 1994). A partir disso propõe-se um Estado, também, de igualdade, onde a reciprocidade determina todo o poder e toda a competência. Neste contexto, ninguém tem mais que os outros e, com isso, tendo a teoria da criação como aceita, seres criados da mesma espécie e da mesma condição, que desde seu nascimento, tem que desfrutar igualmente de todas as vantagens comuns da natureza (LOCKE, 1994).

Nessa perspectiva, temos que, o ser humano nasce livre e a ordem social é um direito sagrado. No entanto, os seres humanos em absoluto não são naturalmente iguais. Deve-se levar em consideração que força não se transforma em direito e renunciar à liberdade é renunciar a qualidade do ser humano. Portanto, a diferença entre subjugar uma multidão e reger uma sociedade, leva a inferência de que cada indivíduo pode ter uma vontade particular (LOCKE, 1994).

Por outro lado, Rousseau (2000) defende que não é a razão, mas o sentimento o verdadeiro instrumento de conhecimento e, que, não é o mundo exterior o objeto a ser visado, mas o mundo humano. No âmbito do domínio real, o filósofo defende que, “[...] as forças da cidade são incomparavelmente maiores do que as de um particular, a posse pública é também, na realidade, mais forte e irrevogável [...] o Estado, perante seus membros, é senhor de todos os seus bens pelo contrato social [...].” (ROUSSEAU, 2000, p, 79). Segundo ele, baseado no contrato social, o Estado, serve de base a todos os direitos, mas não é o senhor daqueles bens. Ele afirma que, “[...] a todo o sistema social o pacto fundamental, [...] uma igualdade moral e legítima aquilo que a natureza poderia trazer de desigualdade física entre os homens, que, podendo ser desiguais na força ou no gênio, todos se tornariam iguais por convenção e direito.” (ROUSSEAU, 2000, p, 81).

Ancorados nessas premissas, as ideias e os ideais foram se multiplicando e se atualizando, seja pela coragem dos idealizadores, sejam pelas lutas dos revolucionários. Assim, caminhou a evolução dos povos, das civilizações no campo das diversidades e das lutas por melhores condições de vida. Ainda sim, em algumas situações, avança-se, retrocede-se. Porém, as lutas de classes são rotineiras e contínuas num compasso de idas e vindas. As investidas da classe dominante faz eclodir as reivindicações da classe oprimida que, sufocada, não lhe resta alternativa, senão a luta por direitos comuns por aqueles que são excluídos dos processos de direitos a uma vida digna. Com isso, a lista a esses direitos cresce a cada investida da classe dominante. Esses direitos não passam de

direitos necessários à dignidade humana. São direitos naturalmente humanos.

Com isso, nos últimos anos, houve diversos avanços no campo dos Direitos Humanos (DH). Esses direitos se baseiam numa dada perspectiva sobre o sujeito humano, sobre a dignidade humana e sobre a ordem jurídica, política e justa. Os DH consistem, portanto, como um conceito análogo, a partir do qual é possível dialogar com outras culturas, em busca de padrões comuns para além das diferenças. A (re) invenção dos DH foi produto de um longo período histórico repleto de contradição. Sendo, portanto, desafiador refletir sobre os limites da concepção moderna-colonial sobre a dignidade humana desde a arquitetura complexa da ética da libertação.

A soberania do povo é que estabelece um Estado de direito, igualdade e justiça social. Tendo os limites da soberania baseados no direito e na lei. O corpo político pautada na soberania inalienável como também é indivisível em seu limite que se define na forma da lei. Assim como a natureza dá a cada homem poder absoluto sobre todos os membros, o pacto social dá ao corpo político um poder absoluto sobre todos os seus. A ordem social é um direito sagrado. O pacto social estabelece entre os cidadãos uma igualdade.

Nesses termos e diante do exposto, neste estudo buscou-se um debate em torno de alguns questionamentos como, por exemplo: quais desafios e dificuldades têm se encontrado na implementação das relações entre a escola libertadora e os movimentos sociais no combate às investidas neoliberais? Como se dá, na atualidade, o confronto entre a persistência do liberalismo e os ensinamentos das teorias freireanas sobre a pedagogia do oprimido? Como se dão as relações entre os DH e as políticas liberais?

Para esse estudo, o objetivo consistiu em apresentar as concepções que John Locke e Jean-Jacques Rousseau disponibilizaram sobre Estado e Sociedade, suas implicações e a relação entre elas na contemporaneidade. Além disso, apresentar as concepções da teoria do pensamento educacional de Paulo Freire e a relação desta teoria e a construção dos DH na atualidade em resposta às realidades liberais. Para tal, uma metodologia com características bem definidas foi desenvolvida, sendo de natureza propositiva, com uma abordagem qualitativa, exploratória e com procedimentos bibliográfico e documental.

É neste contexto dos processos da construção dos pactos e lutas sociais com referências nas obras freireanas que este trabalho foi desenvolvido e ficou assim organizado. Além dessa introdução foram desenvolvidas mais três seções assim distribuídas. Na segunda seção foi disposta a revisão de literatura. Na terceira seção foram apresentados os procedimentos metodológicos desenvolvidos. Na seção seguinte são dispostas as análises e discussão das obras analisadas. Por fim, são apresentadas as conclusões e considerações finais trazendo uma síntese do trabalho. Finalizou-se com as referências

2 | REVISÃO DA LITERATURA

A abertura de processos de luta pela dignidade humana destrava a força

emancipadora dos direitos: no conceito e na prática, sua pluralidade e diversidade de formas de abordar as lutas pela dignidade. Os direitos não podem reduzir-se às normas. O direito não é uma técnica neutra, é um meio, resultado das lutas e interesses sociais. A perspectiva adotada que os DH são processos, as lutas que os seres humanos colocam em prática. A questão é como um direito humano se transforma em direito, a garantia jurídica. A tensão está entre direitos reconhecidos e práticas sociais. Daí a necessidade de se pensar não nos direitos, mas o bem adquirido para se viver com dignidade. Para sobrevivência ou para a dignidade humana. Por meio dos DH luta-se pela dignidade, com acesso igualitário e que não esteja hierarquizado. Para que a vida seja digna de ser vivida. Portanto, não se podem desprezar as lutas jurídicas, pois, são ideais abstratos e/ou neutros.

É válido enfatizar a importância do contexto em uma situação do indivíduo, com a atenção ao sofrimento humano e como os personagens humanos compartilham o reconhecimento das responsabilidades. Nesse sentido, os personagens têm uns para com os outros e têm para com os da vida real situações semelhantes às situações vividas pelos personagens (LEAKE, 2016). O modelo de conscientização normalmente apresenta os DH na educação formal como um modo de conteúdo padronizado e normatizado pelos governos. Este modelo visa às escolas e os estudantes destas escolas, buscando fornecer instruções diretas sobre o que são os DH (FOLEY, 2021).

Junto às transformações desenvolvidas nas relações dos meios de produção, as instituições se redefinem, com propósitos de inserir novos dispositivos e comportamentos para adaptação ou produção de novos padrões de se relacionar. Entretanto, isso não quer dizer que as alterações são suficientes nas normas institucionais para que as mudanças comportamentais sejam alcançadas. Porém, é perceptível a importância das instituições contemporâneas na padronização de comportamentos bem definidos como ideais pela classe dominante. No país, esse processo vem sendo interpretado como decorrente da modernização construída pelo autoritarismo político, que orientou e conduziu a luta de classe com o objetivo do controle sobre a mudança.

Como assinalaram Sierra e Freire (2021) os períodos mais turbulentos da crise capitalistas, a classe burguesa dominante se associou aos ultras conservadores, “[...] revigorando das bases do autoritarismo social, retomando ideologicamente os valores da família, da religião e da propriedade, no objetivo de construir na sociedade o consenso para a reconstrução do autoritarismo político.” (SIERRA; FREIRE, 2021, p. 172). Com isso, se propõe a resgatar a moral tradicional, os fundamentos da sua justiça sob o ponto de vista próprio com base na moral da revanche, da ideologia da punição humilhante contra qualquer comportamento de desobediência.

Contido nesse processo, há uma mudança com relação aos mecanismos de controle que se tornam mais restritos a pequenos grupos de atores, com a utilização de aparatos repressivos. Sierra e Freire (2021) lembram que, “o processo de vigilância e do controle social são centrais, reforçando na sociedade seus apelos quanto à articulação entre a ordem

e as forças de segurança, mais do que o respeito à sua base no direito.” (SIERRA; FREIRE, 2021, p. 175). Neste contexto, o neoliberalismo fez ressurgir o neoconservadorismo que revigorou o controle das instituições contemporâneas, retomando a moral tradicional e reivindicou ao mesmo tempo o aumento da repressão do Estado contra os oprimidos.

Carvalho e Pio (2017) retomando a pedagogia de Paulo Freire considera que “a formação revolucionária, transformadora da ordem social, econômica e politicamente injusta, é possibilitada pela conscientização das massas populares por meio de um método pedagógico dialógico.” (CARVALHO e PIO, 2017, p. 431). Os autores justificam que “dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108 apud CARVALHO; PIO, 2017, p. 431). É sabido que a pedagogia freireana se concretiza na relação teoria-prática, que se reinventa ao alocar o conceito de práxis, que se volta para a análise do modo de produção, ao relacionar a educação ao projeto de luta pela humanização, desalienação e afirmação dos homens. Portanto, contribuindo para o processo de emancipação humana.

De acordo com Arriagada, Chávez e Arellano (2020) “estas relações de poder às quais Bourdieu se refere são expressas no campo da educação; especificamente, o capital cultural com o qual alguns ou outros chegam neste campo de poder determinará seu processo de inserção acadêmica e profissional [...]” (ARRIAGADA; CHÁVEZ; ARELLANO 2020, p. 5). Além disso, suas possibilidades de disputar poder vai definir as possibilidades de determinar o processo de inserção, desenvolvimento acadêmico, projeções profissionais, ou seja, as possibilidades de disputa do poder.

Woldeyes (2018) chama a atenção para o fato de que os estudiosos dos DH preocupam com uma pedagogia dos DH que respeita à diversidade e à aplicabilidade transcultural de definições e temas da sociedade que são propósitos dos DH. Segundo o autor, “estamos plenamente conscientes de que nosso currículo e práticas de ensino estão embutidos em estruturas epistêmicas hierárquicas que são legados de tradições intelectuais colonialistas e europeias.” (WOLDEYES, 2018, p. 25).

Ao praticar essa pedagogia crítica de DH, a metodologia de produção de conhecimento precisa ser compreendida para introduzir um amplo espaço de debate democrático, participativo e respeitoso para o aprendizado, no qual o envolvimento crítico com o conceito e a prática dos DH como uma linguagem transnacional una-se a um conjunto de ações éticas para isso possa ocorrer. A pedagogia crítica dos DH é a crítica ao discurso dos DH, que investe no humano com seus direitos políticos e econômicos (WOLDEYES, 2018).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa trata-se de um estudo de metodologia com características bem definidas, sendo de natureza propositiva, com uma abordagem em que predomina a análise qualitativa,

com objetivo exploratório e procedimentos bibliográfico e documental.

3.1 Exploração e busca em banco de dados

A fim de melhorar a qualidade da revisão sistemática de documentos e minimizar os viesamentos deles, a pesquisa bibliográfica e a análise documental foram orientadas por fluxo que levasse em conta uma ordem cronológica e grau de importância. A partir dessa orientação procurou-se dar uma sequência lógica na descrição e narrativas dos métodos realizados nesta pesquisa

Com o propósito de identificar resultados de leituras relevantes relacionados com teoria freireanas, direitos humanos e teorias liberais opressoras, foi utilizada uma combinação de estratégias de pesquisa. Estas incluíam: exploração e pesquisa através de bases de obras relevantes; verificação da lista de referência; pesquisa de citações e; outras fontes.

O processo de busca e a pesquisa bibliográfica foram concluídos em julho de 2021. Três bancos de dados foram selecionados para identificar estudos relevantes. Estes foram o *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Elsevier (*Science Direct*). A busca em ambas as bases de dados permitiu uma revisão do conteúdo acadêmico mais recente, mas também histórico, específico, mas multidisciplinar.

As palavras-chave para a busca sistemática incluíram uma combinação dos termos Consciência Crítica; Educação Libertadora; Estado e Sociedade; Direitos Humanos; Sujeito Histórico, nas bases de dados em língua portuguesa. Nas bases de dados em língua Inglesa: “*Critical Awareness*”, “*Liberating education*”, “*State and Society*”, “*Human Rights*”, “*Subject History*”. Nas bases de dados em língua espanhola: “*Sensibilización crítica*”, “*Educación liberadora*”, “*Estado y sociedad*”, “*Derechos Humanos*”, “*Tema Historia*”. O processo de busca foi realizado em duas etapas. A fim de garantir certo grau de qualidade, o objetivo da primeira etapa era identificar exclusivamente artigos de periódicos publicados em ambos os bancos de dados. Como segundo passo, foram identificados livros, capítulos de livros, assim como dissertações e teses.

3.2 Critérios de elegibilidade e lógica

Os seguintes critérios de inclusão e exclusão foram estabelecidos para garantir certo grau de qualidade e relevância dos artigos selecionados. Os artigos foram incluídos nas análises se preenchessem os seguintes critérios e, com foco em: Educação Libertadora; Estado e Sociedade; Direitos Humanos; Teorias freireanas; população de interesse eram obras de Paulo Freire, assuntos relacionados a direitos humanos, grupos de indivíduos de classes desfavorecidas, por exemplo, estudantes de geração de classe de oprimidos, grupos de estudantes inseridos em políticas afirmativas e; artigos publicados em língua inglesa, língua portuguesa e língua espanhola.

Além disso, foram estabelecidos os últimos 15 anos como limites para o ano de publicação, com tolerância mínima para artigos publicados fora desse período. Os estudos foram excluídos da análise se eles não visavam, explícita ou implicitamente, o tema ou assunto relacionado a esta pesquisa.

3.3 Triagem e seleção

A tabela 1 fornece uma visão geral do processo de triagem e seleção.

TRIAGEM E SELEÇÃO DAS REFERÊNCIAS				
Banco de Dados	Sociedade e Política	Educação Libertadora	Pactos e Movimentos Sociais	Total de obras/títulos.
<i>Scielo</i>	12	9	15	36
Periódicos da CAPES	15	21	18	54
<i>Science Direct</i>	9	7	6	22
Total	36	37	39	112

Tabela 1. Referências selecionadas para a pesquisa.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A pesquisa bibliográfica foi realizada entre maio de 2021 e julho de 2021. Um total de 112 artigos foi identificado para triagem de títulos. Uma base de dados de todos os 112 estudos foi criada, incluindo resumos e informações bibliográficas. Títulos e resumos de cada artigo foram verificados quanto aos critérios de inclusão/exclusão. Após a conclusão desta etapa, 96 estudos foram analisados para critérios de inclusão/exclusão que preenchiam os critérios de inclusão foram selecionados para revisão de texto completo.

Após a revisão do texto integral, 76 estudos foram excluídos com base nos critérios de inclusão/exclusão e acesso ao texto integral. Finalmente, 20 artigos foram selecionados para análise temática, além disso, os resumos e títulos de 3 livros, 3 dissertações e 2 teses foram incluídas na final revisão. Ademais, em função da pesquisa documental, bibliotecas virtuais e de instituições de ensino foram consultadas, nas quais consistem fontes internas de documentos oficiais governamentais disponíveis em portais, como por exemplo, do mec.gov e do fnde.gov e, as fontes externas consistem de órgãos internacionais, como por exemplo, *United Nations Education, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO).

Para enriquecer a análise sistemática, e apresentar ampliações ao processo exploratório, o conjunto final de estudos incluídos foi reforçado pela inclusão de artigos de periódicos relevantes da verificação da lista de referência, pesquisa de citações e outras fontes, como por exemplo, o *scholar* e o *academic*. A verificação da lista de referência incluiu estudos através da bibliografia de vários textos pesquisados através da *Science Direct*. Ao concluir a verificação da lista de referência, 3 artigos foram incluídos na revisão.

Finalmente, essas outras fontes incluíram artigos identificados a partir de: uma pesquisa exploratória conduzida pelo autor em *Science Direct* e em portais institucionais antes de iniciar a busca sistemática e; as buscas do autor realizadas para outros projetos e publicações. Com base nisso, a estratégia, foram incluídos 2 artigos adicionais e inclusão de 1 relatórios para a final análise temática.

3.4 Confiabilidade

A fim de evitar distorções durante a seleção, bem como na fase de análise, o autor consultou os termos de busca, códigos e métodos regularmente com revisores por pares que são especialistas na condução de pesquisas baseadas em literatura e na gestão de literatura acadêmica. Através da discussão regular e da codificação e correspondência simultânea aleatória, a confiabilidade dos resultados do autor tem sido revisado criticamente.

4 | DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Retomando aos primórdios do liberalismo, é interessante restabelecer certos alertas. De início, alerta-se que o Estado natural já não atendia às demandas daqueles momentos de discussões filosóficas, históricos. O Estado de natureza sairia de cena para a entrada do Estado civil. Um novo cenário estaria posto e determinaria no ser humano uma mudança profunda. Entra em cena o Estado civil que se fazia necessário diante de novos conceitos para a liberdade, para a moral, única a tornar o ser humano verdadeiramente dono de sua vida. Com esse pensamento, todo ser humano tem naturalmente direito a quanto lhe for necessário (CERQUEIRA, 2002).

É preciso ressaltar que as mulheres à época não possuíam os mesmos direitos dos homens, além disso, deve-se lembrar, também, que a cor de uma pessoa interferiria em tal direito igual para todos. O ser humano aqui no texto se traduz em homem branco, rico de posição privilegiada na sociedade e que goze de prestígio e/ou recursos econômicos e sociais.

Para Cerqueira (2002) Locke (1994), procurando justificar o direito dos súditos de se rebelarem contra um monarca tirânico, “[...] partiria de uma apresentação dos direitos naturais dos homens, entre os quais a propriedade sobre aquilo que são criados por seu trabalho, direitos que já existiam à constituição de qualquer sociedade política.” (CERQUEIRA, 2002, p. 159). Nesse âmbito da relação indivíduo versus indivíduo, “[...] Rousseau descreve uma forma distinta de ser afetado por outros: uma em que as outras pessoas são assustadoras [...] porque são capazes de se avaliar a si próprios, de se diferenciar de outros seres.” (DAVIES, 2020, p. 310).

Ao interpretar Locke (1994) como o fundador do socialismo moderno seria consolidar a sua face liberal. Nesse sentido, essa interpretação transporta Locke como o defensor do individualismo possessivo nas primeiras décadas do Século XX, o que se configurava como

a “[...] apropriação ilimitada da riqueza que liberta a propriedade de suas obrigações sociais [...]. interpretação que repousa na ideia de que Locke deixou a definição de propriedade para o Estado.” (WONG, 2020, p. 373).

Para Rousseau (2000) a alienação total do Estado não é autoridade externa obedecida pelo indivíduo. É por intermédio da lei que os ditames da razão e da consciência ocorrem. Neste caso, a submissão à vontade geral conduz a liberdade e a moralidade. O indivíduo liberto dos limites de seu próprio ser individual experimenta a essência da fraternidade e da igualdade (ROUSSIEAU, 2000).

Em Rousseau (2000, p. 19) Lurdes Santos Machado defende que “a concepção rousseauiana do direito político é, portanto, essencialmente democrática, na medida em que ela faz depender toda autoridade e toda sua soberania de sua vinculação com o povo em sua totalidade.”.

Chegando à realidade do século XXI, o acesso e a permanência à educação é um dos direitos mais importantes na formação e na transformação do ser humano. Ela é fator primordial na construção de uma sociedade mais humana, em seus diversos espaços de discussão refletindo em múltiplas visões de correspondência da construção e continuidade de uma sociedade melhor (GUERRERO, 2021). A educação e seus múltiplos desafios, não podem ser considerados isoladamente do contexto político, social, econômico e cultural em que ela ocorre. Isso por que em cada país, a educação corresponde ao tipo de sociedade que existente.

É importante assegurar que a educação corresponda à realidade política, econômica, cultural e comunitária na qual ela reside à educação bancária, conforme a teoria freireana. Guerrero (2021) em sintonia com Paulo Freire sinaliza com a defesa da teoria freireana - tal é a concepção bancária da educação que a única margem de ação oferecida aos alunos é receber os depósitos, mantê-los e arquivá-los - afirmando que “[...] não é através da subestimação do aluno através da transferência de conteúdo que forjaremos jovens inovadores [...] é um acompanhamento construtivo sobre o que o aluno quer ser, que levarão a esse cidadão profissional e socialmente relevante.” (GUERRERO, 2021, p. 190).

A educação libertadora constroem ideias para que indivíduo almeje sua emancipação. Nessa perspectiva, a aprendizagem é importante, na elaboração da inclusão socioeconômica, no currículo e na promoção social. Esses pressupostos fornecem ao indivíduo a liberdade de aprender, pesquisar e desenvolver seus pensamentos críticos da realidade. Nesse caso, “tendo como suporte à abordagem de conhecimentos do desenvolvimento humano e sua formação integral na arte do bem viver.” (PADILHA et al., 2019, p. 8)

Como já mencionado anteriormente, por meio da teoria freireana que propõe uma pedagogia crítica e revolucionária, é possível resgatar uma concepção crítica e emancipatória, pela qual o diálogo, interação e mudança, possibilita atender aos desafios que venham a surgir. A partir dessa análise é possível defender que a obra Pedagogia do

Oprimido continua atualizada. Por isso a necessidade de constante reflexão de práxis. “Práxis essa que precisa ser constantemente problematizada, o que requer e implica a necessidade de mediações pedagógicas intencionais, com vistas a superação da concepção de mercantilização da educação escolar.” (PADILHA et al., 2019, p. 13).

Portanto, a necessidade de uma prática dialógica, em oposição à educação bancária, que contribua para a libertação de opressão e transformação em sujeito social que não pode acontecer isoladamente. Na atualidade, a obra de Paulo Freire é uma das mais combatidas pelas forças ultraconservadoras e fascistas. Suas teorias sofrem ataques de variadas formas e em vários momentos, sendo por meio dos robôs a forma mais cruel desses ataques, pois, tais robôs tornam-se o vetor da disseminação de notícias falsas. Eles são responsáveis pela propagação de ódio, programados para oprimir todo aquele que seja abduzido pelas suas manobras.

Nessas congruências de pensamentos, “a consciência tanto da desumanização praticada pelo opressor, quanto da nossa incompletude enquanto seres humanos é passo importante para a luta contra a dominação e opressão. Tal incompletude impõe aos atores sociais uma postura de eternos aprendizes [...]” (PADILHA et al., 2019, p. 25). Como sinalizado por Padilha et al.(2019), no universo das teorias freirianas, o diálogo são condições objetivas da realidade em que se vive.

Na realidade do país, a fome, o desemprego, a discriminação, a desigualdade socioeconômica são algumas das situações que evidenciam estarem tão atuais as ideias freireanas no combate a opressão. Os embates, as tentativas de oprimir propagam-se pelo país a fora com uma política de retrocessos e negacionismo e ataques á educação e ao conhecimento. Com isso, oprimidos se unem, aos abandonados à própria sorte, na defesa de uma política que atendam a necessidade de todos. Política esta que se atente para o respeito à diversidade, atenção e cuidados aos pobres e à dignidade humana.

Ao analisar as obras de Paulo Freire, não se percebe diretamente menção aos DH. Contudo, é perfeitamente possível estabelecer reflexões sobre os DH com referência em suas teorias do conhecimento para a concepção de Educação em DH. Isso se torna possível ao avaliar a articulação da realidade social, com a cultura dos educandos, quando se aborda os conteúdos de forma problematizadora. Neste momento, o ato político se torna evidentes e compreende a educação em uma forma de intervenção no mundo concreto (PADILHA et al., 2019).

Os DH se revelam como formas de vida e não simplesmente valorizam estipulações que podem ser consideradas fora da vida humana concreta e material. Os DH são as lutas sociais concretas da experiência de humanização; são o concreto da liberdade conscientizada e conquistada no processo de criação das sociedades, na trajetória emancipatória do homem. Os oprimidos em cada cultura são, portanto, aqueles que definem as transformações futuras. Esse fato tem como pano de fundo a imediata denúncia do velho, do vigente, da visão dominadora. O diálogo gira em torno das situações da

opressão, da violação da dignidade humana. Esses consensos iniciarão um longo processo de invalidação da concepção dominante sobre a dignidade humana, que é justamente a perspectiva liberal e eurocêntrica dos DH.

Por fim, tecem-se vínculos das lutas tão necessárias no combate ao ambiente de opressão. Essas lutas projetam seus focos à luta por valores democráticos, que recusa o egoísmo do individualismo e busca construir relações de cooperação e de cidadania, na busca da superação do modo deplorável de exploração e opressão. Daí a simplicidade e a importância gigantesca das teorias freireanas da ação dialógica em seus quatro elementos fundamentais: colaboração, união, organização e síntese cultural.

5 | CONCLUSÕES

Como externado no referencial bibliográfico o Estado natural dos séculos absolutistas não atendia às demandas dos indivíduos do Século XVIII. Naqueles momentos de discussões filosóficas, históricas, o poder se dirigia para uma elite burguesa. O Estado de natureza seria definitivamente substituído pelo Estado civil. Este novo cenário seria posto em determinaria concordância com mudanças profundas do homem liberal. Neste contexto, o Estado civil se fazia necessário diante de novos conceitos de liberdade, fraternidade e igualdade para a moral, única a tornar o homem moderno verdadeiramente dono de sua própria vida. Com esse pensamento, todo homem tem direito a quanto lhe for necessário (CERQUEIRA, 2002).

Contudo, essas revoluções não atenderam às ansiedade por mudanças estendidas a todos os homens e, principalmente, a homens de classes oprimidas, pessoas negras e mulheres. As mudanças anunciadas serviram a um grupo restrito de homens. Homens brancos, ricos, pertencentes à classe detentora dos meios de produção, a aristocracia e os altos cleros. O ser humano que não atendia a esses critérios, rico de posição privilegiada na sociedade e que goze de prestígio e/ou recursos econômicos e sociais, continuariam praticamente na mesma situação.

Para Brown (2020, p. 18) é necessário “analisar criticamente o significado da identidade, concentrando-se nas interações entre grupos de pessoas e resistindo a construções sociais opressivas, ortodoxias e dualismo de orientação sexual dominante e identidades de gênero.”. Nesse sentido, os professores atuantes devem fortalecer-se diante da escola e devem situar as escolas como um lugar para questionar, explorar, libertar e buscar explicações sugestivas, em troca de um lugar no qual o conhecimento advém de certeza, autoridade e estabilidade. O diálogo entre os atores deve fundamentar-se como ferramenta de ensino e de aprendizagem que se transforma em um processo contínuo que resulta no exame e mudança de perspectivas. (BROWN, 2020).

A neutralidade posiciona-se na impossibilidade e exige um ensinar com comprometimento. A teoria freireana adverte para esta concretude com que a ideologia

dominante insinua a neutralidade da educação. Assim, contrariamente, que na prática pedagógica não pode haver a omissão, mas um sujeito de opções e de ações. Dialogando e revelando aos estudantes a capacidade e a necessidade de analisar, comparar, avaliar e decidir. Com isso, romper a escola como instrumento de apenas reprodução através da transmissão de postura que reproduza de forma natural a hierarquização social. Portanto, esta teoria instiga à produção cultural e social, posicionado a educação como possibilidade emancipatória da classe oprimida.

Nesse sentido, as contradições se mantêm particularmente atual, Freire (1999) alerta para os perigos de uma (des) ideologização e para a necessidade de (re) ideologizar: Neste contexto ele defende uma pedagogia crítico-dialógica que “[...] a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. (...) na qual se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo.” (FREIRE, 1999, p. 83).

Na elaboração deste trabalho, a análise e a leitura das obras consultadas possibilitou uma análise descritiva numa visão qualitativa. Com isso, o que levou aos questionamentos: quais desafios e dificuldades têm se encontrado na implementação das relações entre a escola libertadora e os movimentos sociais ao combate as investidas neoliberais? Como se dá na atualidade o confronto entre a persistência do liberalismo e os ensinamentos das teorias freireanas sobre a pedagogia do oprimido? Como se dão as relações entre os DH e as políticas liberais? Pôde-se averiguar a partir da pesquisa bibliográfica e documental dos estudos consultados. Dentro dessa problemática, foi possível atingir o principal objetivo desse estudo: apresentar as concepções da teoria do pensamento educacional de Paulo Freire e a relação desta teoria e a construção dos DH na atualidade em resposta às realidades liberais.

Por fim, considera-se que este estudo apresentou sua linha de contorno nos limites de dados apresentados pelas obras lidas e interpretadas. Nesse sentido, dificuldades na comparação com outras fontes nos períodos pertinentes, como por exemplo, as concepções ora analisadas que não têm as mesmas conotações, sendo definidas de modo arbitrário conforme a conveniência desse trabalho, Assim, outros trabalhos poderiam aprofundar ou mesmo dar novas dimensões de análises pertinentes às concepções antagônicas de Estado e de sociedade, nas perspectivas liberal e comunitária.

REFERÊNCIAS

ARRIAGADA, Luis Vivero; CHÁVEZ, Walter Molina; ARELLANO, Marcela Huenulao. Acceso inclusivo a la educación superior en Chile: Un análisis desde el capital social de estudiantes vulnerables. **Investigaciones y experiencias**. 0.2916/Inter.7.1.4, Santiago, 2020.

BROWN, Anthony. Queering Teacher Education Through Intergroup Dialogue. **Educational Research for Social Change (ERSC)**. v. 9, n. 2. Sept./ 2020. 16-31 <http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2020/v9i2a2>

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 249, maio/ago. 2017. p. 428-445 <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2729>

CERQUEIRA, Hugo E. A. da Gama, Trabalho e Política: Locke e o Discurso Econômico. **Revista de Economia Política**. v. 22, n. 1. jan./mar. 2002. p. 156-175 <http://dx.doi.org/10.1590/0101-31572002-1241>

DAVIES, Byron; The Affective and the Political: Rousseau and Contemporary Kantianism. **Revista de Filosofia** 59, Universidad Panamericana. Ciudad de México/México, jul./dic., 2020. <http://doi.org/10.21555/top.v0i59.1110>

GUERRERO, Marcel Alejandro Doubront. Necesidad de una Hebegogía Transformacional. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.** v. 17, n1. jun. /2021. p.175-194. <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2021.junio.175>

FOLEY JR., William John. Suggestions for Critical Awareness, Accountability, and Transformation in Human Rights Education. **Current Issues in Comparative Education (CICE)**. v.23, Issue 1, Winter, 2021. p. 77 - 89.

LEAKE, Eric. Writing Pedagogies of Empathy: As Rhetoric and Disposition. **Composition Forum** 34. Summer, 2016.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**. 3.ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

LOCKE, John. **Vida e obra: ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução: Anoar Aiex. Ed. Nova cultural. São Paulo, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaina; GADOTTI, Moacir; ANTUNES, Ângela Biz. 50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido [livro eletrônico]. (org.) Paulo Roberto Padilha. 1ed. **Instituto Paulo Freire**. São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: ensaio sobre a origem das línguas**. Tradução: Lurdes Santos Machado. Ed. Nova cultura, 2000.

SIERRA, Vânia Moraes. FREIRE, Silene de Moraes A moderna construção da vigilância e do controle social no Brasil. **Revista**. Katál., v. 24, n. 1. Florianópolis, jan./abr. 2021. p. 168-176. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e75233>

WOLDEYES, Yirga Gelaw; Decolonizing Human Rights Education: Critical Pedagogy Praxis in Higher Education. **The International Education Journal. Comparative Perspectives**, v. 17, n. 1, 2018. p. 24-36 <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/IEJ>

WONG, Sulan. Sobre los fundamentos de la propiedad intelectual. **Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho**, n.. 14. Ciudad de México, ene./dic. 2020. p. 369-398 <http://dx.doi.org/10.22201/ij.24487937e.2020.14.14915>

CAPÍTULO 2

COMPETENCIAS DOCENTES EN EL FORMADOR DE PEDAGOGOS DE CIENCIAS: UNA DISCUSIÓN ACTUALIZADA

Data de aceite: 01/04/2022

Emmanuel Vega Román

Universidad de Concepción, Decanato de la Facultad de Ciencias Naturales y Oceanográficas
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-3475-7960>

Iván Ramón Sánchez Soto

Universidad del Bío Bío, Facultad de Física, Departamento de Ciencias
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-1564-3397>

Margarita Marchant San Martín

Universidad de Concepción, Decanato de la Facultad de Ciencias Naturales y Oceanográficas
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-4849-9691>

RESUMEN: La renovación curricular y metodológica ha permeado a los diversos estamentos universitarios incluyendo al formador de pedagogos de ciencias el cual debió transformar su práctica pedagógica en afán de cumplir con el desarrollo de sus propias competencias docentes. Sin embargo, hasta el día de hoy, se discuten los alcances de esta renovación en las competencias docentes del formador de pedagogos de ciencias. En este contexto, el estudio entrega una discusión actualizada y referentes teóricos sobre las competencias docentes del formador de pedagogos de ciencias.

PALABRAS CLAVE: Educación por competencias, formador de pedagogos de ciencias, competencias docentes.

TEACHING COMPETENCIES IN SCIENCE PEDAGOGUE EDUCATORS: AN UPDATED DISCUSSION

ABSTRACT: The curricular and methodological renewal has permeated the various university levels, including the trainer of science educators, who had to transform their pedagogical practice to fulfill the development of their own teaching skills. However, to this day, the scope of this renewal in the teaching skills of the science pedagogue trainer is discussed. In this context, the study provides an updated discussion and theoretical references on the teaching skills of the science pedagogue trainer.

KEYWORDS: Education by competences, Science educator training, teaching skills.

INTRODUCCIÓN

En numerosos países la educación se está centrando en el desarrollo de competencias, y Chile no es la excepción. Tras la llegada del proyecto Tuning Latinoamérica, nuestro país se vio en la necesidad de reformular su educación desde una renovación curricular a un cambio metodológico en donde el formador de pedagogos de ciencias tuvo que convertir sus roles y tareas al verse en la obligatoriedad de adquirir y desarrollar competencias docentes que le permitan atender las nuevas funciones profesionales que están siendo demandadas.

La educación por competencias plantea la necesidad de que el formador de pedagogos de ciencias deje de ser el típico expositor, emisor de contenidos, para transformarse en un facilitador que crea entornos de aprendizaje que favorezca la interacción en el aula. Sin embargo, en este contexto, es necesario comprender lo que se entiende por competencias docentes de cara a que dichas habilidades puedan ser desarrolladas en la formación inicial de pedagogos de ciencias.

REFERENTES TEÓRICOS

Educación por competencias

El sistema educativo parece necesitar una transformación. Sus marcos de funcionamiento han quedado obsoletos, dando cabida a reformas educativas, propuestas de mejora en calidad, infinitos proyectos de cambios y constantes revisiones en torno a cómo llevar a cabo los procesos formativos (Gómez et al. 2015).

Estos procesos de cambio no son sesgados a un determinado nivel educativo. La educación básica y media ha visto incorporadas grandes transformaciones en sus marcos normativos, y la educación superior no ha sido la excepción. Durante años, la educación universitaria estuvo centrada en el saber academicista orientada a la transmisión acabada de información, sin considerar los procesos de adaptación y acomodación que el estudiante debe realizar, para favorecer sus esquemas de asimilación, y aplicación del conocimientos obtenidos en los diversos aspectos de su vida diaria con lo cual se vio obligada a transformarse y adaptarse a los nuevos tiempos (Alvar & Annunziata, 2017).

En este sentido, la UNESCO, en su Comisión Internacional en Educación para el Siglo XXI, reconoce que no es suficiente acumular conocimiento sino saber qué hacer con este. Dado lo anterior, en las últimas décadas se ha intentado integrar y reconfigurar la naturaleza práctica de la docencia, con base en las demandas que le impone la sociedad del conocimiento. Es por esto, que los procesos formativos han debido incorporar aspectos antes no considerados en afán de que la educación cumpla con su misión (Romero-Sánchez, Gleason, Rubio & Arriola-Miranda, 2016).

Es así como el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar, son aspectos fundamentales que, dada la globalización actual, y la obsolescencia del conocimiento han invitado al desarrollo de enfoques formativos más integrales que permitan el progreso de habilidades y en especial de competencias (Díaz-Barriga, 2006; Cano-García, 2015; Gutiérrez, 2018; Torres-Rivera et al., 2014).

Esta nueva forma de entender la educación, derivada del proyecto Tuning Latinoamérica, en principio propone la acumulación de créditos transferibles entre los países, la garantía y control de la calidad educativa, compatibilizar los programas de estudio, mejorar las prácticas docentes al orientarlas a un aprendizaje más profundo mediante la

aplicación de metodologías activas y así también optimizar la movilidad del estudiantado entre las universidades de los diversos países (Sánchez & Ruiz-Poblete, 2011; Salgado et al., 2012; Gómez et al., 2018).

El concepto de competencias

Dado lo anterior, el concepto de competencias y las propuestas pedagógicas y didácticas asociadas a este, han irrumpido con fuerza en el panorama educativo actual, circunscribiéndose en todos los ámbitos de la formación profesional, ocupacional, laboral e inclusive en todos los niveles educativos (Vega-Román et al., 2022).

Sin embargo, a pesar de lo anterior, bajo el enfoque educativo por competencias, su conceptualización sigue siendo compleja, lo cual se evidencia en la Tabla I.

Año	Autor	Definición
1992	Kane	Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional.
1998	Stephenson & Yorke	Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuada y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes.
2001	Weinert	Habilidad respecto a un dominio básico, pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.
2002	Roe	Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se pueden evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo
2004	Perrenoud	Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
2007	Collis	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente.
2008	Prieto	Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.
2010	Tobón et al.	Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizandolos los diferentes saberes: ser, hacer y conocer.

Tabla I. Conceptualizaciones sobre el término competencia.

(Modificado de: Mulder et al., 2008)

Por una parte, Hager et al. (2002) establecen una definición de competencias

otorgándole un estatus propio, al diferenciarlas del conocimiento profesional específico de cada área disciplinar y de las habilidades técnicas propias de la formación superior, señalando que:

“Es un término ampliamente usado para designar un rango de cualidades y capacidades que son consideradas crecientemente como importantes para el ámbito educativo. Incluye habilidades específicas de pensamiento (razonamiento lógico y analítico, de solución de problemas), de comunicación efectiva, trabajo en equipo y diversas capacidades para identificar, acceder y gestionar el conocimiento científico, la información, atributos personales como la imaginación, la creatividad y el rigor intelectual, así también los valores y la ética profesional e integridad” (Hager, Holland y Becket, 2002. p. 3).

En esta misma línea se encuentra la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico). Organismo internacional que define a las competencias como:

“Un conjunto identificable y evaluable de capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de la práctica profesional de acuerdo con los estándares vigentes. Tanto para competencias profesionales, o laborales que son comunes a todas las profesiones u ocupaciones y que constituyen en su conjunto un perfil profesional de un egresado. A diferencia de las competencias específicas o particulares que son las que distinguen a cada una de las profesiones u ocupaciones del resto” (OCDE, 2017. 3, p).

Siguiendo esta visión, Marín establece una definición conceptual de las competencias en base a dos tipos.

“Las competencias son aquel conjunto de capacidades que debe tener cualquier individuo para desempeñarse profesionalmente en un ámbito laboral concreto. Así también, existen las competencias específicas que se remiten a los desempeños que se relacionan con el uso de capacidades en un campo profesional específico. (Marín, 2012. 3, p).

Desde una perspectiva más amplia, Cano-García señala que las competencias pueden entenderse como: *“técnicas o capacidades instrumentales concretas”* (Cano-García, 2006. 67, p). Sin embargo, la misma autora señala que este intento de definición es pobre y no corresponde al verdadero sentido de las competencias, las cuales deben entenderse como: *“Conjunto de conocimiento, capacidades y aptitudes que permiten desempeñar un trabajo, así también como el conjunto de saberes que se aplican con criterio, en una situación y momento en particular”* (Cano-García, 2006. p, 67).

Estas diversas visiones permiten observar que la conceptualización de competencia, a pesar de circunscribirse dentro del ámbito educativo, no devienen de un solo paradigma teórico ni tampoco de una sola tradición pedagógica. Su uso y su aplicación se da a partir de acuerdos necesidades u orientaciones que cada autor desea incorporar.

Sin embargo, a pesar de esta polisemia, hoy en día, una de las conceptualizaciones más aceptadas sobre el concepto, deviene de Perrenoud quien va más allá en la conceptualización de estas, al definir a las competencias como:

“La facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, capacidades, información) para enfrentar con pertinencia y eficacia una familia de situaciones” (Perrenoud, 2000. p, 15).

Perrenoud, propone que las competencias remiten a un debate entre paradigmas de la didáctica. Por una parte, aquellos que plantean la importancia del orden de los temas de una disciplina, en tanto a aquellos que señalan la importancia de atender el proceso de aprendizaje con base en las vivencias del sujeto respecto de su entorno (Díaz-Barriga, 2006).

Esta última idea es interesante de analizar, ya que el contenido escolar no tiene ningún sentido sino es aprendido en un contexto de gran intensidad que proviene de la realidad misma, de donde el individuo se sitúa. Perrenoud, además, señala que las competencias: *“Son un traje nuevo con el que se visten las facultades de la inteligencia más antiguas, desde los saberes eruditos”* (Perrenoud, 2000. p, 61), propuesta similar a lo planteado por Vega-Román & Sánchez (2022).

Por su parte, en el proyecto Tuning Latinoamérica Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar señalan que:

“Las competencias son las capacidades que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo” (Beneitone et al., 2007. p, 35).

En este sentido se debe reconocer que la significación de competencias no debe prestarse a confusión. Existen diversos conceptos que tiende a sinonimizarse. Según García-San Pedro uno de estos conceptos es el de habilidades, el cual define como: *“cualidades que permiten realizar tareas y actividades con eficacia y eficiencia”* (García-San Pedro, 2009.13, p). Mientras que las competencias buscan también la eficiencia y la eficacia, pero desde la integración y la comprensión de las situaciones.

Mansfield (2004) señala que la persistencia de un concepto de competencias asociado a eficiencia y eficacia tiende a relacionarse casi axiomáticamente a la aplicación de procedimientos y reglas en torno a tareas o rutinas típicas del proceso de industrialización.

Esto también sucede con el concepto de destrezas, el cual se entiende como: *“las mediadoras entre las capacidades y las habilidades cuya adquisición supone el dominio tanto de la percepción frente a los estímulos como de la reacción eficaz para realizar la tarea”*. Por el contrario, las competencias tienen como base a las destrezas para la actuación, pero difieren de éstas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos a corto y largo plazo (Díaz-Barriga, 2006; García-San Pedro, 2009).

Competencias docentes

Al igual que con el concepto de competencias, definir qué son o a qué nos referimos

cuando se habla de estas habilidades docentes, es complejo. Esto, porque es difícil sostener que las habilidades desarrolladas puedan ser las mismas para todas las instituciones o niveles escolares, ya sea educación básica, media o superior, puesto que esta última no solo vela por el desarrollo de la pedagogía sino también por la investigación entre otras características que las hacen ser disímiles (Rueda, 2009).

Zabala & Arnau, luego de llevar a cabo un análisis sobre las diversas definiciones de competencias docentes, las conceptualizan como:

“La capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala & Arnau, 2008. p, 43-44).

La definición de competencias docentes de Zabala & Arnau (2008) muestra que estas adquieren una connotación articulada por los mismos elementos en los cuales se define al concepto de competencias, al asociar: actitudes, habilidades y conocimientos. No obstante, no es capaz de llegar al nivel reflexivo ni llevarlas al ámbito social.

Al igual que Zabalza & Arnau (2008), Bernal & Teixido (2012) y Marín (2012) proponen que las competencias docentes deben entenderse desde las funciones y acciones que el formador debe desarrollar dentro de su práctica en el aula de clases. No obstante, también señala que algunas deben ir más allá al mencionar a algunas como la planificación, la cual, no necesariamente se desarrolla en el aula de clases. Es así como plantean que las competencias docentes deben entenderse desde una función determinada así, como de una realidad dada.

Siguiendo esta misma línea, Rueda señala que:

“Es muy difícil sostener que las competencias docentes puedan ser las mismas para todas las instituciones escolares, ya se trate de educación básica, media superior o superior, orientadas a la formación técnica o profesional centradas en la docencia o la investigación, entre algunas posibles características distintivas que se pueden considerar para tal efecto” (Rueda, 2009. p, 10).

Rueda señala que es complejo establecer una definición específica que interprete con precisión que son las competencias docentes, en especial porque el contexto, desde el cual se definan, si influye en su conceptualización. Un formador de formadores posee un desarrollo diferente de ciertas habilidades respecto de las de un profesor de ciencias de nivel escolar.

Por otra parte, Botello, Vega y Jara señalan que las competencias docentes corresponden al:

“Saber (disponer del conocimiento, información, teorías y conceptos, etc.) que fundamenten el saber hacer (desempeñar acciones competentes) y el saber ser/estar (disponer de actitudes, valores y/o normas que requiera el desempeño) para que así lo aprendido por los estudiantes sea una plataforma de despegue para el aprendizaje a lo largo de la vida” (Botello, Vega & Jara, 2016. p, 7).

Bajo esta concepción, independiente del nivel educativo, las competencias docentes se definen con base a tres saberes: el saber, hacer y ser. El primero hace referencia a los conceptos internalizados del sujeto, el segundo son estos saberes llevados a la práctica y un tercero que permite movilizar esta capacidad cognitiva hacia un plano mayor como el ámbito social, con lo cual las competencias docentes vienen a comprender al sujeto desde estas tres perspectivas.

Existe cierto consenso en que las competencias docentes deben constituirse en torno a cuatro conjuntos de habilidades: teóricas, conceptuales, metodológicas y sociales (Perrenoud, 2004; Tejada, 2009). Las primeras consideran los conocimientos (competencia de tipo disciplinar), las segundas consideran las habilidades puestas en práctica en determinadas situaciones profesionales y las competencias sociales (trabajo en equipo), son referidas al saber ser y estar, dentro de una determinada comunidad tal como lo muestra la figura 1.

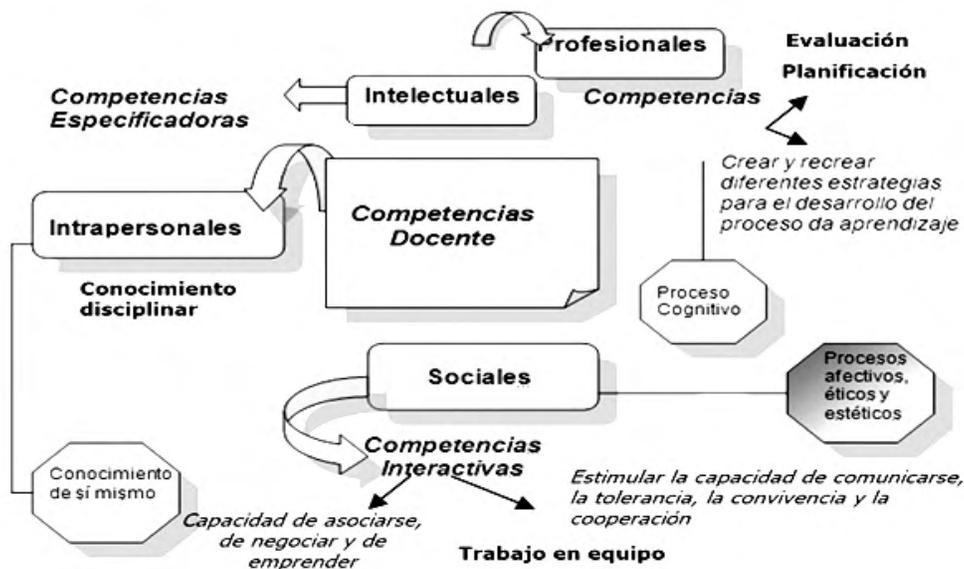


Figura 1. Competencias docentes.

(Modificado de Galvis, 2007).

Competencias docentes en el formador de pedagogos de ciencias.

Diversos son los autores que han tratado de definir, cuáles son las competencias docentes propias del formador de pedagogos de ciencias.

Para Zabalza, el profesorado universitario debe poseer 10 competencias: 1) planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2) seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, 3) ofrecer informaciones y explicaciones

comprensibles y bien organizadas, 4) manejar las nuevas tecnologías, 5) diseñar metodologías y organizar actividades, 6) comunicarse y relacionarse constructivamente con los alumnos, 7) tutorizar a estudiantes y colegas, 8) evaluar los aprendizajes y los procesos, 9) reflexionar e investigar sobre la enseñanza, 10) identificarse con la institución y trabajar en equipo” (Zabalza, 2003. p, 50).

En este caso, las competencias docentes que conforman el perfil de un docente universitario (formador de formadores) van en el sentido de construir y configurar un sujeto con una capacidad que vaya más allá de poseer determinados contenidos teóricos. Este debe construirse llegando a la reflexión individual pero también a un proceso colectivo el cual permite, inclusive, el desarrollo a nivel institucional (Vega-Román & Sánchez, 2021).

En esta línea, para Cano-García el formador de formadores:

“Debe ser capaz de desarrollar sus propias competencias de modo que rompan su dependencia del discurso político, de los expertos, de los libros de textos y de la racionalidad burocrática para que se encuentren cualificados y tengan poder de decisión real a partir de la reflexión contextualizada” (Cano-García, 2005. p, 29).

Desde la perspectiva de Cano-García, el formador de formadores más que preocuparse de sus competencias, debe ser capaz de permitir el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas en la formación inicial de pedagogos. En este sentido, propone que las competencias docentes del formador de formadores pueden estructurarse en dos grandes tareas: La primera como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y la segunda como un conocedor de los contenidos disciplinares. Sin embargo, también pone en evidencia que el desarrollo de competencias en la formación inicial de pedagogos debe considerar una dimensión aún mayor a los contenidos disciplinares y al proceso de enseñanza aprendizaje, al incorporar una dimensión social que involucre a las anteriores.

Para Perrenoud, las competencias docentes, de un formador de formadores son diez:

“1) Organizar y animar las situaciones de aprendizaje, 2) gestionar la progresión de los aprendizajes, 3) concebir y promover la progresión de los dispositivos de diferenciación, 4) implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo, 5) permitir y facilitar el trabajo en equipo, 6) participar en la gestión de la escuela, 7) informar e implicar a los padres tanto en la institución así como en el aprendizaje de sus hijos, 8) utilizar nuevas tecnologías, 9) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, 10) gestionar la propia formación continua” (Perrenoud, 2004. p, 35).

Bajo la mirada de Perrenoud, las competencias docentes, de un formador de formadores se entienden de forma laxa, amplia y flexible enfatizando en el sentido explicativo y en especial en el contexto. Al igual que Zabalza, Perrenoud va en el sentido de construir y configurar un sujeto con una capacidad que vaya más allá de poseer determinados contenidos teóricos al involucrar a los padres en el proceso de enseñar y aprender del estudiantado e inclusive participar de la gestión de la institución escolar. Sin embargo,

no señala ni menciona como estas competencias pueden incorporarse en una dimensión social aún mayor, que es, finalmente, lo que las competencias docentes buscan al darle un nuevo realce a la pedagogía, señalando un determinado perfil docente.

El proyecto Tuning busca iniciar un proceso cuya meta es identificar e intercambiar información, y así también mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia. Los lineamientos establecidos en él, sus bases señalan que el docente universitario (formador de formadores), tiene percepciones positivas, valorando, al menos, 6 competencias:

“1) domina los saberes disciplinares del área de conocimiento de su especialidad, 2) desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo en los educandos, 3) reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo, 4) domina la teoría y la metodología, 5) diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza según los contextos, 6) crea y evalúa ambientes favorables para el aprendizaje según contextos” (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007. p, 138).

Dentro del análisis de los resultados del proyecto Tuning, se registran casi 30 competencias docentes que el formador de formadores y los pedagogos en formación inicial deben poseer al terminar su formación profesional. Sin embargo, se pone énfasis en las seis competencias recién mencionadas, al ser estas las que alcanzaron mayores puntajes. Bajo esta misma medición, el proyecto Tuning muestra que las competencias menos importantes, desde las perspectivas de los pedagogos en formación inicial son:

“1) Interacción social y educativamente diferentes con actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo, 2) diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos, 3) conoce los procesos históricos de su país y de América Latina, 4) conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación, 5) identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas, 6) diseña e implementa acciones educativas que integren a personas con necesidades educativas especiales” (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi & Wagenaar, 2007. p, 139).

Las competencias docentes más importantes hacen hincapié en aquellas habilidades requeridas para el ejercicio docente a nivel profesional y disciplinar, tanto de aplicación en el aula o a nivel institucional. Mientras que, las menos importantes, se refieren a aquellas de proyección social, comunitaria o en relación con aspectos históricos y culturales. Es decir, se da más importancia a aspectos profesionalizantes que con competencias vinculadas a la proyección social y cultural de la profesión docente.

En la figura 2 se involucran e interrelacionan diversos aspectos tratados sobre las competencias docentes en el formador de pedagogos de ciencias.

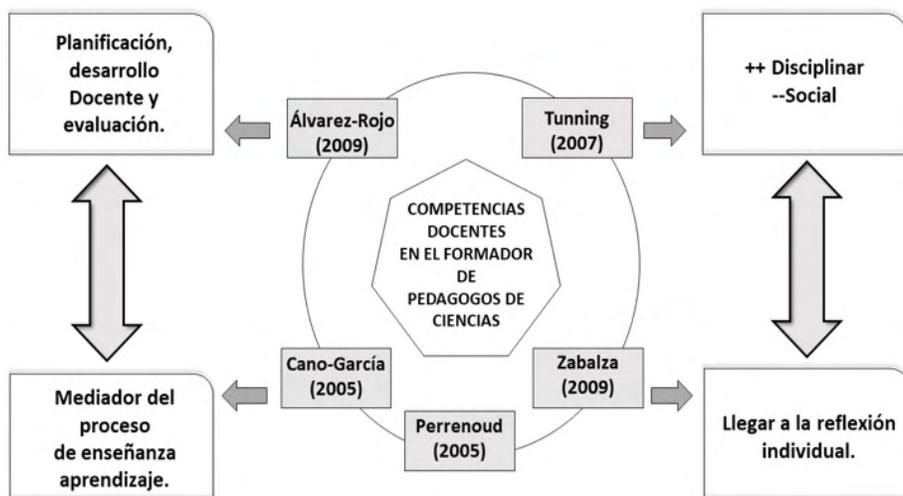


Figura 2. Competencias docentes en el formador de pedagogos de ciencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El enfoque educativo por competencias ha irrumpido con fuerza en el panorama educativo actual circunscribiéndose en todos los ámbitos formativos (Vega-Román et al., 2022). Bajo esta premisa, la educación por competencias, tanto en su conceptualización y operacionalización en el aula se ha complejizado pues se desconocen las percepciones de los formadores de pedagogos en ciencias respecto a ellas y a las competencias docentes.

Artículos de índole histórica, plantean que el concepto de competencias ha sido complejo de develar. Mulder et al. (2008) plantean la necesidad de definir el concepto situándolo desde distintas perspectivas según su uso. A nivel educativo, sus primeras acepciones fueron realizadas por Skinner (1968) y Chomsky (1989) aplicándola en las teorías del lenguaje y en el proceso formativo educacional.

En estudios sobre este tema, se encontró que los profesores de formación básica chilenos desconocen la integralidad del concepto y que sus prácticas pedagógicas evidencian el trabajo centrado en los contenidos por sobre la transformación esperada en la práctica pedagógica, que la educación por competencias busca al revertir la postura de un docente conocedor de dominio absoluto (Quintana & Gámez, 2020).

Esta postura es consensuada por el documento de Vega-Román et al. (2019) en donde a partir del análisis de entrevistas a docentes universitarios se recogen ideas similares respecto a la carga académica del formador de pedagogos de ciencias. Mismo caso que los estudios de Jaña & Rivera-Rivera (2009) y Ortega & Castañeda (2009), quienes señalan que el formador de pedagogos de ciencias se debate entre la lógica de la

escuela y la academia.

En el estudio de Vega-Román & Sánchez (2020) se evidencia que a pesar de que las universidades realizan constantes actividades de perfeccionamiento docente en torno a una renovación metodológica en el aula persisten posturas pedagógicas rígidas y por ende, un bajo desarrollo en las competencias docentes del formador de pedagogos de ciencias.

Estas ideas se reafirman con los estudios de Castillejo & Bonals (2015) quienes, con base a entrevistas grupales realizadas a docentes de educación universitaria, determinaron que en los discursos docentes se enmascaran luchas de apropiación y el dominio de un campo profesional, así como un conflicto en la identidad de los agentes de dicho campo. Y que, a pesar de los esfuerzos por una renovación metodológica, los docentes, confiesan que no perciben mejoras en la práctica académica en el aula. Lógica que también es posible encontrar en los escritos de Moreno-Olivos (2010) quien plantea que la educación por competencias, probablemente, no logró una “verdadera” reforma de la enseñanza universitaria principalmente por la confusión que existe en el profesorado en torno al significado de las competencias.

Por otra parte, en los estudios de Oleson & Hora (2013) se señala que, a pesar de los cursos de perfeccionamiento universitario e inclusive las lógicas de hostigamiento directivo, con objetivo de desarrollar dichos cursos, los docentes universitarios participantes del proceso de formación inicial llevan a cabo actividades de aula moldeadas a partir de sus instrucciones previas validadas desde sus experiencias previas como instructores, investigadores y estudiantes.

Dado lo anterior, la diversidad de perspectivas, definiciones y concepciones en torno al concepto de competencias, decantan en la complejidad de situar una nueva práctica docente, evidenciado en los trabajos de Vega-Román et al. (2020) y Quintana & Gámez (2020), entre otros. Si bien los docentes participantes del proceso de formación inicial comprenden a la educación por competencias como una innovación curricular y metodológica, la cual viene acompañada de nuevas metodologías para enseñar y aprender (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, indagación, aulas invertidas, etc.) factores tales como concepción de competencias docentes arraigadas a una educación tradicional no permiten el desarrollo de una nueva practica pedagógica.

REFERENCIAS

Alvar, E. & Annunziata, A. (2017). La formación docente en profesores que se desempeñan como profesores universitarios. *Revista Akademeia*. 16(2): 34-48.

Beneitone, P., César, E., González, J., Maleta, M., Siufi, R., & Wagenaar, G. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina*, 1–432.

- Bernal, J. L. & Teixido, J. (2012). Las competencias docentes en la formación del profesorado. Editorial Síntesis. Madrid, España. 304 pp.
- Botello, S., Vega, C. & Jara, M. (2016). Competencias docentes en la educación superior: Un estudio empírico en la universidad del Bío Bío. *Revista electrónica actualidades investigativas*. 1(6): 1-28.
- Cano-García, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona, España. Editorial Graó. 216 p.
- Cano-García, E. (2006). Competencias de los docentes. *Aula de innovación educativa*. 152 (1): 67-71.
- Cano-García, E. (2015). Evaluación por competencias en Educación Superior. Madrid, España. Editorial La Muralla. 224 pp.
- Castillejo, E. M & Bonales, L. P. (2015). Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicancias de la enseñanza de la lingüística y literaria. *Revista de Investigación Educativa*. 1-25.
- Chomsky, N. (1989). El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso. Editorial Alianza. Madrid, España. 328 pp.
- Collins, L., Hannon, P. D. y Smith, A. (2007). Enacting entrepreneurial intent: the gaps between student needs and higher education capability. *Education & Training*, 46(8/9), 454-463.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. *Perfiles Educativos*, 27(1): 7–36.
- García-San Pedro, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revistas alternativas*. 16(1): 11-28.
- Gómez, P., López, M., & Rodríguez-Morales, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista universidad y sociedad*. 7(2):86-90.
- Gómez, G., Ibarra, S. & Ibáñez, C. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*. 21(1): 181-208. doi: 10.5944/educXX1.14457
- Gutiérrez, A. (2018). Universidad pública y reforma universitaria: El modelo educativo por competencias en la educación superior. *Revista análisis de la realidad nacional*. 143(7): 42-57.
- Hager, P., Holland, S. & Beckett, D. (2002). Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. *Business/Higher education*. 9(16): 1-16.
- Kane, M.T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112 (3), 527-535.
- Mansfield, B. (2004). Competence I transition. *Emerald Journal of European Industrial Training*. 28(2/3/4): 296-309.
- Marín, G. (2012). El concepto de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. 60(4): 1-13.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*. 12(3): 1-24.

OCDE (2017) Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile. Chile: Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicas y el BIRD/Banco Mundial. 329 pp.

Oleson, A. & Hora, M. (2013). Teaching the way were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *High Educ.* 1-18.

Olivos, M. (2010). Competencias en educación: Una mirada crítica. Reseña. *Revista Mexicana de Investigación educativa.* 15(44):289-297.

Perrenoud, P. (2000). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista Tecnología educativa.* 14(3): 503-523.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, España. Editorial Grao. 159 p.

Prieto, L. (2008). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona: Octaedro/ICE UB. Editorial Octaedro, Barcelona, España. 193 pp.

Quintana, P. C. & Gámez, N. A. (2020). Percepciones del profesorado chileno en el desarrollo de competencias de educación básica. *Revista de estudios en educación.* 3(4):17-43.

Roe, R.A. (2002). Competences- A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.

Romero-Sánchez, M., Gleason, M., Rubio, J.E. & Arriola, M.A. (2016). Validación de un modelo de competencias docentes en una universidad privada de México. *Revista digital de investigación en docencia universitaria.* 10(1): 1-15.

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* 11 (2): 1-22.

Salgado, F., Corrales, J., Muñoz, L., & Delgado, J. (2012). Diseño de programas de asignaturas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío-Bío Chile. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería.* 20(2): 267-278.

Sánchez, A. V. & Ruiz-Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón.* 63(1): 147-170.

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching.* Englewoods Cliffs, New Yerse. Prentice-Hall. 255 pp.

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, revista curriculum y formación del profesorado.* 13(2): 1-15.

Tobón, S., Prieto, H. J. & Fraile, J. A. (2010). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias. Editorial Pearson, 216 pp.

Torres-Rivera, A., Gaona, M., Kajatt, N. & Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la educación superior. *Innovación educativa.* 14(66): 129-145.

Vega-Román, E. & Sánchez, I. (2019). Percepción del formador de pedagogos de ciencias sobre las competencias docentes. *Revista espacios.* 42(5):78-94.

Vega-Román, E. & Sánchez, I. (2020). La educación por competencias desde las voces del formador de pedagogos de ciencias. *Revista de investigación*. 103(45):194-215.

Vega-Román, E., Sánchez, I. & San Martín, M. (2022). La educación por competencias desde el docente universitario: Un análisis desde la Teoría fundamentada. *Revista de investigación*. 46(146):177-199.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification, in: D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*, Göttingen: Hogrefe.

Zabala, A. & Arnau, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España. Ed. Grao, 4ta reimpresión. 226 pp.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España, Madrid. Editorial Narcea. 234 pp

CAPÍTULO 3

PRÁTICAS E RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM PROJETO INOVADOR COM MULHERES DE ETNIA CIGANA

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 04/02/2022

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Universidade Aberta, Departamento de
Educação e Ensino a Distância
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e
Elearning, Universidade Aberta
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-3146-8792>

RESUMO: A Wikipédia é um dos projetos que mais concorre para a democratização do acesso à informação, podendo, consequentemente, e apesar dos seus limites e contradições, ser enquadrada na educação enquanto fenómeno social, assim contribuindo para os seus avanços. Neste sentido, revisitamos os princípios da Educação Aberta, focando, nomeadamente, as Práticas e os Recursos Educacionais Abertos, que teoricamente fundamentam a integração curricular que testámos daquela enciclopédia online, num contexto de Educação de Adultos (EA), no âmbito de um Curso de Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal que decorreu numa IPSS, Instituição Particular de Solidariedade Social, do distrito de Lisboa (em Portugal). Depois, apresentamos a fase de pré-diagnóstico do nosso estudo, em que procuramos indagar

se a integração curricular da enciclopédia da atualidade, como a Wikipédia é também designada, poderia ser equacionada naquele contexto específico de EA. Posteriormente, explicitamos atividades realizadas, enfatizando no caso uma direcionada para a problemática do abandono escolar das meninas de etnia cigana. Concluímos, pelas evidências recolhidas, que foi bem acolhida a integração curricular da Wikipédia por nós proposta, e, por outro lado, que as estratégias identificadas, concretamente as relativas às temáticas e respetivas abordagens, tiveram sucesso no desenvolvimento pessoal dos adultos envolvidos. Em suma, a utilização de Recursos Educacionais Abertos globalmente, e particularmente da Wikipédia, tornou-se relevante para promover, com impacte social, o debate sobre uma das questões fraturantes na comunidade de etnia cigana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Aberta, Wikipédia, Competências Digitais, Educação de Adultos, Etnia Cigana.

OPEN EDUCATIONAL PRACTICES AND RESOURCES IN ADULT EDUCATION: AN INNOVATIVE PROJECT WITH ROMA WOMEN

ABSTRACT: Wikipedia is one of the projects that most contributes to the democratization of access to information. Despite its limits and contradictions, it can, consequently, be framed in education as a social phenomenon, thus contributing to its advances. Hence, we revisit the principles of Open Education, focusing, in particular, on Open Educational Practices and Resources, which theoretically support the

curricular integration that we tested of that online encyclopedia, in a context of Adult Education (AE), within the scope of a Course of Literacy and Personal Development that took place at a Private Institution of Social Solidarity, in the district of Lisbon (in Portugal). Then, we present the pre-diagnosis phase of our study, in which we seek to confirm if the curricular integration of the current encyclopedia, as Wikipedia is also called, could be considered in that specific context of AE. Subsequently, we explain activities carried out, emphasizing one directed to the problem of school dropout of Gypsy girls. We conclude, based on the evidence gathered, that the curricular integration of Wikipedia proposed by us was welcomed, and, on the other hand, that the strategies selected, specifically those related to the themes and corresponding approaches, were successful in the personal development of the adults involved. In short, the use of Open Educational Resources globally, and particularly Wikipedia, has become relevant to promote, with social impact, the debate about one of the fracturing issues in the Roma community.

KEYWORDS: Open Education, Wikipedia, Digital Skills, Adult Education, Romany populations.

1 | INTRODUÇÃO

Entendendo a rede como interface educativa que integra e proporciona, de acordo com Cardoso, Pestana & Brás (2018), a abertura e a partilha do conhecimento, direcionamos o nosso olhar especificamente para a Wikipédia, um Recurso Educacional Aberto que, por exemplo, a população estudantil utiliza como uma das principais fontes de pesquisa, nomeadamente para a realização de tarefas curriculares, atividades escolares e/ou trabalhos académicos. Neste contexto, os projetos educacionais com a Wikipédia, que temos vindo a concretizar em Portugal, ao nível do ensino básico, do ensino secundário, simultaneamente no ensino regular e no ensino profissional, a par da educação de adultos e do ensino superior, contêm um enorme potencial e revestem-se de uma enorme pertinência. Um dos aspetos que tem sido por nós fomentado, em tais concretizações, é o desenvolvimento de competências digitais, tal como preconizado em agendas políticas e referenciais institucionais, de âmbito nacional e internacional, tal como a Iniciativa Portugal INCoDe.2030. Esta iniciativa do Governo português segmenta-se em 5 eixos principais de ação: 1 - Educação e Formação Profissional; 2 - Qualificação e Requalificação; 3 - Inclusão; 4 - Formação Avançada; 5 - Investigação. Na integração curricular que promovemos junto de um público adulto específico, e que apresentamos neste texto, consideramos primordialmente, de entre aqueles eixos, o da inclusão, incluindo a inclusão digital, porquanto a Wikipédia foi assumida como recurso digital de suporte às atividades propostas, com vista ao desenvolvimento, entre outras, das referidas competências digitais.

No ponto seguinte, revisitamos os princípios da Educação Aberta, focando, sobretudo, as Práticas e os Recursos Educacionais Abertos, que teoricamente fundamentam a integração curricular que testámos daquela enciclopédia online, num contexto de Educação de Adultos (EA), no âmbito de um Curso de Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal que decorreu numa IPSS, Instituição Particular de Solidariedade Social, do distrito de Lisboa

(em Portugal). Depois, apresentamos a fase de pré-diagnóstico do nosso estudo, em que procuramos indagar se a integração curricular da enciclopédia da atualidade, como a Wikipédia é também designada, poderia ser equacionada naquele contexto específico de EA. Posteriormente, explicitamos atividades realizadas, enfatizando no caso uma direcionada para a problemática do abandono escolar das meninas de etnia cigana. Por fim, concluímos com algumas considerações finais e a lista das referências bibliográficas.

2 | WIKIPÉDIA E EDUCAÇÃO (ABERTA): QUE RELAÇÃO?

A Wikipédia teve início em 2001, constituindo-se como um inegável contributo para a democratização do acesso à informação e para a construção da inteligência coletiva, um marco na possibilidade de trabalho colaborativo. Surgindo da criação prévia dos *wikis*, é construída com a colaboração de um vasto e diversificado grupo de voluntários, sendo que, de acordo com Ogushi et al. (2021, p. 1), aqueles se organizam numa lógica de “bottom-up [...]”, yet it maintains a level of reliability comparable to that of traditional encyclopedias”.

Tkacz (2015) evidencia a relevância de se compreender as enciclopédias ao longo do tempo e atualmente, em cada momento presente, dado estarmos perante artefactos históricos. A Wikipédia é, pois, um constructo resultante da globalização e dos avanços tecnológicos, um projeto universal e glocal (CARDOSO & PESTANA, 2017), apreciado por uns e rejeitado por outros. Nas palavras de Cardoso, Pestana & Castrelas (2021), muito se tem escrito e estudado sobre este fenómeno digital, num debate (em) aberto, sendo-lhe atribuídos inúmeros epítetos e características. Porém, no presente capítulo, interessa-nos explorar a Wikipédia como utopia global que molda, e é simultaneamente moldada, pela forte ligação que tem existido, ao longo dos séculos, entre o avanço sócio-tecnológico e a expansão de oportunidades para ensinar e aprender, seja a nível institucional, seja a nível pessoal.

De facto, constata-se que a Wikipédia é uma das principais fontes de pesquisa, quer para assuntos do dia-a-dia, quer para assuntos relacionados com o percurso escolar (PESTANA & CARDOSO, 2020). De acordo com Li, Thelwall & Mohammadi (2021, p. 1), a Wikipédia surge enquanto fonte em publicações académicas indexadas no *Scopus*, tal como a *Encyclopedia Britannica*, no entanto, com um volume bastante superior. Assim, os autores referem que “Wikipedia was by far the most cited encyclopedia, with up to 1% of Scopus documents citing it in Computer Science”.

Tanto a Wikipédia como os projetos irmãos são suportados pela *Wikimedia Foundation*, que tem incentivado e promovido parcerias com instituições de ensino, que se corporizam no Programa Wikipédia na Educação (do inglês *Wikipedia Education Program*) e se traduz na redação de artigos da Wikipédia por alunos ou estudantes, dos diversos níveis de ensino, mais especificamente, e no Projeto Wikipédia na Universidade, por estudantes universitários. Esta relação, entre Wikipédia e Educação, está patente no póster

reproduzido na Figura 1, o qual suportou uma das sessões relacionadas com aprendizagem e avaliação, num dos designados encontros *Wikimania*, a saber no de 2014. A *Wikimania* “is an annual conference centered on the Wikimedia projects. It features presentations on Wikimedia projects, other wikis, free/open-source software, free knowledge and free content, and the social and technical aspects which relate to these topics” (WIKIMEDIA META-WIKI, 2021). É neste enquadramento que, de acordo com Cardoso & Pestana (2021) e Pestana & Cardoso (2020), são identificados diversos projetos de integração curricular da Wikipédia, nomeadamente na Wikipédia em língua portuguesa, como o que implementamos e de que damos conta, mais à frente, a partir de duas atividades realizadas no contexto da educação de adultos.



Figura 1 - Póster apresentado na *Wikimania* 2014

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:WEP_Posters_Session_Wikimania_2014.pdf em 03-02-2022

Prosseguindo, e perspetivando agora a educação aberta, esta integra-se numa visão abrangente de iniciativas abertas, a exemplo das universidades abertas, do movimento *open source* e de práticas associadas às tecnologias da Web 2.0. De modo a ilustrar o conceito de educação aberta, que se apresenta polimórfico e polissémico, recorremos a Cronin & MacLaren (2018) e a Pestana (2018). Assim, para estes autores, a educação aberta integra recursos, ferramentas e práticas individuais e/ou institucionais para promover o acesso, a eficiência, o sucesso e a equidade na educação no mundo. E, no

conjunto de concretizações avançadas no âmbito da educação aberta, salienta-se o papel dos Recursos Educacionais Abertos (REA) e das Práticas Educacionais Abertas (PEA), de que nos ocupamos seguidamente.

Assim, e com vista à compreensão de REA, recorremos à OCDE (2007), que evidencia o entendimento dos três conceitos que compõem a noção de REA: “Recursos”, “Educação” e “Abertos”. Portanto, “Recursos” integram materiais de aprendizagem, ferramentas e recursos de implementação. No que respeita a “Educação”, estes circunscrevem-se à educação formal, não-formal e informal. Por último, “Abertos” integram, para além de um design facilitador, a promoção da publicação e uma licença aberta. Além disso, e sob este entendimento, importa destacar que temos vindo a defender a Wikipédia enquanto REA (cf. entre outros: CARDOSO & PESTANA, 2018).

No que respeita às PEA, de acordo com Cronin (2017, p. 18), estas estão associadas a “collaborative practices that include the creation, use, and reuse of OER, as well as pedagogical practices employing participatory technologies and social networks for interaction, peer-learning, knowledge creation, and empowerment of learners”; ou seja, existe uma relação próxima entre REA e PEA. Importa sublinhar que a autora identificou, neste contexto, quatro dimensões resultantes de uma investigação efetuada com docentes do ensino superior, em que estes destacaram: “balancing privacy and openness, developing digital literacies, valuing social learning, and challenging traditional teaching role expectations” (idem, p.1). Neste campo de ação, consideramos pertinentes as dimensões identificadas, dado terem sido ponderadas também por nós aquando do planeamento das PEA, inclusive no âmbito da integração curricular da Wikipédia, que a seguir apresentamos. Quanto à tipologia das PEA, Bali, Cronin & Jhangiani (2020, p.2) identificaram 3 tipologias: “From content-centric to process-centric; From teacher-centric to learner-centric; From primarily pedagogical to primarily social justice focused”. No caso da referida integração curricular, foram assumidas as seguintes vertentes de cada uma das tipologias – “Teacher-centric”, “Content-focused OEP” e “From primarily social justice focused (Economic)” –, na medida em que estas tipologias estão intrinsecamente associadas à adaptação de “an OER textbook for use in the classroom” (idem, p.2). Concretamente, para o curso que dinamizamos, o “textbook” foi construído com artigos da Wikipédia que selecionamos.

Pelo exposto, a relação que se entretence entre Wikipédia e Educação, no seio de diferentes iniciativas e instituições, expande-se para a Educação Aberta, a par da Educação de Adultos, conforme ilustramos no curso inovador que desenhamos, implementamos e avaliamos, e que se inscreve nas ações da Rede Académica Internacional WEIWER®, com a finalidade de contribuir para a Educação de qualidade plasmada no 4.º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas (cf. entre outros: CARDOSO, PESTANA & PINTO, 2019); de atividades desse curso, e como antes aludido, atentamos de seguida.

3.1 WIKIPÉDIA, ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL: UM CURSO INOVADOR NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A nossa integração curricular da Wikipédia, ao nível da educação de adultos, corporizou-se num projeto que designámos como “A Wikipédia no Curso de Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal”, do qual damos conta a partir de duas atividades: a primeira, “Compositores de Música Clássica”, integrada na fase de diagnóstico, e cuja ficha de caracterização se encontra no Quadro 1, fez parte de um estudo-piloto, em que pretendemos identificar a viabilidade de tal abordagem curricular no contexto específico da EA; a segunda, “Malala e os talibans”, e cuja ficha de caracterização se encontra no Quadro 2, integrada na fase de execução, constitui uma estratégia de exploração daquela enciclopédia.

Importa, neste momento, enquadrar globalmente o projeto, explicitando que as atividades nele introduzidas decorreram numa IPSS do distrito de Lisboa, tendo sido realizadas com uma turma que temos vindo a acompanhar e que, ao longo do tempo, tem tido sofrido poucas variações no que respeita ao número de adultos envolvidos. No ano letivo de 2016/2017, ano em que decorreu a fase de diagnóstico, a turma era constituída por 15 adultos; aquando da fase de execução, no ano letivo de 2018/2019, a turma era composta por 10 adultos, no 1.º período, e, no 2.º e 3.º períodos, por 12 adultos, todos do género feminino, a maioria (10) de etnia cigana. Neste contexto, a competência digital assume particular relevância, por ser essencial na sociedade do século XXI, em que se defende que a educação é para todos (crianças, jovens e adultos). E, recuperando as palavras de Matsuura (2010, p. 8), a EA “é mais importante do que nunca na era da globalização, caracterizada por mudanças rápidas, integração e avanços tecnológicos. A aprendizagem emancipa os adultos, dando-lhes conhecimentos e competências para melhorar suas vidas”. Este é também um desígnio com o qual nos procuramos sintonizar, ao tomar como referência a iniciativa INCoDe.2030 (2017, p. 33), aliás o seu eixo atinente à inclusão, visto que nele se pode integrar o nosso projeto, pois através do mesmo pretendemos “[a]sssegurar a generalização do acesso às tecnologias digitais a toda a população, para obtenção de informação, comunicação e interação”, no caso a uma população adulta, particular e maioritariamente a mulheres de etnia cigana.

3.1 Wikipédia na educação de adultos: “Compositores de Música Clássica”

De acordo com Pestana & Cardoso (2019), considerando, então, a população adulta, em particular com baixo nível literário, incluindo a nível digital, avançámos com um estudo de caso com adultos a frequentar o Curso de Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal ministrado numa IPSS do distrito de Lisboa, para analisar a possibilidade de integrar curricularmente a Wikipédia, precisamente no âmbito da EA. Como objetivos do estudo foram definidos os seguintes: identificar conceções e práticas de adultos relativamente à Wikipédia; identificar o grau de aceitação de atividades de integração curricular da

Wikipédia.

A turma era constituída por 15 adultos, 14 do género feminino e 1 do género masculino, com idades compreendidas entre os 19 e os 45 anos. Já no que respeita à frequência escolar, 6 adultos tinham concluído o 2.º ano de escolaridade, 2 adultos o 3.º ano, 5 adultos o 4.º ano e 2 adultos o 6.º ano. Importa esclarecer que todos os adultos eram beneficiários do Rendimento Social de Integração (RSI). Importa ainda referir que a grande maioria dos adultos desta turma era de etnia cigana (13 adultos) e já tinha frequentado cursos de alfabetização ministrados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). No total, e na IPSS onde desenvolvemos o nosso estudo, o curso, cuja frequência é obrigatória, é ministrado a 3 turmas; no entanto, para a nossa investigação, apenas considerámos a de nível mais avançado.

Metodologicamente, a recolha de evidências fundou-se em dois inquéritos por questionário e na observação participante (planeada para 3 sessões). As três sessões que observámos decorreram nos dias 24 de abril, 15 e 22 de maio de 2017, do Curso antes aludido, durante o qual, como o próprio nome indica, se desenvolvem atividades com vista à alfabetização de adultos nas suas diversas dimensões, incluindo a alfabetização digital; a carga horária semanal de cada sessão foi de uma hora e trinta minutos.

O Quadro 1 que apresentamos de seguida sistematiza um conjunto de dados, nomeadamente a súmula das três sessões desenvolvidas sob o tema “Compositores de Música Clássica”. As figuras 2 e 3 retomam parte dos recursos técnico-pedagógicos utilizados nesse âmbito.

Designação Curso:	Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal – Nível 3
Ano letivo:	2016/2017
Tema da Atividade:	Compositores de Música Clássica.
Datas das 3 intervenções:	24 de abril; 15 e 22 de maio de 2017.
N.º de horas do projeto:	4:30 horas
Questão de Partida:	Wikipédia e atividades letivas na educação de adultos: que possibilidades de integração?
Objetivos do projeto:	Identificar concepções e práticas de adultos relativamente à Wikipédia; Identificar o grau de aceitação de atividades de integração curricular da Wikipédia na EA.
Objetivos de ensino:	Incentivar o consumo de música clássica; Promover o conhecimento da produção musical dos compositores clássicos identificados integrando-os na sociedade da sua época – Johann Strauss (filho), Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig van Beethoven); Promover a leitura crítica dos recursos na Web, concretamente artigos da Wikipédia.
Competências:	Pretende-se que, no final desta atividade, o adulto consiga: Aceder à internet; Refletir criticamente quanto sobre a informação veiculada na Web; Identificar a qualidade dos artigos da Wikipédia.
Resumo das Sessões/ evidências:	<p>24 de abril de 2017 – 1:30 minutos Na 1ª sessão foram disponibilizados 3 artigos da Wikipédia sobre (i) Johann Strauss (filho) (https://goo.gl/HpmP2b), (ii) Wolfgang Amadeus Mozart (https://goo.gl/N3o21e) e (iii) Ludwig van Beethoven (https://goo.gl/NgdG2m). A leitura do resumo dos artigos serviu de introdução ao visionamento de partes de concertos destes compositores. Importa referir que o mote para a temática desta atividade foi sugerido por um dos adultos, que havia mencionado conhecer e apreciar sinfonias de Mozart. Ainda na 1ª sessão, o questionário inicial “Concepções e Práticas sobre a Wikipédia em Contexto Educativo” foi distribuído e respondido; mas, só 3 adultos o preencheram na íntegra (2 selecionaram a opção “Sim, conheço [a Wikipédia] mas não sei explicar o que é” e 1 selecionou “Sim, conheço e sei explicar o que é”, os restantes selecionaram a opção “Não, não sei” e tendo, por isso, terminado o seu questionário).</p> <p>15 de maio de 2017 – 1:30 minutos A 2ª sessão foi dedicada à exploração de cada um dos artigos disponibilizados e antes aludidos. Importa destacar que neste dia visionámos os artigos em que estávamos a trabalhar na própria Wikipédia, online, através da ligação à internet, garantida na sala de aula, e o recurso a um projetor data show. Neste caso, e ao contrário dos artigos impressos em papel (Figura 2), facultados na primeira sessão, o logótipo da Wikipédia estava visível no canto superior esquerdo (Figura 3).</p> <p>22 de maio de 2017 A 3ª sessão foi dedicada à continuação da exploração dos artigos da Wikipédia sobre os três compositores, tendo-se acrescentado um quarto artigo, sobre a Numeração Romana (https://goo.gl/2Mjo1A), por ter sido detetado que os adultos do curso não dominavam esta temática, necessária para a correta identificação e leitura dos séculos nos artigos em análise. Nesta sessão também se deu continuidade às pesquisas na internet.</p> <p>Atendendo a que estas 3 sessões tiveram um âmbito diferente das restantes, quer pelos RTP usados no suporte às atividades do curso, quer pelas estratégias implementadas, recorremos a um questionário no sentido de as avaliar. Todos os adultos responderam e consideraram no compute geral que estas sessões eram muito relevantes e que gostariam na sua maioria de continuar a tê-las, nomeadamente o processador de texto, entre outros.</p>
Recursos Técnico-pedagógicos:	Diversos vídeos disponibilizados no YouTube e artigos da Wikipédia.

Quadro 1 - Ficha de caracterização da atividade “Compositores de Música Clássica”

Fonte: a partir de Pestana & Cardoso (2019)

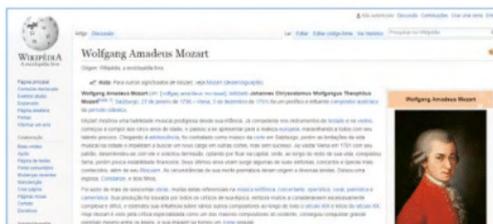


Figura 2 - Artigo de Wolfgang Amadeus Mozart na Wikipédia: versão impressa Figura 3 - Artigo de Wolfgang Amadeus Mozart na Wikipédia: versão online

Fonte: <https://goo.gl/N3o21e> em 03-02-2022

Na recolha de evidências, através da observação participante, verificámos que os adultos reconheceram o sítio web, pese embora, no questionário inicial, a maioria dos inquiridos ter respondido não saber o que era a Wikipédia. Ao serem confrontados com a versão online dos artigos, referiram “...ah! É isto que é a Wikipédia? Isto conheço!”; quando questionados sobre o logótipo, um adulto respondeu que era o “símbolo da Internet” e outro que “o símbolo esférico significa o mundo, o mundo da internet”. Assim, podemos inferir que os adultos que já tinham acedido à internet, tinham visitado a Wikipédia, porém, sem disso estarem cientes.

Importa referir que para todos os adultos participantes foi a primeira vez que, no contexto formal de um curso, abordaram questões relativas ao mundo digital e fizeram pesquisas na internet em sala de aula; visto que só existia um computador, os adultos fizeram a pesquisa à vez. E, apesar de serem sentidas algumas dificuldades, foi uma sessão em que revelaram grande motivação e envolvimento, patentes, por exemplo, na curiosidade que demonstraram, nomeadamente, no significado das transcrições fonéticas que se apresentavam a seguir aos nomes dos compositores e que, após explicação, ensaiaram ler.

Concluindo, esta abordagem pretendia identificar a possibilidade de integrar a Wikipédia e consubstanciou o diagnóstico do projeto, sendo que este deu lugar ao planeamento de um conjunto de sessões que articulavam quer a aquisição de competências digitais, quer o desenvolvimento de competências associadas a diversos domínios da atividade destes adultos, como exemplificamos a seguir, e no Quadro 2, que designámos de “Malala e os Talibans”; a figura 4 retoma parte dos recursos técnico-pedagógicos utilizados nesse âmbito.

Paralelamente, está patente, na fase de diagnóstico, a abertura para a aquisição de competências a nível digital em cenários formais de aprendizagem, sendo que estas incursões no mundo digital se revelam mais apelativas e motivadoras. Além disso, e como os adultos acedem à Wikipédia fora da sala de aula, importa capacitá-los também para uma leitura crítica dos respetivos artigos. Em particular, considerámos o desenvolvimento

de competências digitais ao nível da utilização de REA, como os que selecionámos para implementar estratégias pedagógico-curriculares inovadoras, neste caso, no contexto da Educação de Adultos, e que integraram o “textbook” antes mencionado, que coligimos, com artigos da Wikipédia.

3.2 Wikipédia na educação de adultos: “Malala e os Talibans”

De acordo com Caré (2010), o afastamento da escola das comunidades de etnia cigana é antigo na Europa e Portugal não é a exceção (Tomé et al., 2016), sendo que o afastamento é ainda mais acentuado no que se refere às meninas desta comunidade. Ainda segundo Caré (2010), o discurso e a prática não é coincidente, já que existe, por parte dos elementos de etnia cigana que inquiriu, uma valorização da educação escolar das mulheres; contudo, os dados apontam para uma prática diametralmente oposta, porquanto as meninas abandonam a escola a partir dos 10 anos, sem que cumpram “o que está estatuído na lei sobre a escolaridade obrigatória, por os seus membros acreditarem que, de acordo com a tradição, não precisa de mais escolarização, para desempenhar os papéis de esposa, mãe, educadora dos filhos, de acordo com os preceitos étnicos, que por essa mesma tradição lhe estão destinados” (p. 51). Assim, é neste enquadramento, que se mostra relevante promover a reflexão sobre estas temáticas, nomeadamente através de estratégias que a promovam, preservando a comunidade, sem personalizar nas suas práticas. Todas as mulheres de etnia cigana que frequentaram o nosso curso são também mães e a maioria tem tanto filhos como filhas, sendo, por isso, esta abordagem pertinente, uma vez que permitiu uma reflexão sobre a temática, sem que tivessem sentido uma apreciação da tradição da comunidade cigana. Deste modo, e antes de tecermos, no último ponto, considerações finais, tendo por base o trabalho que temos vindo a desenvolver no âmbito da integração curricular da Wikipédia, em diversos níveis e contextos de ensino, bem como em distintos cenários de formação, concluímos que a nossa proposta, inovadora, na EA, está alinhada com os avanços, e impacte, que a educação enquanto fenómeno social permite estimular, neste caso junto de uma população desfavorecida e discriminada, cuja inclusão, não só, mas também digital, importa cuidar, idealmente, sem limites nem contradições.

Designação Curso:	Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal – Nível 3
Ano letivo:	2018/2019
Tema da Atividade:	O abandono escolar precoce das meninas de etnia cigana
Datas das 3 intervenções:	1, 8, 15 de abril 2019
N.º de horas da atividade:	4:30 horas
Objetivos de ensino:	Promover a reflexão sobre o abandono escolar precoce de meninas de etnia cigana.
Competências:	Pretende-se que, no final desta atividade, o adulto consiga: Identificar a problemática do abandono escolar; Identificar o vetor "tradição" associado ao abandono escolar, nomeadamente o das meninas:
Resumo das Sessões/ evidências:	<p>1 de abril de 2019 – 1:30 minutos Na 1ª sessão foram disponibilizados 3 artigos da Wikipédia sobre (i) Malala Yousofzai (https://bityli.com/pkAPC), (ii) Prémio Nobel (https://bit.ly/32jG0mg) e (iii) Taliban, nomeadamente a parte relativa à opressão das mulheres (https://bit.ly/3tJLbas). A leitura do resumo dos artigos serviu de introdução ao visionamento de um documentário em vídeo no Youtube (https://bit.ly/3AdOxni). Nesta sessão foi concretizada a recolha de dados através da observação participante armada. Neste contexto foi possível identificar, em todas as formandas sem exceção, espanto e revolta pelo que aconteceu a Malala sendo que uma das formandas chegou a referir que "a menina ia para a escola num autocarro de meninas e estudava com meninas". Outra formanda referiu que "acho muito mal não deixarem estudar as meninas".</p> <p>8 de abril de 2019 – 1:30 minutos Na 2.ª sessão foi retomada a temática. Dado já ter sido trabalhado a questão associada ao Prémio Nobel foram trabalhados os dois restantes textos a que se teve de integrar um outro que é relativo à parte do globo onde tudo ocorreu (iv) Paquistão (https://bit.ly/359F0Cj). Após nova abordagem aos artigos dois grupos foram fazer pesquisas e selecionarem pequenos vídeos ou notícias sobre o mesmo tema que posteriormente foram apresentados. Um grupo selecionou uma entrada da Record TV "Ela só queria estudar e levou um tiro. Conheça a incrível história da menina Malala" (https://bit.ly/3KqsY05). O segundo grupo selecionou uma entrada da UOL Notícias "Quem é Malala, a paquistanesa que tomou um tiro porque queria estudar e agora viaja o mundo" (https://bit.ly/3FKTLrG). A observação participante armada permitiu identificar interesse pela temática e pela exploração do que sucedeu. Continuou a existir uma forte oposição ao acontecimento tendo uma das formandas referido "à noite quando cheguei a casa falei nisto... é mau, muito mau!".</p> <p>15 de abril de 2019 – 1:30 minutos A 3.ª sessão foi dedicada à continuação da exploração da temática tendo sido adicionado outro artigo da Wikipédia (v) Casamento infantil (https://bit.ly/33BFq3V) tendo sido trabalhada mais detalhadamente a região do oriente médio. Posteriormente foi pedido que fizessem uma pequena reflexão do trabalho nestas três sessões. Sendo que a observação participada e armada identificou que nesta temática só os dados relativos ao casamento de meninas de 10 anos é que gerou condenação uma vez que se considera casamento infantil quando os jovens têm menos de 18 anos em regra geral. Só no final destas sessões uma formanda referiu em tom de desabafo que "nós também fazemos isto" não tendo havido respostas ou outros comentários, apenas olhares e silêncio. Importa referir que nunca foi realizada ao longo das três sessões a ponte estre a problemática associada à Malala e à tradição da etnia cigana pela formadora.</p>
Recursos Técnico-pedagógicos:	Foram utilizados um vídeo disponibilizado no YouTube e diversos artigos da Wikipédia.

Quadro 2 - Ficha de caracterização da atividade "Malala e os Talibans"

Fonte: a partir de Cardoso & Pestana (2020)

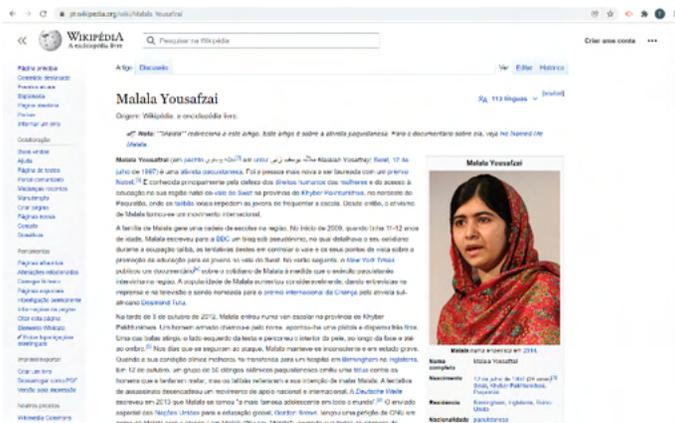


Figura 4 - Artigo de Malala na Wikipédia: versão online

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Malala_Yousafzai em 03-02-2022

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenómeno da abertura em geral e a educação aberta em particular, enquanto conceito polissémico, permite alcançar uma abrangência nunca antes conseguida, em grande parte devido ao surgimento das chamadas novas tecnologias (ferramentas) e dos REA, concomitantemente associados à utilização de novas abordagens pedagógicas, nomeadamente no que concerne à integração curricular da Wikipédia. Globalmente, poderemos constatar que na atualidade se tem vindo a consolidar uma cultura de abertura junto dos vários intervenientes educativos; no caso dos docentes, estes apresentam, cada vez mais, uma aptidão quer para utilizar, quer para criar REA.

Importa destacar que a nossa revisão da literatura permite identificar que a Wikipédia, enquanto REA, é uma fonte a que recorrem alunos/estudantes de todos os níveis de ensino, para a concretização dos seus trabalhos escolares/académicos. Assim, importa promover uma leitura crítica dos recursos digitais, nomeadamente de artigos da Wikipédia e, nos casos em que tal seja adequado, promover a sua edição, isto é, promover um papel ativo na sua construção. Ou seja, a integração curricular da Wikipédia pode ser concretizada de diversos moldes, todos com mais-valias para os atores envolvidos. No projeto que desenvolvemos, no âmbito da Educação de Adultos, e cujas atividades descrevemos, os REA utilizados (Wikipédia e Youtube) foram integrados como recursos digitais de apoio ao currículo definido para o Curso de Alfabetização e Desenvolvimento Pessoal, que dinamizamos numa IPSS do distrito de Lisboa; além de não apresentarem custos para os envolvidos, assumem-se como recursos adequados ao público-alvo, ao contrário de outros, que por vezes se apresentam infantilizados (por não serem construídos para um público adulto).

Em todos os projetos por nós implementados no contexto da integração curricular

da Wikipédia, em diversos níveis de ensino (Ensino Superior, Ensino Básico, Ensino Secundário e Educação de Adultos), a recolha de evidências tem sido uma constante, como forma de robustecer o nosso percurso e de o avaliar, indo ao encontro da posição de Bolívar (2012, p. 225), quando refere, no âmbito da mudança educativa, que “não é possível prosperar se não nos basearmos na evidência dos dados, entendidos no sentido amplo. Muitas discussões improdutivas, sobre as diferentes opiniões e intuições, acabam sem que os dados sejam colocados no centro da melhoria”.

Paralelamente, importa também destacar que o nosso trabalho se tem desenvolvido com uma forte componente estratégica ao nível do ensino, como se identifica no seio do projeto apresentado (cf. ainda CARDOSO & PESTANA, 2020). Neste campo de ação, recordamos Roldão (2009, p. 57), que identifica o elemento definidor de estratégia de ensino como “o grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”. Assim, foi com base neste pressuposto que desenvolvemos todo o suporte subjacente à implementação de todas as estratégias concretizadas com aquele REA, a enciclopédia da atualidade.

Em suma, pelas evidências recolhidas, as estratégias de ensino por nós desenhadas foram bem acolhidas, concretamente as relativas às temáticas e respetivas abordagens, permitindo-nos afirmar que a integração curricular da Wikipédia que implementamos teve sucesso no desenvolvimento pessoal dos adultos envolvidos. Dito de outro modo, a utilização de Recursos Educacionais Abertos globalmente, e particularmente da Wikipédia, tornou-se relevante para promover, com impacte social, o debate sobre uma das questões fraturantes na comunidade de etnia cigana.

REFERÊNCIAS

BALI, Maha; CRONIN, Catherine; JHANGIANI, Rajiv. Framing Open Educational Practices from a Social Justice Perspective. **Journal of Interactive Media in Education**, 2020(1), 2020: 10.

BOLÍVAR, António. **Melhorar os Processos e os Resultados Educativos**. O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.

CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena. A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: contributos para a compreensão do Programa Wikipédia na Universidade, um fenómeno digital glocal. **Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação**, 6(2) 2017: 157-173.

CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena. O Papel do Eixo Estudante/Conhecimento no Triângulo Pedagógico em Contexto de Blended (e)Learning. CALVACANTI, Patrícia. **Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas**, volume II, Capítulo 16. Curitiba: Editora ARTEMIS, 2021. 187-199.

CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena. Wikipedia belongs to education? A pedagogical model to sustain it! **CC Global Summit**, 19-23 October 2020.

CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena. Wikipédia, um Recurso Educacional Aberto? **Revista de Educação a Distância - Em Rede**, 5(2), 2018a: 300-318.

CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena; BRÁS, Sílvia. A rede como interface educativa: uma reflexão em torno de conceitos fundamentais. **Interfaces Científicas**, 6(3), 2018. 41-52.

CARDOSO, Teresa; PESTANA, Filomena; PINTO, João. Rede Académica WEIWER: A Wikipédia como Objeto de Estudo? **Prisma.Com**, 40, 2019: 107-117.

CARÉ, Maria. **Ciganos em Portugal: Educação e género**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010.

CRONIN, Catherine. Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, 18(5), 2017.

CRONIN, Catherine; MACLAREN, Iain. Conceptualising OEP: A Review of Theoretical and Empirical Literature in Open Educational Practices. **Open Praxis**, 10(2), 2018: 127-143.

INCoDe.2030. **Iniciativa Nacional Competências Digitais – Portugal INCoDe.2030**, 2017. < <https://bit.ly/3KtSJnA> > [20 de dezembro de 2021]

LI, Xuemei; THELWALL, Mike; MOHAMMADI, Ehsan. How are encyclopedias cited in academic research? Wikipedia, Britannica, Baidu Baike, and Scholarpedia. **Profesional de la información**, 30(5), 2021.

MATSUURA, Koïchiro. **Prefácio do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**, 2010: 8-9. UNESCO.

OCDE. **Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources**, 2007. ISBN: 978-92-64-03174-6.

OGUSHI, Fumico; KERTÉSZ, János; KASKI, Kimmo; SHIMADA, Takashi. Ecology of the digital world of Wikipedia. **Scientific Reports**, 11(1), 2021: 1-10.

PESTANA, Filomena. **A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade**. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta, 2018.

PESTANA, Filomena; CARDOSO, Teresa. A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: que possibilidades de integração na Educação digital de Adultos em Portugal? A. Seixas (Coord.). **Livro de atas do XIV Congresso SPCE – Ciências, Culturas e Cidadanias**, 2019: 603-613. ISBN: 978-989-99775-5-6.

PESTANA, Filomena; CARDOSO, Teresa. Integração Curricular da Wikipédia no Ensino Básico: Uma Proposta de Formação de Professores. **Educação, Formação & Tecnologias**, 10 (1), 2017: 20-35.

PESTANA, Filomena; CARDOSO, Teresa. Meta-análise da página lusófona do Programa Wikipédia na Universidade: proposta de sistema metodológico a partir do MAECC®. **Indagatio Didactica**, 12(3), 2020. 245-264.

ROLDÃO, Maria. **Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor**. Vila de Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

TKACZ, Nathaniel. **Wikipedia and the politics of openness**. Chicago: The University of Chicago, 2015.

TOMÉ, Maria; CARVALHO, Anabela; SOUSA, José; SARAIVA, Dínis; DOMINGUES, António; OLIVEIRA, Maria. O sucesso escolar dos alunos de etnia cigana: desafios emergentes. O caso dos alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique. **Configurações**, 18, 2016: 87-104.

WIKIMEDIA META-WIKI. **Wikimania**, 2021. < <https://meta.wikimedia.org/wiki/Wikimania> > [18 de janeiro de 2022]

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESFERA DA ONU: POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 04/02/2022

Roger Domenech Colacios

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0041482937454960>

Joseane Maisa dos Reis

Universidade Estadual de Maringá
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7426746392152868>

RESUMO: Este artigo de iniciação científica é uma análise das propostas e programas atuais de educação ambiental da Organização das Nações Unidas. As referências teóricas para a construção do estudo foram: Marcos Reigota, Isabel de Moura Carvalho, Moacir Gadotti, entre outros. Enquanto aspecto metodológico temos a utilização da perspectiva da educação ambiental crítica, também na formação de sujeito ecológico e o materialismo histórico-dialético, já na parte técnica, foi feita a pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam, que durante muitos anos foi recorrido a conferências em busca de uma educação ambiental, que acabou se entrelaçando com o desenvolvimento sustentável pelo interesse econômico, foi percebido que ao invés de uma educação tradicional, necessitamos educação ambiental crítica e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável, ONU.

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE UN SPHERE: EDUCATIONAL POLICIES ON INTERNATIONAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: This scientific initiation article is an analysis of the current proposals and programs of environmental education of the United Nations. The theoretical references for the construction of the study were: Marcos Reigota, Isabel de Moura Carvalho, Moacir Gadotti, among others. As a methodological aspect we have the use of the perspective of critical environmental education, also in the formation of ecological subject and the historical-dialectical materialism, already in the technical part, the bibliographic research was carried out. The results show that for many years it was resorted to conferences in search of an environmental education, which ended up intertwining with sustainable development for economic interest, it was realized that instead of a traditional education, we need critical and emancipatory environmental education.

KEYWORDS: Environmental Education, Sustainable Development, UN.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto é resultante de pesquisa desenvolvida no âmbito da iniciação científica na Universidade Estadual de Maringá (PIBIC/UEM), durante o período de 2020-2021. O objetivo geral é compreender a proposta da Organização das Nações Unidas (ONU) para a educação ambiental. Contendo o recorte temporal de 1972 a 2015. Os objetivos específicos são: identificar

os programas da ONU que estão em vigência; analisar as teorias educacionais relacionadas à esta instituição; e investigar os processos envolvidos na relação entre desenvolvimento sustentável e educação ambiental nos programas da ONU.

Para o alcance dos objetivos foram realizados levantamentos bibliográficos, leituras e fichamentos, coletas de fontes primárias e secundárias, análise das fontes, além da participação em reuniões científicas. Os documentos principais coletados para a pesquisa foram: Relatório de Tbilisi, Agenda 21 e Agenda 2030.

Este material foi analisado a partir de obras em educação ambiental e também sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Na vertente da educação ambiental crítica, destacamos: Isabel de Moura Carvalho “A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais”, Marcos Reigota “O que é Educação Ambiental”, Moacir Gadotti “Educar para a sustentabilidade: Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, Sorrentino et. al. “Um olhar político para a educação ambiental do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)”, E na interpretação do materialismo histórico-dialético, a ênfase foram os trabalhos de José Paulo Netto, particularmente: “Introdução ao estudo do método de Marx” (CARVALHO, 2005; GADOTTI, 2008; NETTO, 2011; REIGOTA, 2012; SORRENTINO et. al, 2016).

21 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E METODOLOGIA DE ANÁLISE

A metodologia de investigação segue a perspectiva da educação ambiental crítica e na perspectiva de formação do sujeito ecológico. Quanto o primeiro elemento temos que inicialmente ressaltar a cisão entre duas vertentes na educação ambiental: a conservadora e a crítica. A vertente conservadora seria, de alguma maneira, a instrumentalização da natureza. A relação estabelecida entre educando e mundo natural é dada por meio de ações práticas, tal como os “5 Rs” (repensar, reduzir, reciclar, reutilizar, recusar). A mediação é dada em forma de prática entre ação-consequência, que mesmo adotando algum nível de reflexão, não aprofunda o questionamento sobre a lógica produtiva do sistema econômico e social atual e seu reflexo no mundo natural.

A educação ambiental conservadora, procura atuar dentro de sala de aula, com lições e atividades básicas, através de temas informativos, promovendo uma leitura do problema, se propõe a ser formativa e está ligada a educação científica como um todo e a ações individualizadas em geral, embora ainda assim leve em conta a coletividade no momento de educar.

Essa diferenciação entre educação ambiental crítica e conservadora já é tema clássico na bibliografia sobre o tema. Marcos Reigota no livro “O que é Educação Ambiental?”, texto de divulgação, faz essa abordagem, indicando que nos primórdios, por volta dos anos 1960, o tipo de educação era voltado para um certo conservadorismo e anti-

consumismo, que implicava em distanciamento de questões sociais e políticas de maior profundidade. Dessa forma, para o autor a

[...] educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos. (REIGOTA, 2012, p.13)

Conforme Reigota: “A educação ambiental como educação política é por princípio: questionadora [...] é criativa [...] inovadora [...] é crítica muito crítica” (REIGOTA, 2012, p. 15). O autor, ao definir a educação ambiental como educação política, está afirmando que o prioritário na educação ambiental são as relações políticas, sociais, econômicas e culturais entre a natureza e a humanidade. Se comprometendo com aumento da cidadania, autonomia, liberdade e na intervenção dos cidadãos e cidadãs à procura de soluções que concedam a convivência digna para o bem comum (REIGOTA, 2012).

Tal postura, um posicionamento crítico ao sistema econômico e social, levaria a uma outra espécie de cidadania, composta de pessoas bem informadas e comprometidas com a “[...] busca de soluções alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum.” (REIGOTA, 2012, p.13) A educação ambiental, portanto, levaria, quando somada a outras áreas do conhecimento, em uma atitude inter/trans/multidisciplinar, à conscientização de que outras formas de produzir/consumir/descartar poderia ser possível, sem que haja uma agressão a outras formas de vida humanas e não-humanas, ao mundo natural, neste processo.

A perspectiva crítica corroboraria com a formação da “cidadania ecológica”. Um formato de ativismo social que incidiria sobre novas formas de relação entre a sociedade e o mundo natural. A reaproximação entre ambos, corrigindo assim os rumos da modernidade, seria promovida por uma educação ambiental que vá além da instrumentalização da natureza e das atitudes humanas. Mas, a “questão ecológica” conforme o sociólogo alemão Elmar Altvater (2004) preferiu anos atrás, é a forma atual de observar os problemas sociais, de refletir sobre a produção, de repensar o consumo, não em uma atitude individualizada, mas coletivamente, enquanto sociedade inserida na natureza e, portanto, problematizando suas bases econômicas, sociais e políticas. A proposta desta vertente é a emancipação humana e social, não sendo apenas o repensar de práticas, mas todo um conjunto de ações políticas e econômicas.

Outros autores corroboram com esta perspectiva, tal como Moacir Gadotti e os já mencionados Pedro Jacobi e Isabel Carvalho. De fato, o posicionamento crítico da educação ambiental é uma vertente que leva em consideração, especialmente a produção brasileira, a pedagogia freiriana em suas diversas obras, mas de forma particular na “Pedagogia da Autonomia” e a “Pedagogia da Indignação”. Paulo Freire acaba sendo o ponto de partida e chegada das proposições teóricas deste viés. Gadotti, inclusive, pautado pela Carta da

Terra de 1999 chega a defender uma outra vertente crítica a “ecopedagogia”, enquanto uma junção da crítica freiriana à educação e o ativismo das comunidades eclesiais de base da CNBB, explicitadas em autores como Leonardo Boff e Frei Betto, na chamada “teologia da libertação”. (GADOTTI, 2000).

Quanto ao outro conceito analítico, o referente a formação do sujeito ecológico, temos nos trabalhos de Isabel de Moura Carvalho a indicação do significado e uso do termo para a educação ambiental. Carvalho define o sujeito ecológico:

Pode-se definir o sujeito ecológico como um projeto identitário [...] Neste sentido, enquanto uma identidade narrativa ambientalmente orientada, o sujeito ecológico seria aquele tipo ideal capaz de encarnar os dilemas societários, éticos e estéticos configurados pela crise societária em sua tradução contracultural; tributário de um projeto de sociedade socialmente emancipada e ambientalmente sustentável (CARVALHO, 2005, p. 6).

Para Carvalho, a circunstância que torna provável é a criação de um universo narrativo específico, que configura simbolicamente e materialmente como um campo de relações sociais. É possível pensar, que a partir desta proposta de sujeito ecológico, os caminhos de identificação e a formação da identidade do educador ambiental que foi trilhado nas trajetórias biográficas de educadores ambientais concretos.

A metodologia de análise escolhida é o materialismo histórico-dialético. Segundo Netto (2011), para Marx o objetivo do pesquisador indo além da aparência imediata, fenomênica e empírica, é compreender a essência do objeto.

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22).

Sendo então o objeto da pesquisa que independente da consciência do pesquisador, persista-se, uma existência objetiva. Significa que a conexão objeto/sujeito no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade.

Em um contexto capitalista, segundo Luca, Lagazzi e Sorrentino (2016), o modo de produção funda suas relações baseadas na noção de igualdade entre pobres e ricos, de liberdade, que reforça a ideia de “individualização da culpabilidade”. Conforme os autores:

O capitalismo, sendo o modo de produção atual, tem como processo, então, a individuação do sujeito, que não é psicológica, mas política. E tem no Estado um espaço institucionalizado e significado pelo poder como espaço onde os sujeitos se inscrevem, nos trazendo uma outra perspectiva desta territorialidade de cidadãos [...] Espaço gerenciado, espaço significado pela relação com o poder (LUCA; LAGAZZI; SORRENTINO, 2016, p. 169).

Os autores destacam, ainda, que é de fundamental importância a noção de “sujeito político”, “democracia” e “educação ambiental”, fortalecendo a ideia de liberdade dos cidadãos e autonomia.

3 I EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A ONU (1972-2015)

Em 1972, foi realizada em Estocolmo, a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Para Reigota (2012), esta reunião teve como objetivo educar os cidadãos para solucionar os problemas ambientais. É considerada um marco histórico-político internacional, sendo determinante para o surgimento de políticas de gerenciamento ambiental. Reuniu chefes de 113 países e de mais de 400 instituições governamentais e não governamentais. Tendo como objetivo debater sobre a decorrência da degradação ambiental como: discutir as mudanças climáticas e a qualidade da água; elaborar as bases do desenvolvimento sustentável; debater soluções para reduzir os desastres naturais, entre outros. Essa conferência foi de extrema importância pois abriu caminho para o desenvolvimento sustentável, mesmo que nenhum acordo concreto fosse concluído em Estocolmo (DIAS, 2001).

Posteriormente a Estocolmo/72, ocorreu em Tbilisi, a Primeira Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, que foi organizada pela Unesco, em cooperação com a Pnuma, no ano de 1977. Sendo uma continuação da Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, que ocorreu em 1972.

A declaração oriunda desse encontro fundamentou e ainda hoje serve de apoio aos programas nacionais e internacionais para educação ambiental. Mas Tbilisi representou um apelo à comunidade de países da ONU no sentido de promoverem uma educação holística, pautada em princípios e na ética advinda de uma cidadania plena (ONU, 1977). Ainda, incitou os países a se ocuparem com uma educação ambiental de longo prazo, não apenas às crianças, mas para todas as fases da vida, por viveríamos em um mundo em rápida mudança:

A educação ambiental deve olhar para toda a comunidade. Deve envolver o indivíduo no processo de resolução de problemas específicos de cada realidade, e isto deve encorajar a iniciativa, o senso de responsabilidade e o comprometimento em construir um amanhã melhor. Por suas características, a educação ambiental pode fazer uma poderosa contribuição para a renovação do processo educacional (UNESCO, 1977, p. 24. tradução nossa)

Esta reunião versou sobre a Educação Ambiental estabelecendo parâmetros para que as nações signatárias seguissem ao aderirem a inclusão da educação ambiental em seus currículos escolares e universitários, que segundo Dias:

Essa educação deveria preparar o indivíduo, mediante a compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva, com vistas a melhorar a vida e proteger o meio ambiente, prestando a devida atenção aos valores éticos (DIAS, 2001, p. 105).

A educação ambiental tinha como meta a transformação social, a renovação dos processos educacionais e a melhoria das relações entre humanos e não humanos, entre sociedade e mundo natural. Importante notar aqui que as recomendações e apelos contidos

no documento gerado em Tbilisi serviu de texto-base para as reuniões seguintes que tiveram como mote a educação ambiental. Adotando um foco global, segurando em uma ampla base interdisciplinar, a educação ambiental cria uma perspectiva dentro da qual se reconhece a existência de uma profunda independência entre uma educação voltada para as relações da sociedade com a natureza, enfim, uma educação para todos. Houve nos anos seguintes a Tbilisi novas reuniões na qual a Educação Ambiental foi pauta, levando em conta ajustes aos acordos firmados anteriormente sobre estas temáticas e mesmo a proposição de adoção de políticas públicas, pelos países participantes, entre eles o Brasil.

Dez anos depois de Estocolmo, houve na Conferência da ONU, a criação da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em Nairóbi, levando em consideração a atividade econômica e a questão ambiental. Tornando-se público no ano de 1987, o relatório Nosso Futuro Comum, conhecido também como Relatório Brundtland, que foi liderado pela diplomata norueguesa Gro Harlem Brundtland, onde surgiu pela primeira vez o termo desenvolvimento sustentável:

Em essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas (COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1991, p. 49).

O desenvolvimento sustentável foi consagrado decisivamente na Rio-92. A partir disso, a educação ambiental foi completamente atrelada aos princípios do desenvolvimento sustentável, ou seja, é uma educação voltada às necessidades econômicas. A sua maior repercussão foi a Agenda 21, abrangendo um conjunto de objetivos e propostas para reverter o processo de degradação do meio ambiente (GADOTTI, 2008).

O Relatório Brundtland propõe solucionar os seguintes problemas: tecnologias poluidoras, aumento demográfico e intensificação e aumento da miséria. Tais propostas consente o conceito de “desenvolvimento sustentável”, disseminado pelo Nosso Futuro Comum e mote da Rio-92, tornando uma palavra de ordem, de maneira subjacente: é a do eco-capitalismo, que se interpreta na convicção no avanço tecnológico apto de produzir uma industrialização limpa e de controlar a fecundidade das mulheres do Terceiro Mundo. Considerado como causa inicial da degradação ambiental a pobreza, muito mais do que os dejetos tóxicos do Primeiro Mundo, entretanto o desenvolvimento sustentável recomendo é algo que vai “amenizar” a pobreza, dando oportunidade de vida melhor dentro de “padrões mínimos de consumo”.

Para o Relatório Brundtland, a pobreza e a deterioração ambiental formam um círculo vicioso, no qual cada termo é causa e efeito do outro. Injustamente não mencionando com a mesma perseverança a degradação causada pelo crescimento e consumo do Primeiro Mundo, o Relatório não profere a hipótese de que a degradação ambiental e a pobreza

sejam ambos efeitos indesejáveis de um modelo de crescimento que busca incremento de capital e não atender às necessidades humanas. Ou seja, eles não percebem que ambas são características referentes à lógica perversa de um modo de produção centralizado, mas como obstáculos inesperados e perversos, passíveis de serem contornados e controlados através de políticas de ajustes e correções (HERCULANO, 1992).

A autora, faz uma crítica, dizendo: “No conceito de desenvolvimento sustentável cabem todos os significados: é sinônimo de sociedade racional do terceiro milênio, de indústrias limpas, de crescimento econômico, de forma disfarçada da continuação imperialista sobre o Terceiro Mundo, de utopias românticas... tudo nele parece caber.” (HERCULANO, 1992, p. 28). Herculano, menciona, que por outro lado, a concepção traz inserida uma sugestão de uma nova sociedade, e que muitos compartilham desse entendimento utilizando a expressão de um “novo estilo de desenvolvimento”, ou seja, de uma sociedade livre e igualitária, justa e democrática, sendo algo mais abrangente não cabendo em algo simplório, pois sai do campo econômico entrando no âmbito mais amplo da filosofia, sendo sobretudo uma questão de ética.

De acordo com NOVAES (2002): “[...] Se não começarmos a fazer as perguntas corretas, não teremos respostas adequadas para algo tão complexo [...] Estaremos condenados a repetir os mesmos erros, infundavelmente.” (NOVAES, 2002, p. 250). Ao não fazermos as perguntas corretas, acabamos insistindo no mesmo erro, ao seguir um acordo ambiental fracassado, veremos isso a seguir na Rio+10.

Porém, só em 1997 que o tema regressou com vigor na Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, em Tessalônica, que foi realizada pela Unesco. Segundo Gadotti “Em Tessalônica, já se falava da importância de introduzir o conceito de sustentabilidade na reorientação da educação formal, na mudança do padrão de produção e de consumo e na adoção de estilos de vida sustentáveis” (GADOTTI, 2008, p. 21). Para Gadotti, o estilo de vida é colocado pelas máquinas publicitárias das grandes empresas, porém não somos essencialmente definidos por elas. A cooperação e o deslocamento dos consumidores podem ser decisivos para o êxito da Década. Dessa forma, é fundamental criar a contrapropaganda à insustentabilidade, sugerindo um diálogo optativo com todos os públicos, visando ao consumo sustentável.

Uma nova conferência foi realizada em 2002. Intitulada Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável aconteceu na cidade de Johannesburgo, África do Sul. Mais conhecida como Rio+10 e tinha como objetivo avaliar as aplicações e os progressos das diretrizes estipuladas na convenção de 1992, pois pouco se avançou em dez anos em termos práticos (NOVAES, 2002). Para muitos analistas, a Rio+10 foi um fracasso por não ter proporcionado o progresso efetivo das diretrizes e promessas apresentadas no Rio de Janeiro. Já para outros, a falta de êxito da Rio+10 está referente ao fracasso das Nações Unidas “detida” dos interesses das grandes potências, principalmente

dos Estados Unidos. Em todo caso, com essas conferências a educação ambiental participou nos debates e nos documentos, mas especialmente se fez presente por meio das ações concretas de muitas pessoas, cidadãos e cidadãs do mundo, em diferentes regiões do planeta (REIGOTA, 2012).

No ano de 2012, outra vez no Rio de Janeiro, uma nova reunião de cúpula foi realizada. A Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio+20, teve a participação de líderes de 193 países, contendo sete temas principais, sendo eles: Energia; Segurança alimentar; Emprego; Cidades sustentáveis; Água; Oceanos e desastres naturais. O evento teve o objetivo de formular um plano para que a humanidade se desenvolvesse de forma a garantir uma vida digna a todos, de forma a não prejudicar as gerações futuras, tal como está no lema do desenvolvimento sustentável. Com a esperança que essa reunião determinasse metas em diferentes áreas, o que não foi alcançado. Por ter avançado pouco, o texto Rio+20 foi criticado, pois não especificou os objetivos para o desenvolvimento sustentável, nem quanto deve ser investido para alcançá-los e muito menos quem vai financiar as ações de sustentabilidade (PESSINI; SGANZERLA, 2016).

Em Nova York no ano de 2015, ocorreu uma nova Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente, agora denominada “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” ou simplesmente como ficou conhecida como Agenda 2030. Contendo dezessete objetivos de desenvolvimento sustentável e cento e sessenta e nove metas para os próximos quinze anos (GOELLNER, 2017).

No capítulo 36 da Agenda 21, por meio do processo de ensino, o aumento da consciência pública e o treinamento estão vinculados virtualmente a todas as áreas de programa da Agenda 21 e além do mais aproximada das que se referem à satisfação das necessidades básicas, fortalecimento institucional e técnica, dados e informação, ciência e papel dos principais grupos. As áreas de programas descritas neste capítulo são: Aumento da consciência pública; Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável; Promoção do treinamento. O ensino tem relevância na promoção do desenvolvimento sustentável e para desenvolver a capacidade da população no que se diz a respeito às questões de meio ambiente e desenvolvimento, este último deve ser incorporado como parte essencial do aprendizado. Tanto o ensino formal como o informal são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1992).

Além dos eventos globais em torno do meio ambiente promovidos pela ONU e que tiveram enfoques relacionados também à questão educacional, a instituição constituiu em sua estrutura programas que lidam com problemas ambientais. Sendo eles: o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), segundo Nosso

Futuro Comum (1991) é a essencial fonte de coleta, avaliação e divulgação de dados sobre o meio ambiente, e o principal defensor e agente de mudança e de cooperação internacional em relação a questões críticas relativas à proteção dos recursos naturais e do meio ambiente.

A Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem objetivo garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações e tem a responsabilidade sobre a divulgação dessa nova perspectiva educativa, a que vai tratar da questão ambiental, e realizou seminários ao longo das últimas décadas, procurando estabelecer os fundamentos pedagógicos e conteúdos dessa nova orientação educacional (REIGOTA, 2012).

Por fim, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) vem trabalhando com o conceito de “desenvolvimento humano sustentável”. Que amplia e enfatiza as várias dimensões necessárias para o desenvolvimento de um povo, sociedade ou agrupamento humano, abrangendo não só o crescimento econômico e a sustentabilidade ambiental, mas também a erradicação da pobreza etc. Elementos que são considerados, por muitos especialistas na área ambiental, como fatores importantes na promoção de um “modo de vida sustentável”, tal como encontramos na Carta da Terra (GADOTTI, 2008).

4 | CONCLUSÕES

A análise revela que, há décadas, vem surgindo novas conferências promovidas pela ONU, com o objetivo de educar as pessoas visando uma outra relação com o meio ambiente. Uma educação baseada em crenças tradicionais ou até mesmo propagadas pela convencionalidade. Com o tempo essa educação foi ligada ao desenvolvimento sustentável, ou seja, unida com as necessidades econômicas. Nos quais, atribuem a culpa aos mais pobres pela degradação ambiental, sem perceber ou fingindo não perceber que os responsáveis são os países do Primeiro Mundo, pelos resultados indesejáveis de um modelo de crescimento que procura incessantemente o aumento de capital, não se importando com as necessidades da humanidade e muito menos com os não humanos. Contudo, muitos autores como Isabel Carvalho fazem críticas aos reducionismos dos problemas ambientais como um problema tecnicista e individualista, na perspectiva técnica sem estar subordinada com a política. De toda a forma, necessitamos, tendo em vista os problemas atuais, de uma educação ambiental crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, M. & Carvalho, I. C. M. (orgs) **Educação Ambiental**; pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artmed, 2005.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1991.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Agenda 21**. Rio de Janeiro, 1992.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 7ªed.- São Paulo: Gaia, 2001.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: Uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire; 2).

GOELLNER, A. S. **Ação Antrópica e meio ambiente- Sustentabilidade discutida a partir da ONU**. 2017 Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas. Curso de Ciências Econômicas, Porto Alegre, 2017.

HERCULANO, S. **Do desenvolvimento (in)suportável à sociedade feliz**. Publicado no livro Ecologia, Ciência e Política, Mirian Goldenberg (coord.). Rio de Janeiro: Editora Revan, p. 9 – 48, 1992.

LUCA, A. Q.; LAGAZZI, M.; SORRENTINO, M. **Um olhar político para a educação ambiental do Programa Nacional De Educação Ambiental (ProNEA)**. Revista Rua, Campinas, n. 22, v. 1, p. 151-174. jun. 2016.

NOVAES, W. **A década do impasse: da Rio-92 à Rio+10**. São Paulo: Estação Liberdade: Instituto Socioambiental, 2002.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PESSINI, L; SGANZERLA, A. **Evolução histórica e política das principais conferências mundiais da ONU sobre o clima e meio ambiente**. Revista Iberoamericana de Bioética, n. 01, p. 01-14, 2016.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

UNESCO. **Intergovernmental Conference on Environmental Education**. Tbilisi/URSS: UNESCO/ UNEP, 1977.

MULHERES EMPODERA: PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA ESCOLA DE NEGÓCIOS - UNIVALI

Data de aceite: 01/04/2022

Natalí Nascimento

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Fabiana de Bittencourt Rangel

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Francine Simas Neves

Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Silvana Schimanski

Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

RESUMO: Como as universidades podem contribuir para a redução das desigualdades econômicas entre homens e mulheres? Quais atividades estimulam a discussão sobre a igualdade de gênero, com vistas a ampliar a participação das mulheres na busca de oportunidades de inserção profissional e de liderança? Este debate teórico do âmbito da economia feminista, ganhou forças a partir da publicação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (2015) e as universidades são engrenagens fundamentais nesse processo de mudança social. Por meio da abordagem qualitativa, com fontes primárias e secundárias, o objetivo do trabalho é apresentar as atividades do projeto de extensão desenvolvido na Escola de Negócios da Universidade do Vale do Itajaí, o Mulheres Empodera. A finalidade do trabalho é descritiva, visando estimular o debate e a troca de experiências. O projeto foi lançado no ano de 2020, permaneceu em andamento, durante o contexto pandêmico no modelo remoto e apenas

em 2021, gradualmente retoma atividades presenciais. Os resultados preliminares indicam que mais de 350 mulheres participaram de forma síncrona das mais de 30 ações realizadas remotamente (e apenas recentemente, presencial) e mais de 10.000 foram alcançadas, já que muitas ações do projeto permitem acesso contínuo pelo público, via redes sociais da Escola.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo feminino, empoderamento econômico feminino, igualdade de gênero.

ABSTRACT: How can universities contribute to reducing economic inequalities between men and women? What activities stimulate the discussion on gender equality, with a view to expanding women's participation in the search for opportunities for professional insertion and leadership? This theoretical debate within the scope of feminist economics gained strength from the publication of the UN's Sustainable Development Goals (2015) and universities are fundamental gears in this process of social change. Through a qualitative approach, with primary and secondary sources, the objective of this work is to present the activities of the extension project developed at the Business School of the University of Vale do Itajaí, Mulheres Empodera. The purpose of the work is descriptive, aiming to stimulate debate and the exchange of experiences. The project was launched in 2020, remained in progress, during the pandemic context in the remote model and only in 2021, gradually resumes face-to-face activities. Preliminary results indicate that more

than 350 women synchronously participated in the more than 30 actions carried out remotely (and only recently, in person) and more than 10,000 were reached, since many actions of the project allow continuous access by the public, via the social networks of the School.

KEYWORDS: Female entrepreneurship, female economic empowerment, gender equality.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar o projeto de extensão Mulheres Empodera, desenvolvido na Escola de Negócios da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Trata-se de um projeto criado no ano de 2020, que até o momento realizou mais de 30 ações e ultrapassa o número de 350 mulheres atendidas de forma síncrona e mais de 10.000 pessoas alcançadas¹. O objetivo geral do projeto é desenvolver qualificação profissional e o empreendedorismo e a das mulheres de Itajaí e região, que se encontram em situação de desemprego e vulnerabilidade.

A UNIVALI está situada no município de Itajaí-SC e é uma universidade comunitária que atua há mais de 50 anos com firme compromisso social. Além do ensino, conta com 147 grupos de pesquisa e na extensão, conta com 10 programas institucionais e 75 projetos (UNIVALI, 2021). Os debates no contexto da Escola de Negócios inspiraram as ações que culminaram com a criação do projeto, que busca interagir com as diversas áreas da universidade na urgente agenda para a promoção da igualdade de gênero.

Infelizmente, não é novidade que a desigualdade de gênero se evidencie na esfera econômica e das oportunidades de inserção profissional. Por exemplo, as mulheres ainda têm dificuldades para conciliar o trabalho remunerado, criação de filhos(as) e o trabalho doméstico não pago; embora a incorporação das mulheres no mercado de trabalho aumente, casamento e a maternidade reduzem as taxas de participação e, portanto, de renda e benefícios associados; globalmente, as mulheres ainda são menos remuneradas do que homens (recebendo aproximadamente 23% menos); mulheres têm menos acesso às instituições bancárias ou a contas bancárias; mulheres enfrentam mais dificuldades ao empreender no mundo dos negócios (UN WOMEN, 2018; UN WOMEN, 2019). Um dos mais recentes relatórios internacionais sobre o tema, elaborado pelo Fórum Econômico Mundial informa que na atual trajetória, serão necessários 267.6 anos para que mulheres tenham as mesmas oportunidades profissionais que homens ao redor do mundo (WEF, 2021).

Embora na agenda internacional a promoção da igualdade de gênero não seja novidade, em 2015, estes trabalhos contaram com um importante reforço, com a aprovação dos dezessete Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) (UN, 2015). Entre eles, há metas para a conquista da igualdade de gênero e empoderamento econômico

¹ Nota-se que devido ao contexto pandêmico pela COVID-19, no ano de 2020 todas as atividades realizadas ocorreram no modo remoto. Apenas em 2021, com o retorno gradual permitido, algumas atividades presenciais passaram a ser desenvolvidas.

de todas as mulheres e meninas (ODS 5), para as quais os diversos atores sociais, além dos governos nacionais e subnacionais, também são chamados a contribuir, como os movimentos sociais e as empresas e as universidades. Ressalta-se que a UNIVALI consta da lista de universidades parceiras da iniciativa Impacto Acadêmico da ONU, e, portanto, apoia e contribui com seus objetivos e mandatos (UNITED NATIONS, 2021).

No plano teórico, a Economia Feminista tem amparado tais discussões. A interface entre os estudos de gênero e a economia é um dos mais contemporâneos programas de pesquisa, que vem se consolidando a partir dos anos noventa e busca dar visibilidade à situação das mulheres. De uma maneira geral, defende que a introdução da categoria gênero aos debates, revela a insuficiência dos corpos teóricos tradicionais das ciências sociais para tratar adequadamente as desigualdades sociais entre mulheres e homens (NELSON, 1995; CARRASCO, 2005; FERNANDES, 2018). Nesse sentido, enquanto alguns teóricos propõem uma mudança radical das abordagens (consideradas frutos de discursos e epistemologia androcêntricos), outros, propõem dar visibilidade para as diferenças, além da promoção de medidas de igualdade de oportunidades para que as mulheres acessem os mercados. O projeto Mulheres Empodera fundamenta-se no segundo grupo.

Por meio da abordagem qualitativa, este trabalho foi desenvolvido através de fontes primárias (dados coletados até o momento, pelas docentes responsáveis pelo projeto) e secundárias (literatura e relatórios), com o objetivo de apresentar as atividades desenvolvidas até o momento. A finalidade do trabalho é descritiva, visando a troca de experiências, uma vez que o projeto foi lançado no ano de 2020, teve suas primeiras atividades durante o contexto pandêmico e no segundo semestre de 2021 iniciou com atividades híbridas. Os resultados preliminares indicam que as atividades direcionadas ao público feminino, têm potencial significativo, que vai muito além da contribuição com a vida das pessoas atendidas: traz um desafio mundial para o debate em todos os pilares das atividades universitárias.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta o conceito de empoderamento econômico, o qual fundamenta e norteia as atividades do projeto de extensão Mulheres Empodera. Ademais, destaca o papel das atividades de extensão universitária nesse amplo contexto, ou seja, as possibilidades locais de aplicação das propostas que embora sejam frutos da agenda internacional, exigem soluções com envolvimento de atores locais.

2.1 O empoderamento econômico das mulheres

Atualmente a ONU define o empoderamento econômico feminino como “a capacidade das mulheres de ter garantidos empregos decentes, acumular ativos e influenciar instituições e políticas públicas que influenciam no crescimento e desenvolvimento” (UN WOMEN, 2013, tradução livre). Na visão de Calvès (2009), trata-se de um conceito cujo

significado variou ao longo do tempo e tornou-se instrumentalizado pelas organizações governamentais, tornando-se sinônimo de capacidade individual, realização e *status*.

No campo da economia, a partir dos anos 1990, as críticas sobre a insuficiência dos corpos teóricos convencionais, de tratar adequadamente as desigualdades sociais entre mulheres e homens, permitiram o fortalecimento dos recortes de gênero (NELSON, 1995; FERNANDEZ, 2018). Sob escopo da Economia Feminista, há basicamente duas linhas de pensamento: (i) aquele que argumenta que a igualdade pode ser conquistada pela inserção da mulher da esfera masculina (trabalho remunerado, mercado, por exemplo); (ii) aquele que defende a necessidade do espaço da esfera feminina em todos os locais (economia, sociedade, política). A partir dessas linhas, alternativas possíveis de sistematização surgem, em função do grau de questionamento dos paradigmas androcêntricos²: Economia de Gênero, Economia Feminista de Conciliação e Economia Feminista de Ruptura (OROZCO, 2005).

No contexto da Economia de Gênero, defende-se que as desigualdades podem ser eliminadas mediante a manutenção do sistema econômico na forma como se apresenta, por meio da promoção de igualdade de oportunidades para que mulheres ocupem equitativamente os espaços historicamente ocupados pelos homens. Por outro lado, as correntes da Economia Feminista de Conciliação e de Ruptura, defendem mudanças substantivas na forma de entender o sistema econômico e seu funcionamento (OROZCO, 2005; FERNANDEZ, 2018).

As três correntes têm em comum as relações de gênero como objeto do pensamento econômico, questionando as diferenças entre homens e mulheres, sem naturalizá-las. Porém, a Economia de Gênero, também conhecida como “*feminismo domesticado*”, volta-se à análise dos diferenciais de participação, assim como da discriminação feminina nos espaços tradicionalmente econômicos, propondo medidas de igualdade de oportunidades para que as mulheres tenham acesso aos mercados, para que se empoderem economicamente.

No âmbito da Economia de Gênero, alcançar o empoderamento econômico feminino é um aspecto central para modificar as relações de desigualdade e opressão social que atingem as mulheres. Essa autonomia não é pensada apenas com o acesso à renda, mas também a salário e trabalho dignos, à previdência social e aos serviços públicos, o direito ao emprego, e a condições de produzir e comercializar com dignidade, possibilidades de crescimento pessoal, e o direito ao lazer (FARIA, 2011; HUNT; SAMMAN, 2016).

Em termos práticos, empoderar economicamente as mulheres pressupõe a sua inserção nas atividades de mercado, seja por meio das atividades empreendedoras ou por meio do seu acesso às atividades profissionais, para que obtenham independência financeira. Enquanto para algumas mulheres, o empoderamento permite o resgate sua

² Androcentrismo é um conceito que refere-se ao masculino como sendo paradigma de representação coletiva, estando o pensamento masculino acima de todos os outros (NELSON, 1995).

autoestima e satisfação pessoal (SAMUEL, 2014), para outras é questão de sobrevivência e dignidade (HUNT; SAMMAN, 2016).

Se por um lado, diversas organizações internacionais governamentais defendem adoção de políticas públicas que estimulem a inserção econômica das mulheres, como um instrumento para alcançar igualdade de oportunidades (SCHIMANSKI, 2021), por outro, as mulheres destacam a importância de receber apoio e reconhecimento durante esse processo, seja como empreendedoras ou na busca por oportunidades de inserção profissional (LIMA *et al.*, 2021). É justamente nesse ponto que compreende-se que as universidades podem ocupar um importante espaço de atuação, especialmente, por meio das ações de extensão.

2.2 A contribuição da extensão universitária

As atividades de extensão universitária permitem ações junto à comunidade, visando o compartilhamento de conhecimentos (adquiridos via atividades de ensino e pesquisa). É por meio da extensão universitária que se articula conhecimento com a realidade social, visando, interagir e transformar tal realidade.

Entende-se extensão universitária “[...] como um processo contínuo de intercâmbio de saberes entre a Universidade e a comunidade, por meio do desenvolvimento de atividades que contribuam na formação profissional, ética e cidadã dos acadêmicos, na promoção do desenvolvimento regional” (UNIVALI, 2021, n. p).

A partir dessa percepção, discute-se que embora cresça no Brasil o número de mulheres com acesso às Universidades, sabe-se dos inúmeros desafios para a promoção da igualdade de gênero. Dados do IBGE apontam que:

As mulheres trabalham, em média, três horas por semana a mais do que os homens, combinando trabalhos remunerados, afazeres domésticos e cuidados de pessoas. Mesmo assim, e ainda contando com um nível educacional mais alto, elas ganham, em média, 76,5% do rendimento dos homens. [...] (IBGE, 2018, n. p).

Os estudos do IBGE também revelam que menos mulheres do que homens ocupam cargos gerenciais e o país possui sub-representação das mulheres na política (IBGE, 2018). Se mesmo para as mulheres com acesso às universidades, os desafios na conquista de igualdade são presentes, o que dizer daquela parcela que sequer possui essa oportunidade? Enquanto muitas mulheres nem tiveram acesso, muitas abandonam seus sonhos de carreira em virtude de casamento, cuidados familiares, entre outros. Estas discussões cada vez mais presentes nos recortes teóricos das disciplinas, são a porta para atuação em diferentes atividades de extensão universitária.

Considerando que a UNIVALI consta da lista de universidades parceiras da ONU na iniciativa Impacto Acadêmico, sua atuação em atividades de extensão é reconhecida como vital., visão da ONU:

O trabalho dessas instituições é vital para a conquista dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, uma vez que servem como incubadores de novas ideias e soluções para muitos dos desafios globais enfrentados. A iniciativa Impacto Acadêmico das Nações Unidas fornece o elo integral com essas partes interessadas para garantir que a comunidade internacional aproveite a energia e a inovação dos jovens e da comunidade de pesquisa a serviço da humanidade (UNITED NATIONS, 2021, n. p, tradução livre).

Entende-se que as atividades e extensão universitária, fundamentadas nos debates teóricos, permitem avançar no alcance das metas previstas na agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Na referida agenda, merece destaque o 5º objetivo, que visa promover, até 2030, ações para o alcance da igualdade de gênero, garantindo a participação das mulheres às oportunidades de liderança em todos os níveis (UNITED NATIONS, 2015).

3 | METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como de cunho qualitativo, uma vez que seu foco é apresentar os dados não quantificáveis, subjetivos, oriundos dos relatos das responsáveis pelo andamento do projeto. Portanto, baseado em fontes primárias e secundárias a finalidade é descritiva. As fontes primárias foram obtidas a partir dos arquivos do projeto, bem como dos relatos de experiência das docentes responsáveis pela condução das atividades. As fontes secundárias consistem na literatura e relatórios que permitem o embasamento que justifica o próprio projeto. A finalidade é descritiva, pois permite relatar as ações desenvolvidas até o momento, bem como os resultados parciais das ações promovidas no âmbito do projeto até o mês de dezembro de 2021.

4 | RESULTADOS

O projeto de extensão Mulheres Empodera tem como objetivo geral desenvolver o empreendedorismo e a qualificação profissional das mulheres de Itajaí e região, que se encontram em situação de desemprego e vulnerabilidade. Por meio das parcerias com outras Escolas de Conhecimento da própria UNIVALI e atores sociais³, visa promover o debate de temas que vão desde o autoconhecimento até o comportamento empreendedor, os quais permitem às participantes direcionamentos e ferramentas de apoio ao desenvolvimento de suas carreiras, reingresso no mercado de trabalho e empoderamento na gestão do seu próprio negócio.

A metodologia proposta para desenvolvimento das ações do projeto propõe, principalmente, relação dialógica entre a Comunidade e Universidade, por meio de “Rodas de Conversas” as quais correspondem a encontros/capacitações que por meio de linguagem acessível permite de forma mais próxima o debate entre academia e comunidade. Nas

³ Por exemplo, parcerias com Secretaria de Assistência Social do Município de Itajaí, Cooperativa de Reciclagem do Vale do Itajaí – REICLAVALE, Aliança Brasileira dos Importadores Varejistas e Atacadistas – ABIVA.

rodas discutem-se temas alinhados aos objetivos específicos do projeto e trazem sempre convidadas que relatam suas experiências e vivências, as quais promovem aos participantes momentos de inspiração, empoderamento e capacitação (muitas, como será visto adiante, já realizadas no contexto remoto) que permitam que a informação chegue ao público-alvo⁴.

Os canais para a divulgação das ações do projeto são as mídias sociais⁵ da Escola de Negócios (como por exemplo, *Facebook*, *Instagram* e *Canal do Youtube*) (UNIVALI, 2021). Vale destacar também os canais de comunicação aberta da Univali, como notícias, eventos e a própria Rádio da Univali (94,9Mhz FM).

No ano de 2020 e primeiro semestre de 2021 foram realizadas apenas ações no formato remoto, por meio do ambiente virtual *Blackboard*. Durante o ano de 2020 o projeto realizou capacitações no formato modular para dois grupos de mulheres inscritas, gerando um total de 62 participantes, atingindo de forma indireta 445 pessoas.

De abril a dezembro de 2021 o projeto realizou 24 capacitações/rodas de conversas (Quadro 1), as quais envolveu parceiros tanto das Escolas do Conhecimento como de atores sociais, fortalecendo assim as redes colaborativas do projeto.

Data	Tema	Convidado(a)
14/04/2021	O Case de Sucesso é Você!	Luciana Mitri
23/04/2021	Autoconhecimento e Avaliação de Carreira	Suelen Sacht Fernandes
28/04/2021	Planejamento de Carreira	Cláudia Schead Schiessl
05/05/2021	Estratégias para Recolocação: Currículo e Entrevista	Suelen Sacht Fernandes
12/05/2021	Comunicação Assertiva e Atendimento ao Cliente	Suelen Sacht Fernandes
19/05/2021	Gestão do Tempo	Suelen Sacht Fernandes
26/05/2021	Inteligência Emocional e Social	Suelen Sacht Fernandes
02/06/2021	Comunicação Não Violenta	Jaime Ricardo Vahldick
09/06/2021	Autocuidado: Bem-estar, Autoestima e Beleza da Mulher	Fabiana Marin Thives
16/06/2021	Gestão Financeira	Cristina Melim
23/06/2021	Universidade da Criativa Idade: Inovação na Extensão Universitária	Ana Paula Lisboa Sohn
30/06/2021	Antes de Liderar Outros, Lidere a Si Mesmo!	Tatiana Ghedine
08/07/2021	Comportamento Empreendedor	Mileide Sabino e Lola

4 Essa nomenclatura foi utilizada, em detrimento de nomenclaturas como: workshops, palestras, cursos, em virtude da necessidade de aproximação com a sociedade. Entende-se que dessa forma, é possibilitada a transmissão da ideia de acolhimento de todos os saberes.

5 O endereço para o Instagram é: en.univali; Os demais links são divulgados na página oficial da Escola de Negócios (UNIVALI, 2021).

27/07/2021	Comunicação em Mídias Sociais, tá com medo do que?	Camila Silva Schmitt e Mari Godoi
03/08/2021	É esse o meu preço?! Precificação e Organização Financeira	Gustavo Lima Soares e Juliana Pereira
10/08/2021	Socializando Práticas de Empreendedorismo Social	Samara A. S. Garcia e Marli Martins
01/09/2021	15 Anos da Lei Maria da Penha	Mell Mota Cardoso Conte
09/09/2021	Vidas Inspiradoras	Frederica Richter
16/09/2021	Desenvolvimento de Competências: a Importância na Prática do Empoderamento Feminino	Calinca Alves Mota
23/09/2021	Tecnologia e Inovação	Rosana Danguí
07/10/2021	Liderança Empreendedora	Ana Paula dos Santos
21/10/2021	Propósito: Vivendo a minha essência	Chistiane M. D. Pereira
11/11/2021	Mulheres na Pesquisa e Pós-Graduação	Rosilene Marcon
01/12/2021	TTCCCs que Inspiram! Roda de Conversa com Egressas da Escola de Negócios	Neuselene Schmidt, Françoise Gabre e Bruna Cunha

Quadro 1: Capacitações/Rodas de Conversas realizadas pelo Mulheres Empodera entre 14/04/21 a 01/12/21.

Fonte: Arquivo do Projeto (2021).

Com relação as ações projetadas, destaca-se que o projeto está atuando de forma remota e presencial. Na forma remota o projeto está sendo promovido por meio de “*Pockets Lives*”, ou seja, transmissões ao vivo de aproximadamente 30 minutos, por meio da rede social *Instagram* da Escola de Negócios. Essa ação tem sido realizada com empresas parceiras como Aliança Brasileira dos Importadores Varejistas e Atacadistas – ABIVA, bem como com o Programa de Mestrado e Doutorado em Administração – PPGA. Tais parcerias reforçam o alcance do projeto, uma vez que, além de aproximar a universidade das empresas, tem acesso também às próprias mulheres que atuam profissionalmente naqueles espaços.

Na forma presencial, o projeto tem programado encontros com o objetivo de promover atividades, também no formato roda de conversas, ligadas ao empreendedorismo social e à qualificação profissional. Dois grupos de mulheres já foram atendidos: as mulheres acolhidas pela Secretaria de Assistência Social do Município de Itajaí e as mulheres ligadas à cooperativa de reciclagem do Vale do Itajaí – RECICLAVALE⁶. Destaca-se que em ambos os casos, o projeto prioriza o formato presencial, conforme já mencionado, devido às dificuldades de acesso virtual das mulheres atendidas pelas referidas instituições.

⁶ Vale ressaltar que a própria Reciclavale é um caso de empreendedorismo feminino: “A Reciclavale é uma cooperativa surgida em 2009 de um sonho de Marli Martins, sua atual CEO. Com o apoio de cidadãos que no ato de reciclar enxerguem uma melhoria na qualidade de vida, buscou satisfazer suas aspirações ambientais – e até mesmo econômicas – no ramo de reciclagem.” (RECICLAVALE, 2021, n.p.)

Os temas discutidos com os dois grupos contemplam: automotivação, autoconhecimento, autoestima, autocuidado, inteligência emocional, comunicação não violenta, liderança, criatividade, relacionamento interpessoal, comportamento empreendedor, direitos da mulher e orçamento familiar.

O primeiro grupo são mulheres com idades entre 18 a 60 anos, e o perfil compreende entre vítimas de violência, dependentes químicas em tratamento, ex-moradoras de rua e refugiadas, acolhidas e atendidas pela Secretaria de Assistência Social do Município de Itajaí. Até o momento o projeto atendeu 7 mulheres, e obedeceu todos os protocolos de segurança sanitária. Das mulheres atendidas, 2 são Venezuelanas e 1 Haitiana. Todas as mulheres atendidas estão sob a guarda do município e ficam em casas de acolhimentos mantidas em sigilo. O transporte das participantes é feito pela Assistência Social que acompanha de perto todos os encontros, assim como o local de realização dos encontros também é mantido em sigilo. As ações iniciaram em 29/09/21, e os encontros ocorreram semanalmente. No total foram realizados 6 encontros.

Como resultados pode-se perceber que o grau de insegurança das participantes desde o primeiro encontro diminuiu, assim como a interação e o envolvimento nas dinâmicas realizadas promoveu importantes aprendizados, reflexões e encorajamento para seguirem seus sonhos de vida. Percebeu-se também o interesse em reinserção no mercado de trabalho e na busca por melhores condições de vida, sendo relatado por uma das participantes, ex-usuária de drogas, que as ações realizadas durante o projeto permitiram, além da reconquista da sua autoestima, auxiliaram na diminuição do número de medicamentos utilizados diariamente, assim como até o final das ações, ela já havia conseguido recursos financeiros por meio de atividades profissionais.

Destaca-se que no último encontro várias participantes relataram terem conseguido auto motivar-se para ações em benefício próprio. Uma das venezuelanas relatou ter “conseguido forças” para ir em busca da regularização de seu visto de permanência no Brasil, a haitiana mencionou que se sentiu mais encorajada para ir em busca de emprego. Também houve o relato emocionado de uma mulher de 44 anos que disse ter diminuído consideravelmente a quantidade de cigarros fumados por dia por estar se sentindo mais bonita e mais confiante.

O segundo grupo de mulheres atendidas de forma presencial, teve início em novembro/2021 e foi direcionado para as mulheres que participam de uma cooperativa de reciclagem do Vale do Itajaí – RECICLAVALE. O grupo era composto por 13 mulheres e as atividades foram realizadas até a segunda quinzena de dezembro.

Este grupo participou de atividades relacionadas com a automotivação, autoconhecimento, autoestima, relacionamento interpessoal e comportamento empreendedor. Os resultados foram sendo identificados em cada encontro. No encontro que foi trabalhado o tema autoconhecimento, várias mulheres mencionaram que nunca haviam “parado para pensar nas suas qualidades e características”, outras mulheres narraram que

alguns temas que emergiram nessa roda de conversa nunca foram discutidos entre elas, mesmo estando há tanto tempo juntas. Na figura 1 pode-se visualizar alguns momentos das atividades presenciais realizadas pelo projeto com os grupos de mulheres da Assistência Social de Itajaí e Cooperativa de Reciclagem do Vale do Itajaí – RECICLAVALE.



Figura 1: Imagens das ações presenciais com as mulheres atendidas pelo projeto Mulheres Empodera

Fonte: Arquivo do Projeto (2021).

A faixa etária das mulheres participantes das ações realizadas, tanto de forma remota quanto presencial, compreende 18 a 67 anos, de localizações variadas como Itajaí, em sua maioria, Balneário Camboriú, Tijucas, Navegantes, Blumenau, Venezuela, Haiti e outras cidades e estados, isto porque o projeto, por estar atuando de forma remota, permite acessibilidade e maior alcance geográfico às oficinas.

Vale destacar que, ao longo do ano de 2021 o projeto contou com a interação de acadêmicos da disciplina de Projeto Comunitário de Extensão Universitária - PCEU, da Univali, os quais juntamente com docentes envolvidos, construíram uma cartilha com dicas para inserção no mercado de trabalho e promoveram a aplicação da Oficina Mão na Massa, com as mulheres da Assistência Social de Itajaí, a qual promoveu uma atividade de elaboração de cupcakes, e teve como objetivo estimular o trabalho em equipe, ações de planejamento, liderança, tomada de decisão e criatividade.

Conforme já mencionado, todas as Rodas de Conversas realizadas pelo projeto estão divulgadas nos canais de comunicação da Escola de Negócios, destaque para as temporadas 1 e 2 do Mulheres Empodera, que pode ser acessada pelo canal de vídeos do *Youtube* da Escola de Negócios, como pode ser visualizado na figura 2.



Figura 2: Temporadas 1 e 2 Mulheres Empodera divulgadas no *Youtube* da Escola de Negócios.

Fonte: Arquivo do Projeto (2021).

Destaca-se que o número de participantes síncronas das Rodas de Conversas ultrapassa 350 pessoas, e com a divulgação na plataforma do *Youtube* da Escola de Negócios, as Temporadas 1 e 2 do Mulheres Empodera podem ser acessadas a qualquer momento, permitindo assim ação contínua de capacitação e empoderamento feminino. Como métricas das postagens do Mulheres Empodera ressalta-se que do período de 14/04 ao dia 11/11 foram contabilizadas 837 curtidas, 169 compartilhamentos e 10.229 pessoas alcançadas.

Além da continuidade das ações, o projeto contemplou no segundo semestre de 2021 uma Roda de Conversa com Egressas da Escola de Negócios na Semana Integrada, evento que reúne as defesas de bancas da graduação, palestras, oficinas e outras atividades semestralmente. O objetivo desta roda foi discutir como os temas de trabalhos de conclusão de cursos realizados pelas convidadas, promoveram empoderamento em suas vidas. O evento também contou com o lançamento do *E-book* Empodera Mulheres, produzido por alunos de diversas áreas, o qual trouxe 24 relatos de histórias de vidas das mulheres atendidas pelo projeto durante o ano de 2021. Na figura 3 pode-se visualizar o *E-book* Empodera Mulheres, o qual pode ser acessado gratuitamente pela Editora da Univali no endereço www.univali.br/editora.



Figura 3: Cartaz de lançamento do E-book Empodera Mulheres.

Fonte: Arquivo do Projeto (2021).

Nesse sentido, até o presente momento pode-se afirmar que as ações do projeto complementam o ensino promovido pela Escola de Negócios da Univali em parceria com as demais Escolas do Conhecimento e prevê a socialização das inúmeras experiências em formato de artigos e relatos, e ainda, permite a formação de educação profissional, desenvolvimento de competências e satisfação com relação à carreira, como também orientações de estratégias para melhoria da inserção no mercado de trabalho e crescimento de carreira e da gestão do seu próprio negócio, contribuindo com a renda das famílias.

Os alunos envolvidos no projeto têm a oportunidade de vivenciar experiências além das “bolhas universitárias” e situações referentes às demandas reais da comunidade do entorno, que também são desafios mundiais. Seu envolvimento se dá em consonância com os valores da UNIVALI, pautados no respeito ao pluralismo de ideias, o compromisso social com o desenvolvimento regional e global, à produção e uso da tecnologia a serviço da humanização, a ética no relacionamento e a formação e profissionalização de vanguarda.

A parceria com as instituições como a Assistência Social do Município de Itajaí, a RECICLAVALÉ – Cooperativa de Reciclagem do Vale do Itajaí, Central de Empreendedorismo da Univali – Empreduca, Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Univali – PPGA caracterizam não só a conexão entre universidade e comunidade, mas também a interdisciplinaridade por meio da interação entre os cursos da Escola de Negócios, Administração, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, Logística, Gestão Portuária, Marketing, Recursos Humanos, Gestão Financeira, Processos Gerenciais, Gestão Pública e Gestão Comercial, com as demais áreas e níveis de ensino promovidas pelas Escolas do Conhecimento da Univali.

5 | CONCLUSÃO

O projeto de extensão Mulheres Empodera foi estabelecido no ano 2020, no contexto pandêmico da Covid-19, por meio de atividades remotas e no ano de 2021, gradualmente, retoma atividades presenciais. A atividade é pioneira no âmbito da Escola de Negócios da UNIVALI. Até o momento, mais de 350 mulheres participaram de forma síncrona, das mais de 30 ações realizadas remotamente e mais de 10.000 foram alcançadas, já que muitas ações do projeto permitem acesso contínuo pelo público, via redes sociais oficiais da Escola. Considera-se que ainda seja cedo para apresentar tais números como resultados quantitativos do projeto.

Por ser um projeto pioneiro na Escola de Negócios e acerca de um tema com crescente relevância, entende-se que a difusão e discussão sobre as ações propostas são fundamentais para o seu aprofundamento e melhorias. Até o momento, entende-se que suas ações têm contribuições significativas em diferentes pilares, nos quais, ainda é necessário avançar:

(i) pesquisa: contribui com a discussão acerca da crítica proposta pela economia feminista, sobre os desafios ainda existentes na economia contemporânea, para a superação das desigualdades de gênero.

(ii) ensino: promove a integração entre os vários níveis de ensino e escolas do conhecimento, oportunizando debates interdisciplinares, transdisciplinares, vivências práticas e aproximação entre os temas pesquisados pela academia e a relação direta com comunidade instalada no entorno da universidade.

(iii) extensão: oportuniza o intercâmbio de saberes praticados pela academia junto a comunidade, por meio de ações que refletem diretamente na melhoria das condições econômicas, sociais, educacionais, das mulheres envolvidas, permitindo assim alcançar diminuição dos níveis de desigualdade de gênero e conseqüente desenvolvimento regional.

(iv) internacionalização: insere no dia-a-dia da universidade um tema sobre o qual diferentes instituições, inclusive a Organização das Nações Unidas, conclama a reunião de esforços de diversos atores sociais, para superação. Contribuiu, portanto, para a chamada “internacionalização em casa”, por meio de um projeto que os estimula a serem ativos localmente, contribuindo para a solução de desafios globais.

(v) a vida das pessoas envolvidas no contexto das ações de extensão universitária, muitas das quais, sequer tiveram acesso à universidade. Sabe-se que o desafio da desigualdade de gênero atinge de forma desigual as mulheres que já atuam nos mercados formais e aquelas que ainda estão fora dos mercados. Mas a percepção de que muitos dos desafios são comuns, é o que reforça a necessidade da continuidade dos debates, através das múltiplas ações.

Assim, ao refletir sobre a pergunta, como as universidades podem contribuir para a redução das desigualdades econômicas entre homens e mulheres, defende-se que as

universidades, como espaços para a produção de conhecimentos e mudanças sociais, têm potencial para promoção de significativo impacto social, quando se aproxima da comunidade local, para a superação desse desafio mundial. A busca por soluções caseiras nem sempre é passível de mensuração, pois frequentemente, está semeando novas ideias para a construção de um amanhã mais igualitário.

REFERÊNCIAS

CALVÈS, Anne-Emmanuèle. *Empowerment: The History of a Key Concept in Contemporary Development Discourse*. **Revue Tiers Monde**. Paris, v. 200, n. 4, p. 735-749, 2009. Disponível em: <https://www.cairn-int.info/journal-revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htmto>. Acesso em: 08 out. 2021.

FARIA, Malu. Desafios para a Construção da Autonomia Econômica para as Mulheres. IN.: **Autonomia econômica e empoderamento da mulher: textos acadêmicos**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

FERNANDEZ, Brena Paula Magno. Economia feminista: metodologias, problemas de pesquisa e propostas teóricas em prol da igualdade de gêneros. **Revista de Economia Política**. São Paulo v. 38, n. 3, p. 559-583, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/hK9fwgQzytLqMh77BL7JBPF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2021.

HUNT, Abigail; SAMMAN, Emma. **Women's Economic Empowerment Navigating enablers and constraints**. 2016. Disponível em: <https://www.odi.org/publications/10483-womens-economic-empowerment-navigating-enablers-and-constraints>. Acesso em: 12 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html> . Acesso em: 16 out. 2021.

LIMA, Maria Jussara *et al.* Empreendedorismo como aporte para o empoderamento econômico feminino. **Revista Tecnologia e Sociedade**. v. 17, n. 48, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/55479/Downloads/13462-55891-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

NELSON, Julie. *Feminism and Economics*. **Journal of Economic Perspectives**, Nashville, v. 9, n. 2, p. 131-148, 1995.

OROZCO, Amaia Pérez. *Economía del Género y Economía Feminista: conciliación o ruptura?* **Revista Venezolana de Estudios de La Mujer**, Caracas, v.10, n. 24, p.43-64, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5855457>. Acesso em: 20 abr. 2021.

SAMUEL, Lino. **O Contributo do Empreendedorismo Feminino no Empoderamento Socioeconômico da Mulher**, estudo de caso (pemba, moçambique). 2014. Disponível em: <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/26>. Acesso em: 13 out. 2021.

SCHIMANSKI, Silvana. As mulheres na agenda da Organização Mundial de Comércio (OMC). **Conjuntura Austral**, v. 12, n. 60, 2021.

UN WOMEN. **Economic empowerment**. 2013. Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/what-we-do/economicempowerment>. Acesso em: 17 out. 2021.

UNITED NATIONS - UN. General Assembly. **Draft resolution referred to the United Nations summit for the adoption of the post-2015 development agenda by the General Assembly at its sixty-ninth session**. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. 2015. Disponível em: <https://undocs.org/A/70/L.1> . Acesso em: 10 out. 2021.

UN WOMEN. **Facts and Figures: Economic Empowerment**. 2018. Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/what-we-do/economic-empowerment/facts-and-figures>>. Acesso em: 10 out. 2021.

UN WOMEN. **Families in a changing World**. 2019. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Progress-of-the-worlds-women-2019-2020-en.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

UNITED NATIONS. **Academic Impact**. 2021. Disponível em: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/unai_members_list_october_2021.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ (UNIVALI). **Sobre a Univali**. 2021. Disponível em: <https://www.univali.br/institucional/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 16 out. 2021.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI. **Extensão**. 2021. Disponível em: <https://www.univali.br/institucional/vreac/extensao/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 16 out. 2021.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI. Escola de Negócios. Disponível em: <https://www.univali.br/escolas/escola-de-negocios/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 16 out. 2021.

WORLD ECONOMIC FORUM - WEF. **Global Gender Gap Report**. 2021. Cologny/Geneva: World Economic Forum. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2021.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

CAPÍTULO 6

PIBIC ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES DE DISCUSSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Data de aceite: 01/04/2022

Adriany de Ávila Melo Sampaio

LAGEPOP-IG-UFU

Antônio Carlos Freire Sampaio

LAGEPOP-IG-UFU

Rosana de Ávila Melo Silveira

IFTM-Uberlândia

RESUMO: A exigência da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” trouxe para todos os cursos de formação de professores a responsabilidade por formar profissionais capazes de contribuir nesta temática, e apesar da Lei ser do ano de 2008 ainda há muito o que ser realizado para que essa questão seja um conteúdo comum nas escolas de Educação Básica. Uma das formas da Geografia contribuir com esse tema é começar a repensar a formação inicial do professor também como pesquisador, e de todo estudante como uma pessoa que pesquisa, que elabora e constrói conhecimento. Neste Projeto o Estudante do Ensino Médio BIC-Júnior terá a oportunidade de uma formação em pesquisa uma vez que terá como Objetivo Geral de Pesquisa a análise das possibilidades de inclusão da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos conteúdos de Geografia do Ensino Médio se colocando como estudante e pesquisador desta disciplina. Para diagnosticar as questões Étnico-raciais, especialmente sobre o cumprimento das leis federais 10639/2003 e 11.645/2008, os professores orientadores

e os estudantes do ensino médio realizarão entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia do Ensino Médio, farão análise dos Planejamentos Anuais de Ensino do primeiro, segundo e terceiro anos de sua própria escola.

PALAVRAS-CHAVE: Lei federal 10.639/03; lei federal 11.645/08; estudante pesquisador; livro didático.

ABSTRACT: The requirement of “Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture” has brought to all teacher training courses the responsibility for training professionals capable of contributing to this theme, and despite the Law being from 2008, there is still much to be done. carried out so that this issue is a common content in Basic Education schools. One of the ways Geography contributes to this theme is to begin to rethink the initial formation of the teacher as a researcher, and of every student as a person who researches, develops and builds knowledge. In this Project, the BIC-Júnior High School Student will have the opportunity to train in research since it will have as its General Research Objective the analysis of the possibilities of inclusion of Afro-Brazilian and African History and Culture in the Geography contents of High School, placing itself as a student and researcher of this discipline. In order to diagnose ethnic-racial issues, especially regarding compliance with federal laws 10639/2003 and 11,645/2008, the tutors and high school students will carry out semi-structured interviews with high school geography teachers, will analyze the annual teaching plans of the first, second and third years of their own school.

KEYWORDS: Federal law 10.639/03; federal law

INTRODUÇÃO

Antes mesmo da Lei 10639/03 os PCN (BRASIL, 1997) traziam em seus Temas Transversais a Pluralidade Multicultural que reconhecia e valorizava a diversidade existente em nossa sociedade e buscava a superação das discriminações para que o Brasil fosse realmente um país democrático. Mas a Lei trouxe um peso muito maior para a discussão da questão.

Constituindo-se, assim, como um tema delicado e complexo, nunca houve consenso em torno das teorias que buscaram responder “quem é o povo brasileiro?”, conseqüentemente, “o que faz do Brasil, Brasil?”. Um consenso, talvez, seja que toda problemática que compõe a questão étnico-racial gira em torno da ideia de miscigenação. Uma perspectiva bastante problemática quando pensada a partir da realidade brasileira, marcada pelo racismo e por uma história de escravização, expropriação e violência. (CIRQUEIRA; CORREA, 2012, p.02)

Os meios de comunicação apresentam grande número de informações, contudo de forma fragmentada e facilmente esquecível, e que a criança, o jovem e até mesmo o adulto, sozinhos nem sempre conseguem transformar essas informações em conhecimentos, sendo fundamental que o professor se apodere dos conhecimentos relativos à *história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros* fazendo deles temas que permitam um melhor conhecimento de nosso país e de nós mesmos. Não é possível mais que esta questão fique omitida na Educação como um todo, pois

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. (SILVA, 2007, p.501)

O objetivo geral da Educação é a formação do cidadão; uma pessoa com direitos e deveres, e principalmente comprometida com as questões de sua época social. Por sua vez, o objetivo da Geografia como disciplina escolar é formar o cidadão capaz de compreender as relações entre a sociedade e a natureza, e como esta sociedade se organiza, como constrói, destrói e reconstrói o espaço que ocupa.

O professor que irá contribuir para a formação deste cidadão se forma em Cursos de Graduação, especialmente as licenciaturas, áreas do conhecimento que permitem a formação inicial dos docentes.

O Curso de Graduação, considerado como curso de Formação Inicial é o principal momento de construção do conhecimento básico da área de estudo futuro profissional. Ele será sempre a maior referência, por isso quanto antes o estudante de licenciatura-

futuro professor começar a analisar conteúdos pertinentes à sua área de atuação, a Escola, melhor será sua prática. Neste projeto, começaremos a formação para a pesquisa com o Estudante do Ensino Médio.

Uma das questões atuais da formação para a cidadania é a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, colocada pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a incluiu no currículo oficial da rede de ensino.

A exigência da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*” trouxe para todos os cursos de formação de professores a responsabilidade por formar profissionais capazes de contribuir nesta temática, pois segundo a Lei 11645/08: “*os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar*” (BRASIL, 2008).

Para que a Geografia possa de fato contribuir para superar os preconceitos, este projeto acredita que, entre outras questões, precisamos começar a formação pesquisador o quanto antes, por isso a importância deste projeto ser desenvolvido por um estudante do estudante do Ensino Médio, e especialmente incentivado por uma Bolsa de Iniciação Científica - BIC Júnior.

Ao assumirmos a educação étnico-racial de professores em formação inicial como questão central, reportamo-nos a um tema historicamente escamoteado por manobras discursivas da elite hegemônica brasileira (...).(OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 188)

O estudante BIC-JÚNIOR deste Projeto irá analisar possibilidades de inclusão da História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos conteúdos de Geografia do Ensino Médio.

A DISCIPLINA GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Uma das funções da Geografia é refletir sobre como a sociedade se organiza, como ela ocupa o espaço em diferentes momentos históricos, e a questão dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas faz parte do Espaço que a Geografia se propõe estudar.

A geografia é a ciência do território, e o território é o melhor instrumento de observação do que está acontecendo no espaço geográfico. Ela expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais, as potencialidades da natureza e a heterogeneidade da população. Essa é a área do conhecimento que tem o compromisso de tornar os lugares e suas dinâmicas mais compreensíveis, de dar explicações para as transformações territoriais e de apontar soluções para as incongruências e incompatibilidades espaciais. (ANJOS, 2005, 167-168)

Uma das tarefas do futuro profissional da licenciatura é escolher o Livro didático mais adequado para sua escola. Esta escolha é realizada a cada quatro anos, e o livro será usado pelos alunos durante três anos. O professor precisa ter em mente que o objetivo

principal é o aprendizado. Especificamente, no caso da Geografia, o professor precisa estar atento às representações gráficas e cartográficas, e como elas interagem com os textos, de forma que proporcione uma ampliação dos conhecimentos espaciais, tanto do cotidiano dos estudantes como de lugares distantes, sobretudo na atualidade com o processo de globalização em curso. O livro didático de Geografia não pode apresentar-se como um conjunto sem nexos ou correlações, é preciso que os autores de livros didáticos descubram formas atraentes de tratar de assuntos relativos ao cotidiano dos alunos do ponto de vista espacial, sempre relacionando-os com outras realidades.

Devido a grande extensão territorial do Brasil, as realidades e culturas são muito diferentes dificultando o professor utilizar o livro didático como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos, entretanto o professor precisa saber relacionar os conteúdos e as imagens do livro com as diferentes linguagens disponíveis e o cotidiano dos alunos, estabelecendo assim o diálogo e o confronto de ideias diferenciadas, fugindo da verdade absoluta, uma vez que nem a proposta de um livro, nem as ideias do professor, são infalíveis ou inquestionáveis.

Como o grande comprador de livros didáticos no país é o governo federal, as editoras têm procurado atender as avaliações feitas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Essa avaliação utiliza-se de critérios estabelecidos em Edital específico, e que se não forem contemplados pelo autor, excluem a obra da lista de compra do MEC. Entre os motivos de exclusão de obra inscrita no PNLD, diz respeito aos livros que apresentem preconceito ou induzam ao preconceito.

Os Editais do PNLD de 2013, 2014 e 2015 (livros para os Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio), trouxeram com ênfase a questão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, como preconizam as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08. Assim, é de se esperar que as obras inscritas nestes novos editais apresentem, minimamente, as questões etnicorraciais. Mas o mínimo exigido por lei ainda é pouco, porque o professor terá que ir, além disso, se realmente for trabalhar as questões étnico-raciais.

Segundo o Guia do PNLD de Geografia de 2007, já era previsto a preocupação com a não transmissão ou insinuação de preconceitos. O mesmo ocorreu com os Guias posteriores como no Guia PNLD de 2009 (BRASIL, 2009).

Mas, apesar das regras do PNLD ainda são poucos os Livros Didáticos que apresentam a cultura afro-brasileira e os povos indígenas como objeto de estudo em mais de um capítulo, e que recebem abordagens respeitadas, que valorizam suas organizações e saberes. Assim como a participação desses povos nos processos históricos que levaram à formação do espaço geográfico brasileiro. Também é raro mostrar a participação dos povos afrodescendentes e indígenas brasileiros em lutas e mobilização políticas pelos seus direitos, ou a atuação desses grupos em diferentes trabalhos e profissões valorizadas socialmente, o que prejudica a compreensão de como esses grupos étnico culturais colaboraram com a construção sociocultural e econômica do Brasil.

A participação do negro e do indígena na formação do espaço geográfico brasileiro são abordadas raramente e em poucos capítulos do Livro Didático. A imagem do afrodescendente é pouco utilizada tanto em espaços profissionais como em espaços de poder, e assim como os indígenas, repassam imagens estereotipadas.

Negros e negras, no Brasil, desde que para essa terra foram trazidas à força as primeiras pessoas africanas para serem escravizadas, lutam pela vida, pela sua humanidade, por liberdade e, a partir da abolição do escravismo, pelos seus direitos de cidadania, através da defesa de políticas de inclusão racial. A exclusão de negros e negras no processo educacional é histórica. Foi muito longo o período de denúncias do movimento negro e de pesquisadores envolvidos com a temática em busca de uma educação não racista, que ainda não está consolidada. (NASCIMENTO, 2013, p.24)

A nação brasileira é formada basicamente por três grandes grupos étnico-raciais: o branco, o indígena e o negro, sendo que cada um tem uma história de origem diferenciada e apesar da miscigenação ainda há muito preconceito, principalmente em relação ao negro e ao índio. Esse preconceito, em muitos casos, é apresentado de forma sutil, podendo muitas vezes passar despercebido a ponto de surgirem afirmações de que no Brasil não há preconceito.

Diferentemente dos indígenas que já habitavam o Brasil e dos brancos europeus que migraram para cá, os negros vieram para o Brasil de uma forma trágica, basta lembrar um pouco da história do Brasil, do tráfico humano de homens e mulheres da África, que foram perseguidos, presos e escravizados. Foram forçados a deixar suas famílias na África e transportados em navios em condições desumanas, sendo obrigados a trabalharem na plantação sob os mais terríveis e cruéis castigos.

Com o “fim da escravidão” em 1888 a situação do povo negro apenas mudou de paradigma, pois se antes era refém dos castigos agora teria que enfrentar a fome, o desemprego, a falta de abrigo e moradia, enfim, a miséria. Essa situação de precariedade fez do povo negro um grupo marginalizado na sociedade brasileira, fazendo com que fosse construída uma imagem totalmente negativa e conseqüentemente muito preconceituosa.

Considerando a questão indígena, há também muita omissão e desvalorização por parte dos livros, pois em sua maioria, os indígenas são retratados por meio de algumas poucas imagens, e quase nada de sua atualidade, muito menos de sua presença como cidadão brasileiro. Há ainda muito estereótipo veiculado, o que desinforma mais do que informa.

[As instituições] têm realizado progressos significativos na promoção da educação das relações étnico-raciais, porém, sinalizam necessidade de formação continuada de seus profissionais para que estes possam se qualificar ainda mais para a realização de ações pedagógicas. (LIMA; REGO, 2017, p. 189-190)

Pode-se afirmar que o preconceito no Brasil está sendo extinto, principalmente à força de lei, entretanto, há ainda um longo percurso até que a realidade nacional seja de

valorização de todos, sem exceção.

A compreensão de todas as etnias de forma integrada à sociedade brasileira do ponto de vista da construção cultural e dos saberes ainda é veiculada de forma superficial, sendo bastante pontual a discussão sobre como vivem os indígenas atualmente. Os livros, em geral, não se preocupam em apresentar os seus saberes, limitando-se a algumas contribuições particulares. As imagens das etnias indígenas brasileiras aparecem de forma superficial e tipificada, quase sempre e somente na parte em que se comenta a diversidade cultural brasileira e dos afro-brasileiros. Não é ressaltada a participação destes grupos sociais em diferentes profissões e espaços de poder.

A escola por meio dos professores, e especificamente a disciplina de Geografia, tem as condições necessárias para discutir a questão étnico-racial, no entanto, é preciso estar atentos ao descaso e à marginalização, pois mesmo com as leis o preconceito pode estar nas entrelinhas, justamente pela omissão, contribuindo de forma acentuada para formarmos cidadãos incompletos.

REFERÊNCIAS

ANJOS; Rafael Sanzio Araújo dos. A África, a Educação Brasileira e a Geografia. In: Sales; Augusto dos Santos (Org.) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005. p. 167-184.

BRASIL. *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003*. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial Mec/mj/seppir. No 605 de 20 de Maio de 2008. 58p.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 março de 2004.

BRASIL. *Guia do Livro Didático - PNLD 2010 Geografia: Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10/01/2003. Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*. D.O.U. 11/03/2008. Brasília, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal; CORREA, Gabriel Siqueira. A questão étnico-racial na Geografia Brasileira: um debate introdutório sobre a produção acadêmica nas pós-graduações. *Anais... XII Colóquio Internacional de Geocrítica*. Bogotá, 7 a 11 de mayo de 2012. 16p.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; REGO, Thabyta Lopes. Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

NASCIMENTO, Alexandre do. Educação das relações étnico-raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação docente. *Revista Magistro*. Vol. 8 Num.2. p.19-27. 2013.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017. 14p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM QUÍMICA: USANDO OS MAPAS CONCEITUAIS

Data de aceite: 01/04/2022

Daniele de Oliveira Silva

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
Alfenas (MG), Brasil
Orcid: 0000-0003-0500-5217

Julian Carlos da Silva Pavan

Universidade de Franca (UNIFRAN-SP)
Franca (SP), Brasil
Orcid: 0000-0003-0910-5055

RESUMO: Este trabalho analisa a importância do uso de mapas conceituais no ensino de química. A pesquisa se faz necessária devido a forma tradicionalista e fragmentada em que o ensino ainda ocorre, trazendo uma aprendizagem mecânica e pouca significativa. Assim, objetivou-se analisar como vem sendo proposto o uso de mapas conceituais na disciplina de química, mediante a análise em artigos, e também foi avaliada a produção científica na área, a fim de compreender como a ferramenta tem sido explorada. A pesquisa demonstrou que mapas conceituais tem potencial para serem aplicados em diferentes contextos da sala de aula, podendo ser propostos em diferentes níveis de educação, porém a baixa produção científica na área, nos faz entender que ainda não se têm explorado o potencial total dessa ferramenta.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Significativa. Ensino de Química. Mapa-conceitual. Revisão Bibliográfica.

MEANINGFUL LEARNING IN CHEMISTRY: USING CONCEPT MAPS

ABSTRACT: This work analyzes the importance of using concept maps in chemistry teaching. The research is necessary due to the traditional and fragmented way in which teaching still takes place, bringing mechanical and little significant learning. Thus, the objective is to analyze how the use of concept maps in the discipline of chemistry has been proposed, through the analysis of articles, and the scientific production in the area was also evaluated, in order to understand how the tool has been explored. The research showed that concept maps have the potential to be applied in different contexts of the classroom, and can be proposed at different levels of education, but the low scientific production in the area makes us understand that the full potential of this tool has not yet been explored.

KEYWORDS: Meaningful Learning. Chemistry teaching. Conceptual maps. Literature review.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino tradicional de química ainda permeia grande parte das escolas brasileiras, e é conhecido em sua maioria pela memorização de fórmulas e aplicação de regras que não possuem sentido significativo ao aluno, que realiza repetidos exercícios, mas sem entender a situação-problema envolvida. Nesse contexto, os PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), destacam que o ensino de química vem se reduzindo à uma mera transmissão de

informações, sem relação ao cotidiano do aluno, e é restrita a baixos níveis cognitivos. Sendo assim, diante das dificuldades em se ensinar química e a grande importância que a disciplina possui, visto que se está ligada ao cotidiano dos alunos, surge a necessidade de buscar novos recursos metodológicos. Nesse sentido, os mapas conceituais são grandes promissores, segundo Novak e Gowin (1984), os mapas conceituais são capazes de ajudar no curso da aprendizagem significativa, já que eles representam as relações de significados entre conceitos, tornando claro o que se aprendeu sobre determinado assunto. Dessa forma, a proposta desse trabalho é avaliar, por meio de uma revisão bibliográfica como vêm sendo utilizados os mapas conceituais no ensino de química nos últimos sete anos.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O principal referencial teórico que se baseia esse estudo, é a teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Paul Ausubel (1918-2008). Em sua visão ele propõe que a aquisição e retenção de conhecimentos são produtos de um processo dinâmico entre o novo conhecimento e as ideias relevantes na estrutura cognitiva do indivíduo. Assim, a ideia nova se “âncora” aos conhecimentos existentes na estrutura cognitiva do sujeito. Ausubel define esses conhecimentos já presentes como subsunçores, os quais depois da interação com a nova informação se modificaram, portanto, a estrutura cognitiva é reestruturada constantemente durante a aprendizagem significativa. Ausubel caracteriza a estrutura cognitiva por dois processos, a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora. Na diferenciação progressiva atribui-se novos significados a um dado subsunçor, o que o torna mais elaborado e diferenciado, e a reconciliação integradora estabelece relações entre as ideias, conceitos, etc., esses processos ocorrem simultaneamente.

Apesar de Ausubel nunca ter mencionado o mapeamento conceitual em sua teoria, essa técnica que foi desenvolvida por Joseph Novak e colaboradores, a utiliza como base. Os mapas auxiliam no delineamento das estruturas cognitivas (MOREIRA, 1988), sendo possível, identificar os subsunçores e as relações realizadas pelo aluno.

2.1 Mapas conceituais e a aprendizagem significativa

Um primeiro aspecto relevante dos mapas conceituais é que eles são idiossincráticos, ou seja, isso significa que não existe mapa conceitual correto, sendo que segundo Moreira (2011), mapas conceituais têm significados pessoais, dessa forma, um professor não deve apresentar o seu mapa como correto para determinado conteúdo, pois este se referem aos significados que ele atribuiu. Neste contexto se usamos os mapas conceituais para avaliação, não faz sentido em avaliá-lo como um teste de múltipla escolha, e caso o professor insista em fazê-lo, ele estará promovendo uma aprendizagem mecânica em detrimento da significativa. Os mapas conceituais são dinâmicos, portanto, à medida que novos significados são atribuídos esses mapas se reestruturam.

Em vista disso, o fator importante aqui, não é verificar as taxas de acertos, e sim, se o aluno está aprendendo significativamente por meio das relações criadas, e por aprendizagem significativa, devemos entender que ela não está diretamente ligada a aprendizagem correta, pois o sujeito pode atribuir significados que não são aceitos pela comunidade científica. Dessa maneira, o mapa conceitual é um instrumento importante na análise dos significados externalizados pelo aluno, diferentemente do ensino convencional, em que não há espaços para essa forma de avaliação (MOREIRA, 2011).

2.2 A construção de mapas conceituais

De igual importância a ser tratado, devemos entender o processo de construção de um mapa. É comum que eles sejam confundidos com organogramas ou diagramas de fluxo, até mesmo com os mapas mentais. Porém, organogramas ou diagramas implicam em uma sequência, temporalidade ou direcionalidade, e mapas mentais são livres, criados a partir de um tema central. Os mapas conceituais são diagramas de significados ou relações significativas, e seguem um modelo hierárquico, onde o conceito mais geral, está no topo, e os mais específicos na base inferior. O termo de ligação, responsável por estabelecer as relações entre os conceitos, deve ser claro e preciso, conferindo clareza semântica à proposição.

Segundo Moreira (2011), para construção do mapa conceitual, é importante identificar os conceitos-chave do conteúdo e ordenar esses conceitos por hierarquia, observe que na figura 1, “compostos orgânicos” é mais geral que “cadeias carbônicas”, que é mais específico. Após esses conceitos devem ser conectados pelo termo de ligação. Depois de pronto, é válido questionar ao autor do mapa, o porquê da localização de certos conceitos e sobre as relações que eles formam, isso contribuí para a “negociação” de significados.

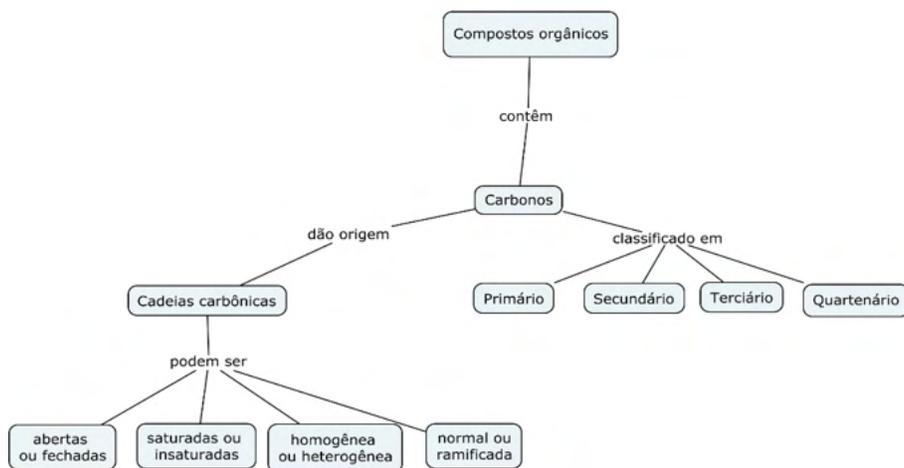


Figura 1 – Exemplo de mapa conceitual.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

Conforme apresentamos na introdução, avaliaremos como vêm sendo trabalhados os mapas no ensino de química. A pesquisa foi construída mediante a análise profunda de 6 artigos de aplicações em escolas ou universidades brasileiras. Os artigos foram obtidos através da plataforma CAPES e QNEsc, considerando um período de 6 anos para escolha. Observou-se o nível de ensino em que foi aplicado a pesquisa (ensino básico ou superior); o contexto de aplicação dos mapas (para organização ou avaliação); e outros pontos relevantes da pesquisa. A tabela 1 abaixo, traz os artigos selecionados.

Classificação Interna	Nome do Artigo	Plataforma de busca	Ano de publicação do artigo
B1	O uso de mapas conceituais como ferramenta metacognitiva no ensino de Química	Periódico Capes	2018
B2	Avaliação da aprendizagem em Química com uso de mapas conceituais	Periódico Capes	2017
B3	O uso de mapas conceituais no ensino da tabela periódica: Um relato de experiência vivenciado no PIBID	QNEsc	2018
B4	Avaliação de conceitos de termodinâmica clássica através de mapas conceituais	Periódico Capes	2015
B5	Mapas conceituais: uma possibilidade para o estudo dos modelos atômicos em aulas de química	Periódico Capes	2017
B6	Acompanhamento da aprendizagem de conceitos em química orgânica por meio de mapas conceituais	Periódico Capes	2017

Tabela 1 – Artigos selecionados

A segunda parte do trabalho se propôs em realizar um levantamento das publicações que envolvessem mapas conceituais no ensino de química nos últimos dez anos. O levantamento foi realizado no portal de periódicos Capes, utilizando variáveis de pesquisa e posteriormente realizando uma análise nos títulos, palavras-chaves e nos resumos dos artigos, selecionando somente os artigos dentro dos critérios avaliados.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para levantamento dos dados dos artigos foram propostas questões que estão representadas na Tabela 2.

Artigos	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Indivíduos da pesquisa	Licenciandos	Alunos de ensino básico	Alunos de ensino básico	Alunos de ensino superior	Alunos de ensino básico	Bacharéis e licenciandos em química
Caracterização dos indivíduos	Alunos do sétimo período de Química	Alunos do terceiro ano do ensino médio noturno	Alunos do primeiro ano do ensino médio	Alunos do 4º período de engenharia química	4 turmas do 1º ano do ensino médio	Alunos da disciplina de química orgânica dos cursos de Química Industrial, Bacharelado e Licenciatura
Já haviam elaborado mapas anteriormente?	Sim	Não	Não é mencionado	Não é mencionado	Não é mencionado	Alguns alunos possuíam contato anterior
Período da pesquisa	Realizou-se durante o período da disciplina de química geral teórica II	4 encontros semanais (de 2 horas aulas por encontro)	Durante o 1º bimestre	Não é relatado de forma precisa.	3 aulas do 2º bimestre escolar	Durante os semestres de 2014 – 2016.
Em qual momento em que se deu a aplicação?	No início da disciplina e ao final dela	Ao final, como forma de avaliação	Contínua, elaborou-se vários mapas	Ao final como forma de avaliação.	Ao final como forma de avaliação	Contínua, ao longo do semestre.
Houve disposição da maioria dos alunos?	Sim	Não é mencionado.	Não é mencionado.	Sim.	Não é mencionado.	Não é mencionado.

Tabela 2 – Dados retirados dos artigos.

Pode-se observar, que dentre os artigos selecionados, contemplavam estudos voltados para ensino básico e para ensino superior. Isso demonstra que mapas conceituais, podem ser aplicados em vários níveis de ensino. Outro aspecto que nos chama a atenção, é que o contato anterior dos alunos com os mapas, facilitavam no momento de realizar a construção dos mesmos, sendo que os alunos que nunca tiveram contato anterior apresentaram uma maior dificuldade, e os artigos que trouxeram os mapas conceituais como ferramenta em modo contínuo, preparavam melhor os alunos que nunca possuíram esse contato, que ao longo do processo melhoravam seu desempenho. No artigo B1, por exemplo, quanto a presença dos principais conceitos nos mapas, inicialmente se tinha uma taxa de 45,71% e nos mapas finais a taxa aumentou para 74,28%. Nesse artigo não foi observado diferença entre os mapas iniciais e finais nas preposições com sentido lógico e organização hierárquica que permaneceram a uma taxa de 80%, isso porque apesar de alguns alunos terem melhorado o desempenho individualmente, foram cometidos outros

erros fazendo com que a média continuasse igual ao inicial. No entanto, os alunos tiveram um bom desempenho.

No artigo B4, um dos alunos menciona que o método adotado é melhor do que cobrar a dedução de fórmulas, e outro coloca que “É uma boa maneira de avaliar se o aluno compreendeu as relações entre os conceitos”. Essa boa receptividade dos alunos em participar é um ponto importante, pois segundo a teoria significativa de Ausubel, o indivíduo deve ter boa disposição para aprender para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Ademais, as maiores dificuldades encontradas nesses estudos realizados são justamente devido ao fato de os alunos não terem domínio sobre a técnica de mapeamento, tendo problemas ao formar relações válidas.

No segundo momento da pesquisa, realizou-se um levantamento da produção científica, selecionando as variáveis: “Qualquer contém mapas conceituais” e “qualquer contém ensino de química”; data de publicação: últimos dez anos; tipo de material: artigos; idioma: qualquer idioma. Dessa pesquisa, foram gerados 201 resultados no portal periódicos. Durante a seleção dos artigos, analisou se continham as palavras-chaves “ensino de química” e “mapas conceituais”, depois foi avaliado nos resumos se eles propunham o uso dos mapas conceituais no ensino de química. Dentre os artigos buscados pelo portal, somente 37 que correspondiam com os critérios da pesquisa. Esses resultados estão representados no gráfico abaixo.

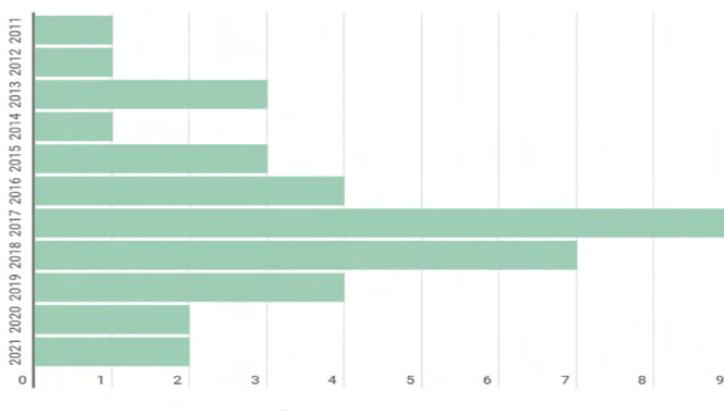


Gráfico 1 – Artigos publicados nos últimos 10 anos

No geral, é possível avaliar que existe uma baixa produção científica, sendo que os anos com uma taxa de publicação mais alta, foi em 2017 e 2018. Isso se refere ao fato de os mapas conceituais ainda serem pouco utilizados no que se refere ao ensino de química.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo foi possível identificar que os mapas conceituais são uma ferramenta importante para estruturação e organização de novas informações com o conhecimento prévio, formando conexões de conceitos que possuem uma relação entre si, dessa forma, começamos a propor um ensino desfragmentado. Os mapas conceituais podem ser utilizados de diversas maneiras, e aqui propomos que ele seja realizado continuamente, visto que, os alunos começam a ter maior facilidade na sua construção, e também por que ao longo do processo de aprendizagem ele pode ser revisitado, identificando concepções inadequadas ou criando novas ligações, sendo reelaborado a partir disso.

É oportuno destacar que apesar de mapas conceituais exigirem do docente uma nova postura de avaliação, quando comparada às avaliações tradicionais, ele oferece também, dados mais relevantes para o trabalho em sala de aula, sendo possível uma intervenção muito mais efetiva.

Demonstramos também uma baixa publicação na área, subentendendo-se que a ferramenta é pouco explorada, porém, requer-se uma análise mais profunda, a fim de saber os motivos da ferramenta não ser tão aplicada, sendo uma questão para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. Tradução de Ligia Teopisto. 1ª Edição: Plátano Edições Técnicas, janeiro de 2003. Brasil.

BOCATO, L. V.; PALACIO, M.; CABRAL, W. A. Mapas conceituais: uma possibilidade para o estudo dos modelos atômicos em aulas de Química. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 7, n. 21, p. 25-34, maio 2018. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/8054>>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte III. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em 23 de outubro de 2021.

CORDEIRO, G.; SANTOS, P.; ALMEIDA, R. Avaliação de conceitos de termodinâmica clássica através de mapas conceituais. R.B.E.C.T., vol 8, núm. 4, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2009/2525>>. Acesso em 23 de outubro de 2021.

FARIAS, C. F. Acompanhamento da Aprendizagem de Conceitos em química orgânica por meio de mapas conceituais. Enseñanza De Las Ciencias: Revista De investigación Y Experiencias didácticas, 2018, n.º Extra. Disponível em: <<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337429>>. Acesso em 23 de de outubro de 2021.

FIALHO, N. N.; FILHO, R. P. V.; SCHMITT, M. R. O uso de mapas conceituais no ensino da tabela periódica: um relato de experiência vivenciada no PIBID. Química nova na escola. Vol. 40, n°4, p. 267-275, novembro de 2018. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160119>>. Acesso em 23 de outubro de 2021.

LIMA, J. A.; SAMPAIO, C. de G.; BARROSO, M. C. da S.; VASCONCELOS, A. K. P.; SARAIVA, F. A. Avaliação da aprendizagem em química com uso de mapas conceituais. *Revista Thema*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 37-49, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.37-49.422. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/422>>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NOVAK, Joseph; GOWIN, D. Bob. *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: <[doi:10.1017/CBO9781139173469](https://doi.org/10.1017/CBO9781139173469)>. Acesso em 23 de outubro de 2021.

TAVARES, L. C.; MÜLLER, R. C. S.; FERNANDES, A. C. O uso de mapas conceituais como ferramenta metacognitiva no Ensino de Química. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, Belém, v. 14, n. 29, p. 63-78, jul. 2018. ISSN 2317-5125. Disponível em: <<https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5561>>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO INTEGRAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA/ SP

Data de aceite: 01/04/2022

Dilene Aparecida Amicci Mascioli

UNICAMP – Universidade Estadual de
Campinas

Araraquara – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/5594333415617556>

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar a questão ambiental brasileira no espaço de uma escola de Educação Integral e sua atuação nos diversos equipamentos públicos e privados do município de Araraquara – SP. A pesquisa se pautou na bibliografia específica acerca do tema, e nas políticas de Educação Ambiental mediante projeto e ação escolar. Partiu-se das agendas sobre a temática, da primeira Conferência Internacional em Estocolmo capital da Suécia em 1972 e abriu os debates para o mundo em torno do conceito de desenvolvimento sustentável, levando - se em conta a poluição do nosso planeta, do qual as reflexões giraram em torno da melhoria da qualidade da vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas – surgindo deste então o termo “Sustentabilidade”. A pesquisa de campo, com abordagem empírica, analisou a mudança de comportamento/atitude dos alunos no quesito do descarte correto de materiais. O que se pretendeu elucidar neste trabalho é que trabalhar a consciência ambiental de nossos alunos prevê ser uma das possíveis ações de enfrentamento a poluição do planeta, juntamente, com políticas públicas fomentadas pelas redes, Municipais,

Estaduais e Privadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Educação Ambiental; Sustentabilidade.

COMPREHENSIVE EDUCATION: ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SUSTAINABILITY IN THE MUNICIPALITY OF ARARAQUARA/ SP

ABSTRACT: This article aims to analyze the Brazilian environmental issue in the space of a school of Integral Education and its performance in the various public and private facilities in the municipality of Araraquara - SP. The research was based on the specific bibliography on the subject, and on Environmental Education policies through school projects and actions. It started from the agendas on the subject, from the first International Conference in Stockholm capital of Sweden in 1972 and opened the debates to the world around the concept of sustainable development, taking into account the pollution of our planet, of which the reflections revolved around improving the quality of human life within the limits of the carrying capacity of ecosystems – hence the term “Sustainability”. The field research, with an empirical approach, analyzed the change in behavior/attitude of students regarding the correct disposal of materials. What was intended to elucidate in this work is that working on the environmental awareness of our students is expected to be one of the possible actions to face the pollution of the planet, together with public policies promoted by networks, Municipal, State and Private.

KEYWORDS: Integral Education; Environmental education; Sustainability.

“O próximo grande salto evolutivo da humanidade será descobrir que cooperar é melhor que competir”

(Pietro Ubaldi)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a questão ambiental brasileira nos espaços de escolas de Educação Integral e sua atuação nos diversos equipamentos públicos e privados do município de Araraquara – SP.

Vale ressaltar que no presente Município, as unidades educacionais de Educação Integral, trabalham em sua grade curricular Oficinas Pedagógicas voltadas para o Meio Ambiente.

No caso específico da escola Centro de Educação “Alésio Gonçalves dos Santos”, a mesma foi construída no ano de 2004 com a missão de ser uma escola de Educação Ambiental, para tal foi edificada dentro do Parque Ecológico do Pinheirinho como é conhecido no município.

Contava na época com equipamentos públicos voltados a questão ambiental, e era vinculado ao CEAMA (Centro de Educação Ambiental do Município de Araraquara), o CESAMA (Centro de Saneamento Ambiental do Município de Araraquara) e próximo ao Parque do Basalto, importante área de recuperação ambiental.

Partindo das agendas sobre a temática, a primeira Conferência Internacional em Estocolmo capital da Suécia em 1972 abriu os debates para o mundo em torno do conceito de desenvolvimento sustentável, levando - se em conta a poluição do nosso planeta, as reflexões giraram em torno da melhoria da qualidade da vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas.

Foi dessa conferência que surgiu o termo “Sustentabilidade”, pois, muitos consideravam a ideia de desenvolvimento sustentável ambígua, permitindo dúbias interpretações.

A pesquisa pautou- se na bibliografia específica acerca do tema, e a pesquisa de campo, cujo intuito é analisar as políticas de Educação Ambiental, mais especificamente na escola a qual enunciamos anteriormente.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MUDANÇA DE PARADIGMA

A questão ambiental começou a ser percebida quando a humanidade percebeu que os recursos naturais poderiam caminhar aceleradamente para seu esgotamento, sendo inviável a sobrevivência humana se tais recursos fossem extintos.

O homem visualizou a questão ambiental por uma questão de sobrevivência, após a Segunda Guerra Mundial, principalmente a partir da década de 1960, intensificou-se essa percepção, sendo um problema a ser resolvido pela humanidade.

E, assim sendo, que algo deveria ser feito para alterar as formas de ocupação do planeta estabelecidas pela cultura dominante. Esse tipo de constatação gerou o movimento de defesa do meio ambiente, que luta para diminuir o acelerado ritmo de destruição dos recursos naturais ainda preservados e busca alternativas que concilie, na prática, a conservação da natureza com a qualidade de vida das populações que dependem dessa natureza (PCN, 2001, p. 21).

O movimento em torno da temática ambiental na década de 1970 – (1972 e 1977) ganhou forças na referida década. Corroborando com isso, foi realizada a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (na CEI, Geórgia – USA), definindo os objetivos da Educação Ambiental e o Ensino Fundamental como hoje é conhecido, foi indicado como um dos meios para conseguir atingir o maior número de indivíduos e a propagação dessas novas ideias.

A visão da época era que, através da educação todos os problemas ambientais seriam resolvidos, pensamos que essa visão é algo utópico, pois, nem mesmo após 45 anos do início da primeira discussão (1972) os problemas de ordem ambiental ainda continuam gritantes.

Perguntamos, será que realmente estamos fazendo Educação Ambiental? Plantar árvores, recolher latinhas, realizar a coleta seletiva, são processos educativos ou resultados de uma política voltada para o social? Plantamos árvores, mas não cuidamos, recolhemos latinhas e selecionamos o lixo para revenda que é subsídio financeiro de muitos lares, ainda vislumbramos favelas, lixões ao céu aberto e parece que as coisas são cada vez mais caóticas.

“Desenvolvimento sustentável foi definido pela Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento como o “desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. Muitos consideram essa ideia ambígua, permitindo interpretações contraditórias. Porque desenvolvimento pode ser entendido como crescimento, e crescimento sustentável é uma contradição: nenhum elemento físico pode crescer indefinidamente. Nas propostas apresentadas pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma), emprega - se o termo “desenvolvimento sustentável” significando “melhorar a qualidade da vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas”. Isso implica, entre outros requisitos, o uso sustentável dos recursos renováveis, ou seja, de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação” (PCN, 2001, p. 38).

No ano 1987, na Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, convocada pela UNESCO e realizada em Moscou (URSS), surgiu a “obrigatoriedade” do ensino da Educação Ambiental nas escolas por todo o mundo.

Entretanto vinte anos após a primeira conferência, sediada na cidade do Rio de Janeiro – RJ, Brasil, no ano de 1992, surgiu mundialmente e intitulada, ECO 92 ou RIO 92. Os debates foram diversos e as posturas de diversos segmentos foram exaltadas,

contribuindo para que o planeta fosse visto como um recurso esgotável e não infinito como até então pensasse. Paralelo a ECO 92 ocorreu o Fórum Global reunindo Organizações Não - Governamentais (ONGs) de todo o mundo.

Nesse Fórum, concomitantemente, ocorreu a Jornada Internacional de Educação Ambiental, dando origem ao Tratado de Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Neste momento histórico, os militantes em prol do planeta e da sustentabilidade ganham visibilidade e força.

Por ocasião da Conferência Internacional RIO/92, cidadãos representando instituições de mais de 170 países assinaram tratados nos quais se reconhece o papel central da educação para a “construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado”, o que requer “responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário”. É isso o que se espera da Educação Ambiental no Brasil, que foi assumida como obrigação nacional pela Constituição promulgada em 1988 (PCN, 2001, p. 24).

Com isso, os governos passam a “pensar” nessa questão ambiental, articulando políticas educacionais a cerca desse tema.

Após RIO 92, foi escrita a Agenda 21 um conjunto de tratados, princípios e diretrizes em prol da Educação Ambiental a ser respeitada e cumprida pelos países. Aqui vale ressaltar que havia uma especificidade em relação à América Latina e Caribe que tinha sua própria agenda (nossa agenda como era conhecida). Um dos tratados era assim chamado: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Com relação à federação, foi realizado um material bibliográfico voltado aos educadores com temas transversais, cujo intuito era levar até as salas de aula várias discussões dentre elas a de Educação Ambiental (BRASIL, 1998, p. 177).

Os parâmetros curriculares nacionais “Temas Transversais”, escrito em 1998, traz em seu corpo uma extensa discussão sobre vários tópicos: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Meio Ambiente sendo esse último bastante difundido pelas Delegacias/Diretorias de Ensino que ofereciam cursos aos docentes para trabalharem o assunto.

Diversos governos debruçaram sobre essa temática, políticas educacionais foram escritas e permaneceram no papel, entretanto, aqui pretendemos expor nossa experiência exitosa em relação a uma escola de educação ambiental voltada para a temática ambiental.

A escola que apresentamos fora inaugurada em 2005, e a pioneira em ter uma Oficina chamada Pesquisa Ambiental dentre as demais escolas que compunham a rede a exclusividade da proposta era dessa unidade. Tornou-se a pioneira sobre o quesito Educação Ambiental. A referida unidade conta com A Sala Verde sendo um equipamento Federal ligado ao Ministério do Meio Ambiente, sua prática exclusiva destina-se a formação e Educação Ambiental de docentes e discentes. Nesse espaço também se encontra o Tele Centro Verde Sócio-Ambiental onde há uma parceria do Ministério do Meio Ambiente com o Ministério das Comunicações, onde os equipamentos de informática estão habilitados

para trabalhar somente questões ambientais, além de atender os alunos da unidade recebe alunos das escolas da cidade toda (Municipais Estaduais e Privadas).

“A sua localização foi definida para a utilização das instalações do Parque Pinheirinho e do Centro de Estudos Ambientais de Araraquara - CEAMA. A característica diferenciada da unidade foi à criação de uma Oficina de Pesquisa Ambiental, com material e equipamento específico para o desenvolvimento de atividades nessa área” (BRUNETTI, CAPALDO, 2009, p.8).

Teve como parceira a Usina Santa Cruz que fornecem mudas de árvores nativas para que os alunos executem o plantio em espaços públicos, na escola e em sua própria casa.

“O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construírem uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria” (PCN, 2001, p.47).

A civilização industrial vem provocando transtornos no Meio Ambiente que são constantemente divulgados pela mídia, destruições, catástrofes, lixo, poluição, o que acaba trazendo até as crianças e adolescentes um vocabulário específico que passa a ser assimilado à medida que se constroem uma “moral ecológica”, informar não basta, tem que formar para a cidadania ambiental plena, que são instituídos valores, habilidades e atitudes.

A opção pelo trabalho com o tema Meio Ambiente traz a necessidade de aquisição de conhecimento e informação por parte da escola para que se possa desenvolver um trabalho adequado junto dos alunos. Pela própria natureza da Educação Ambiental, a aquisição de informações sobre o tema é uma necessidade constante para todos. Isso não significa dizer que os professores deverão “saber tudo” para que possam desenvolver um trabalho junto dos alunos, mas sim que deverão se dispor a aprender sobre o assunto e, mais do que isso, transmitir aos seus alunos a noção de que o processo de construção e de produção do conhecimento é constante (PCN, 2001, p.47).

A questão legal também é bastante difundida: “Criada em 12 de fevereiro de 1998, a Lei de Crimes Ambientais (Lei nº 9.605) estabelece sanções penais para aqueles que praticarem atos contra a fauna e a flora. Com isso, pretende - se inibir a caça e a pesca sem licença, o contrabando de animais, o abuso e maus-tratos a animais silvestres e domésticos, a destruição de lavouras, pomares, rebanhos e florestas nativas ou plantadas, e até condenável hábito de soltar balões ou outras práticas capazes de provocar incêndios ou gerar poluição em níveis que possam causar danos à saúde humana ou ao Meio Ambiente” (CONSUMO SUSTENTÁVEL, 2005, p.73).

Discutir sobre a questão ambiental e fomentar nos alunos um olhar sobre o planeta é algo que se faz urgente, pois, à medida que a humanidade aumenta temos que intervir a fim de evitar tensões e conflitos gerados pela ocupação indiscriminada dos recursos naturais.

Acreditamos que somente a partir de uma educação sustentável podemos mudar os

rumos da destruição do nosso planeta.

Desenvolvimento sustentável foi definido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento como o “desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades”. Muitos consideram essa ideia ambígua, permitindo interpretações contraditórias. Porque desenvolvimento pode ser entendido como crescimento, e crescimento sustentável é uma contradição: nenhum elemento físico pode crescer indefinidamente. Nas propostas apresentadas pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma), emprega-se o termo “desenvolvimento sustentável” significando “melhorar a qualidade da vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas”. Isso implica, entre outros requisitos, o uso sustentável dos recursos renováveis – ou seja, de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação (PCN, 2001, P. 38-39).

Haja vista, os resultados ainda não foram obtidos por se tratar de matéria de pesquisa mensurável, pois a mesma ainda encontra-se em andamento.

Porém, após o levantamento bibliográfico, a pesquisa de campo com abordagem empírica analisou a mudança de comportamento/atitude dos alunos no quesito do descarte correto de diversos materiais. Para tanto, aplicamos junto à comunidade escolar um projeto intitulado “Descarte correto de pilhas e baterias”, realizado desde o ano de 2015, no Centro de Educação “Alécio Gonçalves dos Santos”, escola a qual a pesquisa foi realizada.

No ano de 2015 a meta foi de 900 pilhas/baterias; já em 2016 a meta passou a ser 2.000 pilhas/baterias; para 2017 o projeto previa 3.000 pilhas/baterias. Foram coletadas pilhas e baterias em diversos postos parceiros espalhados pelo bairro e na escola, no ano de 2015 arrecadamos 1.400 pilhas/baterias, em 2016 foram 2.555 e em 2017 a arrecadação ultrapassou a meta, a coleta foi de 3253 pilhas/baterias.

Os alunos se envolvem no referido projeto, fazendo a “lição de casa”, o descarte correto das pilhas e baterias, contribuindo assim para a não poluição do solo e do lençol freático.

Em suma, o que se pretendeu elucidar neste artigo é que trabalhar a consciência ambiental de nossos alunos prevê ser uma das possíveis ações de enfrentamento a poluição do planeta, juntamente, com políticas públicas fomentadas pelas redes Estaduais, Municipais e Privadas.

O conhecimento é como a riqueza, destinado ao uso!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 177; p. 229.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais**: meio ambiente saúde/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 2001, p. 38; p.47.

BRUNETTI, SILVIA P. V.; CAPALDO, ORLENE DE L. **Educação Complementar**: Um Projeto Político – Pedagógico. Araraquara, 2009.

CONSUMO SUSTENTÁVEL. **Manual de Educação**. Brasília: Consumers International/MMA/MEC/IDEE, 2005. p. 73.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Data de aceite: 01/04/2022

Wilsione de Jesus Mendes Silveira

<http://lattes.cnpq.br/5404299042958128>

Uiara Vaz Jordão

<http://lattes.cnpq.br/6562075230089108>

Artigo apresentado na disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores e Práticas Educativas do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri, em 2021.

RESUMO: O Objetivo deste artigo é abordar sobre um tema da criança autista, pois viver no mundo deles significam muitas vezes sem obter respostas, é cantar ou fazer algo engraçado, sem o menor sentido para eles. No entanto, muito têm se debatido sobre inclusão na área educacional. A inclusão da pessoa com deficiência na escola regular busca justamente ampliar as possibilidades para construir uma sociedade mais justa, com oportunidades para todos, buscando conquistar sua autonomia. A importância da colaboração do professor nessa luta contra a desigualdade, é de grande valia, mas infelizmente nem todos têm se disponibilizado a adquirir o conhecimento para receber alunos com qualquer tipo de deficiência, principalmente o autismo. É importante que a criança autista adquira a capacidade e a autonomia através da assertividade. Por isso é importante que o professor se informe como pode trabalhar com

a criança autista em sala de aula. a metodologia utilizada será a referência bibliográfica, com autores de nomes relacionada ao autismo, como por exemplo: Mantoan (2011), Paredes (2001), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Criança Autista. Professor. Inclusão. Desigualdade.

ABSTRACT: The purpose of this article is to address the autistic child on a topic, as living in their world often means not getting answers, it is singing or doing something funny, without the slightest sense to them. However, there has been much debate about inclusion in the educational area. The inclusion of people with disabilities in regular school seeks precisely to expand the possibilities to build a fairer society, with opportunities for everyone, seeking to gain their autonomy. The importance of teacher collaboration in this fight against inequality is of great value, but unfortunately not everyone has been willing to acquire the knowledge to receive students with any type of disability, especially autism. It is important that the autistic child acquires the ability and autonomy through assertiveness. This is why it is important for the teacher to find out how he can work with the autistic child in the classroom. the methodology used will be the bibliographical reference, with authors of names related to autism, such as: Mantoan (2011), Paredes (2001), among others.

KEYWORDS: Autistic Child. Teacher. Inclusion. Inequality.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um movimento de intensa transformação na escola e de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender toda a diversidade presente em seu interior e ousar na busca de novas relações educativas, estabelecendo, portanto, novos caminhos e novos indicativos como: curriculares, metodológicos e avaliativos. Porém alcançar a inclusão escolar e fazer com que a aprendizagem de todos alunos sejam satisfatória de acordo com desenvolvimento de cada um, não é um desafio tão simples assim. No qual não basta somente o docente aplicar conhecimentos pedagógicos em sala, sendo que temos que lidar com as diferenças dos alunos com ou sem deficiência, sendo que todos profissionais da instituições escolar estão envolvidos em oferecer o melhor apoio a essas crianças.

Percebe-se que a inclusão escolar tem um grande desafio pela frente é de fazer com que os profissionais sejam capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, fazendo com que as crianças não sejam discriminadas e nem segregadas, especialmente aqueles com deficiência. (MANTOAN E PRIETO, 2006)

A educação inclusiva da oportunidade a diversidade para enriquecer os processos de aprendizagem, contribuindo assim para o melhoramento da qualidade da educação. Com isso Mantoan e Prieto (2006) relata que a educação inclusiva tem uma visão de educação comum ou da educação, baseando numa heterogeneidade e não na homogeneidade, fazendo com que cada aluno tenha sua capacidade de interagir, motivar e experiência pessoal única, levando a diversidade de uma capacidade do deficiente. Cabe aos cursos regulares ter um currículo onde os alunos do ensino comum aprendam com os professores a trabalhar com adaptações curriculares, além de acompanhar o desenvolvimento de cada aluno.

É nesse aspecto que a inclusão faz parte da educação, onde se podem buscar soluções para amenizar um problema que ainda não está sendo aceito, de maneira geral. A escola precisa tomar medidas para a sua melhoria, buscando aprimorar sua estrutura física e facilitar a entrada dos alunos com deficiência, não apenas como números, mas, integralmente diante do seu direito de frequentar o espaço escolar e adquirir o seu direito de aprender.

O autismo é conhecido como Espectro Autista (TEA) que é definido como uma síndrome comportamental, levando ao comprometimento do desenvolvimento motor e psiconeurológico, dificuldade a cognição, etc. Muitas vezes a criança autista tem déficits na comunicação e na interação social, podendo um repertório restrito. De acordo com Paredes (2001) a pessoa com autismo tem a necessidade de expressar seus sentimentos de maneira que se relaciona com mundo. Caso ao contrário a criança autista não conseguira interagir socialmente e - isso acarretará grande frustrações, como por exemplo: ansiedade, tristeza, etc.

Os desafios maiores são de convencer os pais, principalmente os que têm filhos excluídos das escolas comuns, de que precisam fazer cumprir o que nosso ordenamento jurídico prescreve quando se trata de direito à educação. Os professores devem sempre ser os guardiões desse direito e apoiar os pais em suas dificuldades de compreendê-lo e de exigí-lo a todo custo. (MANTOAN, 2011, p. 35)

Cabe a escola buscar maneiras satisfatória para ajudar a criança a se desenvolver da sua maneira, ou seja, capaz de lidar e conviver com outras crianças. É preciso que o professor também esteja preparado e saiba compreender a criança. O professor precisa ir além de um transmissor de conhecimento, na escola, promover reflexões, resgatar valores e socializar. Hoje pode se dizer que a escola é considerada a maior responsável pela educação e formação dos indivíduos e o professor é o intermediário.

Este estudo tem como objetivo geral compreender o processo de Inclusão da criança autista na Educação Infantil, observando as possibilidades e dificuldades que norteiam o ensino; analisar as políticas que regem a Educação Inclusiva para os alunos com TEA; descrever a importância da interação entre educador e aluno autista.

O trabalho será de cunho bibliográfico, desenvolvido a partir de materiais elaborados e publicados por alguns autores, as técnicas abordadas foram através da leitura de obras de autores como MANTOAN, MELO, PIETRO, PIRES, SANCHES, TORRES, entre outros, os quais objetivam encontrar respostas para que haja um consenso aos problemas ocasionados durante o processo de inclusão de alunos com autismo na escola regular. Para tanto, o método dessa pesquisa qualitativa é baseado na definição, intuição e criatividade no decurso da pesquisa, adotando uma postura que dê ênfase aos conceitos teoricamente fundamentados, e fazendo uma síntese relativa dos resultados revelados por este método.

2 | HISTÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAS DAS CRIANÇAS COM TEA

Este tema é de suma importância, pois se tem notado a grande inserção de criança autista na educação infantil. Sendo que através deste estudo, possa possibilitar um conhecimento diferenciado na perspectiva de melhorar a visão sobre as dificuldades que o educador tem ao vivenciar experiência com um aluno autista, sendo um tema atual, onde abrange um estudo para o ensino da educação infantil, ser trabalhado de maneira diferenciada e com resultados satisfatórios.

É importante ressaltar que a criança autista precisa de metodologia diferenciada, onde o professor pode trabalhar com atividades que variem com cada dificuldade do aluno. (VYGOTSKY, 1997). A criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista) é fazer com que sejam colocadas no ensino regular, ou seja, na Educação Infantil.

O aluno TEA em sala de aula deve ser oferecido atividades com significados para estimular o desenvolvimento e as habilidades de todos, ou seja, fazer com que as crianças se possam participar de todas as atividades.

Conhecemos a palavra autista com origem do grego que tem seu significado próprio e com isso as crianças autistas vão reagindo ou respondendo ao mundo que a rodeia. Muitas vezes o autista vê o mundo como não faz sentido, que estão fora dos padrões e dos símbolos que estão interligados a vida de como são compreendida as crianças. Por isso é importante as experiências sensoriais que estão na mente a toda hora através de uma língua estranha que ela nunca ouviu. Com isso o autista começou a ter descrição através do Leo Kanner, em 1943, que descreveu em seu artigo sobre o Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (Autistic disturbances of disturbances of affective contact), na revista *Nervous Children*, n. 2, p. 217-250. Marinho e Merkle (2009, p. 6.086). Leon ainda trouxe informações sobre o isolamento autístico, onde a criança tem anseio obsessivo pela preservação da rotina, que denomina o autista, ou seja, as crianças autistas podiam ser incluídas nos casos de comprometimento orgânico.

De acordo com Gaiota e Teixieta (2018) as crianças com autismo apresenta prejuízo ou alterações básicas no seu comportamento, afetando na comunicação e com isso acontece o atraso levando ao desenvolvimento das habilidades que aparecem nos primeiros anos de vida.

O transtorno do espectro autista é estimado através 1% e 2% de crianças e adolescentes em cada o mundo, conforme diversas pesquisas internacionais realizadas nos Estados Unidos, Europa e Ásia. O acontecimento do autismo é grande no sexo masculino, afetando cerca de quatro meninos para cada menina agredida. (GAIOTA E TEIXEIRA, 2018, 02.)

O autismo tem como característica de se manifestar antes dos três anos de idade, em que começa a aparecer um dos primeiros sinais que é a sua habilidade social. Brito diz que, "autista é praticamente incapaz de desenvolver uma relação com outras pessoas, ou seja, ele não consegue interagir com o meio social e com isso comprometendo a comunicação". (BRITO, 2015)

O aluno autista tem a características e condutas que são agressivas ou heteroagressivas, impulsividade, entre outras que forma definidas pela Organização Mundial de Saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. (MANTOAN, 1997). Com isso as crianças autistas em seu psicossociais tem uma características que está relacionada as pessoas do meio em que vivem, ou seja, as dificuldades que estão relacionadas ao interpessoais e ao meio em que interagem.

De acordo com Klin (2006, p. 24) o autista é uma criança com um desenvolvimento grave, capaz de levar ao predicamento da capacidade de comunicar e interagir. Quando os sintomas agravam os sintomas podem variar amplamente.

Quando a criança autista chega na escola é preciso ter uma visão diferenciada da educação comum, capaz de fazer com que a heterogeneidade e a não homogeneidade podem chegar a capacidades, o interesse, a motivação e a experiência pessoal até a diversidade que está dentro do normal. Esses sintomas é mais comum e faz com que o

autismo seja reconhecido precocemente, com isso os sintomas podem ser reduzidos e o desenvolvimento e a aprendizagem pode acontecer. (KLIN, 2006, 30)

De acordo com Klin (2006) ainda relata que a criança TEA apresenta um desenvolvimento neurológico que estão presentes no nascimento ou no começo da infância. Na infância a criança autista desenvolve: o autismo infantil, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, entre outros.

A grande maioria dos pacientes autistas partilha das mesmas dificuldades citadas anteriormente, resultando em situações bem particulares. Apesar de ainda ser chamado de autismo infantil, pelo diagnóstico ser comum em crianças e agora até em bebês com menos de dois anos, os transtornos são condições permanentes que acompanham a pessoa por todas as etapas da vida.

O comprometimento intelectual, visual, fonoaudiólogo do autista é preciso que sejam estimulados por parte daqueles que estão acompanhados na escola, levando o professor da turma ou profissional ter que acompanhar o aluno durante o período de aula.

Percebe-se que os bebês autistas têm um grande déficit no comportamento social, tendem a evitar o contato visual e se mostram pouco interessados na voz humana. A criança autista pode se sentir incomodada por pequenas mudanças em sua rotina diária, o que pode resultar em violentos ataques de raiva. Na escola a criança autista resiste em aprender ou praticar uma nova atividade, sendo essa uma grande dificuldade para a adesão da criança a u programa de tratamento. (GAIOTA E TEIXEIRA, 2018, p. 52)

O desenvolvimento da criança autismo há atraso na comunicação social, o que faz parte do critério diagnóstico do TEA. Com isso, o choro pode ocupar um lugar que seria da linguagem. (GAIOTA E TEIXEIRA, 2018, 02.)

Os alunos com ou sem deficiência em sala de aula o professor deve prestar atenção no trabalho pedagógico, pois deve ser oferecido com qualidade levando a criança com TEA a desenvolver integralmente e com isso prosseguir nas atividades escolares, onde alcançarão o maior êxito no processo de aprendizagem. De acordo com Santos (2008) a criança autista tem um desenvolvimento da aprendizagem que faz com que o professor se adeque ao sistema de comunicação a cada aluno. Com isso o aluno vai ser avaliado de acordo com o grupo que está inserido, com idade global, e no desenvolvimento e nível de comportamento. Cabe ao professor identificar as necessidades de cada criança e com isso criar um plano individualizado e personalizado numa potencialidade da criança explorada. “Com isso o tratamento do transtorno do espectro autista é baseado em estudos científicos controlados e realizados há décadas em diversos centros de pesquisa, como no Estados Unidos, Canadá e Europa”. (GAIOTA e TEIXEIRA, 2018, p. 57)

Em sala de aula segundo Gaiota e Teixeira (2018) toda criança autista apresenta situações do dia a dia, como por exemplo: disputa de brinquedos, ou seja, situações corriqueiras e com isso acontece várias áreas cognitivas, com funções executivas para planejar estratégias de ação, numa linguagem capaz de transferir sentimentos, de

explicar e negociar. A maior dificuldade que a criança autista apresenta é entender que no ambiente seja realizadas leituras dos sinais sociais, que muitas vezes desorganizam e não compreendem o que irá acontecer. Por isso cabe ao professor realizar um trabalho em sala de aula com a criança autista técnicas de prevenção de desorganização, antecipar o que vai acontecer, reduzir a estimulação ambiental, histórias sociais, entre outras. (GAIOTA e TEIXEIRA, 2018, p. 40)

3 | A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 1970 no Brasil a educação de crianças de 0 a 6 anos passou a adquirir um novo estatuto no campo das políticas e sãs teorias educacionais. Tanto creches e pré-escolas, tomaram umas grandes proporções, e com isso os governos tiveram que instalar a pós-abertura política que realizaram investimentos para que a educação das crianças ampliasse seus direitos dessa faixa etária.

Segundo Barbosa (2006):

A educação das crianças pequenas foi desenvolvida vários projetos por meio de ações envolvendo diversos ministérios e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) considera como criança a pessoa até os 12 anos. (BARBOSA, 2006, p. 15).

Crianças pequenas são expressões oriundas da literatura italiana e adaptada em português, ou seja, a criança pequena ou pequenininha, de 0 a 3 anos, que são turmas de berçário e maternal, e as crianças maiores, de 4 a 6 anos, do jardim-de-infância e o pré.

Em 1988 a Constituição Federal ocorreu avanços no que se refere aos direitos da infância, as crianças e os jovens são sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil. No artigo 7º, inciso XXV, relata os direitos e as garantias individuais e coletivas, assegurando o direito ao atendimento gratuito os meninos e às meninas, desde o nascimento até os 6 anos, em creches e pré-escolas.

Segundo Barbosa (2006):

A LDB lembra que a educação infantil está presente no capítulo da educação básica, isto é, juntamente com os ensinos fundamental e o médio, o que aponta para a necessidade de articulação e não de subordinação entre eles. Um importante marco foi demonstrado uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária. (BARBOSA, 2006, p. 16).

O governo nos últimos anos aprovou a lei e criando políticas de financiamento da educação que não favoreciam a ampliação e a classificação da educação infantil.

Em 1990 a educação ampliou e modificou sobre a pré-escola, ou seja, tiveram inicio as pesquisas sobre a creche. Além de exigir da educação infantil um posicionamento de seu papel e que a pesquisa fosse ampliada de forma a responder o que venham sendo colocadas.

O surgimento das instituições de educação infantil está relacionado com o

nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser encontrado nos séculos XVI e XVII. As escolas eram parecidas com as de hoje, onde aconteceram várias possibilidades como: na Europa a sociedade foi descoberta novas terras, surgimento de mercados, entre outros. A Igreja também foi importante para a alfabetização, onde os religiosos disputavam entre católicos e protestantes, os dois se esforçaram para garantir que seus fiéis tivessem um mínimo de domínio da leitura e da escrita.

Os surgimentos das escolas infantis trouxeram várias idéias sobre o que constituía uma natureza infantil, também intervenção dos governos e da filantropia para que a criança fosse transformada. Com as creches e pré-escolas davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades. (CRAIDY, 2000, p. 15)

Vale ressaltar que a educação de crianças pequena envolve dois processos importantíssimos que é o: educar e cuidar. Porque a criança nessa idade precisa de carinho, segurança e atenção para sua sobrevivência.

As crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. As crianças no mundo não seriam possível sem atividades para cuidar e educar que estão presentes nelas. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 16).

É importante cuidar das crianças pequenas, pois através das atividades voltadas para os cuidados primários: sono, higiene, alimentação, etc. .A escola deve prover ambientes acolhedores, seguros, alegre, adultos bem preparados, entre outros. Cuidar significa estar preocupada com a organização dos horários e funcionamento da creche que seja compatível com a jornada de trabalho dos responsáveis pela criança, etc. A criança vive com as pessoas e as coisas Dodô mundo vai levando-a atribuir significados àquilo que a cerca.

A educação infantil tem enfrentado o debate entre um duplo caminho. Por um lado, o de transformar-se em uma estrutura assistencial comprometida somente com a "guarda e custódia" de crianças pequenas. Por outro lado, o de se transformar em um período escolar mimético, em enfoques e exigências de aprendizagens, da etapa seguinte (um adiantamento do Ensino Fundamental). (ZABALZA, 1998, p. 17).

Ao longo dos anos a infância vem evoluindo, ou seja, a infância pode ser adotada como um dos indicadores do desenvolvimento cultural, de civilização, dos povos. Hoje nota-se que a educação infantil é indispensável na sociedade. Porque tanto as creches e pré-escolas devem constituir um espaço de descoberta do mundo para um sem-número de crianças. É importante cumprir a responsabilidade social de compartilhar com as crianças esta descoberta tão instigante não é pouco coisa.

Em 1996, a LDB sofreu inúmeras emendas, também as leis estaduais e as leis municipais decorrentes das federais devem sempre ser adaptadas a ela. A LDB são leis recentes a respeito da infância que definiu uma nova doutrina em relação as crianças que

é a doutrina da criança como sujeito de direitos.

Na escola a organização e o desenvolvimento baseiam-se em seu currículo, que mantém representado em documentos formais e concretiza-se na prática pedagógica diária, as brincadeiras enriquecem esse currículo, podendo ser proposta na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e no concreto.

De acordo com Cunha (2012, p. 55) o aluno autista não adquire autonomia necessária é importante que o profissional seja capaz de auxiliar o aluno em sala de aula. É importante TEA seja assegurado suas dificuldades dos profissionais do dia a dia, assegurando o direito, as situações desafiadoras como falta de profissional capacitado e que muitas vezes são negadas a educação inclusiva caracterizando ao desrespeito ao trabalho com as crianças com o tipo de transtorno. É na educação infantil que a aprendizagem do TEA perpassa por dificuldades de raciocínio, aceitação que estão presentes em sala de aula. As crianças autistas muitas vezes são anuladas em seu potencial que necessita ser explorado e lapidado, além de retirar o direito ao desenvolvimento de encerrar os fluxos e vínculos de comunicação que são tão difíceis de construir ao universo da criança.

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular; [...] construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. (UNESCO, 1994)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é determinante para as formas como as questões da infância e adolescência, devem ser tratadas, sendo promulgado em 1990, após uma larga mobilização de entidades do campo da infância e dos direitos humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente é a referência central no processo de promoção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes no país. Tratados como sujeitos de direitos cuja proteção integral deve ser assumida como prioridade absoluta, crianças e adolescentes ganham visibilidade na cena pública no Brasil pós-redemocratização através do Estatuto. (BRASIL, 1990)

Portanto, quando se observa as diferentes necessidades que caracterizam a vida dos sujeitos da educação exprime-se nas diferentes atribuições conferidas aos mesmos: alunos, professores, gestores, familiares, sendo excencial o apoio de todos, para que seja diferenciado o aprendizado das crianças com ou sem autismo na instituição escolar.

A inserção do aluno autista na escola vem mostrando uma visão diferente da educação comum, baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do “normal”.

O autismo pode ser considerado um transtorno de desenvolvimento grave que prejudica a capacidade de se comunicar e interagir. O Transtorno do Espectro Autista,

afeta o sistema nervoso. O alcance e a gravidade dos sintomas podem variar amplamente. (KLIN, 2006)

Os sintomas mais comuns incluem dificuldade de comunicação, dificuldade com interações sociais, interesses obsessivos e comportamentos repetitivos. O reconhecimento precoce, assim como as terapias comportamentais, educacional e familiar podem reduzir os sintomas, além de oferecer um pilar de apoio ao desenvolvimento e à aprendizagem. (KLIN, 2006)

Sendo que tem pais que demoram para buscar ajuda para seus filhos, mesmo com a ajuda da escola, existem famílias que não aceitam a situação de ter que enfrentar novos desafios, negando até mesmo procurar profissionais capacitados para ajudar a criança. Pois o diagnóstico precoce ajuda muito no desenvolvimento e aprendizado da criança com autismo.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) apresenta desordens do desenvolvimento neurológico presentes desde o nascimento ou começo da infância. São elas: Autismo Infantil Precoce, Autismo Infantil, Autismo de Kanner, Autismo de Alto Funcionamento, Autismo Atípico, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, Transtorno Desintegrativo da Infância e a Síndrome de Asperger (KLIN, 2006). A grande maioria dos pacientes autistas partilha das mesmas dificuldades citadas anteriormente, resultando em situações bem particulares. Apesar de ainda ser chamado de autismo infantil, pelo diagnóstico ser comum em crianças e agora até em bebês com menos de dois anos, os transtornos são condições permanentes que acompanham a pessoa por todas as etapas da vida.

4 | A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO ENTRE O EDUCADOR E A CRIANÇA AUTISTA

O papel da escola impacta a Identidade dos Profissionais que ali atuam, ou seja, são impactos significativo das diferentes formas como a organização do trabalho docente interfere em seu cotidiano e em sua atividade docente. (SIEMS, 2010, p. 147)

O papel do docente no processo de desenvolvimento de escolas para todos e de promoção da inclusão leia-se, no combate à exclusão educacional vulneráveis tem nos empurrados em direção a tentativas de desenvolvimento deste perfil, e alguns consensos já começam a emergir... (RODRIGUES, 2006, p. 230 – 231)

Espera-se hoje que a professora seja capaz de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e esteja aberta a práticas inovadoras na sala de aula. No novo perfil, a professora deve adquirir conhecimentos sobre como conhecer as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências etc.) de cada um de seus estudantes, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações. (RODRIGUES, 2006, p. 231)

Alguns estudos na área de educação inclusiva que adotaram a pesquisa-ação como metodologia, ou seja, iluminam que, quanto mais a professora conhece seu(sua) aluno(a)s (interesses, habilidades, necessidades, história de vida etc.) e incorpora este conhecimento no planejamento das estratégias de ensino a ser adotadas para ensinar o conteúdo curricular, maiores serão as chances de promover a participação de cada aluno (a) na atividade de sala de aula, a inclusão e o sucesso escolar de todos. (RODRIGUES, 2006, p.231)

Em uma aula inclusiva, é importante que o professor não aborde conteúdo curricular de uma única maneira para toda a turma. Como por exemplo: ela escolhe o tópico que será lido por todos ao mesmo tempo, e depois individualmente cada aluno(a) responde a questões escritas no quadro, ou o professor de aula expositiva sobre um tema e pede a todo(a)s aluno(a)s que realizem os exercícios do livro sem se comunicar entre si. (RODRIGUES, 2006, p. 231)

Vale ressaltar que a aula inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula; então, qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professor(a) para a inclusão deve ajudá-lo a refletir sobre formas de levantamento de informações sobre seu(sua)s aluno(a)s e planejamento de diversas atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individual. (RODRIGUES< 2006, p.231)

O professor é diariamente desafiado a corresponder às novas expectativas projetadas sobre ele, apesar da carência de recursos materiais, das limitações das renovações pedagógicas e da escassez de material didático, componentes de um quadro gerado pela crise econômica e pelos cortes orçamentários. Quanto aos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais, os problemas se intensificam. (FACION, 2009, p. 143)

Por isso que, segundo Sá (2002), os processos formativos devem incorporar diferentes estratégias e ações pedagógicas, levando em conta a diversidade de situações colocadas pelo cotidiano das escolas. Nesse contexto diverso e amplo, os professores devem se posicionar como sujeitos do processo de formação permanente. Embora pareça relativamente utópico, é comum ouvir que alguns professores são resistentes a essa prática inclusiva, e alguns não têm tempo para realizar tal tarefa, já outros não disponibilizam de tempos para aprimorar os conhecimentos, tornando-se, assim, um pouco resistentes a inclusão. Esse panorama é real e os profissionais da educação precisam rever suas práticas e adequá-las satisfatoriamente.

Os professores das classes inclusivas podem precisar aumentar suas habilidades no manejo dos relacionamentos entre professor e aluno. Por isso, que a capacitação formal é recomendada para aqueles professores que têm dificuldades quanto a aquisição das habilidades para construir relacionamentos entre aluno e professor, através de abordagem de comunicação (STAINBACK & STAINBACK, 1999, P. 346).

Muitos professores acreditam que a formação em serviço vai assegurar – lhes o preparo de que necessitam para ensinar todos os alunos e a concebem como mais um curso de extensão de especialização com um certificado para efetivar a inclusão escolar. Acreditam que os conhecimentos que faltam para ensinar as crianças com necessidades educacionais especiais referem à conceituação, etiologia, aos prognósticos que só precisa aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar aconteça.

Para obter êxito, o professor precisa adequar sua intervenção à maneira peculiar de aprender de cada um de seus alunos, em respeito às diferenças individuais e para cumprir a finalidade de intervenção educativa escolar. (CARVALHO, 1998, p. 04).

Segundo Perrenoud (2002): “É preciso durante a formação inicial fazer um balanço entre o tempo destinado aos saberes disciplinar e o tempo destinado à análise das experiências de campo”. (p. 44)

Freire (1985) diz que: “a quem se deseja educar, a quem se quer ajudar para que se eduque”. (p. 158). O professor tem um papel fundamental no processo de inclusão, pois é ele que responde diretamente pela aprendizagem nas salas de aula. Deve ser destinados aos professores várias horas de estudo, de preparação de aulas, orientações e suporte no período de trabalho escolar, mas ainda há muito o que fazer para a formação em serviço seja realizado dentro das unidades escolares.

Mas vale ressaltar que o professor também são aprendentes. Levando em conta a diversidade e as diferenças que compõem o corpo do docente da escola. O professor deve respeitar as diferenças de percursos, pois, apesar destes profissionais compartilharem experiências semelhantes, cada um reage de acordo com as características de sua personalidade, seus recursos intelectuais, emocionais, afetivos, seu estilo de aprendizagem, crenças, experiências pessoais e profissionais, entre outras. (FIGUEIREDO, 2002, p. 144)

E para tanto, faz-se necessário que o professor realize uma análise constante do aluno, por meio de um processo de interação eficaz entre professor-aluno e aluno-aluno, a fim de reconhecer as competências e necessidades educacionais específicas.

Sendo assim, espera-se do professor uma postura proativa, conforme se lê em (2010, *apud* Fernandes 2011, p. 214):

Oferecer a perspectiva de que grande parte dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educacionais especiais são comuns às dificuldades apresentadas por crianças consideradas normais e que são decorrentes de processos pedagógicos inadequados;

Prever formação teórica sólida a docência no ensino fundamental no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos envolvidos tanto no “saber” como no “saber fazer”;

Oferecer formação que possibilite a compreensão global do processo educativo em escola regular que responda à heterogeneidade de alunos, contemplando suas diferenças, entre elas a das crianças com necessidades educacionais especiais;

Não cristalizar características das crianças com necessidades educacionais especiais como se elas fossem inerentes à condição de deficiência e não resultantes de relações sócio-históricas vivenciadas pela criança;

Contemplar formação sobre estratégias metodológicas e procedimentos pedagógicos específicos decorrentes das diferentes necessidades educacionais especiais.

Por fim, o educador deve realizar trabalhos em oficinas ou laboratórios de aprendizagem, possibilitando a criação e participação efetiva no processo de construção de conhecimento. Dentre os exemplos de trabalhos desenvolvidos destaca-se a realização de ateliê de expressão oral e escrita e museu de artes com obras dos alunos (CARVALHO, 2008, p. 64-72).

Aliás, essas adaptações no fazer pedagógico são denominadas de Adaptações Curriculares. Acerca destas, Gonzáles (2002, *apud* Fernandes, 2011, p. 176) a ideia é que a flexibilização/adaptação curricular seja uma prerrogativa para o respeito à pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes em sala de aula, contrariando a crença tradicional de que todos os alunos aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais e no mesmo tempo/faixa etária. Ou seja, tomar a educação como processo que deixa de estar centrado nas dificuldades para priorizar as capacidades de aprendizagem do aluno, evidenciadas por suas características e singularidades pessoais.

Os professores, em seu processo formativo devem, tanto, ir além da aquisição dos conhecimentos e dos saberes disciplinares, e incorporar, vivências e valores inerentes aos princípios da inclusão, e este “ir além” implica em ser capaz de conhecer-se a si mesmo e de descobrir o sujeito em cada um de seus alunos. (PIRES, 2006, p. 55)

Mesmo que apresente diferenças na maneira como essas crianças irão aprender, é necessário que o educador seja um mediador importantíssimo no desenvolvimento e aprendizado, fazendo com que torne possibilidades favoráveis para que o ambiente escolar seja agradável e que contribua para um melhor aprendizado dessas crianças. Sendo que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dispõe em seu Art. 3º, sobre que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990)

Sendo que o profissional que trabalha na área da educação inclusiva, precisa ser

uma pessoa com formação e experiência, buscando sempre se qualificar, sabendo que muitas das vezes é um processo que demonstra várias mudanças, cada criança autista tem suas diferenças e limitações, mas é possível alcançar este processo de forma positiva, no qual possa ter resultados satisfatório e evolutivo educacionalmente, para que supere todas as expectativas relacionadas ao bom preparado do autista, para que seja ativo na sociedade, que possa obter de sua autonomia e que todos os seus conhecimentos sejam de fato potências e práticos na vida cotidiana, podendo ser espontâneo e aceito no meio da sociedade brasileira.

E as instituições de ensino, precisa oferecer um ensino diferenciado e de qualidade, respeitando as limitações e estimulando a autonomia na vida do sujeito autista, considerando que o papel da escola é se adequar e oferecer o melhor desenvolvimento de aprendizagem para este alunado, não ultrapassando seus limites. Portanto, é muito relevante que esses educadores estejam sempre ativos ao aprendizado, se qualificando na área do ensino inclusivo e outros cursos que ofereça um grande aprendizado na vida dos docentes.

É importante a relação pedagógica, portanto, é fundamental no processo de formação da identidade inclusiva do professor, e como essa relação é o encontro com o outro, o conhecimento de si, nos aspectos pessoal e profissional, deve constituir-se um dos eixos importantes de uma estratégia de formação. Passado ao longo período do imperialismo positivista nas ciências humanas, que deixou nas sombras a questão do sujeito, é preciso que as agências formadoras trabalhem, nos cursos de formação de professores, com uma abordagem compreensiva e ontológica do ser humano e da formação que favoreça, em cada professor-formando, uma autentica análise existencial e a construção de uma identidade inclusiva. (PIRES, 2006, p. 56 – 57)

Vale ressaltar que o professor formador, o estudante que se prepara para enfrentar o desafio da docência, não pode contentar-se em ficar num nível de “sensibilização” com a questão da inclusão; também não pode olhá-la como uma utopia que não podia ser realizada, nem olhar a pessoa com deficiência como um entrave, um estorvo, um problema na classe. A formação do docente hoje não pode deixar de situar-se à diversidade e às diferenças, devendo sintonizar-se, necessariamente, com o paradigma da educação inclusiva, e as concepções do professor, suas ações pedagógicas, suas interações educativas não apenas devem ser compatíveis com os princípios da inclusão como ele próprios devem ser identidades docentes inclusivas. (PIRES, 2006, p. 60)

A compreensão do indivíduo exige que o processo formativo do professor se desenvolva numa perspectiva heurística. Cada aluno elabora seus próprios códigos de interpretação da realidade. O professor, ao levar em conta o caráter subjetivo e criador das variáveis que configuram a vida do aluno, deve ser a escola não como um espaço de transmissão do conhecimento, mas como um espaço de interações e experiências compartilhadas, onde o aluno mobiliza seus próprios esquemas para interpretar a realidade. (PIRES, 2006, p. 60-61)

A formação deve considerar, sempre, as mudanças educativas do sujeito, que se constroem num processo de desenvolvimento e interação, e só através desta interação é que é possível conhecer, compreender e ressignificar as peculiaridades e características de sua forma de ser. O professor que se prepara para o enfrentamento da diversidade e das diferenças, na sala de aula, precisa levar em conta, sempre, tanto as variáveis situacionais e contextuais do aluno, como o cenário ou marca de convivência entre aluno e professor, que compreende o conjunto de interações vivenciadas no processo educativo. (PIRES, 2006, p. 61)

É importante ressaltar que preside ao processo de inclusão precisa transformar-se em suporte e matriz de ultrapassagem de dificuldades e de aquisição de novas capacidades humanas. Em outras palavras, é uma interação centrada nas possibilidades concretas de mudança muitos professores, de boa-fé, adotam atitudes assistencialistas que raramente favorecem a educação do aluno, mas, pelo contrário dificultam o desenvolvimento de um processo de inclusão consciente e responsável. (PIRES, 2006, p. 65)

Quando o educador é capaz de captar o verdadeiro significado do ato de assumir-se, tanto a construção de si mesmo quanto o processo educativo e, sobretudo, no processo de inclusão de seus alunos, ele será capaz, no respeito à autonomia do ser do educando (FREIRE, 2006, p. 67), de criar as condições para que as mudanças aconteçam. Esse ato de assumir, decide assumir, expressa a superação de uma crise, já que está superação traduz uma ruptura das modalidades de ser, a passagem de um estado de incerteza, dúvida e risco para um outro nível, que confronta o sujeito com sua capacidade de superar-se e de dar continuidade a seu próprio ser.

O professor precisa compreender que o aluno autista, estabelece um vínculo afetivo e comportamental à medida que ele é inserido no ambiente escolar. No entanto, vale ressaltar que o professor precisa adquirir um conhecimento prévio do aluno que ele irá receber em sala de aula, e como esse professor pode fazer isso? A resposta é bem simples, se dispor a conversar com a família a fim de compreender em como lidar com o aluno em específico, com isso, estreitar os laços com a família é de grande valia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, pode-se concluir que independente do diagnóstico precoce ou não, a criança autista tem o direito de frequentar a escola regular (sem que sua matrícula seja recusada), em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em todo o território nacional, bem como a receber os apoios necessários para o atendimento às necessidades específicas individualizadas ao longo de toda a trajetória escolar.

A inclusão de crianças autistas na escola, ainda é observada com um pouco de receio, pois muitas instituições de ensino ainda não se adequaram para receber todo e qualquer aluno com deficiência, assim demonstra falhas que levam ao questionamento

quanto à estrutura institucional escolar brasileira o que provoca insegurança no professor que não sabe como agir, ou porque, resultante de um protecionismo familiar, acabam chegando à escola sem as condições mínimas favoráveis à inclusão.

A educação continuada de todos os profissionais envolvidos no sistema de inclusão tem se mostrado a principal forma de se conseguir êxito nos resultados, através dela os problemas podem ser discutidos avaliados tornando assim uma inclusão não só para alunos, mas para todos os envolvidos no sistema.

Concluímos que há muito que se fazer para que haja verdadeiramente um processo inclusivo nas escolas brasileiras e para que isso seja feito de forma correta e com seriedade, as instituições educacionais precisam estar dispostas a se adequar de maneira significativa

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Davi. Fases da Inclusão. **Ideia Criativa**. 20 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://ideiacriativa.eadplataforma.com/discussao/27/1/4-fases-da-inclusao/>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

BRASIL. Congresso. **Estatuto da criança e do adolescente Juiz de Fora**. Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora. 1990.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CRAIDY, Carmem, KAERCJER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?**. Porto seguro: Artimed, 2001.

FACION, José Raimundo. **Inclusão escolatesuas implicações 2**. Ed. Ver. E atual. –Curitiba: lbpex, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GAIOTA, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O reinho autista: guia para lidar com comportamento difíceis**. São Paulo: nVersos, 2018.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry* [online]. 2006, v. 28, suppl 1 [Acessado 10 Setembro 2021], pp. s3-s11. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>>. Epub 12 Jun 2006. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão social: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo. Coleção Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria T. E.; PRIETO, Rosângela G; ARANTES, Valéria Amorim. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 4. ed. São Paulo: Summus, 2006.

PAREDES, Rita de Cássia Araújo. **O Autismo na Educação Infantil**. Pós-graduação Lato Sensu AVM Faculdade Integrada. Rio de Janeiro – RJ, 2001.

PIRES, José. **Por uma ética da inclusão**. In: MARTINS et.al. **Inclusão: compartilhamento saberes**. petrópolis: vozes, 2006.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação Infantil**. Porto Seguro: Artmed, 1998.

A EFICÁCIA OU A REMEDIAÇÃO NAS CONDIÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM REMOTAS: O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS EIXOS DA APROPRIAÇÃO DO SEA – SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Data de aceite: 01/04/2022

Rosemeire Reis Ribeiro da Costa

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação/UFMG. Professora de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Atualmente a serviço na Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores do Estado de Minas Gerais – Regime Especial de Atividades não Presenciais (REANP)

RESUMO: Trabalho de pesquisa em fase inicial, que pretende averiguar elementos que contribuíram para a eficácia ou remediação das condições de ensino e aprendizagem no estudo em casa, nos 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual no município de Belo Horizonte. A pesquisa tem como objetivo principal analisar o material didático denominado Plano de Estudo Tutorado (PET), que tem a finalidade de contemplar as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular. Propõe-se a investigar o material, sob os pontos de análise que orientam a avaliação dos manuais didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e aferir as possibilidades de êxito ou não no processo de aquisição do Sistema de Escrita alfabética (SEA), no regime de ensino e aprendizagem remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; aprendizagem; ensino; escola; currículo.

ABSTRACT: Research work in an initial phase, which aims to investigate elements that

contributed to the effectiveness or remediation of teaching and learning conditions in home study, in the 1st and 2nd initial years of Elementary School in a state public school in the municipality of Belo Horizonte. The main objective of the research is to analyze the teaching material called Tutored Study Plan (PET), which aims to address the skills and learning objects of each school year and each curricular component. It is proposed to investigate the material, under the points of analysis that guide the evaluation of textbooks of the National Textbook Plan (PNLD) and assess the possibilities of success or not in the acquisition process of the Alphabetic Writing System (SEA), in the remote teaching and learning regime.

KEYWORDS: Literacy; learning; teaching; school; resume.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho foi pensado na inquietação provocada pelos meios adotados no ensino e na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas da rede estadual em Belo Horizonte, durante o inédito enfrentamento da pandemia da Covid-19 no decorrer do ano de 2020. Algumas crenças construídas na trajetória de alfabetizadora levaram a atentar para os expedientes emergenciais adotados no ensino e aprendizagem na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e a aguçar o olhar sobre estas decisões pedagógicas. Entre os meios adotados para assegurar a não interrupção

abrupta do processo escolar, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais organizou frentes de ações educacionais baseadas no Plano de Estudos Tutorado (PET)¹. Neste trabalho pretende-se averiguar elementos que contribuíram para a eficácia ou remediação das condições de ensino e aprendizagem no estudo em casa. Ensino, porque os meios disponibilizados, especificamente os PET's readaptados pelos professores e equipe pedagógica da escola, quando já estão disponibilizados nas plataformas digitais Conexão Escola e Estude Em Casa². Aprendizagem, pois chega ao aluno para cumprir tarefas escolares. Neste percurso, serão aqui alinhavadas algumas inquietudes que, suponho, ter favorecido e outras que tenham desfavorecido a contemplação do ensino e da aprendizagem, na perspectiva dos eixos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no ano de 2020.

A opção pela análise se deu pelas seguintes circunstâncias: primeiro pela oportunidade de interlocução à distância com uma turma de alunos do 2º ano de 2020 na escola estadual, onde sou professora. Enquanto regente da turma, tive acesso aos PET's no aplicativo Conexão Escola relativos ao ano de 2020 em formato pdf, na íntegra. E, segundo, por ter o acesso aos mesmos PET's, mas reelaborados pela equipe pedagógica da escola. A coordenação pedagógica, para fins de redução de custos de impressão, suprimiu laudas do manual. O próprio material impresso integral já me trazia algumas indagações, e ao acessá-los suprimidos, recrudescer minha inquietação relativa a sua aplicabilidade, como manual didático.

Tratando-se dos 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental, pressupus que o comprometimento do processo de aprendizagem se estenderia para os outros componentes curriculares compilados no manual, o que resultaria em empecilhos para relacionar com elementos conceituais de Matemática, Ciências da Natureza e Humanas. Considerando que o alfabetizador lida com todas as áreas de conhecimento, mediada pelo processo de aquisição do SEA, propus-me então a centrar a investigação nos enunciados das tarefas. Delimitado o objeto a ser avaliado, todos os componentes curriculares do manual deveriam passar a ser analisados, não se limitando ao componente curricular da Língua Portuguesa.

Em fase inicial da pesquisa, apresenta-se aqui a revisão bibliográfica que dará sustentação à investigação, à análise e à conclusão da pesquisa, o percurso metodológico pretendido e por fim as primeiras impressões por amostragem do objeto da pesquisa e as conclusões parciais. Espera-se que a pesquisa demonstre relevância para o desdobramento de reflexões sobre o inédito meio de ensinar e aprender o SEA na educação pública nas condições *sui generis* da pandemia do coronavírus.

1 Material construído a partir do Currículo Referência de Minas Gerais, constituído de um conjunto de atividades semanais para contemplar as habilidades e objetos de aprendizagem de cada ano de escolaridade e de cada componente curricular, respeitando a carga horária mensal do aluno.

2 Aplicativo do Governo do Estado de Minas Gerais que visa ao acesso do professor ou aluno da rede pública estadual de educação às informações institucionais sobre o regime de estudos não presencial.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A providencial proposta da professora Magda Soares, publicada em formato inédito na obra *Alfabetrar – Toda criança pode aprender a ler e a escrever* (SOARES, 2021) é uma tábua de salvação para recuperarmos o fôlego, num tempo de racionamento das iniciativas públicas mais promissoras em prol da Alfabetização.

No período do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³, quando apostávamos todas as fichas na contínua melhoria nas práticas de ensino do SEA, a professora tomava a iniciativa para, *in loco*, checar o que temos até então acreditado: que a alfabetização é possível. Possível nas condições que as pesquisas das últimas duas décadas vêm intensamente fazendo coro à voz da professora: alfabetizar na perspectiva do letramento, evidenciada pela contundente cooperação dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Cognitiva e da contribuição científica das ciências linguísticas.

Do zeloso apontamento compilado na inédita obra da professora Magda Soares. pretende-se guiar pelos postulados nela editados. No decorrer dos capítulos, a obra permite a visibilidade do professor alfabetizador reiteradamente. Esta recorrência contrapõe ao que por um longo tempo protagonizava o sujeito que não aprendia – o aluno – e numa outra virada do tempo protagonizou-se o sujeito que não ensinava – o professor. Neste tempo atual, o desafio é aproximar-se do caminho do meio em que os sujeitos se identificam em situações de interação com elementos inerentes à natureza do processo: ler e escrever: usos da escrita e os contextos culturais e sociais de uso da escrita.⁴

A obra é completa e contempla muito o que pretende se fazer nesta investigação. Entretanto há de se considerar que as produções didáticas e pedagógicas aplicadas no tempo atual têm o respaldo dos estudos acadêmicos que vêm nos orientando, com respeitosa construção de ordenamentos científicos. Pretende-se então amparar conjecturas e análises sob a luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa, que tornou, de modo irreversível, referência para o ensino da língua portuguesa. Os desdobramentos da reordenação de currículos, das políticas de avaliação e de distribuição de livros didáticos, da formação de professores nas três últimas décadas são fundamentados nos PCN's do Ensino Fundamental. A coleção não caiu no esquecimento em meio aos sucessos e retrocessos na educação. Pelo histórico referencial do PCN da Língua Portuguesa, o documento será meio de apoio para análise de dados.

Na atual circunstância, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é o documento oficial com o qual pretende dialogar com rigor científico todos os materiais de análise.

3 Compromisso firmado com o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico. O eixo principal do pacto foi a oferta de cursos de formação continuada a 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudos, capacitados em 36 universidades públicas.

4 A autora define que o simples registro do nome próprio depende destas aprendizagens que se sobrepõem, conforme a própria autora denomina, em camadas na aprendizagem da língua escrita.

Pautando a análise no documento, a investigação interessa identificar quais os parâmetros validam a eficiência no processo de apropriação do SEA, particularmente no regime de ensino remoto.

Inicialmente são estas as referências que vêm auxiliando na condução da pesquisa. Entretanto, não se objeta que revise bibliografias que apontam para o aprimoramento e a eficiência de que trata o estudo.

3 | METODOLOGIA

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, a supressão de páginas dos PET's feitas pela coordenação pedagógica para a redução de custos de impressão acendeu o interesse de verificar se haveria comprometimento na compreensão, interpretação e execução das tarefas propostas nos manuais.

Este trabalho então consiste dos seguintes passos: identificar, nas atividades propostas no PET se (1) contribuem para o desenvolvimento de capacidades de uso da língua, (2) se há elementos que garantam oportunidades de reflexão e de apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem e suas funções socioculturais e, por fim e se (3) transmitem conteúdo. Esses três pontos de análise, dentre outros, orientam a avaliação dos manuais didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵. O outro passo será inventariar as orientações que antecedem as atividades propostas para os alunos e avaliar a relação dessas orientações com cada proposição de atividade. Daí verificar até que ponto estas orientações contribuem ou não no processo de aprendizagem. As orientações que antecedem as atividades são o objeto de análise mais aprofundada, visto que são aquelas exatamente suprimidas dos PET's originais.

De caráter descritivo, a pesquisa se orienta pelo método documental com tratamento analítico, uma vez que se objetiva a dialogar com os dados levantados em versões de um mesmo volume, PET, o original e o suprimido, com o mesmo fim.

Nesta causa pretende-se adotar os seguintes procedimentos metodológicos: analisar os volumes do PET em formato pdf do aplicativo Conexão Escola e as versões suprimidas pela coordenação da escola (as análises terão como base alguns dos princípios gerais e dos critérios que norteiam a avaliação das coleções de Letramento e Alfabetização do PNLD); investigar nas cópias disponibilizadas para os alunos e professoras se os critérios adotados pela equipe pedagógica comprometeram ou não os princípios que garantem o processo e desenvolvimento do SEA; selecionar a bibliografia de cujo campo teórico tenha respaldo nos estudos da aquisição do sistema de escrita alfabética, que deem amparo científico às análises, questionamentos e conclusões.

5 O Plano Nacional do Livro Didático é o guia que orientou a escolha dos livros didáticos de Alfabetização e Letramento e de Língua Portuguesa para o ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A última publicação do Guia de livros didáticos foi em 2016, editado em 2015 para a distribuição no período de 2016 a 2019.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao introduzir o capítulo 2 no seu livro *Alfabetizar – Toda criança pode aprender a ler e escrever*, a professora Magda Soares retoma a concepção do processo de alfabetização – “o aprendizado do sistema alfabético, porta de entrada para a cultura escrita.” (SOARES, 2021). E reitera que nisto inclui aquele que aprende e aquele que ensina. Esta premissa causa, e deve continuar causando, a incansável luta pela manutenção da interação dos sujeitos com o objeto de conhecimento: a língua escrita. Na dissertação *A construção do processo de alfabetização na 1ª série* (COSTA, 2005), busquei sondar como se daria a alfabetização da criança de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, na Rede de Ensino do Estado de Minas Gerais, instituído no ano do meu ingresso no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Dissertei defendendo a ideia de que, como espaço de interação, a sala de aula constituída de gestos, falas, movimentos determinam as condições de ensino e aprendizagem e emolduram a relação dos seus agentes – professor e alunos.

Passados 15 anos depois da defesa, pretendo, nesta situação adversa, sondar como o processo de alfabetização - o aprendizado do sistema de escrita alfabética, parafraseando a professora Magda Soares - porta de entrada para a cultura escrita - tem se dado, com a exclusão ou com precária inclusão, dos agentes do processo: o que aprende e o que ensina.

As primeiras impressões desta sondagem sinalizam que tem havido um vácuo entre esses agentes, que tende para o descompasso do processo. No caso, o descompasso advém com a entrada de outros agentes, que assumem no processo funções outras que suspeito podem estar na iminência de corromper a atuação do professor – aquele que com ela (a criança) interage para que ela (a criança) se aproprie do objeto(a escrita) – parafraseando outra vez a professora Magda (SOARES, 2021), para explicitar as primeiras impressões conclusivas.

No ano de 2020, já ao final do mês de abril, quando os ordenamentos para a funcionalidade do ensino em regime remoto se consolidava, a interação com o material didático produzido já se tornava familiar. Nessa interação aferi que os expedientes adotados para a facilitação do acesso corrompia literalmente o conteúdo curricular, especificamente as orientações didáticas, metodológicas e pedagógicas e, conseqüentemente, comprometia o entendimento dos agentes imediatamente sintonizados na realização das tarefas solicitadas. Para ilustrar essa primeira impressão, vejamos uma das semanas de estudo do volume 6, 2º ano, 2020, do componente curricular Ciências. A semana 4, por exemplo, apresenta a unidade temática conforme a figura 1.

SEMANA 4	
UNIDADE(S) TEMÁTICA(S):	Terra e universo.
OBJETOS DE CONHECIMENTO:	Movimento aparente do Sol no céu. O Sol como fonte de luz e calor
HABILIDADE(S):	(EF02CI07X). Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada dos objetos presentes no ambiente escolar, em casa, nos parques, nas praças e etc.
CONTEÚDOS RELACIONADOS:	Relação existente entre as plantas, ambiente e demais seres vivos, Sol como fonte de luz e calor. Projeção das sombras. Posições do sol em diferentes horários do dia, associando ao tamanho da sombra projetada dos objetos e suas mudanças em relação a posição do sol.
INTERDISCIPLINARIDADE:	

Figura 1: PET Original, página 47, Semana 4, Unidade Temática, Terra e Universo

Depois da apresentação da Semana 4, na página seguinte há um encaminhamento didático-metodológico com o objetivo de garantir a apropriação dos conceitos do tema Terra e Universo, conforme se observa na Figura 2.

ORIENTAÇÕES AOS PAIS E RESPONSÁVEIS	DICA PARA O ESTUDANTE	QUER SABER MAIS?
<p>Senhores pais ou responsáveis,</p> <p>Para as atividades desta semana, o responsável pode iniciar falando sobre o Sol. Ele é uma estrela do nosso sistema solar. Os corpos celestes no nosso sistema giram em torno dele. O sol é composto por diversos gases, a temperatura é muito quente e ele é fundamental para a vida na terra. O Sol fornece luz, calor, energia, a fotossíntese das plantas e a evaporação.</p> <p>Agora que a criança já sabe algumas informações sobre o Sol pergunte para ela: O que você gosta de fazer quando o sol está quente?</p> <p>Peça para que a criança desenhe o sol e a Terra. Explique através do próprio desenho dela que a Terra está girando em torno do Sol, este movimento chama Translação e girando em torno dela mesma o movimento chama Rotação. Dependendo da posição do Sol e da Terra temos a manhã, a tarde e a noite.</p> <p>Você pode fazer uma simples experiência. Coloque um copo colorido em algum lugar que tenha sol o tempo todo. Em vários momentos do dia você perceberá que mesmo estando no mesmo lugar, de acordo com a posição do sol a sombra vai mudando de posição. Observe também a sombra de sua própria casa, das árvores e dos locais fixos próximos à sua casa como postes, muros etc. A sombra é um espaço onde não existe a presença da luz. O objeto se torna um obstáculo. A sombra também pode ser projetada.</p> <p>A sombra pode mudar de tamanho por causa da mudança de posição do sol no céu ou da origem da luz como, por exemplo, uma lâmpada.</p> <p>Ao longo do dia as sombras variam de tamanho: no começo da manhã, as sombras são mais longas. No meio do dia, as sombras são mais curtas. Já no final da tarde, as sombras voltam a ser longas.</p> <p>Existem dois tipos de sombra: a sombra própria e a sombra projetada. A sombra própria é aquela que é formada pelo próprio objeto, por efeito de incidência da luz no objeto. A sombra projetada é quando um objeto em contacto com a luz forma uma sombra que é projetada posteriormente num plano ou até mesmo num outro objeto.</p> <p>Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sombra Acesso em: 04 set. 2020</p>	<p>OLÁ CRIANÇAS,</p> <p>QUANTAS COISAS VOCÊ ESTÁ APRENDENDO.</p> <p>HOJE VOCÊ VAI SABER AS POSIÇÕES DO SOL EM DIFERENTES HORÁRIOS DO DIA, ASSOCIANDO AO TAMANHO DA SOMBRA PROJETADA DOS OBJETOS E SUAS MUDANÇAS.</p> <p>VOCÊ VAI FICAR MUITO INFORMADO E PODE ATÉ FAZER UMA EXPERIÊNCIA SIMPLES, PORÉM BEM DIVERTIDA.</p> <p>ENTÃO VAMOS COMEÇAR.</p>	<p>Estrutura do Sol</p> <p>Núcleo: registra as maiores temperaturas do Sol.</p> <p>Fotosfera: é a camada composta por estruturas bem pequenas, chamadas de grânulos.</p> <p>Cromosfera: é uma camada de gás composta principalmente por hidrogênio e hélio.</p> <p>Coroa: é a parte externa do Sol, onde aparecem as nuvens de gás brilhante oriundas da cromosfera. Essa é a camada mais rarefeita do Sol.</p> <p>Disponível em: https://escolakids.uol.com.br/geografia/sol.htm#:~:text=O%20Sol%20%C3%A9%20a%20estrela,%2C%20nitrog%C3%AAnio%2C%20enxofre%2C%20etc.</p> <p>Acesso em: 04 set. 2020</p>

Figura 2: PET Original, página 48, Orientações aos pais e responsáveis

Ao observar as atividades propostas, a realização pode ter êxito se as orientações que as antecedem forem observadas e postas em interação com o aluno, conforme pode ser observado na Figura 3.

ATIVIDADES

1- De acordo com as informações da Orientação para os pais responda:

A) O que o sol fornece para os seres vivos?

B) O que é Translação?

() Movimento da Terra em volta do sol. () Período de muita chuva.

C) O que é Rotação?

() É a mudança de estação. () Terra girando em volta dela mesma.

2 - Ligue cada animal a sua sombra.



Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/543803709217289408/>> Acesso em: 04 set. 2020

Figura 3: PET Original, página 49, Atividades

Em contrapartida, o manual encaminhado pela equipe pedagógica, exclui o expediente orientador das seções semanais, garantindo apenas a tarefa do aluno, o que pode-se conferir na figura 4.

ATIVIDADES

1 – De acordo com as informações da Orientação para os pais responda:

A) O que o sol fornece para os seres vivos?

B) O que é Translação?

() Movimento da Terra em volta do sol. () Período de muita chuva.

C) O que é Rotação?

() É a mudança de estação. () Terra girando em volta dela mesma.

2 – Ligue cada animal a sua sombra.



Figura 4: PET Remodelado, página 33, Semana 4, Atividades

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creio que todos que centram o seu trabalho acadêmico em prol da causa da Alfabetização, especificamente pelo processo de aquisição do SEA têm estado em alerta

sobre as condições de ensino e aprendizagem no tempo da pandemia. As razões são várias: inserção digital compulsória, desigualdade de acesso à bens tecnológicos, analfabetismo digital, desinformação, políticas de inclusão precárias. A situação atípica da pandemia não poderia ser justificativa para precarizar os expedientes metodológicos e didáticos no processo de aprendizagem das crianças. Esta tem sido a motivação para com cuidado, analisar os textos de apresentação das temáticas de cada semana dos volumes dos PET's do 1º e 2º anos e das suas respectivas versões reorganizadas pela equipe pedagógica da escola em que sou professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As primeiras impressões na análise apontam para uma tentativa de acerto metodológico na apresentação de cada temática semanal dos PET's. Inicialmente presumia-se uma certeza do distanciamento das crianças com a escola e possibilidades mínimas de interação com a professora. Esta certeza é sinalizada com a apresentação do conhecimento temático, que começa dirigida aos pais ou responsáveis. O texto surpreende por orientar didaticamente os pais ou responsáveis sobre a temática como pode-se observar no exemplo apresentado, cujo tema é A Terra e o Universo. Em seguida, outro texto é dirigido ao estudante, à criança de 7 anos. O texto é impresso em letras maiúsculas, presumindo o alcance da criança no entendimento do texto, enquanto aprendiz no processo inicial da alfabetização. E segue com uma coluna com sugestões para o êxito no entendimento do conteúdo e na execução das atividades. Sugestões estas que demandam no exemplo o acesso a internet para contemplar a aquisição do conhecimento científico proposto.

Em contrapartida, o manual direcionado pela equipe pedagógica, suprime a apresentação paginando diretamente a partir das tarefas. As sugestões para ampliar o conhecimento não são preservadas, limitando a criança a executar as tarefas. No caso do manual original e no caso do manual repaginado, muito tem-se o que analisar.

As observações realizadas são ainda prematuras para aventar qualquer resultado. É preciso adotar com rigor os passos metodológicos propostos e por isso não há indicado ainda resultado parcial. O que é possível aventar é que a tarefa não será simples. Exigirá cuidado, cautela e a revisão do recorte do objeto de análise. Por estas justificativas que reitero a necessidade da investigação. Sabido que a formação escolar é longitudinal e suas consequências são sequencialmente prováveis objetos de investigação, estes artefatos didáticos não poderão passar despercebidos do campo de pesquisa.

Esta é a oportunidade de unir à academia para infundir esforços no monitoramento das iniciativas políticas e pedagógicas adotadas com a finalidade de mitigar os impactos imprevisíveis de um tempo que não contávamos passar na nossa história. A expectativa é de que o trabalho se conclua e possa contribuir para as continuadas ações em favor do sucesso e êxito na alfabetização das crianças nas nossas escolas.

REFERÊNCIAS

Brasil.Base Nacional Curricular Comum. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em:11fev.2021

Brasil.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília; Secretaria de Educação Fundamental, 1996

COSTA.Rosemeire R.R. **A construção do processo de alfabetização na 1ª série.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/ Ceale. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2005.

GUIA DIGITAL do PNLD 2016. MEC-Secretaria de Educação Básica - SEB. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2016/> Acesso:em 08 fev. 2021

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento orientador: regime especial de atividades não presenciais.**Belo Horizonte: SEE, versão 2. pdf, julho 2020 Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/legislacoes-publicacoes>. Acesso em:19 jun 2021

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Estudos tutorado - 2º Ano Ensino Fundamental Regular.** Belo Horizonte: SEE, v.6, 2020. Disponível em <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets/ens-fund-anos-iniciais> Acesso em 19 jun 2021

Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1264/portaria-mec-n-867>. Acesso:em 29 jun.2021

SOARES, MAGDA. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

ENSINO HÍBRIDO: EXCLUSÃO SÓCIO-DIGITAL E DESIGUALDADE SOCIAL. REFLEXÕES PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Data de aceite: 01/04/2022

Marco Aurélio Ferraz

Pedagogo. Orientador educacional e Advogado Pós-graduando em direito público e direito do consumidor –Faculdades LEGALE <http://lattes.cnpq.br/1249530823878943>

RESUMO: O objetivo deste artigo é fomentar a discussão sobre a utilização do ensino híbrido (blended learning), cujo emprego ganhou notoriedade em virtude da pandemia COVID-19. Evidenciar aspectos legais que garantem acesso e permanência ao ensino em suas diversas modalidades e práticas. Transcorrer sobre a falta de efetividade das políticas públicas em educação, o arcabouço jurídico e a ausência de eficácia em sua aplicação. Demonstrar aspectos que conduzem a não inserção do aluno aos meios digitais e a consequente exclusão deste do seio social. E por fim, trazer à tona a mãe perversa dessa catástrofe que é o aumento considerável da desigualdade social que assola o Brasil, produzindo filhos e filhas cada vez mais a margem da sociedade. Constituindo por assim dizer, um verdadeiro “Estado marginal”.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino híbrido, desigualdade, exclusão.

ABSTRACT: The purpose of this article is to promote the discussion about the use of blended learning, whose use has gained notoriety due to the COVID-19 pandemic. To highlight legal aspects that guarantee access and permanence

to education in its various modalities and practices. Discuss the lack of effectiveness of public policies in education, the legal framework and the lack of effectiveness in its application. Demonstrate aspects that lead to the non-insertion of the student to digital media and the consequent exclusion of the student from the social environment. And finally, to bring to light the perverse mother of this catastrophe that is the considerable increase in social inequality that plagues Brazil, producing sons and daughters increasingly on the margins of society. Constituting, so to speak, a true “marginal state”. **KEYWORDS:** Blended education, inequality, exclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Na transição dos anos 2019-2020, a humanidade se depara com um inimigo invisível. O vírus *COVID-19*. O Ministério da saúde em 3 de fevereiro de 2020, edita a portaria nº 188, declarando emergência em saúde pública em decorrência do vírus. Em 6 de fevereiro de 2020 o Presidente da República Jair Bolsonaro sanciona a lei 13.979 que elenca as medidas de enfrentamento ao vírus.

Em 11 de março de 2020 a OMS declara a disseminação comunitária do vírus em todos os continentes, restando caracterizada a pandemia. Protocolos de saúde começam a ser adotados em um esforço de combate à doença. Mortes em escala global são noticiadas, transformando uma doença a princípio tratada

com casualidade e desdenho, em prioridade de erradicação. Fronteiras são fechadas, espaços aéreos e comunitários sofrem *lockout*. Contatos físicos são proibidos e medidas de isolamento social são impostas.

Decretos são expedidos na tentativa de coibir aglomerações, cujo objetivo seria conter a curva crescente de propagação e mortalidade do vírus. Cada país dentro de suas possibilidades sanitárias, de saúde e econômico-orçamentárias luta para mitigar o número de mortos e os impactos da crise econômica e social subsequente.

Sistemas educacionais são suspensos, comércios são fechados, atividades industriais sofrem restrições em suas operações, empresas quebram e a população enfim é trancada em suas residências. Abre-se precedente aos detentores de recursos econômicos e tecnológicos para adotarem o regime de trabalho intitulado *Home office* – escritório em casa (tradução literal) enfim, fique e trabalhe em casa.

Organismos internacionais, comunidade científica e centros de pesquisa nacionais de referência como FIOCRUZ e FGV recomendam que sejam adotadas medidas de isolamento social, como forma de se estabelecer metodologia de combate efetiva ao vetor. Medida polêmica, controversa e que segue sendo causa de debates acirrados e efervescentes nos mais diversos meios.

Em 17 de março de 2020 o MEC edita a portaria nº 343, que autoriza a substituição do ensino presencial, adotando aulas em meio digital, pelo período em que perdurar o estado de pandemia. A medida que a princípio assumia o prazo de 30 dias, podendo ser prorrogada a depender da orientação do Ministério da Saúde, conforme dispõe o art. 1º, § 1º da referida portaria, ganha contornos de continuidade – chegamos ao último trimestre do ano.

No dia 18 de março de 2020 o CNE emite nota de esclarecimento permitindo que as autoridades dos sistemas educacionais dos entes da federação, utilizem o ensino a distância nos segmentos: fundamental, médio, profissional médio de nível técnico, EJA e educação especial.

Diversas deliberações oriundas dos conselhos estaduais foram expedidas como por exemplo, a deliberação CEE/RJ nº 376, de 23 de março de 2020, permitindo que medidas de ensino a distância fossem adotadas, com o objetivo de diminuir os danos e déficits educacionais.

O estudo proposto neste artigo, tem como condão principal fomentar uma reflexão para além das salas de aula e do ambiente escolar a respeito da qualidade do ensino presencial, a possibilidade de aplicação do ensino híbrido (subsidiário) e das desigualdades sociais existentes. Desigualdades estas que constituem empecilhos para aplicação efetiva de ambas modalidades de ensino. E se o ensino híbrido for tratado com a mesma irresponsabilidade do presencial, poderá contribuir ainda mais, para o déficit dos alunos, famílias e profissionais da educação.

2 I EDUCAÇÃO: DIREITO DE TODOS

A CRFB/88 em seu Art. 205, consagra a educação como direito de todos e um dever do Estado¹ sendo exercido em conjunto com a família do educando. Isto impõe uma obrigação positiva aos entes estatais.

Estes não podem se negar a cumprir tal diretriz e tampouco cercear o exercício deste direito, o que por sua vez, acarreta ao beneficiário o efetivo exercício do direito e a efetivação desta garantia. Educação é um direito público subjetivo, conforme se lê na Lei 9.394/96 em seu art. 5º, sendo exigível a qualquer tempo, circunstância e por qualquer cidadão. Nas palavras de Celso de Mello “o acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático” (in MORAES, 2015, p. 869).

São objetivos da educação descritos na CRFB/88: o pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para exercer a cidadania e a sua qualificação para o trabalho. E se fundamentam em vários princípios indissociáveis, esculpidos no art. 206 do diploma legal, entre os quais ênfase: **igualdade de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e pesquisar e valorização do profissional da educação escolar garantindo na forma da lei plano de carreira.**

Importante salientar que uma educação como direito de todos não abrange somente os que serão beneficiários dela e por ela. Mas, abrange também aqueles que a fazem. Sim, seus profissionais tem o direito também a serem beneficiados por uma educação de qualidade. Seja através da qualificação do seu trabalho, por meio de cursos de formação, congressos, seminários, intercâmbios e principalmente, por meio de um salário condigno com a nobreza do ofício que exercem.

É inconcebível e inadmissível profissionais da educação sofrerem quaisquer forma de abuso, violência física, verbal, moral e porque não dizer a violência financeira a que este é exposto e subjugado em detrimento a baixa valorização salarial e profissional. Educação de qualidade para todos requer manutenção constante segundo exprime o art. 70, I da LDB e o não cumprimento deveria caracterizar omissão pelo ente público.

Adentramos na era da informação, na revolução digital. Infelizmente muitos profissionais da educação não tiveram o interesse em se atualizar. Fato. Mas, muitos não tiveram sequer a oferta prevista em lei, de cursos de qualificação para o exercício de seu ofício, conforme disposição do art. 87, § 3º, III da LDB. Educação como direito de todos deve invariavelmente abraçar a todos. Escola, família e os profissionais da educação. Sem que haja efetivação das garantias legais a todos, não há que se falar em educação de qualidade.

2.1 Ensino presencial

Os marcos jurídicos mais relevantes e que fundamentam o ensino certamente são,

¹ Entenda-se aqui a denominação Estado como aquele constituído pelos Entes que formam a Federação: União, Estados membros, Distrito federal e Municípios, conforme art. 1º da CRFB/88.

a CRFB/88 e a LDB, e ao me referir a ensino, ou modo de se fazer o ensino, faço ênfase ao modelo tradicional de ensinar, aquele que sempre se fez presente na maior parte do tempo e da vida do cidadão brasileiro – o ensino presencial. Até porque a realidade do ensino híbrido ou a distância, é uma novidade (não tão nova assim) como veremos adiante mas, para muitos ainda é uma realidade a se concretizar em um futuro (evento incerto e não sabido).

No entanto, não podemos negligenciar os parâmetros estabelecidos pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, a saber: o Plano Nacional de Educação. Nele estão inseridos princípios norteadores da educação nacional e objetivos estratégicos a serem alcançados pelos alunos nos diversos segmentos educacionais ofertados. Ou seja, é o PNE que dá o tom, o ritmo, é ele que propõe a dança conforme a música.

Logo em seu art. 1º já se apresenta a duração do plano que é decenal (dez anos), indo de encontro ao cumprimento das exigências expostas no art. 214 da CRFB/88. Dentre as metas estabelecidas no art. 2º do PNE, saliento os incisos:

III - **superação das desigualdades** educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - **melhoria da qualidade** da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VII - **promoção** humanística, **científica**, cultural e **tecnológica do País**; IX - **valorização** dos (as) **profissionais da educação**. (Grifo nosso).

Diante do exposto acima, percebe-se o tamanho do desafio a ser enfrentado. Assumir tais compromissos requer esforços governamentais significativos e mudanças de paradigmas na maneira de se pensar e fazer educação. Alcançar metas tão grandiosas e ousadas requer investimento maciço na educação, tal qual a China e os Tigres asiáticos se propuseram a fazer e hoje colhem frutos.

A começar pela valorização e treinamento adequado do pessoal que já está em atividade no *front*. E digo *front* com tristeza, porque a realidade de muitos profissionais da educação, se assemelha a estar em uma zona de conflito. Basta frequentar unidades escolares em diversas periferias espalhadas pelo Brasil, e que convivem diretamente com a realidade do crime organizado ao redor para se constatar o fato. Literalmente é tiro, porrada e bomba.

Rever os modelos formativos das faculdades de educação, que estão lançando profissionais de licenciatura arcaicos ao mercado, sem o mínimo conhecimento técnico-prático do que irão enfrentar. Não conhecem processos pedagógicos de interação, formação e avaliação, muitos não sabem lidar com o outro. Como educar, sem saber lidar com pessoas e sem a devida construção de uma inteligência emocional. Fazer educação envolve emoção infinita com toques de razão.

Faculdades que ainda possuem em seus quadros profissionais jurássicos, usando metodologias de ensino atrasadas (transparência e mimeógrafo, por exemplo) em suas

aulas. Práticas que estão totalmente desconexas com a realidade do século 21, onde a tecnologia invadiu a vida humana sem pedir licença e a informação muda na velocidade do piscar dos olhos, instituições de ensino superior continuam formando profissionais na contramão do que preconiza o art. 62, §2º e art. 62-A da LDB.

Os dados abaixo (BRUINI, 2020) demonstram com muita preocupação que a disparidade entre o que o PNE propõe e a realidade social é abissal, e precisa ser revista com urgência e prioridade pelos governantes. Tal qual o *COVID-19*, a pandemia da má qualidade da educação nacional e seus desdobramentos, necessitam ser combatidos com veemência.

O Brasil ocupa o **53º** lugar em educação, entre **65** países avaliados (**PISA**). Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% de crianças entre 6 e 12 anos, **731 mil** crianças ainda estão fora da escola (**IBGE**). O **analfabetismo funcional** de pessoas entre **15 e 64 anos** foi registrado em **28%** no ano de **2009** (IBOPE); **34%** dos alunos que chegam ao **5º ano** de escolarização **ainda não conseguem ler** (Todos pela Educação); **20%** dos **jovens** que concluem o **ensino fundamental**, e que moram nas **grandes cidades**, **não dominam** o uso da **leitura** e da **escrita** (Todos pela Educação). **Professores recebem menos que o piso salarial** (et. al., na mídia). (**Grifo nosso**).

Desta feita, o momento atual exige reflexão, análise crítica e muita parcimônia. Não se pode privilegiar um modelo em detrimento a outro. Escolher um modelo de ensino em substituição a outro. O próprio art. 62, §3º da LDB esculpe, a preferência na formação de seus profissionais pelo ensino *presencial*, e de maneira *subsidiária* fazer uso dos recursos e tecnologias a distância. Temos que descobrir maneiras de fazer educação usando todas as formas, recursos e ferramentas possíveis, entendendo que a maior beneficiária de fato, será aquela que mais precisa e anseia por uma educação de qualidade com equidade – a Nação brasileira.

2.2 Ensino híbrido (*Blended Learning*)

Amplamente reconhecido como a nova tendência educacional do século 21 e do momento, o ensino híbrido ou *blended learning* (SASSAKI, 2020), mistura propostas de ensino presencial com *online*, integrando desta forma ensino e tecnologia. Mas, não é só isso. Adequar os profissionais e o meio também se faz necessário. Espaços, mídias, treinamento, *software*, *hardware*, tudo precisará ser atualizado diante desta tendência.

Destarte, é quase impossível falar em adequação e não esbarrar em recursos financeiros. Estes mesmos, que faltam em diversas unidades da federação. Escolas que convivem até o presente momento sem mobiliário e espaços propícios ao ensino-aprendizagem, sem comunicação em diversos níveis (telefônico, internet), profissionais desvalorizados e sobrecarregados, insegurança e violência invadindo as salas de aula, material sucateado e falta de transporte e merenda mesmo havendo previsão legal na LDB que garante a destinação, aplicação, fixação, repasses e fiscalização dos recursos

financeiros.

Importante ressaltar que o ensino a distância já encontrava previsão legal mesmo antes da pandemia eclodir, conforme se depreende do art. 32, §4º da LDB. A resolução CNE/CEB nº 3/2018 em seu art. 17, §15, ao abordar as alterações trazidas pela Lei 13.415/17 que reformou o ensino médio, também descreveu em seu bojo pontos relativos a adoção do ensino a distância no ensino médio regular e noturno.

É mister observar que diante de situações peculiares como o atual, caracterizado por uma excepcionalidade nunca descrita, o art. 23, §2º da LDB orienta que os calendários escolares sejam adequados a esta realidade. Assim, a disposição do art. 24, I da referida lei, foi alterada pela medida provisória nº 934 editada em 1º de abril de 2020, flexibilizando deste modo a aplicação do calendário anual (dias letivos) e da carga horária exigida.

Isto posto, o art. 1º do decreto 9.057 expedido em 25 de maio de 17 que regulou o artigo 80 da LDB, enfatiza que:

“(…) considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e **tecnologias de informação e comunicação**, com **peessoal qualificado**, com **políticas de acesso**, com **acompanhamento e avaliação compatíveis**, entre outros (...)”. (**Grifo nosso**).

E complementa ainda o art. 5º, § 5º da LDB, ao afirmar que para “garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o **Poder Público criará** formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior (**Grifo nosso**). Quem criará? O **Poder Público**. O Sujeito estampado no artigo não é sujeito oculto, pelo contrário, é visível e notório. Só a sua responsabilidade é que não acompanhou a visibilidade.

Em termos práticos no que tange ao ensino híbrido foi e continua sendo um “deus” nos acuda – *So help me god*. Os profissionais foram pegos de surpresa nesta pandemia e levados a assumir posições, que nenhuma formação acadêmica os preparou para este fim. Aulas online, *lives*, produção de vídeo, professores se transformaram em *youtubers*. O **Poder Público** simplesmente imputou **sua** responsabilidade aos profissionais da educação. Foi um verdadeiro “**se vira nos 30**”. Na verdade foi um ato covarde do ente público, uma vez que, a disparidade econômica entre ambos é muito grande.

Não falta resiliência e vontade aos profissionais da educação. Muitos se atolaram em dívidas para se munir de melhores equipamentos: celulares, *tablets*, notebook, material de produção de vídeo (*Ring light*, microfones, tripés), etc. e tudo isso por conta própria. Postando aulas semanalmente ou diariamente. Não recebendo devolutivas das famílias. Ouvindo “besteira” de alunos pelo *Whatsapp*. Vendo outros “sem noção”, colocarem vídeos pessoais do *Tik Tok*. Publicidade indevida, postagens desnecessárias, áudios indecorosos (Gemidão do *Whatsapp*, por exemplo), assim tem sido o dia-a-dia *online* dos milhares de professores da Pátria, para cumprir seu sacro ofício.

Diversos entes federados e Secretarias de Educação dos Municípios não se deram nem ao desfrute de criar um portal, uma *home page*, facilitando o ensino a distância ou as aulas *online*. Ou seja, mais uma vez o ônus obrigacional da educação, foi alocado na conta do mais fraco – os professores. Classe que vive de aplausos e tapas nas costas. Mas, de valorização... é de partir o coração. Definitivamente não há. Nem mesmo com imposição legal.

É de bom tom que a redação dada no art. 62, §2º da LDB ao dizer que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério **poderão** utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (**Grifo nosso**)”, seja modificada e se utilize o verbo “**deverão** utilizar”, para incluir nos currículos de licenciatura e magistério muito mais que informática básica (*Word, Excel*), e sim, contemplar no currículo metodologias ativas, produção digital de vídeos e texto, formatação de imagem, marketing digital, redes sociais e novas mídias, etc. em nome do novo “normal”.

Entretanto, as palavras de MORAN (2020) levantam quesitos importantes a serem superados pelos entes estatais no que tange a implementação do ensino híbrido como se depreende a seguir.

“Há uma separação legal (dos órgãos reguladores) e real (das instituições, sociedade) entre o ensino presencial a distância, que dificulta que tenhamos avanços acadêmicos e de gestão relevantes. As equipes, na maior parte das instituições superiores, são diferentes, os currículos não estão integrados, os investimentos maiores são feitos no presencial. Falta visão estratégica a muitos gestores. Ainda é difícil planejar mudanças muito profundas, porque isso envolve repensar a educação de uma forma integrada, mais flexível, menos burocrática”.

Discutir educação nunca levará a uma unanimidade, até porque está cheia de elementos que assumem contornos políticos, sociais, jurídicos e ideológicos. A educação sempre carregará as vontades e ficará à mercê daqueles que desenvolvem e escrevem políticas públicas nesta seara.

A maioria das pessoas a quem ela se destina nunca participou ou participa de núcleos que envolvem sua elaboração e fiscalização. Conselhos, associações, redes de pais e alunos, grêmios estudantis, coletivos. Simplesmente se relega a educação cegamente ao legislador, que por sinal, muitos são analfabetos funcionais, ditando regras educacionais. Os principais destinatários da educação ficam reféns de sua criação – não há uma educação participativa.

3 | DESIGUAIS EM SUA DESIGUALDADE

A CRFB/88 enaltece em seu art. 5º, caput o Princípio da isonomia. E essa igualdade vem diluída em diversas garantias expressas ao longo da carta magna e em outros dispositivos legais. No entanto, cabe ponderar a visão Aristotélica sobre a igualdade, que para este os desiguais seriam tratados na medida de sua desigualdade e os iguais na de

sua igualdade.

O sistema por si trata de fazer essas diferenciações e elas se tornam mais visíveis na educação. A CRFB/88 por ser uma carta político/jurídica, dotada de coercividade e positividade, carregada de um viés social, tais diferenciações restariam superadas. A prática denota o contrário.

O Princípio da igualdade é o norte que baliza as relações jurídicas e sem a aplicação deste, o que resta é arbitrariedade, desigualdade, exceção e exclusão.

A dificuldade reside em como tornar as garantias constitucionais efetivas e extensivas a sociedade. Como fazer uma carta política complexa desta natureza, obter abrangência a todos. Talvez o próprio Estado não tenha noção do tamanho da responsabilidade assumida na constituinte de 88.

Ao classificar a nossa Constituição, *Karl Loewestein* a denominou como nominativa exatamente por isso. A roupagem de nossa carta política é muito grande para o corpo do Estado, que é imaturo e pequeno. A roupa não veste bem e a conta não fecha. Ou seja, muitos dispositivos legais ficam somente no nome, na letra, na tessitura do texto, no artigo.

Não se encontram ativos na sociedade, não alcançam aplicabilidade. São leis estéreis. Não frutificam. E a sensação de quem deveria se beneficiar de algo tão grandioso é de frustração, descaso, abandono, inacessibilidade e exclusão social e agora exclusão digital.

A educação deveria ser instrumento de mudança e de transformação social. “E o homem deveria ser sujeito de sua própria educação e não objeto dela” (FREIRE, 1983, pág.28). Não deveria ser vítima de um sistema excludente. Fatalmente se não houvessem dispositivos jurídicos que apontassem para os deficientes e impusessem a inclusão, cito, o tratado internacional das pessoas com deficiência, que entrou em nosso ordenamento jurídico com força de emenda constitucional, estes ainda estariam fora do ambiente social, escolar e do mundo do trabalho.

É nefasto no entanto verdadeiro, que a educação e o sistema educacional são ideológicos e bebem de tempos em tempos, de acordo com quem está no domínio, de mudanças ideológicas. A educação exprime para a sociedade a vontade e os interesses de quem domina sobre ela de 4 em 4 anos (a depender da reeleição). Neste condão, (RIOS, 2005) corrobora ao dizer que:

“A ideologia caracteriza-se por dissimular a realidade, apresentando como “naturais” elementos que na verdade são determinados pelas relações econômicas de produção, por interesses da classe dominante. Assim, as diferenças sociais entre os sujeitos, as discriminações, são justificadas com base em princípios que, considerados isolados de um contexto histórico específico, aparecem como inegavelmente “verdadeiros”, mas que, analisados à luz de uma visão crítica, encobrem uma realidade que é preciso denunciar” (pág. 36).

Consolidando a assertiva (FREIRE, 1996) expressa que “a ideologia tem a ver

diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (pág. 125).

Em plena era da informação e da revolução digital, das redes sociais, negar ao cidadão uma educação que o eleve ao patamar de cidadão do mundo, para que através desta, conquiste seu espaço e assegure um modo de vida digno e próspero é rechaçar o futuro de uma Pátria que anseia em adentrar no presente século – com Ordem e Progresso – para todos.

3.1 Exclusão digital e social

A etimologia da palavra exclusão nos remete ao termo em latim “*exclusio*”, ato ou efeito de deixar de fora, segregar, descartar, afastar, colocar ou deixar de lado. “O excluído não é apenas aquele que se encontra em situação de carência material, mas aquele que não é reconhecido como sujeito, que é estigmatizado, considerado nefasto ou perigoso à sociedade” (Nascimento, 1994, in HAMZE). Os números da desigualdade no Brasil em decorrência da exclusão existente são assombrosos. Não há que se falar em exclusão digital, sem considerar os números da exclusão social.

A exclusão digital é fruto da exclusão social. Se não há emprego, não há renda. Sem renda, sem tecnologia. É inviável custear tecnologia (aparelhos/tecnologia) ou plano de rede para se conectar (discada, cabo, fibra ou via energia elétrica) sem dispor de *cash/money*. Não há no Brasil, infelizmente, tarifas sociais de internet. Parceria estado/empresas. Querer conectividade é sinônimo de meter a mão no bolso. Serviços de streaming como *Netflix*, *Amazon*, *Disney +* são pagos e não são baratos. Serviços que disponibilizam *podcast* como *Spotify* e *Deezer*, não são 0800.

Pesquisas revelam que mesmo com a evolução dos números de pessoas “plugadas”, ainda sim, há muito o que fazer e avançar. Conforme expressam os dados da pesquisa divulgada pelo *Jornal Folha de Minas* que se segue:

“Quatro em cada cinco lares brasileiros já têm acesso à internet. No entanto, o País ainda tem um contingente importante de excluídos digitais: 45,960 milhões de pessoas, cerca de 25% de toda a população com 10 anos ou mais de idade, não utilizaram a rede no período de referência do levantamento Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua - TIC) de 2018, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”.

Os números ainda revelam que continuam a sofrer exclusão os moradores de zonas rurais; onde 12% afirmaram indisponibilidade dos serviços de rede em sua localidade e os residentes na região Norte onde 13,8% também sofrem com a falta de conectividade contra os 1,9% da região sudeste, complementando os dados da pesquisa acima mencionados.

Conforme dito anteriormente sobre a classificação nominativa de nossa constituição, vejamos o que diz o art. 218 da CRFB/88: “o **Estado promoverá** e incentivará **o desenvolvimento científico**, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a

inovação". Ou seja, mais uma vez o ente assume compromisso maior que a sua competência (capacidade de ingerência), e não me refiro aqui as competências administrativo/legislativas expressas entre os artigos 21 e 24, e sim competência em sentido "*latu*", amplo.

O Estado por diversas vezes se mostra incompetente e incapaz de cumprir com a sua própria determinação legal. Neste viés as palavras de (Quintarelli in. GARCIA, 2020) expressam que:

"Temos desigualdades sociais, com falta de dispositivos de conexão, de educação, de instrução, mas há situações sendo extremas em que podia haver educação, mas não há condições ambientais, as pessoas não conseguem se conectar. E temos que pensar nessas pessoas, em um tipo de inclusão, tanto tecnológica, como de infraestrutura, de redes, de celulares e de formação".

Pensar uma educação digital que não seja exclusiva, ou seja, que não vá privilegiar quem detém condição financeira favorável é quase uma utopia. Não conseguimos sequer resolver as desigualdades oriundas do ensino presencial.

A Lei 13.005/14 que instituiu o PNE em seu anexo descreve metas a serem atingidas e estratégias que levem a educação nacional ao êxito. A meta nº 7 descreve os objetivos do IDEB (**Anexo 2:** tabela 1) e a estratégia 7.11 fomenta a utilização do índice PISA (**Anexo 2:** tabela 2) para mensurar o desempenho da aprendizagem dos alunos da educação básica, como demonstrado no anexo.

Mesmo diante de tantas facilidades em se promover educação de qualidade, com a inserção do ensino digital, ainda sim, apresentamos dificuldades extremas na execução. Infelizmente os resultados expressam a ineficácia das propostas educacionais vigentes e a disparidade entre o ensino público e o privado. Mais uma vez, acentuando a questão econômica. Educação de qualidade esbarra em finanças. Quem pode mais financeiramente, pode mais educacionalmente. Vejamos o resultado da pesquisa abaixo realizada por PINTO (2019).

A nota de **escolas particulares de elite do Brasil** colocaria o país na **5º posição** do ranking mundial de leitura do **PISA**. Já o resultado isolado de **escolas públicas** estaria **60 posições** abaixo, na **65ª** entre **79** países. **A nota geral do Brasil** está entre as mais **baixas do mundo** nas três áreas avaliadas, **leitura, matemática e ciências**. Quase **metade dos estudantes** não chega nem ao **nível básico** em nenhuma delas, destoando do desempenho dos alunos de escolas particulares do Brasil (**Grifo nosso**).

O combate à desigualdade de oportunidades deve ser prioridade. Sem esta iniciativa, implementar programas que estimulem ou conduzam ao ensino híbrido, digital, podem aumentar ainda mais este lastro. Por considerar que o privilégio de condições de acesso e permanência aos meios digitais, continuam ao alcance de poucos, tal qual o ensino presencial, mesmo com a previsão legal de sua expansão.

"A desigualdade está crescendo no Brasil e registrou aumento persistente no segundo semestre de 2019, superando o pico histórico observado em 1989. Publicado pelo Centro de Políticas Sociais da fundação, o estudo avaliou

as mudanças nos índices de desigualdade nos últimos sete anos e suas relações com o crescimento, as consequências sobre o bem estar social e a pobreza. Segundo o documento, enquanto a renda da metade mais pobre da população caiu cerca de 18%, somente o 1% mais rico teve quase 10% de aumento no poder de compra. Apenas em 2015, a pobreza subiu 19,3% no Brasil, com 3,6 milhões de novos pobres. Desde o segundo trimestre do mesmo ano, até 2017, a população vivendo na pobreza no país aumentou 33%, atingindo 11,2% dos brasileiros, contra os 8,4% antes registrados. O estudo baseia-se na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNADC), do IBGE, e no índice de Gini, medidor global de desigualdade”.

Poder estudar, concluir e permanecer estudando é um privilégio de poucos. Educação continuada no Brasil é um luxo ao dispor de poucos. Os desprovidos de recursos financeiros não dispõem de muitas alternativas. Muitos enfrentam a realidade de estudar ou trabalhar. Muitas famílias carentes prezam mais o dinheiro que chega em casa, trazido pelo menino que vende bala no sinal, que o seu 10 no boletim. Não associam escolaridade, com aumento das chances de progredir financeiramente, consoante se extrai do estudo acima realizado pela CEE/FIOCRUZ (2020).

3.2 Estado marginal

A palavra ou o uso do termo “marginal” sempre que empregado nos remete a algo ruim, desprezível, reprovável. E de fato o é. Ninguém se sente confortável ou grato por ser excluído. Em verdade, todos gostariam de se sentir acolhidos por alguém e pertencentes a um propósito maior. O sentimento de invisibilidade social é tenebroso e perverso. Estar a margem da sociedade é assim. O marginal referido é aquele que sempre está à margem das políticas públicas, não sendo alcançado por estas.

Temos infinitas desigualdades em nosso país, milhares de pessoas são lançadas e vivem à margem das políticas públicas, sejam estas de saúde, educação, segurança, emprego e renda, habitação, entendendo que todos estes são direitos sociais consubstanciados no texto magno, como comprova o art. 6º “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

No entanto, o marginal, aquele de viés contumaz, objeto de estudo das ciências criminais, o delinquente, o transgressor, também em sua grande maioria não delinque por fruto do acaso ou força do destino. Muitos migram para este caminho ou assumem tal solução, por estarem a margem dos direitos e políticas sociais.

O poder nunca fica vago “*ad aeternum*”. Onde há brecha, alguém assume. Se o Estado legal constituído é insipiente para suprir as necessidades de seus cidadãos, certamente alguém o fará. Desta feita, institui-se um poder paralelo. Leis e julgamentos próprios. Estrutura e “*modus operandi*”. Representatividade e coercibilidade.

Estar inserido na constituição de seu país como cidadão nato ou naturalizado, como

se lê no art. 12, I e II da CRFB/88, e ainda sim, não ser alcançado ou não usufruir de seus direitos é inconcebível.

A educação comporta teorias que entendem ser esta a ferramenta de superação da marginalidade e outros defendem ser esta o maior fator de produção de marginalização. Neste prisma SAVIANE (1999) demonstra que:

“(…) no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos. Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Num segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (pág. 15)”.

O problema da marginalidade neste país é antigo. Sua negativa também. Desde sua origem que as camadas menos privilegiadas vivem e convivem com menos que o direito lhes concede. Não encontram medidas e propostas que facilitem o acesso ao exercício das garantias legais, muito pelo contrário, encontram na verdade obstáculos muitas vezes intransponíveis. A esse respeito SCHILLING (2005) expõe que:

“Entre as múltiplas formas de ações potencializadoras da violência contra os estratos mais pobres estavam, por um lado, as atuações dos condutores da política brasileira, a **partir de 1822**, para **impedir** que fossem abertos espaços por onde fossem criados quaisquer mecanismos que levassem os **setores populares a publicizarem** as suas **demandas** na área política e, por outro, a condenação da maioria ao **analfabetismo**, à **fome** aguda, à fome crônica e ao abandono de modo geral (pág. 25) (**Grifo nosso**)”.

Ante o exposto, é preciso pensar que país se deseja. Estabelecer um projeto político para a Nação, tal qual se exige o PPP² das escolas. Educar é o caminho mas, não somente. O país carece de iniciativa e políticas públicas de qualidade. Não somente educação. É a ausência de um todo.

A dificuldade que reside na educação, se deve ao fato de a usarem como amuleto e escudo político (partidário) e não como ferramenta de transformação social. Uma educação utilizada para fins particulares/privados, contrariando o Princípio da supremacia do interesse público, acaba por consagrar ainda mais o estado de miserabilidade social. As palavras de THUMS (pág. 435) convergem neste sentido ponderando que:

“A educação reflete e reforça os defeitos e vícios da sociedade através de mecanismos eficientes do processo educativo. A falta de uma educação crítica, de qualidade e com conteúdos abertos, permite o monopólio de um conhecimento arcaico e estagnado”.

Desta feita, é imperioso conceber um modelo de educação sem ideologias e partidos. A única ideologia que deveria compor o escopo educacional, é ensinar para transformar vidas e assim transformar a sociedade mas reafirmo, que somente acreditar que a educação por si só é capaz de transformar tudo, é reduzir a abrangência dos problemas sociais

² Projeto Político Pedagógico.

vigentes.

O país carece de reformas em todas as áreas. Política, tributária, segurança, saúde, habitação, transportes, meio ambiente, emprego e renda, cultura, lazer, etc., a sociedade clama por reformas já, sem as quais é impossível vislumbrar uma Nação crescendo com equidade e principalmente construindo um modelo educacional inclusivo e com qualidade para todos.

4 | CONCLUSÃO

A introdução do estudo buscou sedimentar através de pesquisa no arcabouço jurídico pátrio, trazendo a luz as bases e as alterações de dispositivos educacionais e sanitários, decorrentes do atual momento de pandemia *COVID-19* e que permitiram flexibilizar conteúdos, calendários e metodologias educacionais, inclusive sustentando a utilização do ensino híbrido como ferramenta apta a mitigar o déficit decorrente da ausência das aulas presenciais, uma vez que o país adotou medidas de isolamento social a contrário senso, respeitando ainda sim, recomendações sanitárias e de saúde nacionais e internacionais e orientações da comunidade científica mundial.

No capítulo 2, abordamos a questão constitucional que garante a educação como direito de todos, dificuldades de efetivação e exigência por se tratar de um direito público subjetivo. Abordamos ainda as dificuldades inerentes ao se fazer educação. Seja em modalidade presencial ou híbrida. Ponderando sempre pelo equilíbrio das medidas a serem adotadas. Não fomentando a ideia de substituição de um modelo em detrimento a outro, mas, o uso harmônico de ambos instrumentos, em prol de uma educação mais equitativa e qualitativa.

Entendendo para tanto, que o modelo presencial por ser mais antigo, tem por sua vez a prevalência legal. Posto também que as bases jurídicas e as políticas públicas sequer são suficientes para garantir e levar educação presencial de qualidade a todos. Carecendo esta lacuna de resolução urgente, pois, existem outros interesses tendenciosos a ocupar o espaço. Desta feita, o ensino híbrido pode contribuir para aumentar as dificuldades e o baixo rendimento já existente e que marcam a educação nacional.

No capítulo 3, transcorremos sobre desigualdade e a exclusão social e digital. Partindo do pressuposto que a exclusão digital é fruto da exclusão social, alicerçada pela desigualdade social que só ganha corpo no País. Abordamos estatísticas educacionais que comprovam a má qualidade da educação ofertada ao cidadão, o que por sua vez também contribui para o abismo social vigente.

Demonstramos através de dados que as metas estabelecidas e as estratégias utilizadas estão longe de alcançar seus objetivos. Indicadores como IDEB e PISA deixam claro o quão longe estamos sequer do ideal educacional. As estatísticas também revelam os números da exclusão social e digital e como estas são amparadas por leis sem

efetividade e por políticas públicas ineficazes e irresponsáveis. Principalmente no que tange a administrar a “res” pública.

Assim, esperamos contribuir para a construção de um pensar e fazer educação de qualidade com equidade. Educação para todos. Ricos e pobres. Abastados e desprovidos. Educação que não olhe o sujeito e nem escolha privilegiados. Educação transformadora. Que abra caminho aos necessitados para alcançarem a dignidade esculpida no texto constitucional. Que saia da teoria para se tornar prática.

Do presencial ao híbrido, com recursos empregados, pessoal qualificado, treinado e sobretudo valorizado, aluno com condições sociais dignas de acesso e permanência aos estudos. Políticas educacionais sendo aplicadas com eficácia e o corpo jurídico que dá guarida efetivado, a chance de sair do abismo social e mitigar as diferenças entre as classes, escolas privadas e públicas, além de subir exponencialmente no ranking nacional e internacional da educação é real.

No entanto, o esforço para isto, parte de cima. De quem escreve e dita as políticas e leis. “*O exemplo vem de cima*” conforme determina um dos princípios de *Compliance – “tone at the top”*. Quem sabe um dia poderemos sonhar com um país que respeite valores e preserve a moral e a ética. Certamente todos ganharemos, inclusive a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 23.09.2020.

BRASIL. Lei 13.979 de 06 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?legisla/legislacao.nsf/Viiv_Identificacao/lei%2013.979-2020&OpenDocument.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.. Acesso em 23.09.2020.

BRASIL. Medida provisória 934 de 1º de abril de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 23.09.2020.

BRASIL. Portaria nº 188 de 3 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em 23.09.2020.

BITENCOURT. Paulo Rafael Siqueira. Disponível em: <https://site.geekie.com.br/blog/bases-legais-do-ensino-ead-na-educacao-basica/>. Acesso em 23.09.2020.

BRUINI, Eliane da Costa. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>. Acesso em 24.09.2020.

CEE/FIOCRUZ. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=Desigualdade-bate-recorde-no-Brasil>. Acesso em 23.09.2020.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Janaina. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/08/05/exclusao-digital-na-pandemia-e-nova-forma-de-discriminacao-diz-ativista.htm>. Acesso em 23.09.2020.

HAMZE, Amélia. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/dois-brasis-exclusao-social.htm>. Acesso em 23.09.2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 25.09.2020.

JORNAL ESTADO DE MINAS. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/04/29/internas_economia,1142936/internet-chega-a-4-em-cada-5-lares-diz-ibge-excluidos-digitais-somam.shtml. Acesso em 23.09.2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto 9.057 de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 343 de 17 de março de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>. Acesso em 23.09.2020.

MORAES, Alexandre. *Direito Constitucional*, 31 ed., São Paulo: Atlas, 2015.

MORAN, José. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em 23.09.2020.

PINTO, Diego de Oliveira. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/ranking-de-educacao-mundial-posicao-do-brasil/>. Acesso em 25.09.2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Fernanda Silva. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/geracao-excluidos.htm>. Acesso em 23.09.2020.

SCHILLING, Flávia. (Org.). *Direitos Humanos e Educação. Outras palavras, outras práticas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez 2005.

SASSAKI, Claudio. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/104/ensino-hibrido-entenda-o-conceito-e-entenda-na-pratica>. Acesso em 23.09.2020.

SAVIANE, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação*. 32 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

THUMS, Jorge. *Ética na educação: filosofia e valores na escola*. Canoas: ULBRA, 2003.

ANEXO 1

Siglas	<i>Nomenclatura</i>
Covid-19	<i>Corona Vírus Disease - 19</i>
CEE	<i>Conselho Estadual de Educação</i>
CNE/CEB	<i>Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica</i>
CRFB/88	<i>Constituição da República Federativa do Brasil</i>
EJA	<i>Educação de Jovens e Adultos</i>
FGV	<i>Fundação Getúlio Vargas</i>
FIOCRUZ	<i>Fundação Oswaldo Cruz</i>
IBGE	<i>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</i>
IDEB	<i>Índice de Desenvolvimento da Educação Básica</i>
LDB	<i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação</i>
MEC	<i>Ministério da Educação</i>
OMS	<i>Organização Mundial da Saúde</i>
PISA	<i>Programa Internacional de Avaliação de Estudantes</i>
PNE	<i>Plano Nacional de Educação</i>
PPP	<i>Projeto Político Pedagógico</i>
TIC	<i>Tecnologia da Informação e Comunicação</i>

Tabela 1: Relação das siglas.

ANEXO 2

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Ensino Médio

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa																
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Tabela 1: Índice do IDEB 2019 (Meta nº 7 da Lei 13.005/14 – PNE).

Obs.: O resultado em verde corresponde a meta alcançada dentro do respectivo ano.

ANEXO 3

7.11) melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	438	455	473

Tabela 2: Índice do PISA (Estratégia 7.11 da Lei 13.005/14 – PNE).

PROBLEMATIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/04/2022

Francis Roberta de Jesus

Orientadora Pedagógica na rede municipal de ensino de Campinas e professora na Educação de jovens e adultos da Fundação para Educação Comunitária (Fumec)

RESUMO: Inspirados nas Investigações Filosóficas do filósofo Ludwig Wittgenstein, temos por intenção compor uma narrativa, enquanto jogo regrado de linguagem em que regras são aprendidas e sentidos negociados, num contexto problematizador. A cena foi desempenhada por uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Vinhedo (SP), em 2014. As citadas Investigações operam nesse percurso como provocações aforísticas para instauração do plural dos conhecimentos compactados em conceitos fixos, o que nos parece definir assim um regime único de verdade, o matemático. Com o objetivo descompactar usos privilegiados de determinados conceitos, formas de ver e praticar educação escolar, as problematizações se nos apresentaram como organizações necessárias de constituição espaço-temporal de desconstrução de termos e conceitos que se fizessem fontes de confusões para a citada turma. Nesse contexto surgiu a cena que será narrada, disparada pela resolução de um problema relativo à festa junina da escola, o que recaiu sobre a sentença 79+11. No caso, apresentaram registros de possibilidades de soluções, com contagens

e cálculos registrados em retas numéricas, desenhos, gráficos e explicações escritas por extenso. Contudo, chamaram a atenção da turma as que apresentaram os resultados 89, 910 e 99. No caso, a imaginação da professora, foi a de que os dois primeiros resultados apresentados geralmente são mais recorrentes no processo de aprendizagem de métodos de cálculos por escrito, sobretudo quando se apresentam necessidades de reagrupamentos, ditos algorítmicos. Feitas as apresentações, os autores foram questionados sobre as razões para os processos de soluções e como se relacionavam com os resultados obtidos. Tais quais as expectativas da professora, a explicação do último resultado foi muito interessante, engajando a turma numa discussão bastante interessante sobre como realizar cálculos algorítmicos, bem como o método a que chegaram como possibilidade, expressando mobilização de conhecimentos diversos e formas rebuscadas de argumentação, produzidas por crianças daquela idade.

PALAVRAS-CHAVE: Problematização, cálculos, educação matemática, séries iniciais.

ABSTRACT: Inspired by the Philosophical Investigations of the philosopher Ludwig Wittgenstein, our intention is to compose a narrative, as a regulated language game in which rules are learned and meanings negotiated, in a problematizing context. The scene was performed by a class of 2nd year of Elementary School I of the municipal network of Vinhedo (SP), in 2014. The aforementioned Investigations operate in this path as aphoristic provocations for the establishment of the plural of knowledge

compressed into fixed concepts, which seems to us define thus a single regime of truth, the mathematician. With the objective of unpacking privileged uses of certain concepts, ways of seeing and practicing school education, the problematizations were presented to us as necessary organizations of spatio-temporal constitution of deconstruction of terms and concepts that became sources of confusion for the aforementioned class. In this context, the scene that will be narrated emerged, triggered by the resolution of a problem related to the school's June festival, which fell on the sentence 79+11. In this case, they presented records of possible solutions, with counts and calculations recorded in number lines, drawings, graphs and written explanations in full. However, those who presented the results 89, 910 and 99 caught the attention of the class. In this case, the teacher's imagination was that the first two results presented are usually more recurrent in the process of learning calculation methods in writing, especially when there are needs for regrouping, called algorithmic. After the presentations, the authors were asked about the reasons for the solutions processes and how they related to the results obtained. Such as the teacher's expectations, the explanation of the last result was very interesting, engaging the class in a very interesting discussion about how to perform algorithmic calculations, as well as the method they arrived at as a possibility, expressing mobilization of diverse knowledge and far-fetched forms of argumentation, produced by children of that age.

KEYWORDS: Problematization, calculations, mathematics education, initial grades.

CONSTRUÇÕES QUE PEDRO FEZ

A presente narrativa faz alusões ao conto popular *A casa que Pedro fez*, escriturado em musicalidade por Bia Bredan, bem como composto em versão livresca por Irami B. Silva e Erdna Perugine Nahum e poetizado por Hermes Bernardi Júnior, na obra *Dez casas e um poste que Pedro fez*. Isto, pois dizendo de práticas socioculturais da infância, de brincadeiras e de imaginações, Pedro, um Pedrinho sempre é feito uma figura que desconstrói certezas e instaura dúvidas, vive aventuras, desconcerta o adultocentrismos, provoca risos e inverte lógicas certamente instauradoras de verdades fixas. Nessa narrativa, não seria diferente. Narramos os abalos que Pedro, dentre os muitos de uma turma cursante do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental provocou, sobretudo, na prática docente, deixando provocações e motivos para reflexões, tais quais as que seguem.

REFLEXÕES QUE PEDRO PROVOCOU

Era quarta-feira. No planejamento semanal entregue à coordenação da unidade escolar estava a proposta de iniciar a data com leitura e discussão de situações problemas para os alunos resolverem e apresentarem suas soluções individuais aos colegas da turma, tanto explicando as estratégias que criaram ou de que fizeram uso para tanto alcançar um estado que lhes parecesse satisfatório, quanto mudasse a condição problemática do enunciado. Portanto, quarta-feira foi eleita dia de seminário de resolução de problemas. Mas, por quê, justamente, quartas? Simplesmente em função de uma questão de

operacionalização prática imaginada pela professora daquele segundo ano, a turma B, sendo o dia da semana em que as crianças não teriam aulas de outros professores, ditos especialistas, pois naquela organização escolar, a figura do pedagogo, também designado como professor de educação básica ou polivalente, é responsável pelo ensino das disciplinas de matemática, língua portuguesa, ciências, história e geografia, o que, na maioria dos casos, abarca no acompanhamento de uma turma da escola/sala de aula por ano letivo. Em contrapartida, os professores especialistas são os responsáveis pelas disciplinas de artes, educação física e inglês, o que resulta no acompanhamento de mais de uma turma em uma ou mais unidades escolares.

Dessa maneira, como professora polivalente e responsável pelas cinco disciplinas citadas, o planejamento semanal reservava parte do tempo das aulas das quartas-feiras para propostas de resolução de problemas matemáticos, a fim da garantia de tempo suficiente para a dinâmica do seminário de resoluções, o que passou a ser parte constituinte da postura e prática problematizadoras. No caso, o uso do termo *seminário* teve e tem por intenção constituir na relação espaço-temporal do contexto escolar numa congregação de estudos investigativos de pesquisa e discussão do tema específico *resolução de problemas*, o que envolve elaboração de estratégias - tanto de/para resolução, quanto de/para leitura, compreensão e interpretação do texto em que se resume a situação problemática - produção de registros, diálogos, apresentações, explicações, elaboração de hipóteses, de propostas, reelaborações, audição e desenvolvimentos noções de reciprocidade igualitária, bem como de outros valores na relação com o outro. Neste sentido, o debate se fez/faz de importância inequívoca, tendo em vista que permite a negociação de sentidos, bem como a investigação gramatical da normatividade dos usos em que se dão os empreendimentos dos termos, metodologias, regularidades, etc. Sendo assim, o uso que fizemos e fazemos do *seminário*, não tem encontro com uma noção de fonte da qual determinado sentido propaga, nem mesmo uma noção de origem do mesmo; também não faz relação de família com a concepção seminal, que permite alusão a um canteiro em que se lançam sementes e, após algum tempo, se encontram vegetais mais desenvolvidos e podem ser transplantados, provindos de uma origem; porém, mais no sentido do estímulo a novas criações, ao deslocamento de noções conceituais fixas, inspirador de novas obras, novos imaginários, criações, invenções de sentidos.

Esses seminários fizeram/fazem parte de momentos que desde uma experiência vivenciada por/com crianças de um quarto ano do ensino fundamental na que mesma escola que se faz cenário da narrativa atual, contudo no ano de 2010 (Jesus, 2015), passamos a denominar *rodas de problematização*. No caso, esses momentos eram/são constituídos pela reunião da turma das crianças, iniciando com a turma de 2010, passando pelas seguintes, até o alcance da qual se trata a presente narrativa, a saber, em 2014 e adiante. Naqueles momentos, as crianças se responsabilizavam por apresentar curiosidades, questionamentos, pesquisas, temas de interesse de investigação, literaturas,

objetos, experiências, entrevistas, relatos, memoriais, filmes, suportes de diferentes tipos e diferentes formas escriturais para serem discutidos e/ou questionados pelo coletivo, mobilizando e criando diferentes percursos de problematizações dos temas, de forma a alcançar relações intrínsecas a diferentes práticas socioculturais, por meio de dinâmicas e movimentos diversos, co-constituídos e co-planejados em relação ao polos discência/docência, partindo dos interesses expressados pelas crianças, mas sem deixar de considerar as necessidades de mobilizações de conhecimentos necessários para se desempenhar contributivamente e engajar-se numa prática sociocultural, considerando importante, pelo percurso de problematização, a necessidade de não alimentar uma única forma de validar, desempenhar e significar tais conhecimentos. Contudo, instaurando formas plurais de vê-los (Clareto, 2009), deslocando-os de uma prática sociocultural a outra, tais como práticas de cultivo do corpo, de transporte, de plantio, estoque de mercadorias, navegação, compras, moradia, cuidado de espaços públicos, dentre outras muitas estudadas. Dessa maneira, o fazer pedagógico bem como as aprendizagens e as pesquisas passaram/passam a ser vistas como práticas compartilhadas por propósitos comuns à comunidade de prática que passou/passa a se constituir na sala de aula, em contexto cultural e social escolar.

Compreendemos aquelas práticas [socioculturais] como conjuntos de ações articuladas e intencionais que tomam *suas significações do jogo discursivo constituído na (e constitutivo da) atividade que define a existência social dessa prática e da própria comunidade que a realiza* (Miguel, 2010, p. 11). No caso do contexto escolar, essa instituição condiciona, com seu conjunto de normas, as organizações das relações entre os participantes dessa comunidade e também as relações simbólicas estabelecidas e veiculadas entre esses sujeitos, instrumentos necessários para desempenho dessa prática, bem como relações com o meio. Contudo, ao mobilizarem práticas diversas que não necessariamente estejam elencadas na forma escolar de organização dos conhecimentos, curricular e disciplinar, há possibilidade de deslocamentos dos conhecimentos de uma prática a outra, inclusive as de cultura caracteristicamente escolar, e a produção de sentidos outros, que não somente o matemático, o literário ou científico, mas de acordo com o contexto de cada prática mobilizada para estudo, bem como a criação de outros sentidos. Isso implica no fato de caminhar em sentido contrário à concepção de que *noções matemáticas estão na base de boa parte das atividades desenvolvidas na vida* (Santos, 2008, p.27). Essa concepção encerra em si uma noção de conhecimento legitimado racional e cientificamente, pelo que um tipo de conhecimento necessário para o desempenho de uma prática social específica e situada possa ser isolado de seu contexto de produção e ser aplicado a/em contextos outros, ao que se denomina universalismo e designa uma relação de força presente na concepção de matemática, pelo que se faz necessário um caminho de transgressão, inclusive semântica, expressando, inclusive, desdobramentos escolares dessa transgressão, o que abre possibilidade para compreensão de *matemáticas* no plural, de práticas matemáticas variadas, bem como práticas que mobilizam conhecimentos

matemáticos diversos, de diversas maneiras e com sentidos variados, vendo-os como conjuntos identificáveis e variáveis de aspectos normativos que operam enquanto indicadores de sentidos e não como regras prescritivas dos mesmos e que condicionam a realização de práticas socioculturais realizadas em contextos de diferentes atividades humanas. Dessa maneira, as noções de ensino e de aprendizagem passam a ser vistas como capacidades coletivas e interativas de uma comunidade escolar desconstruir de forma aberta, ilimitada e indisciplinar, práticas socioculturais não escolares tomadas como *unidades básicas de problematização* (Miguel e Moura, 2010, p.10).

São matemáticas, enquanto *partes dos repertórios gramaticais de diferentes comunidades de prática*, indicando, *condições de sentido e de significado* (Miguel e Vilela, 2008, p.109). Portanto, ao se falar de conhecimentos matemáticos, podemos considerar os diferentes usos da ciência, da palavra, ideias, dos conhecimentos, linguagem que, porém, muitas vezes não estão manifestos nos modos escolares de mobilização da cultura matemática, encerrando-a numa fixidez de sentido: a escolar, pura, exata, demonstrável, abstrata, uma matemática maior, aquela hegemonicamente aceita, majoritária, que representa modos mais estabelecidos de pensamento e de existência; hegemônica como ciência maior dos números, das quantidades e das relações. Ora, como hegemônica, se faz dogmática, territorializada, fixa, constituindo-se nas raias da representatividade, da fixação dos sentidos e dos valores (Clareto, 2009, p. 07), o que valoriza apenas um significado dentre diversos possíveis e existentes na sociedade e nas diferentes comunidades de prática e que mantêm semelhanças de família entre si, por isso matemáticos, nos aspectos de atividades humanas realizadas com base em um conjunto de práticas sociais: professores de matemática, matemáticos profissionais, engenheiros, químicos, físicos, cobradores de ônibus, astrólogos, comerciantes, bancários e atividades de diferentes comunidades constituídas com vínculos profissionais, bem como pelas pessoas em suas atividades cotidianas (Miguel e Vilela, 2008, p. 112). Resignificar conhecimentos e formas de conhecer passa a ser visto como práticas de transformações de relações de poder e ideologias dentre as quais se podem enumerar os conhecimentos ditos matemáticos, constituído em cenário contextual historicamente instituído, e não natural, de valorização e de negação de umas formas e outras de conhecer, produzindo isto como educação, como formação cidadã para atuação social já no momento em que vive, para autonomia, para liberdade, para a problematização das atividades humanas, ao percorrer diferentes práticas socioculturais, não necessariamente dentro de uma disciplina escolar específica, mas apontando para conhecimentos necessários ao engajamento em determinadas comunidades de práticas, tais como artísticas, de transporte de materiais, estocagem, localização, cartográficas, etc. , terminando por abrir possibilidades para conhecimento e criação de usos ampliados dos construtos escolares ditos como matemática, por exemplo, de maneira a praticar deslocamentos de forma diversa à única direção tradicional-logocêntrica referencialmente fixa presente na escola.

Isto, pois ao pesquisar situações-problemas apropriados para crianças de 1º ao 5º ano, encontramos um *blog* de postagem pública em que uma pessoa (professor(a)?) realiza uma pergunta sobre como elaborar problemas para crianças desse nível de ensino e outra pessoa (professor(a)?) responde: “As cidades A, B e C ficam à beira de uma rodovia. De A até B existem 132 quilômetros e de A até C há 85 quilômetros. Quantos quilômetros de estrada separam B e C? Sabendo que C fica entre A e B. **Resolução:** O primeiro passo é fazer a leitura geral. Depois retirar os dados do problema e identificar a pergunta. Dados: De A até B = 132 km A até C = 85 km. A pergunta é: A distância entre as cidades B e C. Podemos fazer um desenho pra facilitar a identificação das distâncias entre as cidades...” (Yahoo respostas, 2015). Isto se faz numa circulação social de práticas escolares de mobilização de cultura matemática; contudo, imaginamos que tanto difere muito das práticas de localização e transporte de um motorista que deverá entregar tecidos em três cidades e necessite traçar um planejamento de sua rota. Resolver esse tipo de problema com lápis, borracha e papel mobiliza mesmas formas de conhecimentos que com um mapa ou um GPS (Global Positioning System - sistema de posicionamento global e navegação por satélite) na mão?

Com essas questões em vias, as quartas-feiras foram instituídas como espaços constituintes das rodas de problematização, partindo de um problema apresentado, a fim da mobilização de conhecimentos caracteristicamente relativos à cultura matemática. Contudo abarcando formas plurais de expressões e registros dessa cultura e significação de conhecimentos. Se roda de problematização, seu objeto é a constituição de problemas, bem como formas vê-los diferentemente. No caso dos problemas apresentados (propostos pela professora com intenção de desencapsular discussões que componham um seminário), são vistos como assuntos controversos, que necessitam ser tomados enquanto objetos de pesquisa e discussão, apresentados questionamentos, dúvidas, curiosidades, desdobramentos. Também podem ser vistos como questões de uma comunidade de prática, a saber, coletivas que exigem esforço e determinação para oferecer alguma forma de tratamento que não necessariamente acarrete numa solução. Podem ser várias, pode-se não chegar ao mesmo fim ou resultado, podem aparecer mais problemas e não serem solucionados e nem mesmo determinada uma metodologia para garantir etapas que abarquem um conjunto de operações a serem executadas para se encontrar a resposta. Que seja abrir espaço para o transtorno, para a desordem, para o conflito, disfunção, ou ainda, para a tarefa de calcular incógnitas relacionadas a dados, na relação conhecido/desconhecido, tais quais os exemplos que Guy Brousseau apresenta por meio da Teoria das Situações Didáticas (TSD), nos processos de ensino e aprendizagem em matemática, ou ainda, a teoria de aprendizagem por campos conceituais (Teoria dos Campos Conceituais - TCC), relações estabelecidas por Gérard Vergnaud em análises que segmentou conhecimentos matemáticos em estruturas aditivas, multiplicativas, de relações número-espaço, algébricas, dentre outras e enunciam problemas como uma questão em

linguagem específica, matemática, cujas soluções podem requerer criatividade, técnicas; ou até mesmo para a impossibilidade de solução, como o problema da quadratura do círculo, por exemplo, bem como outros célebre e caracteristicamente matemáticos, tais quais os listados na obra *100 Great Problems of Elementary Mathematics: Their History and Solution*, de Heinrich Dörrie e que expõem questões que ainda permanecem como problemáticas em relação às produções teóricas e resolução de problemas como culturas distintas e, ainda, a resolução de problemas como objeto de estudo acerca de métodos de ensino, parte de uma categoria de investigação acadêmica na disciplina de didática da matemática. Dessa maneira, a resolução de problemas tem lugar específico no ensino de matemática e no ensino de metodologias por atividades de resolução, como modos de ensinar e investigar o ensino de uma matemática.

O CENÁRIO QUE PEDRO TAMBÉM FEZ

Contudo, a proposta das quartas-feiras, diferente da filiação a essas últimas perspectivas anunciadas, possuíam/possuem o objetivo de constituir um percurso problematizador, em que crianças e professora praticaram/praticam investigações e fendas na clausura conceitual daquilo que era/é tomado enquanto conteúdo disciplinar e como forma característica de mobilizar e praticar educação e cultura escolar. Com essas considerações em mente, após a festa junina da escola, no mês de julho do ano de 2014, uma das crianças da turma levantou a informação de que muito menos pessoas estiveram presentes na festa daquele ano, em comparação ao ano em que estavam cursando o primeiro ano. Algumas crianças concordaram, porém outras não. Essa conversa teve início no *momento do brincar*, a saber, momento inicial das aulas, primeiro tópico da agenda diária, acordado desde o primeiro dia do ano letivo, dentre as regras da sala, criadas e redigidas coletivamente. A regra de número um era exatamente essa: “Todos os dias, antes do início das aulas, as crianças do 2º ano B poderão trazer brinquedos e/ou jogos para usarem durante o tempo do brincar, que terá duração de meia hora”. Esse tempo era de organização própria das crianças, as quais se reuniam em torno de temas de seus interesses: leituras, jogos, grupo de resolução de contas, colecionadores, brinquedos, fantasias e brincadeiras populares. No caso, um grande grupo que reencenava a coreografia apresentada na festa junina ocorrida no último final de semana levantou aquela polêmica, encontrando interesse de mais da metade da turma em torno do assunto, até que uma das meninas de um dos polos de opinião recorreu à professora:

- Não é verdade, prô, que neste ano a festa teve muito menos gente que no ano passado?

Qual não foi a oportunidade para ver nessa situação um dispositivo disparador de longas sessões de problematizações! E foi o que se fez. A turma iniciou um percurso investigativo de coleta de dados para saber qual das afirmações seria sustentada, já

que apresentaram grande interesse. Ao depararem com a questão de quantas pessoas participaram das festas, chegaram ao consenso da necessidade de comparar as quantidades dos anos de 2014 e 2013. Entretanto, outra questão se colocou, a de como acessar essas informações, o que foi resolvido por um aluno cuja avó fazia parte do corpo da Associação de Pais e Mestres (APM) da escola e lembrou que sua avó sempre era convocada para assinar documentos relativos à prestação de contas e que, talvez, nesses documentos, pudesse haver registros da frequência da comunidade nas festas dos referidos anos. Sendo assim, essa avó, convocada pelas crianças, explicou que seria necessário consultar os balancetes e registros publicados pela associação, junto à direção, o que foi feito pelas crianças e, após leitura dos dados tabulados e o alcance da decisão de consideração dos relativos às vendas de cada barraca para, então, saber se seria possível conhecer fluxo de pessoas e compará-los.

Ao final de quase um mês de investigação do tema e dos cálculos relativos às vendas em ambos os anos, concluímos que não seria possível inferir qualquer relação entre as vendas e o maior ou menor fluxo de pessoas; mas pudemos conhecer em que ano cada item de cada barraca teve maior consumo, bem como em que ano a escola obteve maior lucratividade com as vendas da festa junina e as ações tornadas em benefícios provenientes dessas quantias. Em meio a esse processo problematizador, houve um acontecimento que não apenas nos passou, mas nos tocou e marcou. Ao colocar a seguinte questão: “No ano de 2014, a barraca de milho vendeu 79 unidades até às 15 horas e depois vendeu outras 11 unidades até o final da festa. Sabendo que cada unidade custou R\$ 2,00, qual o valor arrecadado por essa barraca?”. A consigna se tornou outro problema a ser dissolvido e foi discutida entre os colegas de turma, sendo a proposta de que cada um fizesse seus registros individualmente para, depois, compor a segunda parte do seminário, em que cada um deveria apresentar seus registros, dizendo o percurso trilhado para alcançar o que lhe satisfizesse enquanto solução, o que seria comparado às versões dos demais.

No caso, os registros de um dos Pedros da turma [pois eram cinco! Todos Henriques!] muito surpreendeu, principalmente a professora, tendo em vista que situações do campo aditivo que requeressem reagrupamentos numéricos não tinham acontecido até então ao longo dos estudos da turma. Contudo, havia certa esperança costumeira de a sentença $79+11$ resultar em equívocos tais como 910 e 89, o que, na experiência da professora, era comum e recorrente na introdução dessa questão. Isso aconteceu com todos que optaram pelo uso de um algoritmo. Entretanto, aquele dos Pedros feriu a vontade de onisciência docente (Scarbi, 2006):

- *Pedro, e você, o que fez? Desenhos, esquemas, contas, escrita?*
- *Eu fiz uma conta para resolver a primeira parte.*
- *É? Que conta? Mostra pra gente.*

O menino saiu de seu lugar com o caderno em punho e narrou sua solução para a turma, apontando no caderno os passos tomados.

- Não entendi o que você fez. Poderia fazer na lousa, para todos vermos?

Em aceite, Pedro armou a conta:

$$\begin{array}{r} \text{D U} \\ 79 + \\ 11 \\ \hline 99 \end{array}$$

O aluno expressou um jogo de linguagem (Wittgenstein, 2009, §23) do qual tomava parte e cuja normatividade apresenta fortes rastros de escolaridade: ensino de algoritmos como método de solução de problemas. Estaria aquele dos Pedros inaugurando mais um problema? Talvez não inaugurando, pois, de novo, esse problema nada tem! Poderia ser dito de sua solução que expressa pensamento e prática tradicional de um ensino que se encerra em *procedimentos de cálculo que envolvem técnicas com passos ou sequências determinadas que conduzem a um resultado* (Brasil, 2014c, p. 07), pelo que recairiam críticas tais como:

É insuficiente um aluno saber ‘fazer contas’ mecanicamente, se não souber as ideias matemáticas que lhes são pertinentes. Por exemplo, pouco adianta a um aluno saber fazer “conta de mais”, em outras palavras, saber utilizar o algoritmo da adição, se não souber desenvolver estratégias que lhe permitam resolver um problema que tenha sido solicitado em sala de aula ou na própria vida fora da escola (BRASIL, 2014c, p. 07).

Talvez seja esse mesmo tipo de crítica que seja apresentada no vídeo *Educação Brasileira - número 62*, em que Fábio Eitelberg apresenta entrevista com um diretor de escola de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo e, em contexto separado, com Constance Kamii, a qual afirma:

- (...) *As crianças pensam muito diferentemente da maneira que nós presumimos e são muito inteligentes, ao inventarem novos modos de pensar. Creio que apenas respeito mais as crianças sabendo disso, em saber quão criativas elas são. E o principal ponto que trago aqui [segura o livro “Jogar e aprender matemática” nas mãos] é que educadores tradicionais de matemática pensam que a criança aprende matemática internalizando do meio ambiente. Então o professor diz: “Está certo, está errado” e ensina os estudantes como se o internalizassem aquele conhecimento. E o construtivismo de Piaget mostra que a matemática é algo construído dentro da criança por meio de seu pensamento. Eu compreendo matemática muito diferentemente do que educadores tradicionais compreendem. E Piaget mostrou isso, com 60 anos pesquisa, que as crianças desenvolvem conhecimento lógico-matemático e conceitos de número e, para educadores tradicionais de matemática, não sabem nada sobre conhecimento lógico-matemático. Então pensam que matemática é uma herança cultural que as gerações constroem e a proposta da educação tradicional é alimentar essa cultura para a próxima geração. Então, tentam colocar muita matemática na cabeça delas e Piaget mostrou que não. As crianças têm que construir o próprio pensamento. Se quiserem lembrar de dois mais dois, têm que chegar às próprias conclusões sobre quanto são dois mais dois. Num algoritmo não há pensamento, há uma obediência mecânica.*

Elas contam, contam, contam e escrevem embaixo. É apenas uma regra, uma obediência e comportamento mecânico. Contam, contam, contam e dá quatro (...). Esses exercícios são usados oficialmente, mas não são o melhor para fazer com que as crianças pensem (...). Uma maneira só de achar a resposta pelo algoritmo aditivo vertical, por exemplo. Uma abordagem mecânica de como alcançar a resposta e a criança não tem que pensar (...) [Mostra a sentença $87 + 24$ registrada num caderno]. *O profissional tradicional começará da direita para a esquerda. A regra está dada. Mas se a criança pode realizar seu próprio pensamento, universalmente, vão começar de $80 + 20 = 100$ e depois, $7 + 4 = 11$ (...)* (KAMII apud EITELBERG, 2015 - tradução e transcrição livres).

Mas, se há uma forma de pensamento universal, o que foi aquilo que Pedro fez, já que não se encontra nem nos costumes da experiência de sua professora, nem no esperado pela proposta dita tradicional e nem mesmo no universalismo construtivista?

- Eu armei a conta. Na casa das unidades, deu 10. Mas aprendi que nos nossos números, as casas só podem encher até completar 9. Então subtraí 1 das unidades e passei o que sobrou para a casa das dezenas. Então na casa das dezenas, ficou $7+1+1!$ O resultado da quantidade de milhos vendidos é 99!

Pedro foi ovacionado pela turma e muitos concordaram com a dissolução por ele apresentada. A professora ficou muito mais que admirada! A discussão ainda levaria dias! A linguagem rebuscada e os rastros que expressam semelhanças de família com aprendizagens matemáticas diversas, sem mencionar o fato de a criança dizer de sua própria solução, inimiginada pelos demais ali presentes, inclusive a professora. A problematização prosseguiu no sentido de discutir o equívoco cometido ao realizar um reagrupamento em que transfere 1 unidade de uma ordem para outra, não 1 dezena, o que seria o caso da necessidade do método que parecia iterar em sua solução.

RETICÊNCIAS QUE PEDRO DEIXOU

A experiência investigativa relativa à festa junina da escola deixou muitas marcas. Principalmente sobre polos conceituais que legitimam ou proíbem determinadas práticas em sala de aula. Uma delas seria imaginar que toda criança em todo e qualquer contexto de atividade humana passe pelos mesmos processos de desenvolvimento aprendizagem, que suas mentes dividam mesmos tipos de estruturas, em nome de uma educação tanto humanista, quanto dirigida a uma imagem de sujeito universal. O caso de Pedro não expressou isso; assim como as outras soluções apresentadas por outras crianças, cuja menção não foi feita aqui, mas ainda cabem muitas sessões para *obras predrísticas* [grifo nosso].

Outro polo comumente estabelecido nas práticas de conceituação didática é a relação com a educação tradicional, como se não se tratasse de práticas socioculturais que mobilizam cultura escolar, mas sim em prol de sua obsolescência, enquanto garantia de uma educação que carrega consigo paradigmas entre certo e errado, por exemplo. Pedro

mobilizou justamente uma prática considerada tradicional e que atualmente é relegada ao plano do incorreto. Porém, mesmo que não tenha repetido os procedimentos esperados para um cálculo em formato metodologicamente válido, conforme as retidões da pureza lógico-matemática, não é possível afirmar com tranquilidade que tenha realizado uma reprodução mecânica, pois soube descrever o procedimento que criou, carregado de sentidos relativos ao contexto da festa junina, engajado no ofício do interesse da turma sobre se houve ou não número maior de pessoas na festa em relação ao ano anterior, expressando sentidos e valores atribuídos àquela atividade, inclusive matemáticos.

Essas considerações nos levam a imaginar o deslocamento da proposta de colocar a sentença $79 + 11$ no quadro e solicitar o resultado; contudo, a emersão desse tipo de cálculo de uma prática escolar, deslocando-a à prática de entretenimento festiva, à prática de prestação de contas e contabilidade, de levantamento de dados, de pesquisa, registro e solução de todos os problemas que nesse percurso se apresentaram, caminham para adiante de um problema puramente matemático. O percurso de problematização como forma investigativa de aprendizagem e didática expressou/expressa a prática algorítmica como uma prática cultural que não deve ser cultivada e reproduzida como herança cultural, mas aberta e problematizada, de forma que sentidos possam ser negociados dentro de um jogo de linguagem, cuja proficiência nas regras para inserção e participação contributiva nessa prática permitam a transformação dessas regras, criação de outras, imaginação e até mesmo transgressão. Pedro compôs, decompôs, calculou, expressou conhecimentos sobre a organização do sistema decimal de numeração; explorou e não teve que desistir de sua criação em prol da satisfação da professora onisciente e obedecer, somente. Pelo contrário! *A casa que Pedro fez* não deixou estruturas fixas nem metodologias, mas compreensões de propriedades do sistema de numeração decimal, agrupamentos e reagrupamentos em base dez, o que expressa muito mais que técnicas operatórias, uma aprendizagem problematizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Quantificação, Registros e Agrupamentos*. Brasília: MEC, SEB, 2014a.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal*. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Operações na resolução de problemas*. Brasília: MEC, SEB, 2014c.

TEIXEIRA, Paulo J. M.; PASSOS, Claudio C. M. *Um pouco da teoria das situações didáticas (tsd) de Guy Brousseau*. Campinas: Zetetiké - FE/Unicamp. v. 21, n. 39, 2013.

CLARETO, Sônia. M. *Tamanho do Infinito: educação matemática, inventividade e resistência*. In: IV Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2009.

CORREA, J.; MACLEAN, M. *Era uma vez ... um vilão chamado matemática: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática*. Psicologia e Reflexão Crítica, vol.12, n.1, 1999, p.173- 194.

DÖRRIE, Heinrich. *100 Great Problems of Elementary Mathematics: Their History and Solution*. New York: Dover Publications, 1965.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

EITELBERG, Fábio. *Ensino da Matemática - entrevista a Ivan Rodrigues e Constance Kamii*. Vídeo da série Educação Brasileira, número 62, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ruwtSYgnNU> - Acesso aos 12/08/2015. 4

JESUS, Francis. R. de. *Indisciplina e transgressão na escola*. (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2015.

MIGUEL, Antonio; VILELA, Denise S. Práticas escolares de mobilização de cultura matemática. In: Cadernos Cedes – Ensino de matemática em debate: sobre práticas escolares e seus fundamentos. Vol. 28 /n. 74 – jan/abr. 2008, p. 97-120.

_____. Percursos Indisciplinares na Atividade de Pesquisa em História (da Educação Matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. In: Boletim de Educação Matemática; Vol. 23, nº 35A, 2010. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/matematica/bolema/SITE35A/1-%20Antonio%20Miguel.pdf>

_____; MOURA, Anna R. L. *Avaliação Sistêmica em Matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões*. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, pp. 647-671. ISBN: 978-85-7526-464-5. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; VILELA, Denise S.; MOURA, Anna Regina Lanner. Problematização nas práticas escolares de mobilização de cultura matemática. Textointegrante do PAINEL intitulado “Tensões Metodológicas na Prática Educativa e na Pesquisa em Educação Matemática”. In: DALBEN, Ângela I. L. F. et al (orgs.). *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE)*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SANTOS, Vinício de M. *A Matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão*. Cadernos Cedes. vol. 28, n. 74, 2008, p. 25-38.

SGARBI, Paulo. *O valor da nota conceito de participação: currículo avaliação na brincadeira de ser Deus*. Trabalho apresentado no GT Currículo na 29ª. Reunião anual da ANPED, 2006.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

YAHOO RESPOSTAS, 2010. Disponível em: <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080821081349AA773hS>. Acesso em 11/08/2015, às 23:35 hs.

PAPEL DO NÚCLEO DOCENTE ASSISTENCIAL ESTRUTURANTE (NDAE) NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE MENTAL

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 05/02/2022

Raquel de Mendonça Rosa-Castro

Universidade de Sorocaba – UNISO
Doutora em Educação – Ensino Superior
Sorocaba – SP
<http://lattes.cnpq.br/9338015681947547>

Edilma Maria de Albuquerque Vasconcelos

Universidade de Sorocaba – UNISO
Doutora em Ciências Médicas
Sorocaba – SP
<http://lattes.cnpq.br/0002496297785887>

Soraya Diniz Rosa

Universidade de Sorocaba – UNISO
Doutora em Educação – Fundamentos da
Educação
Sorocaba – SP
<http://lattes.cnpq.br/2934112827916647>

Miriam Sanches do Nascimento Silveira

Universidade de Sorocaba – UNISO
Mestre em Ciências Farmacêuticas
Sorocaba – SP
<http://lattes.cnpq.br/9979716019183743>

Débora Gomes Barros Lisboa Terra

Enfermeira, Terapeuta Integrativa e Mestre em
Ciências da Saúde
Sorocaba – SP
<http://lattes.cnpq.br/9710124038332308>

RESUMO: Este texto aborda a discussão sobre a formação de recursos humanos para o Sistema

Único de Saúde (SUS), que tem sido uma demanda dos trabalhadores da saúde, focando na política da Residência Multiprofissional em Saúde que contempla essa necessidade. Relata a experiência coordenada por um grupo de professores da Universidade de Sorocaba (Uniso) em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde do município de Sorocaba, onde o exercício da formação em serviço levou os participantes do Núcleo Docente Assistencial Estruturante (NDAE) a construir espaços democráticos de decisão objetivando atender às necessidades reais da formação em saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Profissional. Residência Multiprofissional. Sistema Único de Saúde.

THE STRUCTURING ASSISTANCE TEACHING CENTER (SATC) ROLE AT THE PROCESS ON THE DEVELOPING OF A PEDAGOGICAL-POLITICAL PROJECT ON THE MULTIPROFESSIONAL RESIDENCY AT MENTAL HEALTH

ABSTRACT: This text addresses the discussion on the training of human resources for the Unified Health System (SUS), which has been a demand of health workers, focusing at the policies of Multiprofessional Residency in Health that addresses this demand. It reports the experience coordinated by a group of professors from the University of Sorocaba (Uniso) in partnership with the Municipal Health Department of the municipality of Sorocaba, where the exercise of in-service training led the participants of the Structuring Assistance Teaching Nucleus

(SATN) to build spaces decision-making processes aimed at meeting the real needs of health education.

KEYWORDS: Health training. Multiprofessional Residency. Unified Health System.

INTRODUÇÃO

Ao longo do processo de consolidação do Sistema Único de Saúde-SUS diversas são as críticas sobre a atuação dos profissionais desta área. Vários autores compreendem que entre os fatores responsáveis por esta atuação deficitária decorre do fato de que a formação dos profissionais de saúde resulta numa qualificação insuficiente para as mudanças das práticas, na medida em que o egresso não consegue corresponder a expectativa de resolutividade sobre as demandas da população (FEUERWERKER, 2014; COSTA, 2011; CAMPOS; GUERRERO, 2013; CAMPOS, 2006; CANESQUI, 2000).

Embora a preocupação com a formação desses profissionais já tenha sido apontada na década de 1960, nas primeiras Conferências Nacionais de Saúde, evidenciou-se a necessidade de integração entre a formação e a assistência com a criação do SUS, “em que o processo de ensino deveria garantir, de certo modo, a formação desse profissional para a implantação do sistema” (ROSA, 2012, p. 192).

Na tentativa de solucionar esta defasagem, o Governo Federal, em 2005, por meio dos Ministérios da Saúde e da Educação defendeu uma política de capacitação de recursos humanos para o SUS implantando o Programa de Residência Multiprofissional em Saúde. Integram este Programa todas as áreas da saúde e áreas afins, com exceção da categoria médica. É uma modalidade de ensino de pós-graduação *lato sensu*, caracterizado por ensino em serviço, de responsabilidade conjunta dos setores da educação e da saúde. O Programa deve ser desenvolvido entre gestores e instituições formadoras levando em consideração as necessidades locais e regionais, a realidade epidemiológica, o modelo de gestão, a capacidade técnico-assistencial e a composição das equipes de trabalho, com subsídio do Programa de Bolsas para Residências Multiprofissionais (BRASIL, 2005). Justificou-se a carga horária semanal de 60 (sessenta) horas semanais como uniformização das residências médicas, com extensão para dois anos (BRASIL, 2008).

A necessidade de incorporação de competências como norteadora da organização da matriz curricular e dos projetos pedagógicos tem sido pauta de discussão nos diversos colegiados da Universidade de Sorocaba-Uniso há alguns anos, para que os estudantes desenvolvam aptidões a fim de assumir trabalhos que exijam os diversos níveis de competências. Nós, enquanto docentes, temos percebido que a formação acadêmica, nas diversas ocupações da área da saúde, ainda está pautada no modelo biomédico, fragmentado e especializado, o que tem dificultado a compreensão dos determinantes e a intervenção sobre os condicionantes do processo saúde-doença da população. Esta fragmentação, que caracteriza a formação inicial na maior parte dos cursos, predispõe

às práticas que criam obstáculos para a construção da integralidade da assistência. Na perspectiva da melhoria da qualificação do atendimento no sistema municipal, a Uniso celebrou uma parceria com a Secretaria Municipal de Saúde de Sorocaba-SMS para a criação de um Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental, por entender que esta é uma importante estratégia. Apesar das divergências políticas do legislativo municipal, o Programa foi instituído e aconteceu no período entre 2014 e 2017, sendo ofertada 30 vagas para a primeira turma, nas áreas de enfermagem, farmácia, serviço social, psicologia e terapia ocupacional.

Com relação à competência para a formação da equipe de Tutores, a Uniso instituiu o processo seletivo considerando como pré-requisito conhecimento e experiências na área de saúde mental em consonância com os aspectos éticos e políticos da Reforma Psiquiátrica Brasileira e do SUS. De modo que três profissionais foram selecionados, sendo uma farmacêutica, uma terapeuta ocupacional e um psicólogo. A equipe de Preceptores foi selecionada pela Secretaria Municipal de Saúde, que contratou dezesseis profissionais em todas as áreas previstas no Programa, priorizando a experiência no processo da reforma psiquiátrica e o engajamento em práticas interdisciplinares. A matriz curricular contemplou cinco mil, setecentos e sessenta (5.760) horas, das quais quatro mil, seiscentos e oito (4.608) horas constatou-se em atividades práticas supervisionadas (ROSA; VASCONCELOS; ROSA-CASTRO, 2016).

Foi previsto no Projeto Político Pedagógico-PPC do Curso a criação de dois colegiados: a Comissão de Residência Multiprofissional-Coremu e o Núcleo Docente Assistencial Estruturante-NDAE. O NDAE era constituído pelo coordenador do programa e pelos seguintes representantes: dos docentes, dos tutores e dos preceptores. O coordenador do NDAE, docente do quadro de residência com título mínimo de mestre, foi escolhido entre os pares. Este colegiado, entre outras, teve as seguintes atribuições: acompanhar a execução do PPC, propondo ajustes e mudanças, quando necessárias, à coordenação; assessorar o processo de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação das ações teóricas, teórico-práticas e práticas. Portanto, o NDAE viabilizou avaliar o PPC, fornecendo subsídios para o planejamento e orientação das etapas sucessivas do projeto.

Este capítulo de livro tem como objetivo descrever a importância do NDAE na construção do projeto político pedagógico da Residência Multiprofissional em Saúde Mental em Sorocaba-SP, bem como apresentar as adequações do PPP do programa de residência a partir das decisões tomadas em reuniões do NDAE e expor a importância desse colegiado na formação dos residentes e preceptores.

METODOLOGIA

Estudo descritivo, com base na metodologia de sistematização, utilizando-se para tanto a leitura e a análise das atas do NDAE da Residência Multiprofissional em Saúde

Mental da Uniso, no período de 2014 a 2017. A análise se desenvolveu de acordo com o preconizado na sistematização: organizar as sequências dos momentos vividos, ou seja, reconstruir ordenadamente as experiências e depois interpretá-las criticamente (HOLIDAY, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a construção do PPP da Residência, contou-se com a parceria dos Programas de Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Urgência e Emergência da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC campus Sorocaba e Residência Médica em Psiquiatria-SMS (Secretaria Municipal de Saúde) de Sorocaba. Durante este período, os conteúdos foram ministrados em componentes curriculares independentes e distribuídos ao longo de quatro semestres, sendo subdivididos em Eixo Transversal, Transversal de Concentração e Profissional. O Eixo Transversal contemplava conteúdos relativos a políticas de gestão, atenção e cuidado em saúde. O Eixo Transversal de Concentração definiu a ressignificação do campo da saúde mental na Rede de Atenção à Saúde (RAS) e o Eixo Profissional direcionou os conhecimentos do núcleo específico e ampliou para sua aplicabilidade no campo. A Residência teve seu início em abril/2014, mas em junho, houve a separação da parceria com a PUC, com o programa da Secretaria Municipal de Saúde e a avaliação de que deveríamos readequar a matriz curricular, em decorrência das demandas trazidas pelos residentes.

A Residência Multiprofissional em Saúde apresenta grande carga horária prática¹, e no caso do programa de saúde mental da Uniso, os componentes teóricos eram distribuídos de forma independentes e ministrados em quatro semestres. Este fato gerava o deslocamento do residente para a instituição de ensino, muitas vezes durante a semana, causando estresse devido à sobrecarga. Além disso, alguns temas abordados no eixo teórico não correspondiam às necessidades vivenciadas no campo de prática profissional, o que levou os residentes a fazerem uma solicitação para o NDAE repensar o PPC no que diz respeito a estratégia de elaboração da distribuição e do foco do conteúdo programático.

A primeira reunião do NDAE, realizada no dia 10 do mês de junho de 2014, foi marcada pela readequação da Matriz Curricular do Programa, considerando a avaliação realizada pelos grupos de residentes, tutores e professores. Ficou estabelecida a organização dos temas distribuídos por módulos de acordo com cada semestre: (a) Tema 1- política e gestão pública em saúde/saúde mental e (b) Tema 2- atenção em saúde/saúde mental. No eixo profissional, os mesmos temas foram repetidos, porém com aplicação específica para cada categoria profissional pertencentes ao Programa.

Logo de início, percebeu-se quão importante é o papel do NDAE enquanto espaço para viabilizar a análise e avaliação de todo o corpo da Residência, ou seja, docentes,

¹ A carga horária total da Residência é de 5760 h (cinco mil, setecentos e sessenta horas), sendo distribuídas entre a carga horária teórica (1152 h) e a carga horária prática (4608 h).

alunos e tutores no que diz respeito a execução do que está descrito no PPC e de possíveis modificações.

Esta primeira atuação do colegiado, propiciou um novo direcionamento na condução da forma como os componentes curriculares estavam dispostos e isto gerou uma diminuição no estresse causado pela sobrecarga de horas a serem cumpridas e pelo desempenho da atuação profissional frente às inúmeras demandas no e do campo.

Discutiu-se a incoerência entre os Programas de Residência Multiprofissional e o da Residência Médica, uma vez que os plantões médicos diminuem a necessidade do trabalho de dez horas diárias em seis dias da semana para os demais residentes. Fato que a intensificação da jornada de trabalho no campo da saúde pode caracterizar a desassistência do próprio trabalhador, cuja proposta do Programa é a formação de profissionais críticos, reflexivos, humanistas e com ações resolutivas. Entretanto,

[...] o prolongamento da jornada de trabalho esbarra em limites morais. O trabalhador precisa de tempo para satisfazer às necessidades espirituais e sociais, cuja extensão e número são determinados pelo nível geral da cultura. A variação da jornada de trabalho se move, portanto, dentro de barreiras físicas e sociais (MARX, 1985, p.188).

De modo a caracterizar a exploração da mão de obra do trabalhador pelo capital, contradizendo as expectativas da equipe da Uniso.

Esse exercício nos fez perceber que o NDAE serviu como um laboratório para a aprendizagem dos participantes, na medida em que foi possível colocar “em xeque” os processos de trabalho instituídos e analisar os atravessamentos das distintas lógicas do campo e da academia. Como nos sugere Merhy (2002) o trabalho em saúde predispõe uma análise sobre a “micropolítica dos processos de trabalho, no terreno da conformação tecnológica da produção dos atos de saúde, nos tipos de profissionais que o praticam, nos saberes que incorporam, e no modo como representam o processo saúde e doença (p. 132)”. De fato, é preciso operar o gerenciamento do cuidado sem perder de vista as necessidades do próprio trabalhador, sem deixar de lado os usuários, a comunidade e as instituições.

Nessa lógica, o resultado das avaliações discutidas no colegiado foi garantindo a detecção dos pontos fortes e frágeis do curso e a possibilidade de fazer modificações. Assim, na sétima reunião colegiada, ocorrida em março de 2015, foi discutida e aprovada uma nova mudança na Matriz Curricular, acrescentando nos três eixos as temáticas sobre análise das “políticas de saúde no Brasil” e “instituições e coletivos de saúde” (Tema 1) e no Tema 2, a “produção e prática em saúde” e “clínica do cuidado”. Foi solicitado, pelo grupo de residentes, que alguns componentes curriculares pudessem ser ministrados em forma de cursos, que foram aprovados: grupo na teoria de Pichón, análise institucional, clínica do cuidado em saúde mental e drogas de abuso.

A reivindicação feita pontuou a dificuldade da capacitação em serviço, na medida

em que as orientações dos profissionais da rede nem sempre garantiam a modificação das práticas. A discussão dos representantes do NDAE foi de que a realidade socioepidemiológica de cada território pode demandar habilidades que precisam ser desenvolvidas e a academia deveria assumir essa função. Desse modo, foi proposto uma oficina de capacitação dos preceptores, porém com muita dificuldade para a participação dos profissionais da rede, uma vez que coincidia com o horário de trabalho. Destaca-se que a escassez de recursos humanos nos equipamentos de saúde era e tem sido um dos entraves para a implantação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (BRASIL, 2009).

Nesse embate, tomou-se como norte a necessidade de discutir a produção do conhecimento enquanto ciência, sem perder de vista a finalidade do ensino e da aprendizagem na saúde. Segundo Saviani (1997), o objeto da educação diz respeito a identificação dos elementos culturais e a organização dos meios para atingir o conhecimento. O trabalho educativo é, portanto, a possibilidade de encontro entre professor e aluno, sendo que um favorece o acesso ao saber elaborado, enquanto o outro conhece e preserva o saber.

Deste modo, concluiu-se no NDAE que as exigências para ocupar o cargo de professor seria da sistematização da produção científica e da experiência prática no campo da saúde.

Outra pauta discutida foi sobre o processo de avaliação, ficando definida a inclusão da autoavaliação dos residentes, assim como a revisão das demais avaliações ou seja: residente-preceptor, residente-tutor, residente-coordenação e preceptor-residente.

Na oitava reunião, foram propostas como matérias optativas psicopatologia e psicofarmacologia, nos módulos II e III. Porém, na décima reunião, esses componentes e psicodinâmica passaram a ser obrigatórios para os Residentes 1 (R1) e optativos para os Residentes 2 (R2), devido a necessidade de aprofundamento dos conceitos e, além disso poderiam participar destas aulas os residentes de Psiquiatria, retomando a parceria com o programa da Secretaria Municipal de Saúde. Nesta reunião ficaram estabelecidas as atividades de Consultoria e Oficinas de Trabalho, além da inclusão de supervisão no Laboratório de Simulação de Prática. A proposta de incluir essas atividades no eixo teórico-prático foi justificada pela revisão da carga horária no cenário de prática, demandando situações de sofrimento no serviço durante o processo de formação, uma vez que os residentes substituíam o profissional da rede.

Os Programas de Residência, pelas definições do Ministério da Educação, devem estar vinculados à Universidades ou outras instâncias formativas. Tal vinculação pode trazer a potência de formação pelas Universidades ou instâncias, que, por vezes, têm acumulado background e conhecimento acerca de educação em serviço, porém deve trazer também consigo um alerta para que o processo formativo esteja atento à não (re)produção de mão de obra para o trabalho dos serviços/instâncias, quando residentes são chamados a “tapar buraco” ou a cumprir atribuições que, muitas vezes, não são inerentes a seu papel (ONOCKO-CAMPOS; EMERICH; RICCI, 2019).

Também, colocou-se em “xeque” o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nesse campo, retomando o debate sobre a importância da capacitação de profissionais com domínio de conhecimento e com sensibilidade para produzir novas práticas de saúde.

Em setembro de 2015 o colegiado teve como uma de suas pautas a introdução de novos componentes. No eixo de concentração de saúde mental (Tema 2) foi introduzida a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares e no Eixo Transversal (Tema 2), o componente introduzido foi Coletivos de Saúde – Família, Comunidade, Movimentos Sociais e Rede.

Vale salientar que essas discussões e modificações realizadas em 2014 serviram para a estruturação do Programa e nortear a sua continuidade até 2017, período da finalização.

CONCLUSÃO

A formação e a atuação do NDAE foram de suma importância na avaliação, reconstrução e condução do Projeto Político da Residência, por ter sido um espaço democrático que permitiu um exercício dos participantes do grupo numa dinâmica de trabalho ampliada, no exercício da construção coletiva, ou seja, no modo de operar em saúde através da gestão compartilhada. Assim, cada representante do seu coletivo pode trazer suas demandas para serem rediscutidas, analisadas e avaliadas de forma horizontal no decorrer do programa, considerando as diversidades no campo da saúde pública, especialmente neste município no cenário da saúde mental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria interministerial nº 2.117 de 3 de novembro de 2005.** Institui no âmbito dos Ministérios da Saúde e da Educação, a Residência Multiprofissional em Saúde e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15432-port-inter-n2117-03nov-2005&Itemid=30192. Acesso em 08.12.2021.

_____. **Portaria Interministerial MEC/MS nº 593, de 15 de maio de 2008.** Dispõe sobre estrutura, organização e funcionamento da Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15428-port-inter-n593-15maio-2008&Itemid=30192. Acesso em 08.12.2021.

_____. **Portaria Interministerial MEC/MS nº 1.077, de 12 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a Residência Multiprofissional em Saúde e a Residência em Área Profissional da Saúde, e institui o Programa Nacional de Bolsas para Residências Multiprofissionais e em Área Profissional da Saúde e a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15462-por-1077-12nov-2009&Itemid=30192. Acesso em: 09.12.2021

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf. Acesso em: 09.12.2021

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. **Políticas de formação de pessoal para o SUS: reflexões e fragmentos**. In: BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de gestão do trabalho e da educação na saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006, v.3, n.1. p. 55 – 59.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza; GUERRERO, André Vinícius Pires (orgs). **Manual de práticas da atenção básica: saúde ampliada e compartilhada**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2013. 416 p.

CANESQUI, Ana Maria. **Ciências Sociais e Saúde para o Ensino Médico**. São Paulo: Hucitec-Fapesp, 2000.

COSTA, Nilson do Rosário. **Pesquisa de Assistência Médico-Sanitária no Brasil**. MAS/IBGE, dados de 2009. Disponível em: www.campusvirtualsp.org. Acesso em 01 dez.2011.

FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. **Micropolítica e saúde: produção do cuidado, gestão e formação**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014. 174 p. - (Coleção Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde).

HOLLIDAY, O. J. **Para Sistematizar Experiências**. 2ª edição. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006. 128 p.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. Tomo 1: (Prefácios e Capítulos I a XII). São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec, 2002.

ONOCKO-CAMPOS, Rosana; EMERICH, Bruno Ferrari; RICCI, Ellen Cristina. Residência Multiprofissional em Saúde Mental: suporte teórico para o percurso formativo. **Interface (Botucatu)**. 2019, v.23, p.1-13. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijcse/a/qVg5fddXnTgwwTCHdpZvZxj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10.12.2021.

ROSA, Soraya Diniz. Tecendo os Fios entre Educação e Saúde: a formação profissional na Residência Multiprofissional em Saúde. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

ROSA, Soraya Diniz; VASCONCELOS, Edilma Maria de Albuquerque; ROSA-CASTRO, Raquel de Mendonça. **Formação Profissional em Saúde Mental**: experiências, desafios e contribuições da Residência Multiprofissional em Saúde. Curitiba; CRV, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**; as primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

CAPÍTULO 14

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA APOIO DISCENTE DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 – REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 01/04/2022

Emerith Mayra Hungria Pinto

Universidade Evangélica de Goiás
UniEVANGÉLICA
Anápolis, GO

Ana Paula Montandon de Oliveira

Universidade Evangélica de Goiás
UniEVANGÉLICA
Anápolis, GO

Flávia Gonçalves Vasconcelos

Universidade Evangélica de Goiás
UniEVANGÉLICA
Anápolis, GO

Flávia Melo

Universidade Evangélica de Goiás
UniEVANGÉLICA
Anápolis, GO

Janaína Andréa Moscatto

Universidade Evangélica de Goiás
UniEVANGÉLICA
Anápolis, GO

Jivago Jaime Carneiro

Universidade Evangélica de Goiás
UniEVANGÉLICA
Anápolis, GO

Josana Peixoto Castro

Universidade Evangélica de Goiás
UniEVANGÉLICA
Anápolis, GO

Heloiza Helena Rodrigues Martins

Centro Municipal de Educação Infantil Cássio
Quirino de Oliveira
Rialma, GO

José Elias Flosino de Sousa

Universidade Evangélica de Goiás -
UniEVANGÉLICA
Anápolis, GO

José Luís Rodrigues Martins

Universidade Evangélica de Goiás -
UniEVANGÉLICA
Anápolis, GO

Kelly Deyse Segati

Universidade Evangélica de Goiás -
UniEVANGÉLICA
Anápolis, GO

RESUMO: O objetivo dessa revisão foi descrever os desafios impostos pela pandemia de coronavírus SARS-Cov2 e estratégias de apoio ao discente no ambiente acadêmico. A adaptação ao ambiente universitário é um processo complexo e a pandemia de COVID-19 exigiu uma reconfiguração da vida acadêmica. Nesse contexto, as redes de apoio para acolhimento, adaptação e permanência discente tornaram-se ainda mais fundamentais para que os acadêmicos conseguissem se adaptar à nova realidade de ensino. No ensino remoto emergencial, o processo de aprendizagem deve ser repensado e estar além da simples exposição de conteúdos. As estratégias de ensino que envolvem metodologias ativas, ensino por projetos, por competências ou por problemas

são formas que geram maior envolvimento e papel ativo dos acadêmicos. Os programas de mentoria desenvolvidos por cursos de graduação também apresentam impacto positivo na redução do estresse e sofrimento, além de colaborar para o crescimento e desenvolvimento discente. Especial atenção deve ser dada aos objetivos de aprendizagem e as formas de avaliá-los no ambiente remoto. As avaliações em pequenas etapas são uma estratégia de apoio, pois desta forma o estudante pode administrar melhor o tempo e manter um ritmo de estudo mesmo que de forma remota. Os *feedbacks* são recursos cruciais no ambiente online, onde os estudantes podem se sentir isolados e/ou excluídos. Algumas IES em suas políticas de apoio discente também desenvolvem ações relacionadas a distribuição de auxílios financeiros. Por fim, estratégias que versam sobre atividades acadêmicas de reorganização da rotina dos estudantes para adaptação à modalidade remota, com manutenção das ações dos projetos de extensão universitária ligados a cursos de graduação; continuidade de estudos relacionados ao campo de práticas dos estágios; a manutenção da orientação remota para o trabalho de conclusão e estímulo as atividades complementares de formação também contribuem para a adaptação discente no ambiente remoto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Estudantes. Covid-19. Apoio discente.

ABSTRACT: The objective of this review was to describe the challenges imposed by the SARS-Cov2 coronavirus pandemic and strategies to support students in the academic environment. Adapting to the university environment is a complex process and the COVID-19 pandemic required a reconfiguration of academic life. In this context, support networks for reception, adaptation and student permanence have become even more fundamental for academics to be able to adapt to the new teaching reality. In emergency remote teaching, the learning process must be rethought and go beyond the simple exposure of content. Teaching strategies that involve active methodologies, teaching by projects, by competences or by problems are ways that generate greater involvement and active role of academics. Mentoring programs developed by undergraduate courses also have a positive impact on reducing stress and suffering, in addition to contributing to student growth and development. Special attention should be given to learning objectives and ways to assess them in the remote environment. Assessments in small steps are a support strategy, because in this way the student can better manage time and maintain a rhythm of study even if remotely. Feedback is a crucial resource in the online environment, where students can feel isolated and/or excluded. Some HEIs in their student support policies also develop actions related to the distribution of financial aid. Finally, strategies that deal with academic activities to reorganize the students' routine to adapt to the remote modality, maintaining the actions of university extension projects linked to undergraduate courses; continuity of studies related to the field of internship practices; maintaining remote guidance for completion work and encouraging complementary training activities also contribute to student adaptation in the remote environment.

KEYWORDS: University education. students. Covid-19. Student support.

INTRODUÇÃO

A entrada na universidade é um momento de vulnerabilidade e pode trazer repercussões para o desenvolvimento psicológico dos acadêmicos. Dos acadêmicos

que ingressam no ensino superior mais da metade pode apresentar dificuldades nessa passagem para o ambiente universitário. (Pereira, Souza, Buaziz, & Siqueira, 2008).

A adaptação ao ambiente universitário é um processo complexo que envolve variáveis como, ajustamento a novas regras da instituição e a novos colegas, professores e funcionários; necessidade de adotar postura ativa no processo de aprendizagem; manejo da ansiedade e estresse frente as múltiplas demandas de atividades acadêmicas; capacidade de conciliar trabalho e estudos. Além disso, aspectos como infraestrutura oferecida, facilidade ao transporte, acervo da biblioteca, infraestrutura do refeitório também são fundamentais na adaptação e permanência discente no ambiente acadêmico. (Oliveira et al., 2014).

A entrada no ambiente universitário gera desafios em termos de desenvolvimento pessoal e da identidade, apelando à construção de um sentido de vida e de um sistema de valores susceptíveis de lidar com a complexidade e a decisão. Em instituições muito grandes, os estudantes, muitas vezes, não se sentem parte da instituição, fator que favorece o desconforto emocional e social, e pode culminar no abandono e fracasso escolar. (Almeida 2007). As instituições de ensino superior devem se atentar para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo intervenções que levem ao desenvolvimento global do aluno. Conseqüentemente, esta visão provoca uma discussão acerca dos objetivos educacionais da universidade para que se torne uma instituição de transformação do conhecimento e de desenvolvimento humano. (Cunha & Carrilho 2005).

A Covid-19, doença causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, foi identificada pela primeira vez na China, em dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) afirmou que a epidemia da COVID-19 constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), e, em 11 de março de 2020, a doença foi declarada como uma pandemia. (Oliveira et al., 2020). A COVID-19 trouxe conseqüências para todas as esferas da vida social, e a Educação também precisou responder a emergência sanitária. Portanto, além das dificuldades de adaptação já destacadas, a pandemia de coronavírus SARS-Cov2 interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020a) e impôs uma nova realidade às Instituições de Ensino Superior (IES).

No Brasil, com o início do período de isolamento social a partir de março de 2020, 52.898.349 estudantes estiveram impedidos de frequentar os estabelecimentos escolares. Na Educação Superior, estima-se 8.571.423 estudantes impactados. Houve a necessidade de reinvenção curricular e de adaptação das práticas pedagógicas universitárias. As Instituições de Educação Superior (IES), principalmente as privadas, ofereceram uma resposta rápida ao novo contexto e isso esteve relacionado às capacidades técnicas, tecnológicas e o domínio do modelo de educação à distância e/ou online já instalados. (Nez, Fernandes & Woicolesco 2021).

Essa reconfiguração da vida acadêmica decorrente da pandemia gerou ansiedade

e estresse, oriundas principalmente da falta de perspectiva em retomar a rotina anterior, o trabalho e o ensino presencial e o contato com colegas. Nesse contexto, as redes de apoio para acolhimento, adaptação e permanência discente tornaram-se ainda mais fundamentais para que os acadêmicos conseguissem se adaptar à nova realidade de ensino. Nesse sentido, o objetivo dessa revisão foi descrever os desafios impostos pela pandemia de coronavírus SARS-Cov2 e estratégias de apoio discente no ambiente acadêmico.

REVISÃO DA LITERATURA

Para essa revisão de literatura, as seguintes bases de dados foram utilizadas: Google Acadêmico, Scielo e Pubmed. Adotou-se como descritores os termos: discente; estratégias de apoio; evasão; pandemia COVID-19 e ensino superior. Os termos foram utilizados de forma isolada e combinada. Durante a busca foram considerados artigos publicados e indexados nos idiomas português e inglês, entre janeiro 2011 a agosto de 2021. A seleção dos artigos foi realizada nas seguintes etapas: leitura do título da obra, análise do resumo e por fim leitura do artigo. Os critérios para inclusão dos artigos foram baseados nos conteúdos que se encontravam de acordo com tema proposto. Com base nos critérios de seleção, foram incluídos 10 artigos para a revisão de literatura.

O ingresso ao ensino superior brasileiro registrou uma extensa expansão a partir da segunda metade dos anos noventa, sendo esse crescimento representado majoritariamente pelo ingresso de alunos pertencentes a camadas sociais menos favorecidas da população, advindos da escola pública, que podem enfrentar grandes desafios para o bom desempenho e continuidade de seus estudos no nível superior. (Costa & Dias 2015).

O início no ensino superior exige adaptações, normalmente, bastante significativas para os discentes. Podem ser encontradas dificuldades de integração ao novo espaço do dia a dia, caso haja mudança de cidade, por exemplo, além de dificuldades de adaptação ao ritmo de estudos, imposto pelo novo nível de ensino, que exige do estudante, maior iniciativa, reflexão e responsabilidade com o seu aprendizado. Aliado a isso, outros desafios como a capacidade de conciliar trabalho e estudo e as questões de ordem financeira apresentam impacto na evasão estudantil. (Baggi e Lopes 2011).

Nesse sentido, o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) é crucial para o desenvolvimento de estruturas de apoio capazes de garantir melhorias no sucesso escolar a partir do suporte social, material e pedagógico. Os serviços de apoio ao discente, sempre existiram nas instituições, porém, muito centrados nas questões emocionais e mais comuns nos cursos das áreas das ciências da saúde. Atualmente sabe-se da necessidade de extensão desses serviços aos discentes de todos os cursos de graduação. A acessibilidade ao ensino superior deve ser acompanhada de estratégias que também previnam os casos de insucesso escolar, descontentamento e insatisfação com a opção escolhida, fazendo com que os alunos mudem de curso ou, em outros casos, abandonem os cursos. (Fiuza &

Sarriera 2013).

A pandemia de COVID-19, causada pelo vírus Sars-CoV-2 ou novo coronavírus, vem produzindo impactos não apenas de ordem fisiológica, mas também reverberações em âmbitos sociais, educacionais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cerca de 1,2 bilhão de alunos em todo mundo que tiveram seus estudos afetados durante a pandemia de COVID-19. (UNESCO - <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>).

As IES foram desafiadas ao longo da pandemia da COVID-19 a tomar decisões sobre como lidar com os processos de ensinar e aprender de modo que os agentes envolvidos (professores, acadêmicos e funcionários) fossem protegidos da contaminação e da propagação do vírus. A suspensão das aulas presenciais levou muitas IES a optarem pela utilização do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como forma alternativa para prosseguir com as aulas. (Hodges et al., 2020).

O uso intenso das mídias digitais e da internet provavelmente facilitou a adaptação dos acadêmicos ao ERE. O uso das ferramentas digitais permite a construção de novas relações sociais, de interação, de diversão, acesso à informação e planejamento da rotina cotidiana, de maneira cômoda e com acesso facilitado, sendo um instrumento crucial no processo ensino e aprendizagem contemporânea. O ERE é indicado em situações de crises, de pandemias e de catástrofes que incitam a uma mudança temporária e emergencial, não havendo tempo viável para o seu planejamento. Conta com a mesma equipe de docentes e discentes, a interação ocorre em tempo real por meio das plataformas digitais, os professores é quem elaboram o material didático e intermedeia o uso das Tecnologias da Informação Comunicação (TICs) pelos estudantes, os quais precisam ser autorresponsáveis e exercer sua autonomia e centralidade no processo de aprendizagem. (Fernandes et al., 2021).

Com relação aos estudantes no Ensino Remoto Emergencial, dois pontos precisam ser considerados. Primeiro, a possibilidade de acesso dos estudantes à internet. O segundo aspecto, ainda mais complexo, diz respeito ao repertório dos estudantes para estudo em ambiente virtual, o que exige deles maior grau de autonomia e sofisticação em habilidades acadêmicas, como leitura e escrita, bem como no uso de recursos digitais. Garantir que os estudantes tenham acesso à Internet e ao repertório compatível com o ensino on-line é um desafio que cabe às IES superarem. Já com relação aos docentes, as instituições precisam garantir condições de acesso à Internet, capacitação para lidar com plataformas on-line e, capacitação para planejar e executar atividades de ensino em ambiente virtual e acompanhar e avaliar a aprendizagem dos discentes. As aulas expositivas, com foco na transmissão de conteúdos nas plataformas digitais é insuficiente para garantir qualidade no Ensino Superior ou, mais precisamente, garantir desenvolvimento de comportamentos profissionais de nível superior. (Gonçalves et al., 2020).

Algumas das estratégias para se obter maior envolvimento dos discentes no

processo de aprendizagem podem colaborar na permanência do discente no ambiente acadêmico. Sendo que essas estratégias devem ser usadas tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto e versam, por exemplo, no ensino por projetos, por problemas, por competências; nas avaliações formativas ao longo de períodos; nas metodologias inspiradas em Paulo Freire; metodologias ativas etc. Além disso, *feedbacks* constantes têm sido eficazes na promoção de aprendizagem dos estudantes. (Gusso, 2013).

Algumas IES investiram em programas de mentoria para oferecer apoio discente no período da pandemia. Os programas de mentoria apresentam como missão oportunizar situações que possibilitem transformação positiva na vida do estudante, acolhendo, ajudando no crescimento e no desenvolvimento, reduzindo estresse e sofrimento. As trocas de experiências entre mentores e mentorados visa contribuir para a aprendizagem e o cuidado em saúde, auxiliando o estudante a usufruir do potencial oferecido pela instituição em sua formação pessoal e profissional. As reuniões entre mentor e mentorados funcionam como espaço de troca, fortalecem o sentimento de pertencimento dos alunos à instituição e criam um ambiente de afetividade e vínculo. (Caramori et al., 2021).

Uma outra questão relevante na transição para o ensino remoto é o processo de avaliação. Os processos avaliativos não devem ocorrer de forma improvisada ou ritualística; ou seja, para que uma avaliação qualquer seja feita apenas a fim de que se cumpra um ritual, sem que as informações obtidas pela avaliação sejam utilizadas pelo professor ou que a avaliação de fato mensure o aprendizado. No período de pandemia, especial atenção deve ser dada aos objetivos de aprendizagem e as formas de avaliá-los. A avaliação pode ser feita por meio de tecnologias digitais ou de outros recursos que estejam disponíveis. A utilização de atividades ou recursos que minimizem as oportunidades de plágio, cópia e transcrição são de fundamental importância. Além disso, o volume de atividades avaliativas não pode ser excessivo, pois, sob essa hipótese, os professores e os acadêmicos poderão não ter condições para realizar um trabalho de qualidade. (Gusso et al., 2020).

Para melhorar o entendimento dos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem, os *feedbacks* já utilizados nas aulas presenciais, devem ser reforçados nas atividades remotas. O *feedback* é ainda mais crítico no ambiente online, onde os estudantes podem se sentir isolados ou excluídos. Outra estratégia para redução da ansiedade dos discentes durante a avaliação é a divisão das avaliações em pequenas etapas, pois desta forma o estudante pode administrar melhor o tempo e manter um ritmo de estudo mesmo que de forma remota. (Palú, Schütz & Mayer 2020).

As políticas de apoio para permanência dos estudantes em diversas IES estão relacionadas às ações de distribuição de auxílios financeiros, como por exemplo bolsas de apoio para discentes com carência sócio-econômica; bolsas extensão para discentes que colaborem nos programas de extensão institucionais; auxílio aprimoramento para discentes que apresentem trabalhos em eventos científicos. Essas políticas são efetivas, especialmente para propiciar que estudantes oriundos de contextos familiares

desfavorecidos economicamente, tenham condições de continuar no ensino superior. (Lacaz & Arthur 2019).

Outras estratégias propostas para apoio discente incluem as atividades acadêmicas de reorganização da rotina dos estudantes para adaptação à modalidade remota. E manutenção das ações dos projetos de extensão universitária ligados a cursos de graduação; a continuidade de estudos relacionados ao campo de práticas dos estágios ou, ainda, a manutenção do vínculo com a clientela dos serviços por meio de contatos telefônicos regulares. Além disso, a manutenção da orientação remota para o trabalho de conclusão de curso também colaborou para manutenção da rotina por meio de atividades de estudos de seu interesse. Por fim, estímulo as atividades complementares de formação, como indicação de filmes ou livros e debates virtuais de temas relacionados à profissão. (Teixeira & Dahl 2020).

DISCUSSÃO

O ingresso em um curso superior está relacionado a necessidade de reformulações do processo de aprendizado de passivo para ativo, adequação ao volume de informações e matérias a serem estudadas, à diminuição do tempo dedicado ao lazer, à competitividade, a necessidade de conciliar trabalho e estudos, ao medo de falhar e às dificuldades econômicas. As dificuldades de ordem acadêmica relacionadas ao ensino e aprendizagem e dificuldades pedagógicas estão entre as mais citadas pelos estudantes. Por isso, a importância de garantir, dentro das instituições, serviços que atendam os estudantes nas questões pedagógico-acadêmicas como importante meio para fomentar a permanência na educação superior.

Além das dificuldades já existentes para adaptação ao contexto universitário, a pandemia de COVID-19 impôs a necessidade de reformulação do processo de ensino aprendizagem e gerou novos desafios para os discentes. Novas demandas associadas, principalmente, a dificuldades para acompanhar as aulas, realizar as atividades online, dificuldade de organização temporal, quadros de ansiedade. Nesse sentido, as estratégias para acolhimento e apoio discente que já eram muito importantes para permanência discente na universidade, se tornaram ainda mais relevantes no contexto da pandemia.

O desenvolvimento de estratégias de apoio discente para mitigação dos efeitos negativos da pandemia inclui ações relacionadas ao acolhimento e autocuidado, com oferta de suporte remoto, voltado ao acolhimento de estudantes que apresentem angústia, estresse e ansiedade frente a pandemia e/ou interrupção das atividades letivas. Outra estratégia é o suporte para adaptação à modalidade remota, de forma a permitir a continuidade de atividades estudantis, como a ininterrupção das ações dos projetos de extensão, a continuidade de estudos relacionados ao campo de práticas dos estágios, atividades relacionadas ao trabalho de conclusão de curso, entre outras. Por fim, as ações

voltadas para adequação das avaliações, apoio econômico e programas de mentoria também são descritas como formas de apoio aos discentes.

CONCLUSÃO

O ingresso na universidade é um momento de adaptação frente a diversas dificuldades de âmbito social, econômica, vocacional e acadêmica. Além desses, novos desafios foram impostos na educação superior pela pandemia. Diversas estratégias de apoio discente são descritas na literatura, entre elas a mentoria, núcleos de apoio e acolhimento, atividades de reorganização da rotina estudantil, adequação das avaliações e estratégias para se obter maior envolvimento dos discentes no processo de aprendizagem. Além das dificuldades da transição para o ensino remoto impostas pela pandemia, esse período também pode ser visto como momento oportuno para mudar a concepção de ensino e das atividades dela resultantes: de um ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, para um ensino centrado no estudante e em seu envolvimento ativo nas atividades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.S. Transição, adaptação acadêmica e sucesso escolar no ensino superior. Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía E Educación. Vol. 15, 2, Ano 11º-2007 ISSN: 1138-1663., 2007.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. L. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. Psicol. esc. educ., Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=pt&nrm=iso>.

DIAS, Sonia Maria Barbosa; COSTA, Silvio Luiz da. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. Jornal de Políticas Educacionais, [S.L.], v. 9, n. 17/18, p. 1-14, 18 maio 2016. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.38650>.

FERNANDES, Samara Fontes et al. O território COVIDa a reexistir: ensaios e narrativas sobre respostas à pandemia nos pontos de atenção nos territórios onde a vida acontece. Relato de experiência. Revista Saúde em Redes (ISSN 2446-4813), v. 7, Supl. 1, 2021.

FIUZA, Patricia Jantsch, SARRIERA Jorge Castellá. Motivos para Adesão e Permanência Discente na Educação Superior a Distância. PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2013, 33 (4), 884-901.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; DE LUCA, G. G.; HENKLAIN, M.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Proposição de instrumento para caracterizar as condições dos professores e dos estudantes envolvidos no ensino remoto em tempos de pandemia, OFS Storage, ago. 2020.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti; LUIZ, Fernanda Bordignon; SAHÃO, Fernanda Torres; LUCA, Gabriel Gomes de; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquíria Maria. ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 41, p. 1-12, 2020. FapUNIFESP (SciELO).

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 29 abr. 2020.

LACAZ, Cristiane Pessoa da Cunha, ARTHUR, Thalita. Apoio ao discente nas instituições públicas de ensino superior - possibilidades e limites. Instituto Tecnológico de Aeronáutica. Divisão de Assuntos Estudantis, 2019.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de et al. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 177-186, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 ago. 2021.

OLIVEIRA, Wanderson Kleber de et al. Como o Brasil pode deter a COVID-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde* [online]. 2020, v. 29, n. 2 [Acessado 1 Fevereiro 2022], e2020044. Disponível em: <<https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200023>>. Epub 27 Abr 2020. ISSN 2237-9622. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000200023>.

PALÚ, Janete, SCHÜTZ, Jenerton Arlan. Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 324 p., 2020.

PEREIRA, D. S., SOUZA, R. S., BUAIZ, V., & SIQUEIRA, M. M. (2008). Uso de substâncias psicoativas entre universitários de medicina da Universidade Federal do Espírito Santo. *Jornal brasileiro de psiquiatria*, 57(3), 188-195. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/bSBnPNqBw7F4j5C53RnxLCf/abstract/?lang=pt>. Acessos em 24 de ago. 2021.

SILVA, Vanessa dos Santos; PALHARES NETO, Aristides Augusto; ALENCAR, Rubia de Aguiar; ROMANHOLI, Renata Maria Zanardo; LIMA, Maria Cristina Pereira; CARAMORI, Jacqueline Costa Teixeira. Mentoria durante pandemia: um ambiente de acolhimento, pertencimento e humanização para primeiranistas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [S.L.], v. 45, n. 1, p. 1-8, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210136>.

TEIXEIRA MR., DAHL CM. Recriando cotidianos possíveis: construção de estratégias de apoio entre docentes e estudantes de graduação em terapia ocupacional em tempos de pandemia. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.* Rio de Janeiro. 2020. suplemento, v.4(3): 509-518.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION] COVID-19 Educational disruption and response. Paris: Unesco, 30 July 2020a. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363> Acesso em: 20 de agosto 2021. » <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363>

PERFIL DO ESTILO DE VIDA DOS PROFESSORES DA ESCOLA SÃO VICENTE DE PAULA

Data de aceite: 01/04/2022

Francisco Edson Pereira Leite

(Mestre). Membro do GEPEFRI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares) e aluno do Doutorado em Educação - PGEDA/UFAM (Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia em Rede da Universidade Federal do Amazonas)

João Luiz da Costa Barros

(Pós-doutor), líder do GEPEFRI e Professor da UFAM (Universidade Federal do Amazonas)

RESUMO: O presente trabalho de pesquisa a seguir apresentado teve como objeto de estudo o estilo de vida. Considera-se que o estilo de vida é fundamental na promoção da saúde e na redução da mortalidade por diferentes causas, pois o estilo de vida representa um conjunto de ações cotidianas que reflete as atitudes e valores das pessoas. Nosso estudo partiu do problema de pesquisa a seguir: os professores que lecionam na Escola Estadual São Vicente de Paula adotam um estilo de vida positivo ou negativo? Tivemos como objetivo geral avaliar o estilo de vida individual dos professores da escola São Vicente de Paula, identificando o Perfil do Estilo de Vida desta população. Para tanto, traçamos como objetivos específicos identificar a quantidade de professores lotados na escola; conhecer o protocolo de avaliação do estilo de vida; interpretar os componentes do estilo de vida e diferenciar um estilo de vida positivo de

um estilo de vida negativo. Realizamos uma pesquisa de campo o que caracteriza o estudo por uma análise quantitativa. A técnica adotada para coleta de dados foi o questionário. O universo de pesquisa foi a Escola Estadual São Vicente de Paula, e os sujeitos da pesquisa foram os professores que lecionam os componentes curriculares da Educação Básica, ou seja, aqueles que estão em exercício da docência. Em resposta ao nosso problema de pesquisa, podemos afirmar com base os dados coletados e analisados em nosso estudo que os professores que lecionam na Escola Estadual São Vicente de Paula adotam um estilo de vida negativo. As consequências de um estilo de vida negativo podem ser: má qualidade de vida; sedentarismo; obesidade; diabetes; hipertensão; cardiopatias; transtornos psicossomáticos, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde, Professor; Estilo de Vida.

ABSTRACT: This research work was then presented as an object of study the lifestyle. It is considered that the lifestyle is essential in promoting health and reducing mortality from different causes, because the lifestyle is a set of daily actions that reflects the attitudes and values of people. Our study was the research problem the following: teachers who teach in the State School St. Vincent de Paul Adopt a positive or negative way of life? Had as general objective to evaluate the style of individual teachers of St. Vincent de Paul school life by identifying the profile LifeStyle this population. To do so, we draw specific objectives identify the amount of crowded school teachers; meet the evaluation

protocol of lifestyle; interpret the components of lifestyle and differentiate a positive lifestyle of a negative lifestyle. We conducted a field study that characterizes the study by a quantitative analysis. The technique adopted for data collection was the questionnaire. The research base was the State School St. Vincent de Paul, and the subjects were teachers who teach the curriculum components of basic education, ie, those in the teaching profession. In response to our research problem, we affirm based the data collected and analyzed in our study that teachers who teach in the State School St. Vincent de Paul Adopt a negative lifestyle. The consequences of a negative lifestyle may be: poor quality of life; sedentary lifestyle; obesity; diabetes; hypertension; heart disease; psychosomatic disorders, among others.

KEYWORDS: Health, Teacher; Lifestyle.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa a seguir apresentado teve como objeto de estudo o estilo de vida. De acordo com Leite (2014) o estilo de vida passou a ser considerado fundamental na promoção da saúde e na redução da mortalidade por diferentes causas, corroborando com o referido autor, Colombo e Aguillar (1997, p. 70,) definem estilo de vida como um conjunto de decisões individuais que afetam a saúde e sobre os quais se pode exercer certo grau de controle.

Para Nahas (2001, p. 224), o estilo de vida representa um conjunto de ações cotidianas que reflete as atitudes e valores das pessoas, ainda de acordo com o referido autor, existem fatores positivos e negativos no nosso estilo de vida que comprovadamente afetam nossa saúde e bem estar, a curto ou longo prazo. (NAHAS, 2010, p. 23). Ao mesmo tempo, Leite (2014) afirma que por influência do magistério, é possível que existam professores cujo estilo de vida é marcado por hábitos considerados nocivos à saúde.

De acordo com Nahas (2001) o Perfil do Estilo de Vida de um indivíduo é determinado por cinco componentes fundamentais que afetam a saúde geral e estão associados ao bem-estar psicológico e a diversas doenças crônico-degenerativas. Estes componentes avaliados são a Nutrição, a Atividade Física, o Comportamento Preventivo, o Relacionamento e o Controle do Estresse. Diante deste contexto nosso estudo partiu do problema de pesquisa a seguir: os professores que lecionam na Escola Estadual São Vicente de Paula adotam um estilo de vida positivo ou negativo?

Tivemos como objetivo geral avaliar o estilo de vida individual dos professores da escola São Vicente de Paula, identificando o Perfil do Estilo de Vida desta população. Para tanto traçamos como objetivos específicos Identificar a quantidade de professores lotados na escola; conhecer o protocolo de avaliação do estilo de vida; interpretar os componentes do estilo de vida; e diferenciar um estilo de vida positivo de um estilo de vida negativo.

Observamos que muitas vezes as ausências dos professores estão relacionadas a algum problema de saúde que lhe impede de exercer suas atividades profissionais. Estudos que envolvem os problemas atinentes à saúde do trabalhador vêm sendo amplamente discutidos por diversas áreas do conhecimento nas últimas décadas, no entanto, segundo

Leite (2014) é ainda escasso no Estado de Roraima a produção de pesquisas voltadas para este contexto.

Daí a importância de pesquisar o estilo de vida dos professores, para que possamos aprofundar os conhecimentos também sobre a saúde dos professores em Roraima. Compreendendo a dimensão desta população, fomos levados a definir que o foco desta pesquisa recairá exatamente sobre os professores da Escola Estadual São Vicente de Paula.

Afinal, de acordo com Leite (2014) a responsabilidade pelo ensino e formação de uma sociedade está a cargo dos professores, e o fato é que esta atividade profissional representa importante papel social, estando a qualidade docente ligada a diferentes fatores, que incluem a sua formação profissional, domínio da área em que atua, conhecimentos didático-pedagógicos, valorização, reconhecimento profissional, condições de trabalho, e por que não dizer, do estilo de vida, suas condições de saúde e sua qualidade de vida.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos uma pesquisa de campo, que conforme Gil (2002, p. 53), focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. O presente estudo caracteriza-se por uma análise quantitativa, que de acordo com Contandriopoulos (1994, p.90) são muito divulgadas e, nesse sentido, sua planificação geralmente necessita de menos explicações que as análises qualitativas.

A técnica para coleta de dados foi o questionário. De acordo com Rampazzo (2005, p. 112), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Portanto, trabalhamos com dados primários obtidos com o questionário aplicado aos professores.

O universo de pesquisa foi a Escola Estadual São Vicente de Paula, e os sujeitos da pesquisa foram os professores que lecionam os componentes curriculares da Educação Básica, ou seja, aqueles que estão em exercício da docência. Para realização da pesquisa foi necessário organizar duas equipes para coleta de dados, uma para coletar os dados no turno vespertino e outra no turno matutino.

Durante as aulas de educação física, o professor orientador desenvolveu o conteúdo Estilo de Vida e explicou o protocolo para avaliação do Perfil do Estilo de Vida Individual. No decorrer destas aulas foi apresentado o Pentáculo do Bem Estar Saudável, proposto por Nahas (2001), o qual foi adotado como instrumento de coleta de dados. Tendo sido explicado todos os procedimentos nas aulas de educação física pelo professor orientador, partimos para a coleta de dados.

Após a aplicação dos questionários, foi feita a análise individual do estilo de vida dos

professores, para que então, por meio do cálculo estatístico das médias dos componentes foi traçado o perfil do estilo de vida da população investigada.

3 | ANÁLISE E RESULTADOS

Leciona na Escola Estadual São Vicente de Paula trinta e oito (38) professores, destes, obtivemos uma amostra de 65,8% (25 professores). Considerando que, de acordo com o nosso instrumento de coleta de dados, um estilo de vida positivo deve apresentar médias para todos os componentes entre dois e três (2H3). E por sua vez um estilo de vida negativo é representado por médias inferiores a dois (0+2), obtivemos os seguintes resultados conforme nos mostra a tabela a seguir:

COMPONENTE	MÉDIA
Nutrição	1,24
Atividade Física	1,06
Comportamento Preventivo	1,73
Relacionamento	1,68
Controle do Stress	1,50

TABELA 1: Médias por Componente do Perfil do Estilo de Vida dos Professores

Fonte: Dados coletados na Escola São Vicente de Paula.

Observamos que para todos os componentes as médias dos professores estão abaixo de dois (2), sendo que os piores resultados estão voltados para a Atividade Física e a Nutrição, por outro lado, as médias que mais se aproximaram dos níveis ideais para um estilo de vida positivo foram o Comportamento Preventivo e o Relacionamento.

COMPONENTE NUTRIÇÃO: As condições nutricionais do organismo são determinadas pelos processos de ingestão, absorção, utilização e excreção de nutrientes. No entanto, se este gasto energético não for também proporcional pode haver desequilíbrio no estado nutricional de um indivíduo. Portanto, além dos aspectos qualitativos da dieta, deve-se observar o aspecto quantitativo, de acordo com as necessidades de se perder, manter ou ganhar peso (NAHAS, 2010, p. 209), e além dos nutrientes, outro elemento indispensável à vida saudável é a água, a qual representa o cerca de 60% de nossa composição corporal.

COMPONENTE ATIVIDADE FÍSICA: Com relação a prática de atividades físicas, observa-se que uma nova tendência nos estudos científico de populações é a inatividade física. Segundo Nahas (2010, p. 38), a inatividade física representa uma causa importante de debilidade, da reduzida qualidade de vida e da morte prematura nas sociedades contemporâneas, particularmente nos países industrializados. Logo, o sedentarismo é um fator de risco importante por si só, mas exerce uma influência negativa direta sobre outros

fatores de risco.

COMPONENTE COMPORTAMENTO PREVENTIVO: O comportamento preventivo pode ser definido como um conjunto de hábitos adotados por uma pessoa e/ou população em seu o qual minimiza os riscos à saúde individual e/ou coletiva. O comportamento preventivo, entre outras atitudes, envolve um estilo de vida sem vícios, ambiente de trabalho seguro, repouso adequado, consultas e exames preventivos que possibilitam o diagnóstico e o tratamento precoce de possíveis agravos à saúde.

Na contra mão do comportamento preventivo estão os fatores de risco, que referem-se a uma característica individual, física ou comportamental, associada com uma maior possibilidade de desenvolvimento de determinadas doenças. Muitos destes como, por exemplo, o ambiente de trabalho, o sedentarismo, a gula, o comportamento sexual e os vícios podem ser modificáveis. No entanto, existem também aqueles não modificáveis, tal o caso da hereditariedade, que é determinada pela chamada herança genética.

COMPONENTE RELACIONAMENTO: Os relacionamentos interpessoais fazem parte do cotidiano de qualquer pessoa, afinal, o Homem é um ser social. Deste modo, é inegável que a maneira como estas pessoas interagem influi sobre seu desempenho individual e em suas tarefas diárias, seja no convívio familiar, entre amigos, seja no trabalho.

Este foi o componente que apresenta uma das melhores médias do grupo pesquisado, possivelmente pelo fato de que, no ambiente de trabalho os professores estabelecem o convívio com os colegas de profissão e a comunidade escolar em geral. Este convívio se dá em um contexto interativo, que em algumas situações geram apreensão entre os indivíduos pela instalação de conflitos no ambiente de trabalho, seja por divergência de ideias, diferenças de opinião e também choques culturais. (LEITE, 2014).

COMPONENTE CONTROLE DO ESTRESSE: De um modo geral, considera-se estresse toda situação que altera uma rotina, ou seja, uma condição de desequilíbrio. Sem dúvidas que o estresse faz parte do cotidiano profissional de todos os professores, portanto a capacidade de controlá-lo é indispensável para a manutenção da saúde.

Segundo Leite (2014), muitos são os fatores que podem desencadear estresse nos professores, que vão desde as questões de ordem pessoal, mas principalmente as condições de trabalho e as atribuições profissionais. Portanto, a capacidade de controle do estresse, pode ser determinante enquanto estratégia eficaz para superação de momentos estressantes do cotidiano, minimizando seus impactos negativos sobre a saúde.

4 | CONSIDERAÇÕES

Em resposta ao nosso problema de pesquisa, podemos afirmar com base os dados coletados e analisados em nosso estudo que os professores que lecionam na Escola Estadual São Vicente de Paula adotam um estilo de vida negativo. As consequências de um estilo de vida negativo podem ser: má qualidade de vida; sedentarismo; obesidade;

diabetes; hipertensão; cardiopatias; transtornos psicossomáticos, dentre outros.

Deste modo, defendemos que uma pessoa (seja esta professor ou não) com estilo de vida negativo pode melhorar sua qualidade de vida mudando algumas atitudes e adotando hábitos mais saudáveis. Portanto, os componentes do estilo de vida podem se modificar através do tempo, desde que os indivíduos (no caso desta pesquisa os professores) perceberem o significado, a necessidade e a importância desta mudança, e que os mesmos percebam-se capazes de realizar tais mudanças.

REFERÊNCIAS

COLOMBO, R.C.R.; AGUILLAR, O.M. Estilo de vida e fatores de risco de pacientes com primeiro episódio de infarto agudo do miocárdio. *Rev.latino-am.enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 5, n. 2, p. 69-82, abril 1997.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre. et al. Saber preparar uma pesquisa. São Paulo: Ed. Hucitec-Abrasco, 1994.

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

LEITE, F.E.P. Trabalho e saúde do professor: estilo de vida e adoecimento entre professores do Ensino Fundamental I em Boa Vista-RR. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós Graduação em Ciências da Saúde. UFRR/PROCISA, 2014.

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 2. ed. Londrina: Midiograf, 2001.

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 5. ed. Londrina: Midiograf, 2010.

RAMPAZZO, Lino. Metodologia científica (para alunos dos cursos de graduação e pós graduação). 3 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

PROPOSTA DE APOIO DERIVADA DO DIAGRAMA DE CAUSA E EFEITO PARA TORNAR COMPREENSÍVEL A INTERDISCIPLINARIDADE NO INGRESSO EM GRADUAÇÕES PROFISSIONALIZANTES PÚBLICAS

Data de aceite: 01/04/2022

Rogério Benedito de Camargo

Centro Paula Souza

RESUMO: Este artigo aborda como as escolas profissionalizantes deveriam inovar com algumas simples ferramentas de gestão usadas em ambientes onde metas são alcançadas através de planos estratégicos. Uma vez que a escola é local onde se objetiva resultados qualitativos, observa-se a razoabilidade em intervir ao usar de formalidades eficientes. Todo o corpo docente pode participar em intervenções de modo constante e proativo. Contudo, seria o diagrama de causa e efeito com adição de cartões uma ferramenta auxiliar para dirimir dúvidas e viabilizar a transição para alternativas inovativas e sociais ao preencher as lacunas entre informalidades e formalidades no ingresso discente.

PALAVRAS-CHAVE: Flexibilidade Docente; Empreendedorismo Social; Evasão Discente.

A SUPPORT PROPOSAL DERIVED FROM THE CAUSE AND EFFECT DIAGRAM TO MAKE UNDERSTANDABLE THE INTERDISCIPLINARITY IN ENTERING PUBLIC PROFESSIONAL DEGREES

ABSTRACT: This paper approaches how the vocational schools should be innovating with a few simple tools of management used in environments where the goals are won by strategic plans. Once the school objectives qualitative results exist the razoability to intervene

using of efficient formalities enough. All the faculty should participate of interventions in continuous and proactive mode. However, it should be the cause and effect diagram with addition of cards an auxiliary tool enough to reduce the doubts and to enhance the transition to innovative and social alternatives to react to the gaps between informalities and formalities in enter of students.

KEYWORDS: Teaching Flexibility; Social Entrepreneurship; Student Evasion.

1 | INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é aprimorar o processo de inserção de alunos em meios estudantis técnicos profissionalizantes públicos.

Sugere-se despertar o interesse pela pesquisa para aproximar o discente da realidade, com o uso de objetivos estruturados para a apresentação relacionada às bases tecnológicas iniciais de cursos. Em síntese, é preciso demonstrarmos porque uma disciplina é dependente à outra. Criarmos elos pontuais passíveis de compreensão prévia por parte do ingressante. Agirmos com antecedência aos desligamentos por desinformação discente.

Ao envolvermos docente e discente no processo de pontuação e ideação, tem-se a convicção do que caracteriza o conhecimento como sendo essencialmente relacionado à ação humana.

Outrossim, evasão e exclusão social são termos que estão associados pois muitas vezes

o estudante que abandona o sistema escolar se afasta também de outros direitos sociais, como participar da vida econômica, social e política do local onde está inserido. Em relação ao aluno tem-se que a evasão é:

“expressão da questão social resultante das desigualdades sociais, ao mesmo tempo perpetua a desigualdade através da manutenção da exclusão impedindo que parte da sociedade tenha acesso ao conhecimento” (KAEFER; LEAL, 2002, p. 5).

No Referencial Teórico (2) apresentam-se as bases oriundas da Gestão da Qualidade que serão adaptadas aos propósitos deste trabalho. Sabendo-se que nem sempre o conhecimento prévio do aluno lhe assegura a compreensão da apresentação do curso através de revistas/folders ou equivalentes, deveria ser apresentada ao ingressante a relação entre disciplinas em módulos/semestres iniciais – ação prioritária – do curso. Na etapa de Metodologia (3) são apresentadas as propostas de uso de ferramentas adequadas e adaptadas às necessidades de pesquisa. Ambas as partes - instituição de ensino e aluno - otimizam ao ocupar seus respectivos tempos quando os eventuais equívocos são percebidos com antecedência. Recomenda-se esclarecer ao ingressante para evitar a evasão além de favorecer a mobilidade e a busca de alternativas ao aluno, sem retirar a autonomia do mesmo, apenas informando-o para que faça seus ajustes e tome decisões adequadas aos propósitos. Em Resultados (4) este trabalho apropria-se da dinâmica de pesquisas realizadas por estudiosos da cognição e conversão do conhecimento. O objetivo é relacionar a faixa etária mais apropriada a cada um dos pesquisadores envolvidos e apresentados em pesquisas.

O empreender socialmente viabiliza a adoção de práticas com o intuito de orientar desvios que impactam na projeção social discente.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O diagrama de causa e efeito de Kaoru Ishikawa (1985) contém em seu bojo outros raciocínios convergentes que apontam para o tema em questão, ou seja, causas e efeitos e possíveis desdobramentos. Deming (1990) já abordava o medo - um dos inimigos de inovação - como um problema entre princípios onde se baseia sua filosofia para implementação da melhoria da qualidade. Entre alguns escritores e estudiosos, que abordam exclusivamente assuntos relacionados às questões pedagógicas, há o consenso de que muito se deve estudar em relação ao aluno para que se possa entendê-lo no que se refere às suas tendências comportamentais, inclusive aos seus temores que, neste caso, são fruto do desconhecimento quanto ao futuro educacional do estudante.

Segundo Bastos (2015), assim como o empreendedor que desenvolve inovações tecnológicas, o empreendedor social também apresenta características, tais como: criatividade, persistência, ousadia e dinamismo.

Lévesque (2006) afirma que:

Do ponto de vista teórico é possível argumentar que ao empreendedor social e coletivo não faltam incentivos à inovação, já que o que os motiva não é o retorno financeiro, mas sim a geração de valor social. Se a economia social pode ser considerada inovadora é porque é fundada na interação, desde sua criação, de um grupo de pessoas e uma organização capaz de mobilizar recursos financeiros e humanos para produzir bens ou serviços.

Segundo vários trabalhos de pesquisas consultados, as razões sociais para a evasão escolar são estudadas com profundidade e de modo contínuo. Neste *paper* são propostas algumas intervenções no trânsito entre causas e efeitos.

O Cedac é constituído pelo binômio Fatos e Ideias de Melhoria. Ideias de Melhoria, contudo bem embasadas, denotam expectativa favorável relacionada ao curso. Em acréscimo, Ideias de Melhoria alinhadas às práticas já utilizadas apontam que o caminho ideal está viabilizado.

Em relação ao conhecimento e suas conversões, em acordo a um dos objetivos propostos para este artigo, considera-se a necessidade com relação à compatibilização entre as teorias de autores que abordam tópicos relacionados à transformação da informação. Há a complementaridade entre os resultados de pesquisas dos estudiosos em questão, que são Piaget, Nonaka e Takeuchi apud Costa, Dal Forno, Uripia (2020) além de outras fontes citadas oportunamente.

3 | MÉTODO

O trabalho está baseado na técnica de observação. De acordo com o nível de participação do observador, deve ser o mesmo um participante, tal qual se configura neste método adotado. Gil (1999) afirma que a observação não participante tende a utilizar formas não estruturadas. A observação participante ocorre por meio de contato direto do investigador com o fenômeno observado para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, considerando sua pesquisa e seus pontos de vista (CHIZZOTTI, 2001).

3.1 Ferramentas aplicadas

As ferramentas contidas no Plano de Apoio ao projeto de uso do Cedac (quadro 1) devem ser consideradas. O Cedac se trata de uma variação na abordagem do Diagrama de Causa e Efeito de Kaoru Ishikawa (1985). A técnica, denominada Cedac (Cause and effect diagram with addition of cards), foi desenvolvida por Fukuda (1989) e apresenta a vantagem de associar os problemas às suas respectivas causas, e ainda, às sugestões específicas de melhoria. O Brainstorming, criado por Alex Faickney Osborn em 1938 *apud* Goldstein 1988, é também conhecido como *tempestade de ideias*. Sua interpretação auxilia a utilização do Brainwriting - ideias escritas - pois este é parte que integra o conteúdo e se aproxima do Cedac. Quanto mais complexo for o assunto em pauta, se torna viável o uso

de ideias escritas pois estas asseguram a liberdade de pensamento e opinião.

Em atividades de pesquisas com o uso do Plano de Apoio - aulas híbridas ou remotas - cabe aos discentes e aos docentes realizarem o envolvimento necessário à interação abaixo proposta através de aplicativos informatizados. Exemplo de uso do aplicativo sugerido é apresentado por Góis e Araújo (2021, p. 4 e 5) e exemplifica possibilidades com o uso do Google Jamboard.

e t a p a	Descrição da Ação	Envolvidos	Técnicas e Ferramentas	Ações Respostas
1	Definir a forma de abordar a interdisciplinaridade	Professores e Coordenadores	Uso do brainwriting ou uso do brainstorming	Encontrar meios de apresentar etapas futuras aos discentes ingressantes
2	Orientar aos membros participantes	Professores, Alunos ingressantes	Uso do Cedac	Abordar tema de complexidade compatível
3	Treinar aos indivíduos que participarão	Professores, alunos ingressantes	Diferenciar Fatos e Ideias de Melhoria	Distinguir causas e efeitos (real x ideal)
4	Iniciar o uso de <i>post its</i> em uma espinha de peixe	Professores, alunos ingressantes	Reiterar esclarecimento sobre o Projeto	Obter percepções / entendimento do grupo
5	Fechamento formal do Projeto	Professores e alunos ingressantes	Esclarecer sobre o aproveitamento do tempo	Medir quantidade de tempo gasta para nortear conclusões
6	Realizar reunião interna à instituição	Membros que representam a escola	Avaliar Cedac	Definir percepções / realizar devolutivas

Quadro 1 – Plano de Apoio ao projeto de uso do Cedac

Fonte: Merli, G. (1993) adaptado.

A figura seguinte apresenta a sugestão de causas primárias em diagrama de causa e efeito com adição de cartões. As causas primárias sugeridas são:

Método → sequência/complementaridade de disciplinas

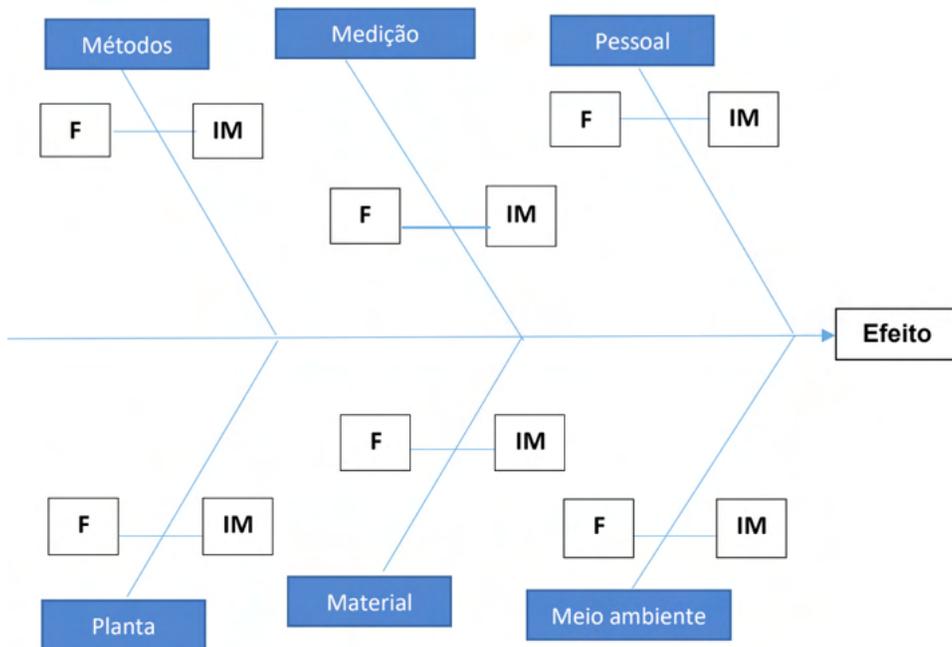
Medição → avaliação e estruturação docente

Pessoal → relações interpessoais possíveis

Planta → equivale ao plano (de curso ou equivalente)

Meio ambiente → clima possível no contexto do trabalho escolar

Material → didático e facilitador



- | |
|----|
| IM |
|----|

 Cartão de Ideia de Melhoria
- | |
|---|
| F |
|---|

 Cartão de Fato apresentado ou situação percebida

Figura 1: Diagrama de Causa e Efeito com Adição de Cartões – CEDAC

Fonte: adaptado de Oakland¹

Em relação a este modelo de Cedac tem-se os seguintes parâmetros: as causas primárias são adaptações para se atender às necessidades; devem ser contempladas ao menos três causas primárias a cada ciclo, exceto haja predefinição em número inferior de dúvidas; as causas primárias devem ser estudadas de modo a haver coerência entre as mesmas e os objetivos almejados.

Segue o exemplo/sugestão para uso em escola técnica pública, seus respectivos desdobramentos preconizados pelos trabalhos, que aqui envolvem o curso técnico profissionalizante em Mecânica.

No quadro 2 são apresentadas as informações iniciais para direcionar aos acréscimos posteriores que serão feitos no decorrer de estudos e aplicação de técnicas de pesquisa para desvendar dúvidas relacionadas aos perfis dos alunos que são alvo de interesse em caráter exploratório.

¹ TOLEDO, J. C.; et al. Qualidade - Gestão e Métodos. Rio de Janeiro, ed. LTC, 2013. p. 205

Causas primárias	Esclarecimentos	Concepção aluno
Planta	Matem., Fís., disc. Téc.	Positiva ou negativa
Material	web/livros, pesquisas	Acessibilidade ok ou não
Meio Ambiente	Intraescolar	Ciência ok ou não
Pessoal	Interpessoal necessário	Interpessoal ok ou não
Medição	Formas de Avaliação	Ciência ok ou não
Métodos	Projeção módulo / grade	Compreensível ou não

Quadro 2: Exemplos de causas primárias a serem desdobradas

Fonte: próprio autor

O docente deverá fazer a apresentação de causas que podem ser abordadas e decidir quais serão usadas em dada ocasião além de permitir ao aluno apontar, com antecedência, onde estão as suas dúvidas. No item “Concepção aluno” as respostas - positivas ou não - devem ser complementadas pelo estudante.

Situação inicial	5 ingressantes de origens semelhantes e com dúvidas
Etapa 1	Uso de Física na disciplina Ensaios Tecnológicos dos Materiais
Etapa 2	Causa primária: Métodos (complementaridade entre disciplinas)
Etapa 3	Método de ensino adotado na escola (apresentação)
Etapa 4	Recolher cartões identificados contendo respostas
Etapa 5	Adiantar à equipe o tempo dispendido (dúvidas alunos)
Etapa 6	Reunião final professores / devolutiva aos alunos
Resultados	2 alunos permanecem, 3 alunos desistem
Conclusão	Tempo hábil para substituir desistentes e repor alunos

Quadro 3: Exemplo de aplicação do CEDAC e seu Plano de Apoio

Fonte: próprio autor

A disciplina em questão no exemplo acima pertence ao segundo semestre escolar do curso técnico envolvido - Mecânica - e objetiva realçar o período mais curto e próximo ao início de formação onde ocorrem as relações interdisciplinares.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio operatório formal é classificado por Piaget (BEE, 1996) como aquele no qual a criança tem capacidade de utilizar raciocínio abstrato e sistemático. As deduções lógicas estão mais presentes, o que significa dizer que o pensamento dedutivo tem evidência na vida nessa fase. Atinge faixa etária dos doze aos dezesseis anos e em relação às escolhas profissionais há acompanhamentos de adultos responsáveis pelas orientações ao discente. Em relação às faixas etárias superiores, citam-se as quatro formas de conversão do conhecimento segundo Nonaka e Takeuchi (1997): socialização, externalização, combinação e internalização. Ao ser pressuposta uma associação entre o modelo da

construção do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (2008) e a teoria da construção do conhecimento de Piaget (1975), tem-se a concepção construtivista, na qual os sujeitos em contato com os objetos constroem o conhecimento e efetivam trocas de conhecimentos de diferentes aspectos entre si apud Costa, Dal Forno, Urpia, (2020).

A *Socialização* – processo onde se compartilham experiências – relaciona-se às causas primárias *Pessoal e Meio Ambiente*, que fazem parte do CEDAC adaptado. O ensino técnico se encontra nos primeiros estágios das graduações que profissionalizam, sendo mais flexível com a teoria e a prática além de a escola relacionada fazer uso da Combinação, ainda que permeie por outras teorias e modelos entre as formas de conversão do conhecimento em situações específicas.

Várias são as possíveis assertivas que instigam ao envolvimento do aluno interessado a se transformar em ator nas suas descobertas. Em suma, o aluno poderá vir a ser ocupante de função no mercado onde determinados requisitos teóricos ou práticos não sejam plenamente necessários, mas usufruirá de conhecimentos adquiridos para que o mesmo transite entre ocupações que se aproximam do profissional gestor e suas competências, ou seja, fazendo uso de conversões do conhecimento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O docente deve antecipar ao aluno o que porventura lhe será apresentado tardiamente, com desmotivação e possível evasão consequentes. Os alunos tendem a confiar mais nos seus professores em detrimento aos meios de comunicação. Os mestres devem, além de orientar, ser elementos que inspirem maior confiança estudantil. O propósito deste artigo é aproximar o tema em questão ao empreendedorismo social e é favorecido pela presença anterior deste autor envolvido tal qual prescrito em metodologia de pesquisa. O empreender social em diferentes amplitudes estimulará a prática de ações solidárias.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. F. **Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 7ª. ed. Porto Alegre: Artemed, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COSTA, A. C. G.; DAL FORNO, L. F.; URPIA, A. G. B. C. A construção do conhecimento: uma compatibilização teórica entre o ciclo de Jean Piaget com o modelo SECI de Nonaka e Takeuchi. **Revista eletrônica interdisciplinar Divers@** [on line], 2020, v. 13, n. 20. Curitiba. Disponível em: <https://revistas.ufrpr.br/diver/article/view/69914> Acesso em 25/06/2021.

DEMING, W. E. **Qualidade: a revolução da administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

FUKUDA, R. **CEDAC – A tool for continuous systematic improvement**. Cambridge: Productive Press, 1989. 88 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓIS, A.R.S.; ARAÚJO, I.D. Ensino remoto de metodologia científica: relato de experiência da monitoria durante a pandemia do coronavírus. **Revista Enfermagem Digital Cuidado e Promoção da Saúde**. [on line] jun. 2021, p. 4 e 5, disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/redcps.com.br/pdf/aop2156.pdf> . Acesso em 15/10/2021.

GOLDSTEIN, A.P. The Prepare Curriculum - **Teaching Prosocial Competencies**. Cap. 2, Problem-Solving Training. Illinois: Research Press, 1988.

ISHIKAWA, K.: **What is total quality control?** Prentice-Hall, New Jersey, 1985.

KAEFER, C. O.; LEAL, F. Z. **Evasão escolar**: uma expressão da questão social no contexto da escola. 2012. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012> . Acesso em 31/05/2020.

LÉVESQUE, B., **Le potentiel d'innovation et de transformation de l'économie sociale: quelques éléments de problématique**, Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/108522> . Acesso em: 05/06/2021.

MERLI, G. **Eurochallenge**. The TQM approach to capturing global markets. Oxford, England: IFS, 1993.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de Conhecimento na Empresa: Como as empresas Japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CAPÍTULO 17

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: OPORTUNIDADE DE NOVAS APRENDIZAGENS

Data de aceite: 01/04/2022

Yêda Sá Malta

Mestranda do Programa de Pós-Graduação
Gestão de Ensino na Educação Básica
- PPGEEB, da Universidade Federal do
Maranhão

Cenidalva Miranda de Sousa Teixeira

Doutora em Engenharia Elétrica na área de
Ciência da Computação, professora Titular
do Departamento de Biblioteconomia e do
Programa de Pós-Graduação em Gestão de
Ensino na Educação Básica - PPGEEB, da
Universidade Federal do Maranhão

RESUMO: O ambiente escolar deve favorecer aos alunos o acesso aos diversos saberes linguísticos, interpessoais, intergrupais, sensoriais necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Nesse recorte da pesquisa, tem-se como objetivo geral discutir sobre as competências socioemocionais no ambiente escolar. Trata-se de um estudo exploratório feito a partir da pesquisa bibliográfica. Os resultados iniciais indicam que as competências socioemocionais são importantes na vivência no ambiente escolar e necessitam ser contempladas no currículo nas mais variadas etapas da educação e que podem se tornar fonte de fortalecimento de novas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Competências socioemocionais. Jogos. Aprendizagem.

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: OPPORTUNITY FOR NEW LEARNING

ABSTRACT: School environments must provide students with access to a huge variety linguistic, interpersonal, intergroup, sensory knowledge necessary to exercise their citizenship, an inalienable right for all of us. In this excerpt of the research, the general objective is to discuss the socio-emotional skills in the school environment. This is an exploratory study based on bibliographic research. The initial results indicate that socio-emotional skills are important while experiencing the school environment and need to be included in the curriculum in most stages of education, and that they can become a source to strengthen new learning.

KEYWORDS: Socio-emotional skills. Games. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Muitas situações que vivenciamos no decorrer de vida servem para caracterizar a evolução e desenvolvimento pessoal instigando o ser humano a utilizar o seu cabedal de informação sensória, visto que, o corpo humano é composto de cinco sentidos que fazem parte do sistema sensorial, os quais são responsáveis por enviar as informações obtidas do ambiente externo para o sistema nervoso central, que por sua vez, analisa e processa a informação recebida. E essa sensibilidade afeta a convivência com as outras pessoas em todos

os ambientes no qual ela está inserida.

O fazer pedagógico em todos os ambientes escolares, independentemente de ser uma escola pública ou privada, neste ano pandêmico, precisou ser totalmente reorganizado e, os atendimentos pedagógicos efetivados aos estudantes e suas famílias foram totalmente ressignificados. Essa situação fez emergir um aguçamento de percepções relacionadas à importância do ativamento de saberes não cognitivos por todos os membros da comunidade escolar (gestores, supervisores, coordenadores, funcionários administrativos e de serviços gerais, alunos e familiares (pais e responsáveis) sobre a forma como esses saberes se desenvolvem no ambiente das salas de aulas e outros espaços da escola, pois, muitas vezes, essas ações são desenvolvidas pelos envolvidos de forma intencional e outras vezes de forma intuitiva.

Percebe-se que existe um vínculo entre a saúde e a educação, visto que, um ambiente escolar com vivências socioemocionais saudáveis refletirá, em tese, nos seus índices de aprendizagem, pois gera um apoderamento de conhecimentos da educação formal e informal e isso fomenta o empoderamento intelectual.

Entende-se que ainda existem muitas lacunas na compreensão do papel das competências socioemocionais para a aprendizagem na educação básica. Essas lacunas perpassam pela forma de desenvolver essas competências, por exemplo, no formato definido na interação entre docente e estudantes, nos fatores internos e externos vivenciados no ambiente escolar.

De forma geral, observa-se que é infinito o número de situações em que a inteligência emocional por meio da ativação das competências socioemocionais pode ser aplicada no ambiente escolar. Entende-se, portanto, que a inteligência emocional influencia tanto as relações intrapessoais quanto as relações interpessoais e intergrupais na tomada de decisões certas ou equivocadas.

Diante das proposições até aqui descritas, esse recorte da pesquisa, tem como objetivo macro, discutir sobre as competências socioemocionais no ambiente escolar. Trata-se de um estudo exploratório feito a partir da pesquisa bibliográfica.

21 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: TECENDO UM REFERENCIAL TEÓRICO

O ambiente escolar se posta em alguns momentos como uma gangorra de sensações, as quais vão se alinhando em um entretecer de fatos e ações permeadas por um gama de emocionalidade que fortificam ou enfraquecem os fios sensórios que refletem nas relações interpessoais e intergrupais. No caso da docência de sala isso fica muito explícito, posto que, nele estão inseridas as mais variadas competências, dentre as quais: técnicas, cognitivas, emocionais, sociais, psicossociais e outras mais que fomentam o seu fazer pedagógico. A respeito dos aspectos ambientais de trabalho Chiavenato (2010, p. 81) enfatiza que

o ambiente de trabalho se caracteriza por condições físicas e materiais e por condições psicológicas e sociais. De um lado, os aspectos ambientais que impressionam os sentidos e que podem afetar o bem-estar físico, a saúde e integridade física das pessoas. De outro lado, aspectos ambientais que podem afetar o bem-estar psicológico e intelectual, a saúde mental e a integridade moral das pessoas.

Compreende-se que a estruturação formatadora das competências pode ser caracterizada por um conjunto formado por conhecimentos, posturas, ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de docente. Nesse sentido, as competências socioemocionais podem ser caracterizadas por capacidades individuais que se manifestam na maneira de pensar nas formas cognitiva, conativa, afetiva e prática. Quando ocorre a estimulação dessas funções no cérebro acontece a ativação dos níveis de conhecimento, habilidades e atitudes assertivas, as quais são essenciais para o exercício de uma vivência social saudável.

Entende-se que as competências socioemocionais como o conjunto de habilidades de ordem variada relacionadas com as competências cognitivas que ativam características capazes de fazer o convívio ficar mais sociável, tais como: empatia, processo decisório, flexibilidade em conflitos, curiosidade, persistência, criatividade, entre outras, que são muito significativas para a formação do ser humano integral.

Destaca-se que Meier e Garcia (2007, p. 15), a partir de contribuições de Feuerstein, evidenciam alguns critérios de mediação, em concordância com ações apoiadas nas competências socioemocionais, que podem ser transpostos para a sala de aula, a citar: intencionalidade e reciprocidade; significado; transcendência; competência; compartilhar; diferenciação psicológica; planejamento objetivação; consciência da mudança; sentimento de pertença e construção do vínculo.

Ao pensar em aprender devemos sempre interligar com o ensinar. Neste trabalho a abordagem interacionista se respalda pelas significativas contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky. Howard Gardner agrega conhecimentos com a Teoria das inteligências que tem como principais contribuições dessa teoria é estimular as pessoas a conseguir resolver problemas usando suas diferentes inteligências. Henri Wallon com os conhecimentos da Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, que defende que a pessoa deveria ser compreendida em seus aspectos biológico, afetivo, social e intelectual.

Além disso, a autora Alicia Fernández em suas obras *Inteligência Aprisionada*, 1991; *O Saber em jogo*, 2000; *Os idiomas do Aprendente*, 2001; *A atenção aprisionada*, 2009 delinea uma abordagem psicopedagógica que busca resgatar a complexidade do processo ensino-aprendizagem, tecendo, assim, uma trama de interrelações e interdependência entre os inúmeros fatores envolvidos na possibilidade de aprendizado.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 6) a respeito das competências socioemocionais servirão de apoio teórico nesta pesquisa.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na

BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao ativar um olhar mais aprofundado pedagogicamente surge o questionamento de como ensinar as competências socioemocionais, visto que o objetivo não é transformá-las em componente curricular, mas buscar efetivar a sua aprendizagem inter-relacionadas às outras áreas do conhecimento permeando todas as suas disciplinas e ações educativas, visando efetivar o desenvolvimento socioemocional no cotidiano escolar. Isso de certo modo, é desafiador, complexo e, impacta todos os processos de ensino e aprendizagem, induz a ressignificação dos currículos existentes, da sistemática de avaliação, da proposta de formação de professores, do projeto político pedagógico e conseqüentemente da ação gestora no ambiente escolar.

Vale (2009, p. 142), afirma que é fundamental que haja uma integração mais concreta e esclarecida entre escola, docentes e família na formação dos estudantes e evidencia que

Classicamente, a função social e emocional era atribuída aos pais, e aos professores a função intelectual. Hoje em dia essas fronteiras encontram-se diluídas, e pais e educadores entram por vezes em conflito no que diz respeito aos sistemas de valores. Uma prevenção que realmente previna fundamenta-se numa educação emocional adequada, precoce e concertada entre pais e educadores.

Urge a necessidade de ressignificar essa divisão de tarefas entre família e escola na formação das crianças e adolescentes em seus vários aspectos e, especificamente nos socioemocionais, visto que a parceria que deve existir entre a família e a escola precisa ser sustentada por confiança, respeito e objetividade focando na formação de um ser humano integral que entenda suas fragilidades, mas também esteja aberto a ativar suas muitas potencialidades.

O ser humano é um ser emocional. Quando consegue entender as origens de seu jeito de agir, o seu legado emocional, é um excelente caminho para gerenciar sua emocionalidade e tornar seu convívio diário mais saudável em qualquer ambiente no qual esteja inserido. A respeito dos impactos das emoções na vida da pessoa, Martins (2015, p. 1) salienta que

Entender o processo e os impactos das emoções é primordial para sabermos lidar com elas e fazer das nossas vidas uma experiência mais tranquila. A administração das vulnerabilidades e o fortalecimento do nosso eu, nos preparam para um viver pleno. Viver a vida significa ser bem resolvido, solucionando os dilemas e problemas, típicos da existência humana, sozinho ou com o apoio de outros. Significa liberação emocional e mental para olhar a vida, através de uma lente limpa, clara, real e otimista.

Em virtude do ser humano necessitar da sociabilidade para viver, isso o torna um ser essencialmente relacional, pois, precisa está em constante processo de interação com o outro, mesmo que haja conflito ou seja tranquilo esse convívio. Assim, a respeito da existência de uma inteligência emocional, Goleman (2001, p. 43) diz que “esse conjunto crucial de competências está se tornando cada vez mais essencial para se atingir a excelência em todos os empregos, em todas as partes do mundo”.

Desta forma, nota-se a necessidade da ressignificação do valor dado aos conceitos relacionados à construção do conhecimento, assim como, da valorização do campo do comportamento, que é entretido pelas emoções e afetividade, visto que, este pode favorecer a aprendizagem em várias áreas no ambiente escolar e posteriormente ser vivenciado nos ambientes laborais, em tese, ao final da educação básica. Sobre esse favorecimento emocional que entremeia o conhecimento e a sensibilidade, Gardner (1994, p. 195) enfatiza que

No centro do conhecimento pessoal, conforme representado no cérebro e particularmente nos lóbulos frontais, parece haver dois tipos de informações. Uma é a nossa capacidade de conhecer outras pessoas- de reconhecer seus rostos, suas vozes e sua personalidade, de reagir adequadamente a elas. O outro tipo é a nossa sensibilidade aos nossos próprios sentimentos, às nossas próprias vontades e medos, as nossas próprias histórias pessoais.

Concorda-se com as ideias de Gardner quando afirma que a emoção influencia na vivência diária das pessoas, assim, muitas vezes ao visualizar uma pessoa, se analisa os aspectos fisionômicos, gestuais, tom de voz, que refletem os traços de sua personalidade e busca-se entabular uma conversação baseada no acolhimento dessas informações mostradas pela linguagem corporal permeada pela emocionalidade entrelaçada por sentimentos de alegria, surpresa, medo, espanto, tristeza, etc. Além disso, acredita-se que exista uma gama de emoções positivas e negativas as quais nem todas são codificadas nos músculos faciais.

Compreende-se que cuidar e educar necessite significativamente de um espaço/ tempo no qual a criança viva experiências socializantes e educativas, isso, exige um esforço direcionado e a necessidade de mediação dos adultos significativos para que haja a estruturação de um ambiente de vivência educacional que estimulem a curiosidade com respeito, consciência e responsabilidade. A Resolução nº 4/2010, corrobora com essa ideia de Gardner ao especificar em seu bojo que a educação básica deve se reger no princípio do cuidar e educar no seu trabalho pedagógico e que

[...] busca garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens. (BRASIL, 2010, p. 9)

Apalavra “Cuidar” deve ser aqui entendida como uma fusão de empatia, solidariedade

e compaixão, visto que, essa união se reflete sequencialmente pelas ações de se colocar no lugar do outro, se movimentar em prol do outro para ajudar a resolver uma ou várias situações visando amenizar ou eliminar a aflição alheia e, ao mesmo tempo, de forma prioritária, buscar eliminar o sentimento de indiferença sentindo como seu o sofrimento do outro ser humano.

A educação tem o poder de resgatar o desenvolvimento do ser humano apesar de toda a sua complexidade e diversidade, além de estruturar a possibilidade de criação de novos saberes e nova caminhada educativa. Morin (2000, p. 212) assevera que cabe à educação desenvolver o pensamento complexo, que

[...] não é absolutamente um pensamento que elimina a certeza pela incerteza, que elimina a separação pela inseparabilidade, que elimina a lógica para permitir todas as transgressões. A caminhada consiste em fazer um ir e vir incessante entre as certezas e as incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. Não se trata de opor um holismo global e vazio ao reducionismo mutilante; trata-se de ligar as partes à totalidade.

Acredita-se, portanto, que as políticas públicas e os projetos político-pedagógicos precisam dar prioridade a ações que propiciem no processo de aprendizagem, a construção do conhecimento cognitivo e a busca do desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Desta forma, é fundamental que haja mais investimentos na construção de materiais pedagógicos e psicopedagógicos que possam fortalecer a ação dos docentes visando o desenvolvimento integral dos estudantes.

A concepção de Educação que orienta as escolas brasileiras consta no capítulo introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a Educação Básica deve promover a formação e o desenvolvimento humano dos alunos de forma global, tornando-os, aptos a construir uma sociedade com mais justiça, ética, com o exercício democrático responsável, inclusiva, com alinhamentos de sustentabilidade e, acima de tudo, colaborativa na vivência da solidariedade. Buscando responder assim, os questionamentos: que pessoas queremos formar? Em que tipo de sociedade queremos viver? O que podemos fazer para viver socialmente melhor?

O papel e a importância das competências socioemocionais receberam destaque nos anos 90, nesse período ocorreu a publicação do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que representou um importante passo para as discussões sobre a importância de uma educação plena, que vise considerar o ser humano de forma integral.

Nesse documento observa-se nitidamente a preocupação a respeito do trabalho do professor no ambiente escolar, visto que, sua ação funcional não consiste apenas em transmitir informações ou conhecimentos aos estudantes, mas, deve pensar em formas de apresentar os conteúdos de forma a estimular a resolução de problemas e a contextualização, buscando assim, a ativação do olhar abrangente sobre as perspectivas

que fazem parte do seu entorno de vida.

A educação precisa sempre está focada no exercício das relações sociais, visto que, o ser humano é um ser essencialmente social. Assim, entende-se que o desenvolvimento do pensamento social é tão importante quanto o pensamento operatório. Assim, é interessante não só estudar o desenvolvimento do pensamento lógico como também estimular os estudantes a pensar e aplicar este pensamento não somente às ciências e às artes, mas à vida moral e social, à relação do homem com seus semelhantes e com a sociedade. Para Minicucci (2001, p. 73), a realidade social inclui umas pessoas em relação concreta com outras e, por isso, nos mostra que:

Nosso conhecimento com outras pessoas nunca pode chegar a grau de certeza lógico-abstrato que podemos aplicar à realidade física. No entanto, nosso intelecto pode parar o seu funcionamento quando chega às relações sociais. Os efeitos de maior alcance de um êxito intelectual importante se manifestam finalmente numa mudança na maneira como a sociedade encara a pessoa. Este é uma rede completa de valores, interesses, tradições e costumes que a sociedade transmite às gerações mais jovens.

Piaget (1993, p. 31), assegura que “a aprendizagem é uma consequência do desenvolvimento.” Resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive e que todo o conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, através da interação do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico, cultural ou social.

Neste sentido, acredita-se que um processo de aprendizagem desenvolvido de forma criativa, permite ao indivíduo elaborar suas habilidades cognitivas de forma mais completa. Assim, o ambiente da sala de aula requer interação social com os colegas e os adultos para torna-se produtivo mental e emocionalmente.

Para Vygotsky (1998, p. 66) “o ato de brincar proporciona alterações das estruturas mentais, pois elas criam, representam e reproduzem muito mais do que ela vê”. No brinquedo o estudante constrói novos saberes estabelecidos pela vivência da aprendizagem escolar.

Mas ao fazer menção ao aprendizado, não nos referimos apenas ao ensino sistemático, pois desde muito pequenas as crianças interagem com o meio físico e social realizando uma série de aprendizados e conseqüentemente alargando os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. No uso de jogos e dinâmicas no ambiente escolar com foco nas competências socioemocionais também se cria uma zona de desenvolvimento proximal com os estudantes.

Corroborando com as ideias da Teoria de Vygotsky a respeito da aprendizagem com uso de jogos, Cunha (2007, p. 31) contribui dizendo que

A criança que participa de muitos jogos e brincadeiras aprende a trabalhar em grupo e por ter aprendido as regras do jogo saberá, também, respeitar as normas sociais. Quando brinca ou joga a criança tem oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura atuação profissional como atenção, hábito de permanecer concentrado e outras habilidades

psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa.

Compreende-se que a brincadeira mediada por jogos e brincadeiras educativas entremeadas pelas competências socioemocionais tem uma importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois favorece a construção da reflexão, da autonomia e ainda da criatividade, o que conseqüentemente contribuirá definitivamente para a afirmação pessoal e integração social desses estudantes na sua comunidade.

Na Teoria de Wallon compreende-se que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do ser humano quanto do ambiente no qual ele estiver inserido, visto que, este o afeta de variadas formas. Segundo essa teoria o ser humano tem características orgânicas que lhe favorecem a determinadas situações, mas que o ambiente de convívio poderá permitir que essas potencialidades se desenvolvam. Wallon (2007, p. 144) escreve que “Os domínios funcionais entre os quais se dividirá o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa.”

No ambiente escolar permeado ou não por situações de atividades diferenciadas de aprendizagem, que utilizem jogos, dinâmicas ou brincadeiras, além disso, reitera-se que deve existir relações que utilizem a energia vital mediadas por sentimentos que suavizam as tensões do convívio social. A respeito da relação do aluno com o objeto de conhecimento, Leite e Tassoni (2012, p. 20) relatam que

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Entende-se que a natureza da experiência afetiva vivenciada na sala de aula, seja de forma prazerosa, seja de forma aversiva dependerá da qualidade da mediação efetivada nas relações tecidas pelos que convivem nesse ambiente.

Ressalta-se que com o advento da sociedade da informação e o estímulo do uso de tecnologias nos ambientes escolares como ação educacional foi ampliada de forma exponencial nos últimos meses, tornou-se clara e esclarecida a necessidade de continuarmos aprendendo de forma inter, pluri, multi e transdisciplinar para extinguir a visão de terminalidade de agregação de conhecimentos que nos é dado nos curso de graduação, que é nossa formação inicial. Viver este momento pandêmico oportunizou a todos os atores que vivenciam a educação uma oportunidade de realmente entender a importância e se situar no embasamento teórico proposto pela UNESCO a partir de seus quatro pilares para a Educação do Século XXI: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver, e o aprender a ser. (DELORS, 1998)

Nesse interim pandêmico, no ambiente escolar, a ação dos psicólogos e

psicopedagogos foi crucial para gerar um equilíbrio necessário para seguir e alinhar a rota educacional. Isso, nos levar a refletir que temos que trabalhar as nossas emoções, a nossa autoestima, as nossas ações motoras, buscar desenvolver também as nossas habilidades para que possamos ter segurança no que propomos e clareza do que desejamos atingir como meta.

Desta forma, compreende-se que se esse estímulo de aprendizagem for estruturado por mediações relacionadas às competências socioemocionais com o uso de jogos, dinâmicas e brincadeiras, desenvolvidas de forma criativa, permitindo ao estudante elaborar suas habilidades cognitivas de forma mais completa, visando a ativação do processo de aprendizagem e a interação social com os colegas e os adultos significativos existentes no ambiente escolar, assim, poderá se tornar um ser humano mais produtivo mental, social e emocionalmente.

Neste sentido, acredita-se que as chances de fixação das informações estudadas serão ampliadas exponencialmente, posto que, a aprendizagem precisa de significação e essa “significação” será melhor assimilada em um contexto de autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Assim o estudante poderá ativar o saber lidar com as frustrações e o estresse relacionado ao convívio em grupo, avaliações cognitivas, bullying e ainda, ampliar a responsabilidade, a empatia, a confiança no outro e a organização, por exemplo.

Em suma, registra-se que todas as oportunidades de vivências ativadas pelo uso de jogos e dinâmicas são proporcionadas no ambiente escolar, mesmo aquelas que movimentam habilidades específicas, tem capacidade de potencializar a ação de socialização. Isso ocorre porque essas ações ativam nos participantes, seja estudantes, seja docentes o espírito de coletividade necessário à formação da consciência grupal.

3 | METODOLOGIA

No delineamento da pesquisa, buscar-se a discutir sobre as competências socioemocionais na vivência de sala de aula no ensino fundamental no ambiente escolar por meio de um estudo exploratório feito a partir da pesquisa bibliográfica.

Conforme Gil (2007, p.75) a pesquisa Exploratória é um tipo de pesquisa que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Como procedimento utilizou-se inicialmente a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Fonseca (2002 p. 32) é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros e artigos científicos.

Como se trata de uma pesquisa em andamento neste primeiro recorte foi realizada a revisão teórica sobre competências socioemocionais utilizadas no ambiente escolar, jogos e dinâmicas utilizadas na educação básica, jogos psicopedagógicos educacionais a partir

de estudos bibliográficos: livros, artigos científicos, sites acadêmicos, dissertações e teses que tratam da temática.

4 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa encontra-se em andamento, trata de um breve recorte da pesquisa que será desenvolvida no âmbito do mestrado, assim os resultados iniciais indicam que as competências socioemocionais são importantes na vivência no ambiente escolar e necessitam ser contempladas no currículo nas mais variadas etapas da educação e principalmente no ensino fundamental e que podem se tornar fonte de fortalecimento de novas aprendizagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 8) orienta que essas competências podem ser divididas em grupos, sendo um deles diretamente ligado ao caráter e às atitudes do indivíduo e adota dez competências gerais que perpassam por todos os componentes curriculares da Educação Básica.

Observou-se que os autores Jean, Piaget, Henry Wallon, Lev Vygotsky, Howard Gardner e Alicia Fernandez corroboram com a ideia da relevância relacionada ao conviver de forma adequada ativando competências e habilidades mediadas por competências socioemocionais, entendendo a importância da existência do outro e de construir relações sociais equilibradas.

Desta forma, foi possível perceber que o desenvolvimento socioemocional deve estar incorporado ao cotidiano escolar, permeando todas as disciplinas e ações educativas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo proposto que foi discutir sobre as competências socioemocionais no ambiente escolar observou-se que desenvolvimento dessas competências podem ajudar a transformar qualquer cenário educacional, pois, existem inúmeros problemas que afetam o clima institucional educativo e tem, por isso, capacidade de impactar a saúde mental dos diferentes atores que circulam diariamente pela escola.

Sendo assim, as competências socioemocionais surgiram como apoio ao aprendizado, estando direta e indiretamente relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, trazendo uma formação não só acadêmica, mas também humanizada ao aluno, por exemplo, o que o conduzirá a enfrentar os desafios impostos pela vida, dando-lhe condições de superá-los e também de atuar com reciprocidade ao próximo, quando tais desafios surgirem em seu caminho. Portanto, promover o desenvolvimento destas aptidões, gera no discente o potencial de ser autor de sua própria história.

Esta pesquisa está à guisa de finalização, posto que, algumas etapas ainda estão em ação e posteriormente poderemos relatar com mais consistência os resultados identificados, mencionar as estratégias relacionadas ao exercício das competências socioemocionais na

educação básica vivenciadas no ensino fundamental na escola campo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Homologada em 20 dez. 2017). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

_____. **Resolução n. 4**, de 17 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 06 set. 2021.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos: o capital humano nas organizações**. 8ª. edição. São Paulo: Atlas, 2010.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 4ª. edição. São Paulo: Aquariana, 2007.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins (2012). **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. Disponível em acesso em 24 de janeiro de 2022.

MARTINS, Vera. **O emocional inteligente: como usar a razão para equilibrar a emoção**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Altas Books, 2015.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MINICUCCI, Agostinho. **Técnicas do trabalho em grupo**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2000.

PIAGET, J. **O nascimento do raciocínio na criança**. 5ª. Ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.

VALE, V. **Do tecer ao remendar: os fios da competência socioemocional**. Exedra: Revista Científica, n. 2, p. 129-146. 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança**. SÃO PAULO: Martins Fontes, 2007.

INCLUSIÓN EN ALEMANIA: UNA VISIÓN COMPARADA DE LOS ESTADOS FEDERALES “LÄNDER”

Data de aceite: 01/04/2022

Magdalena Riusech Farrero

Colegio Alemán de Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0002-5705-1250>

RESUMEN: ¿Cómo ve y define Alemania el concepto de inclusión? Este concepto se basa en dos principios fundamentales, por un lado, los valores humanos y por otro, el reconocimiento de la Diversidad en la educación. Este cambio de visión de pasar de la heterogeneidad a la diversidad conlleva una transformación en la manera de afrontar este concepto. Ya no se ve a la persona con discapacidad o con diferencias importantes como grupo sino como individuo. Este cambio de visión requiere también un cambio en la estructura educativa. Me permito hacer una breve reseña histórica, que considero fundamental para comprender la evolución hasta la situación actual de este concepto. En Alemania, históricamente las diferencias por discapacidad o por dificultades educativas han significado no sólo exclusión sino también separación en escuelas especiales, así pues, el tándem exclusión y separación han ido de la mano. La conferencia de la Unesco en Salamanca sobre el tema “Pedagogía para las necesidades: acceso y calidad” significó el hito para poner en práctica el sistema educativo inclusivo. El siguiente paso decisivo tuvo lugar en 2006 “la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad y su inclusión en el sistema educativo” principalmente

en su artículo 24. Es en 2010 cuando la “Kultusministerkonferenz” (KMK) basándose en la convención de las Naciones Unidas publica un acuerdo sobre los aspectos pedagógicos y legales para la implementación de los derechos de las personas con discapacidad. Un año más tarde ve la luz un acuerdo también de la KMK sobre la educación inclusiva en las escuelas de los niños y jóvenes con discapacidad. En la República Federal Alemana son los Estados Federales “Länder” los que tienen competencia en materia de educación. A partir de este momento cada Land establece su propia ley, a veces más avanzada y con implementación más rápida y otras veces, al contrario. Llegados a este punto presentaré un estudio comparativo de las leyes y de los avances más o menos rápidos en este campo de cada uno de los estados federales. La brevedad de extensión de este resumen no me permite entrar en más detalles, ya que si lo hiciera podría caer en el riesgo de sesgar algunos datos por falta de espacio. Como ejemplo añado un mapa del país con los datos de 2017 y publicado por la Agencia Federal de Estadística. Partiendo de este estudio comparativo pretendo llegar a unas conclusiones sobre la situación actual de la inclusión en los distintos Estados Federales de Alemania.

PALABRAS CLAVE: Calidad, discapacidad, diversidad, exclusión, formación, inclusión, Länder, *Steuerung*.

ABSTRACT: How does Germany see and define the concept of inclusion? This concept is based on two fundamental principles, on the one hand, human values and on the other, the recognition

of Diversity in education. This change of vision of moving from heterogeneity to diversity entails a transformation in the way of dealing with this concept. People with disabilities or with important differences are no longer seen as a group but as an individual. This change of vision also requires a change in the educational structure. Allow me to make a brief historical review, which I consider essential to understand the evolution to the current situation of this concept. In Germany, differences due to disability or educational difficulties have historically meant not only exclusion but also separation in special schools, thus, the tandem exclusion and separation have gone hand in hand. The UNESCO conference in Salamanca on the theme "Pedagogy for needs: access and quality" was the milestone for putting the inclusive education system into practice. The next decisive step took place in 2006 "the United Nations convention on the human rights of persons with disabilities and their inclusion in the educational system" mainly in its article 24. It is in 2010 when the "Kultusministerkonferenz" (KMK) based on the United Nations convention publishes an agreement on the pedagogical and legal aspects for the implementation of the rights of people with disabilities. A year later, an agreement was also made by the KMK on inclusive education in schools for children and young people with disabilities. In the Federal Republic of Germany, it is the Federal States "Länder" that have competence in matters of education. From this moment on, each Land establishes its own law, sometimes more advanced and with faster implementation and other times, on the contrary. At this point I will present a comparative study of the laws and the more or less rapid advances in this field of each of the federal states. The brevity of the extension of this summary does not allow me to go into more details, since if I did I could run the risk of biasing some data due to lack of space. As an example I add a map of the country with data from 2017 and published by the Federal Statistical Agency. Starting from this comparative study, I intend to reach some conclusions about the current situation of inclusion in the different Federal States of Germany. **KEYWORDS:** Quality, disability, diversity, exclusion, training, inclusion, Länder, Steuerung.

1 | INTRODUCCIÓN

Para comprender la definición que da Alemania del concepto de inclusión es fundamental plantearse la diferencia entre integración e inclusión. Se entiende la integración como la unión de elementos o personas que en un principio se encontraban separados. Primero los niños con discapacidades, recibían su formación en instituciones especialmente destinadas a esta finalidad y no se les permitía incorporarse a una escuela a la que asistieran alumnos sin estas dificultades, es decir, el modelo de la exclusión. Posteriormente, se inicia la integración o clase integrativa, la que se organiza como un grupo clase en el que coexisten dos subgrupos, uno constituido por alumnos a los que se les ha diagnosticado algún tipo de discapacidad o dificultad y el otro que no.

Pero inclusión significa algo más, impulsar y apoyar las necesidades de cada persona sin otorgarles un lugar especial y distinto al resto, en otras palabras no se ve a la persona con discapacidad, con dificultades o diferencias importantes como grupo sino como individuo

Éstas son las diferencias básicas entre ambos conceptos, según T. Böttinger

(2016, p.25):

Concepto de la integración	Concepto de la inclusión
<ul style="list-style-type: none">• Establece la separación de antemano• Restablecimiento de la diferencia entre unos y otros• La heterogeneidad como obstáculo• Apoyo a los niños con dificultades• Adaptación de los alumnos para su incorporación al sistema escolar	<ul style="list-style-type: none">• Intento desde el primer momento de evitar la separación• La diversidad como normalidad y parte de la convivencia• Evitar la categorización• La heterogeneidad como algo deseado• El apoyo a todos los alumnos• Modificación del sistema escolar en vez de la adaptación de los alumnos.

Tabla 1: Integración e inclusión

Este concepto lleva a establecer unos principios fundamentales que se sustentan en el hecho de que todos los seres humanos son distintos con sus cualidades y defectos, por lo tanto, los valores, el aprecio y el reconocimiento de la diversidad son fundamentales en la educación y formación de las personas. Por consiguiente, no cabe la diferenciación en grupos de seres humanos y como consecuencia, los alumnos con discapacidades no deben separarse bajo el criterio de educación especial. Ya no se ve a la persona con discapacidad o con diferencias importantes como un grupo separado sino como un individuo. Este cambio de visión requiere también un cambio en la estructura educativa.

Sin duda alguna que representa un gran reto tanto para el sistema educativo como para la práctica diaria en las escuelas. Para iniciar esta andadura en el desarrollo de la inclusión en Alemania y en sus estados federales me permito hacer una breve reseña histórica que considero fundamental para comprender la evolución de este concepto hasta la situación actual.

2 I RESEÑA HISTÓRICA

Quisiera empezar con la Declaración de la UNESCO (1994) en Salamanca sobre el tema “Pedagogía para las necesidades: acceso y calidad” que marcó un hito importante para poner en práctica el sistema educativo inclusivo.

Le sigue una ampliación de la Constitución Alemana en el mismo año (1994). Este es el inicio de la puesta en marcha de algunas escuelas integradas en los *Länder* de Hamburg y Hessen. En 1999 la *Kultusministerkonferenz* (KMK) publica una serie de recomendaciones y hace una llamada para que las escuelas abran vías para la incorporación de alumnos con necesidades especiales.

En 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas publicó la Declaración de los Derechos de los Discapacitados. Fue ratificada en 2008 y entró en vigor a partir del mes de marzo de 2009. Mediante esta ratificación se pusieron en marcha por parte del Gobierno Federal todas las instituciones necesarias para la implementación de la Convención de las

Naciones Unidas.

La idea esencial de la Convención fue formulada con una claridad meridiana: Se debe posibilitar que las personas con discapacidad puedan gozar de una vida de autodeterminación y sin barreras. Las personas discapacitadas no deben ser ya más objetos necesitados de cuidados, sino que se deben ver como individuos con autodeterminación, cuya existencia debe organizarse de forma autónoma sólo con el apoyo o ayuda cuando sea necesario, (Böttinger,2016, p. 71).

También se establecen los derechos de las personas con discapacidad (Böttinger, 2016, p.72):

- Respeto a la autonomía individual, la libertad de tomar decisiones personales.
- La no discriminación
- Completa participación e implicación en la sociedad
- Respeto a las diferencias entre las personas con discapacidad y su aceptación.
- Igualdad de oportunidades
- Accesibilidad y movilidad

Para llevar a cabo todo lo establecido por la Convención es necesario transformar el sistema educativo. Así pues, el artículo 24 abarca todas las exigencias necesarias para convertirlo en un sistema educativo inclusivo.

En la República Federal Alemana son los Estados Federales “*Länder*” los que tienen competencias en materia de educación, por esta razón la *Kultusministerkonferenz* (KMK) publicó en 2011 una serie de recomendaciones para llevar a cabo una educación y formación inclusiva. Entre los aspectos que trata cabe destacar los derechos individuales de cada alumno y que deben ser considerados en colaboración con todas las partes para llevarlos a cabo con éxito. El derribar todas las barreras y la igualdad de oportunidades también son aspectos muy importantes en estas recomendaciones. No se obvian aspectos más formales como la valoración de los rendimientos o las pruebas finales.

A partir de estas recomendaciones de la KMK cada *Land* realiza una revisión y adaptación de su ley de educación.

3 | ASPECTOS DE LA INCLUSIÓN

Así pues, la inclusión en educación se sustenta sobre 4 dimensiones fundamentales tanto a nivel del sistema educativo como del proceso pedagógico:

1. El derecho a la formación
2. La participación
3. No la discriminación
4. El principio de reconocimiento

Además en la República Federal Alemana se considera que estas dimensiones deben trasladarse a la escuela bajo unos criterios marco de calidad, dentro de este marco cada *Land* establecerá un catálogo de criterios que permitirán regir el desarrollo de la calidad de las escuelas, la inspección escolar así como el desarrollo del modelo escolar “*Leitbild*”. Un ejemplo de ello son las características de calidad adoptadas para las escuelas de Berlín y que a continuación paso a exponer como un modelo muy completo.

ÁMBITOS DE CALIDAD	CARACTERÍSTICAS DE CALIDAD
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Plan de estudios interno, estructuración de la enseñanza, Clima favorable al aprendizaje, ayuda sistemática, formación lingüística, aprendizaje orientado al rendimiento, a la valoración del rendimiento y al aprendizaje del día completo
Cultura escolar	Inclusión , la escuela como un lugar de vida, participación de los alumnos/as, de todos los participantes en el proceso educativo, cooperación y asesoramiento
Gestión escolar	Responsabilidades de gestión, desarrollo del personal, gestión de calidad y organización de los procesos
Profesionalidad de los docentes	Naturalmente pedagógica, desarrollo permanente de las competencias profesionales, comunicación y cooperación, trato con exigencias profesionales
Desarrollo de la calidad	La escuela como una organización de aprendizaje, programa escolar, evaluación interna, evaluación externa
Resultados y consecuencias	Seguimiento escolar, competencias, nivel de satisfacción e influencia externa

Tabla. 2: Características de calidad para las escuelas de Berlín (Egger, 2017, p.39)

Fuente: Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin (Laubenthal et al. 2013,6)

Ya desde la década de los noventa, en la República Federal, se establece un cambio de paradigma en el sistema educativo con nuevas iniciativas de reforma y con un concepto muy propio “*Steuerung*” cuya finalidad es la de potenciar y mejorar la calidad mediante la cooperación entre los distintos actores y los distintos instrumentos del sistema educativo. Éstos son de dos tipos:

1. Directos. Son los tradicionales del sistema educativo. La financiación, la legislación y normalización de la formación, la administración educativa, los planes de estudio, las vías de formación, las certificaciones, el reparto de los recursos, la evaluación, etc.
2. Indirectos. Estos marcan el proceso educativo mediante las exigencias marco, las decisiones individuales, el proceso y los resultados de los distintos ámbitos paralelamente adquieren gran relevancia la calidad de las posibilidades de aprendizaje y los resultados en los distintos ámbitos.

4 I INSTRUMENTOS Y NIVELES DE APLICACIÓN

Este concepto de “*Steuerung*” adquiere gran relevancia al contemplar el cambio del sistema educativo hacia la inclusión, lo que exigirá nuevos niveles e instrumentos. Esta capacidad de potenciar y fomentar “*Steuerung*” se plasmará en tres niveles:

1. Macronivel tanto político como administrativo, es decir, el nivel del sistema educativo en el Estado Federal y en los *Länder*. También se encuentra en este nivel el sistema de apoyo mediante la formación continua, la orientación, el grupo dinamizador (*Steuergruppe*) y la inspección educativa.
2. Nivel medio que corresponde a la organización de cada escuela individualmente
3. Micronivel de interacción personal en la enseñanza, los docentes y estudiantes

Para llevar a cabo el cambio hacia un sistema educativo inclusivo contemplando los tres niveles mencionados son necesarios los siguientes instrumentos de potenciación “*Steuerungsinstrumente*” (Egger, Tegge, 2017, p.63):

Macro nivel	Nivel medio	Micro nivel
Hacia el camino de un sistema educativo inclusivo e inclusión social	Escuelas inclusivas	Enseñanza en general, enfoque/ posición, desarrollo del aprendizaje y aprendizaje social
<ul style="list-style-type: none"> • Plan de acción nacional • Plan de acción del estado federal “<i>Land</i>” • Cambios en la ley de educación • Adaptación de normativas según la perspectiva inclusiva • Plan de estudios inclusivo • Recursos para potenciar la inclusión/ financiación • Plan de acción regional • Informe de inclusión de los estados federales “<i>Länder</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del modelo escolar • Programa escolar (<i>Schulprogramm</i>) • Desarrollo de los aspectos fundamentales • Investigación del ingreso integral • Oferta en el sentido de la formación integral • Sistema de apoyo • Índice para la inclusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo de objetivos • Conversaciones para el desarrollo • Planes para impulsar • Feedback entre alumnos/as y profesores/as • Asistencia a otras clases “<i>Hospitationen</i>” • ...
• ...	•	• ...

Tabla 3: Instrumentos de potenciación según los tres niveles antes mencionados

Fuente: Eigene Darstellung in Anlehnung an Empfehlungen von Klemm und Preuss-Lausitz (2011).

Llegados a este punto quisiera adentrarme en algunos de los aspectos tratados por su especial relevancia. Se pueden insertar dentro de las características de la calidad y además las encontramos dentro del nivel medio, es decir, de la escuela propiamente dicha.

4.1 Schulprogramm

El programa escolar “*Schulprogramm*” será el primer punto por su importancia, pues

es el reflejo completo de lo que se plantea en la escuela y para su realización es fundamental los actores que lo llevan a cabo. Desde el punto de vista de la inclusión una de las ideas básicas tiene que ser “la escuela para todos”. Esto abarca desde los discapacitados hasta los que tienen altas capacidades, es decir, una escuela que se basa en la diferencia y su convivencia. Esto requiere el considerar y practicar valores tales como la tolerancia, el fortalecimiento de la individualidad a la vez que potenciar la unión de la comunidad, por lo tanto, entre los objetivos del programa escolar se encuentran potenciar al niño como ser individual con sus propias capacidades y sus inclinaciones en un aprendizaje conjunto en la clase y en cada uno de los niveles.

4.2 Cultura de equipo

Para potenciar la heterogeneidad en la enseñanza, el aprendizaje autónomo y a la vez cooperativo la República Federal Alemana da gran valor a la cultura del “team” equipo inclusivo (Hinz, Kruschel, 2017, p. 65)

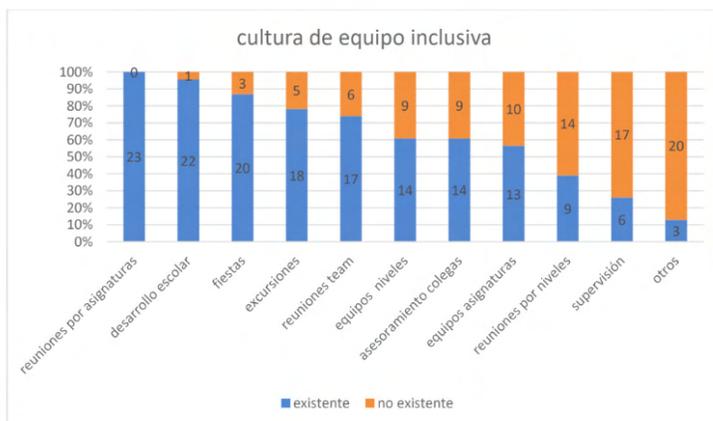


Tabla 4: La cultura de equipo inclusiva

Quelle: Aktionen zur Förderung der Teamkultur in den rückmeldenden Svhulen

Fuente: Hinz 2017, p. 65

Estos datos reflejan por un lado, el amplio abanico de actividades regulares entre los distintos equipos que deben guiar esta escuela inclusiva. Por otro lado, la necesidad de mejorar y ampliar la aplicación de estos mismos y su funcionamiento, pues observando los porcentajes es evidente que casi la mitad de estas acciones que deben ser parte de la cultura de equipo inclusiva se hallan al nivel del 50%.

4.3 Participación de los padres

La participación de los padres cobra una especial relevancia en este tipo de

escuelas inclusivas. Su apoyo y colaboración en aspectos fundamentales organizativos y de formación de los propios padres será mayor, será menor su influencia en los aspectos pedagógicos y de contenidos. En la tabla siguiente se puede ver reflejado este aspecto de la cultura escolar inclusiva (Hinz, Kruschel, 2017, p. 69)

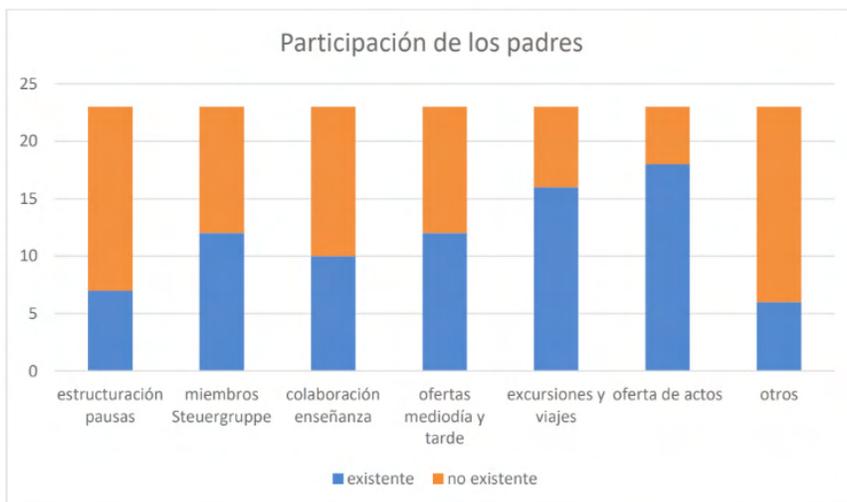


Tabla 5: Participación de los padres

Quelle: Partizipation der Eltern über formale Gremien hinaus an den rückmeldenden Schulen.

Fuente: Hinz 2017, p. 69

La participación de los padres en algunos aspectos es alta pero en otros, como en el caso de ser miembros del *Steuergruppe*, (grupo que en estrecha colaboración con la Dirección del Centro es la responsable de plantearse los puntos débiles que se pueden detectar en los distintos ámbitos y proponer vías para mejorarlos) todavía no es lo suficientemente elevado.

4.4 Cooperación con otras instituciones

La visión de los diferentes aspectos de las escuelas como instituciones de educación inclusiva, debe someterse a distintos cambios para adaptarse a este nuevo enfoque en una nueva sociedad, tal como se ha expuesto hasta aquí y demuestran los datos aportados. Aunque institución independiente con sus características propias pero insertada en una sociedad sometida a cambios continuos la escuela inclusiva alemana forma parte de un tejido o red que contempla su relación con otras escuelas, otras instituciones educativas y también servicios especializados, éste es un aspecto pero existe una segunda fase y por ello no menos importante en la que se establecen contactos y cooperaciones con instituciones sociales no educativas y que colaboran en la creación de esta conciencia inclusiva. Lo que

se demuestra y queda evidente en las dos tablas siguientes (Hinz, Kruschel, 2017, p.70-71):

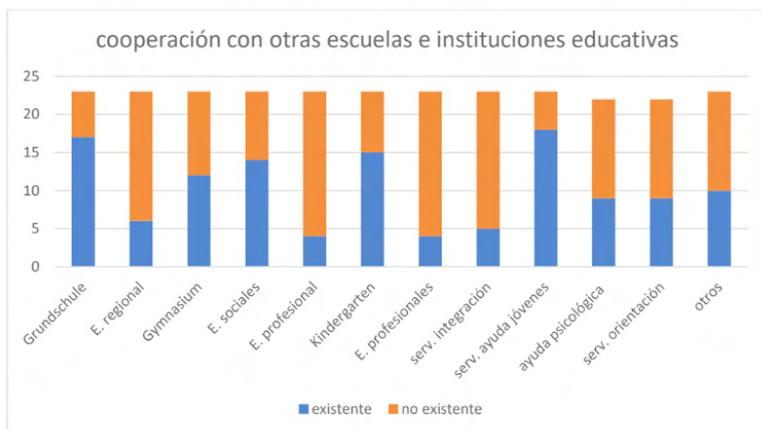


Tabla 6: Cooperación con otras escuelas e instituciones educativas

Quelle: Kooperation mit Bildungseinrichtungen und Fachdiensten der rückmeldenden Schulen

Fuente: Hinz 2017, p. 70.

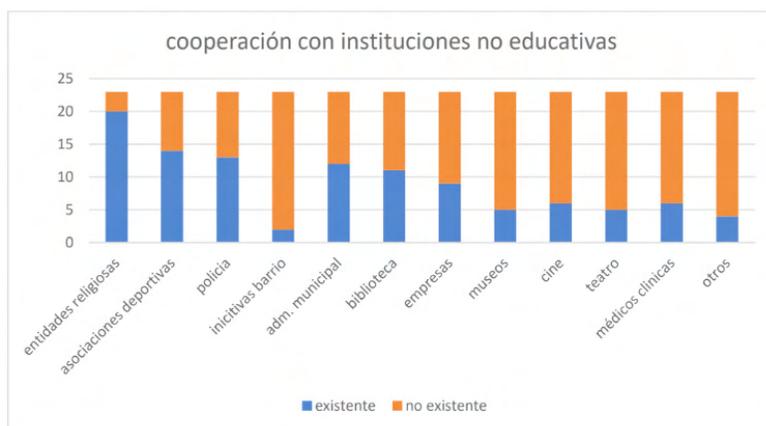


Tabla 7: Cooperación con instituciones no educativas

Quelle: Kooperation mit ausserschulischen Partner/innen für inklusives Bewusstsein.

Fuente: Hinz 2017, p. 71.

Como he mencionado la relación y cooperación entre instituciones educativas son el complemento fundamental para crear en los alumnos esta conciencia inclusiva tan importante para llevar a cabo la renovación educativa

Analizando todos y cada uno de los distintos factores tan decisivos e importantes y nunca fáciles, podemos plantearnos algunas cuestiones a analizar que cada uno de los

Länder, con competencias en materia de educación, intentan llevar a cabo con más o menos éxito y con más o menos intensidad.

Me gustaría formular algunas cuestiones basadas en lo visto hasta el momento y con posterioridad analizar cómo cada uno de los Estados Federales se plantea llevar a cabo este proyecto de la inclusión.

La discapacidad se produce a distintos niveles y con distinta intensidad, aquí cabría preguntarse ¿se puede incluir a los alumnos en el sistema educativo inclusivo independientemente de las dificultades individuales de cada uno de ellos?

Otra cuestión a analizar es la profesionalización de todo el personal relacionado con esta individualización de los alumnos dentro de contexto social diverso. ¿Es suficiente? ¿Puede jugar la educación permanente, a lo largo de la vida un papel importante en la inclusión?

Y por último, ¿disponen todos y cada uno de los *Länder* los recursos suficientes para llevar a cabo esta importante transformación y aplicación del sistema educativo inclusivo?

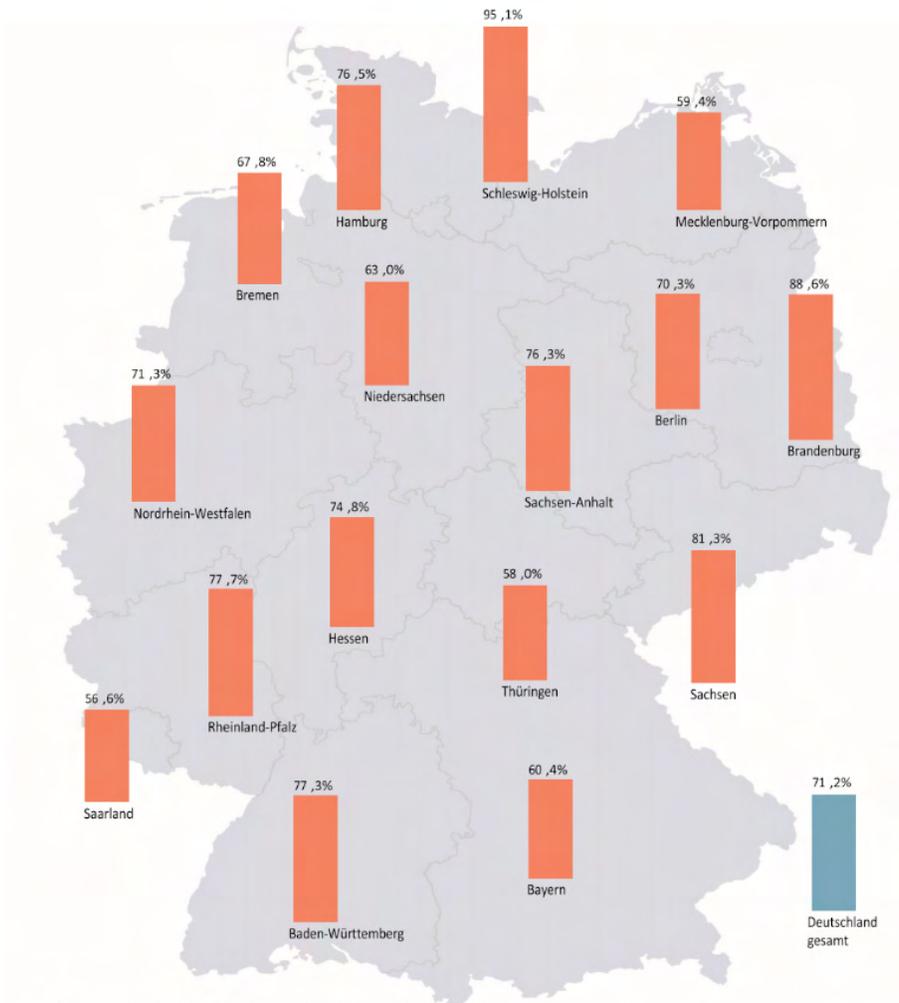
Para ilustrar algunos aspectos de estas cuestiones el paso siguiente lleva a analizar cómo afronta este reto cada uno de los Estados federales.

5 I EL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN EN LOS LÄNDER.

5.1 Visión global

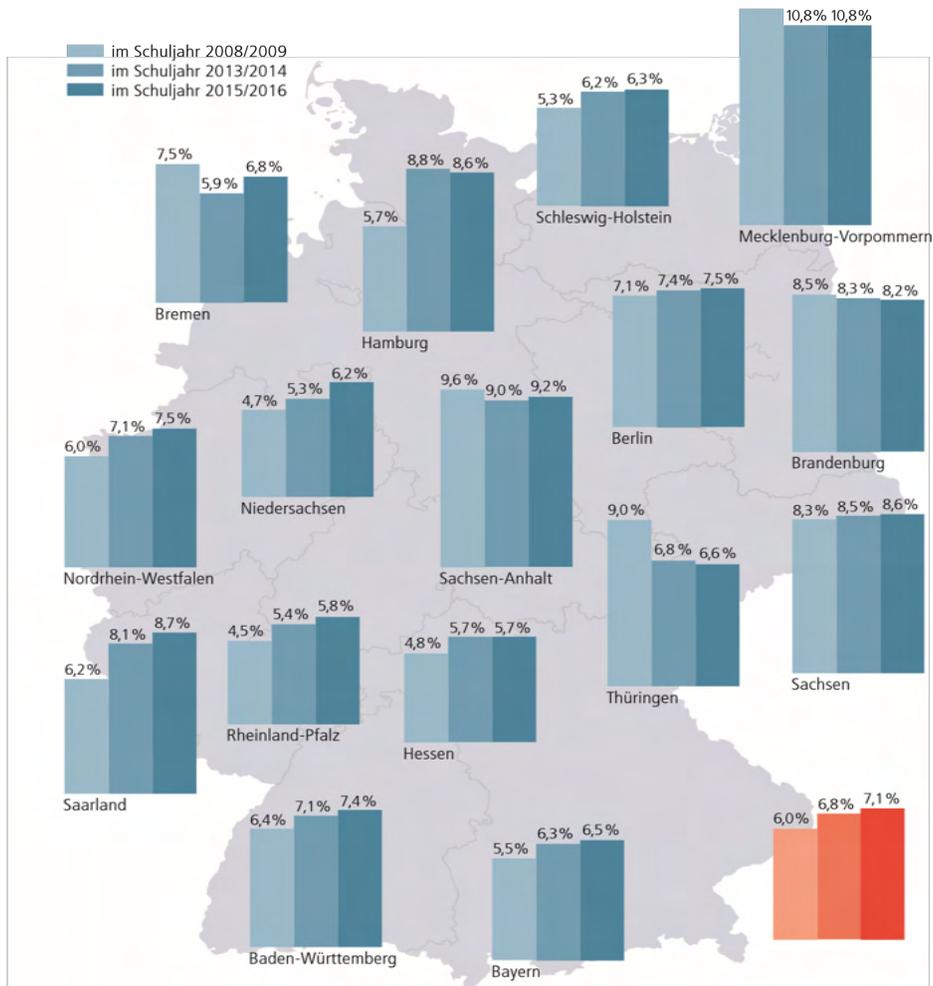
El sistema educativo alemán posee una característica de permeabilidad “*Durchlässigkeit*” entre las distintas vías de la educación secundaria (*Gymnasium*, *Realschule*, *Hauptschule*) para poder entender mejor los cambios planteados en los diferentes Estados Federales hay que partir de la situación inicial, en el mapa siguiente queda reflejado el número de egresados/as de las escuelas sin al menos un certificado de *Hauptschule* en cada uno de los *Länder*.

Considerando que el promedio de la República Federal en su conjunto es de 71,2 % algunos de los *Länder* se hallan muy por debajo de esta media, un ejemplo lo representan Saarland (56,6%), Thüringen (58,0%), Mecklenburg-Vorpommern (59,4%), Bayern (60,40%) y Niedersachsen (63,0) en contraposición otros la superan con porcentajes muy elevados como Schleswig-Holstein (95,1%), Brandenburg (88,6%) y Sachsen (81,3%). El resto de los Estados se encuentran entre los dos extremos y más próximos al porcentaje medio.



Mapa 1: Egresados/as de las escuelas sin al menos un certificado de *Hauptschule*

Fuente: Lange 2017, p.13



Mapa 2: Cuotas de escuelas especiales

Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.14

Aunque en general estas instituciones van en aumento o se mantiene su cantidad, se observa un descenso en 2 *Länder*, Mecklenburg-Vorpommern y Thüringen

5.2 Las estrategias de implementación de la inclusión en los Länder

CURSOS	BADEN-WÜRTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BRANDENBURG
11/12	Escuelas piloto con formación escolar de jóvenes con discapacidad	Se reforma la ley de educación	Se define el concepto	
12/13				
13/14		Desde 2013 existen modelos de inclusión		Proyecto piloto “escuela primaria inclusiva”.
14/15	Hito importante. Reforma ley educación		Creación 13 centros de psicología escolar orientación y apoyo	
15/16	Las escuelas especiales se transforman en centros de formación y orientación	Se observan pasos hacia la inclusión		
16/17			Se crean escuelas en las que se considera las siguientes discapacidades (*1). Y se acuerda planificar 30 más..	
17/18			Disposición para los recursos y equipos para las escuelas con desarrollo del aprendizaje emocional y social	Se amplía el número de instituciones según proyecto piloto
2023/2024				Todas las <i>Grundschulen</i> , <i>Oberschulen</i> y <i>Gesamtschulen</i> instituciones “aprendizaje conjunto”

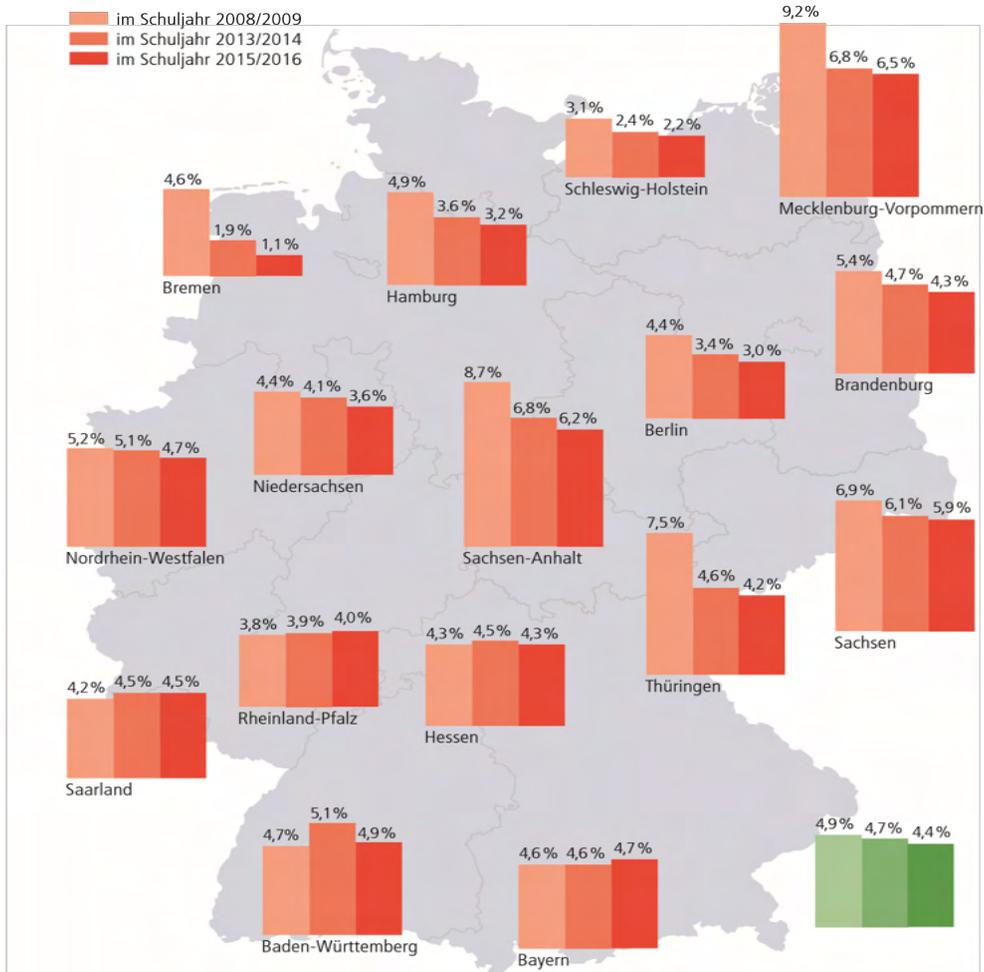
(*1) auditivas, de comunicación, de visión, de desarrollo corporal y motor, mentales y autismo.

CURSOS	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	MECKLENBURG-VORPOMMERN
11/12	A partir 2010 se desarrolla un plan de inclusión 2011- apoyo las escuelas a la enseñanza inclusiva	Formación inclusiva en las escuelas de este <i>Land</i> .		2010/11 – primer intento de crear una escuela inclusiva
12/13	Recursos de centros especializados pasan a pedagogía de apoyo	Plan de acción del <i>Land</i>		
13/14				
14/15		El Senado publica informe sobre la aplicación del plan del <i>Land</i>		
15/16			Creación de nueve modelos regionales de educación inclusiva	Estrategias de inclusión del gobierno del <i>Land</i> en el sistema educativo hasta 2023
16/17			Partiendo de esta experiencia, pacto de las escuelas inclusivas, cooperación entre ellas	
17/18	El paso al sistema educativo inclusivo debe completarse durante este curso			
18/19			Tienen que existir estos pactos por todo el Estado Federal de Hessen	

CURSOS	NIEDERSACHSEN	NORDRHEIN-WESTFALEN	RHEINLAND-PFALZ	SAARLAND
11/12	Cambio ley educación hasta las clases 4.			Proyecto piloto con 7 Grund- 2 Real- y 2 <i>Gesamtschule</i>
12/13			Se sigue desarrollando la inclusión en el ámbito escolar que se inició en la década de los 90.	
13/14		El gobierno del <i>Land</i> publica la primera ley para implementar los resultados de la Convención de los Derechos de los Discapacitados		Final proyecto piloto. Se modifica la ley para incorporar el concepto de inclusión
14/15	Otro cambio ley por el que las <i>Grundschule</i> y otras escuelas se convierten en inclusivas	Entran en vigor nuevos cambios en la ley de educación en los que se dan las directrices para implementar la formación inclusiva		Todos los niños tienen la obligación de participar en la <i>Grundschule</i> . Los padres deben solicitar el paso a la <i>Förderschule</i>
15/16				
16/17			En este curso escolar existen ya 289 instituciones	Todas las <i>Grundschule</i> poseen apoyo pedagógico
17/18	Creación de centros de orientación y apoyo para las escuelas inclusivas			
A partir 2024	Todas las escuelas deben ser inclusivas en este Land			

CURSOS	SACHSEN	SACHSEN-ANHALT	SCHLESWIG-HOLSTEIN	THÜRINGEN
11/12	Consejo expertos establecen los pasos a seguir			Paulatinamente la mitad del tiempo para apoyo pedagógico especial
12/13	Se inicia un plan piloto llamado ERINA con cuatro modelos regionales	Enseñanza conjunta como piedra angular de la formación inclusiva		Desarrolla un plan de inclusión
13/14		Certificación de escuelas con perfil inclusivo, tanto de primaria como de secundaria	Se inicia la inclusión en las escuelas	
14/15			Se crean puestos para profesores de apoyo en la clase, así como proyectos extraescolares	A partir de este curso se convierten en centros de competencias y orientación
15/16		Se creó una alianza para la inclusión de la escuela primaria y secundaria de manera que los recursos de la pedagogía especial sistemáticamente permanecieran juntos	Los profesores de educación especial se incorporan a las escuelas normales bajo un nuevo concepto	
16/17				
17/18				

Tabla 8: Diferentes estrategias de los Länder para implementar la inclusión

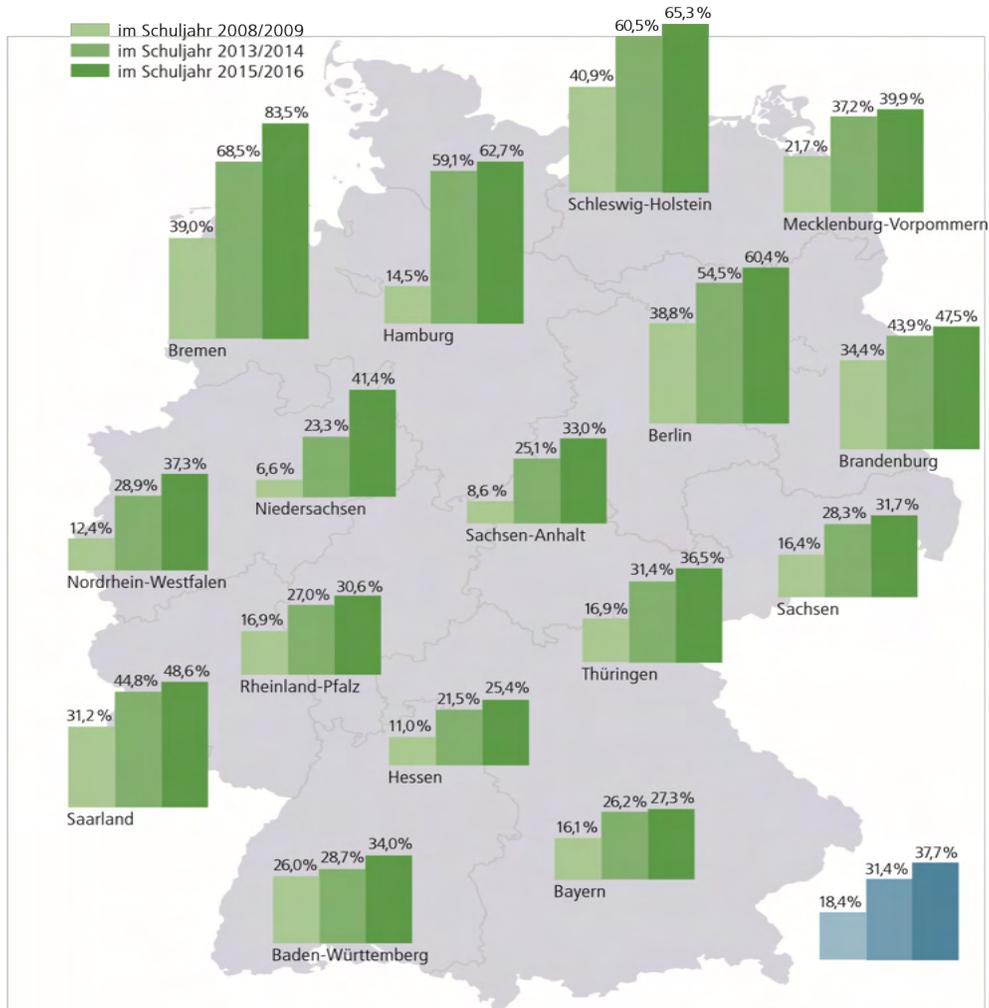


Mapa 3: Cuotas de exclusión expresadas en porcentajes

Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.16

Observando el mapa se puede concluir que los *Länder* cuya cuota de exclusión se mantiene sin grandes cambios se hallan en el suroeste. En cambio, en los más nórdicos se observa una disminución progresiva y más acentuada de la exclusión.



Mapa 4: Cuota de participación en inclusión en porcentajes

Quellen: Klemm 2014a; KMK 2014a, b; KMK 2015; KMK 2016 a, b, c; eigene Berechnungen

Fuente: Lange 2017, p.18

En el mapa de la cuota de inclusión son los *Länder* situados en el noroeste los que muestran una evolución más significativa con respecto a los demás, aunque todos ellos poseen un avance en mayor o menor grado en este proceso ascendente

Como queda patente en la tabla 8 todos los Estados Federales hacen importantes esfuerzos para implementar la educación inclusiva. El punto de partida es principalmente las recomendaciones de la KMK de 2011. Todos ellos inician una reforma de su ley de educación. En algunos se pone en marcha un proceso antes ya de esta fecha como el caso de Bremen.

Otros parten de un proyecto piloto durante un tiempo limitado, a partir de cuya

experiencia y de los resultados pretenden extenderlo a las otras instituciones, siguen este modelo Estados como Brandenburg o Sachsen con su proyecto ERINA.

La planificación desde los primeros pasos, o bien, con la reforma de la ley de educación hasta el final del proyecto es otra opción, por ejemplo: Bremen inicia su andadura en 2010 y se plantea completar el paso al sistema inclusivo en el curso 2017/2018. Mecklenburg-Vorpommern hace su primer intento en el curso 2010/2011 y su intención es evolucionar hasta el año 2023.

A mi juicio y frente a los datos de la KMK, quisiera destacar un Land en concreto, Bremen en el curso 2008/09 poseía unas cuotas de exclusión del 4,6%, que han ido descendiendo en el curso 2013/2014 a 1,9% y en 2015/2016 queda reducida al 1,1%. De ello podemos deducir que sus niveles de exclusión apenas son significativos. Por el contrario, las cuotas de inclusión muestran un movimiento totalmente contrario y favorable a la inclusión. En el curso 2008/2009 la cuota era de 39,0% hasta pasar en el curso 2015/16 al 83,5%. Al analizar cuáles pueden ser las causas de este crecimiento ascendente, se observa que inicia este camino muy pronto en 2010 con el desarrollo de un plan de inclusión, dando mucha importancia a los centros de recursos especializados que pasan a pedagogía de apoyo. Este plan ya contempla el recorrido hasta el curso 2017/18 cuando se debe completar todo el proceso. En resumen, planificación a corto y más largo plazo y principalmente los centros de recursos pedagógicos.

Otros dos *Länder* también marcan una cuota ascendente que merece ser destacada, aunque la exclusión se reduce de manera más moderada. Hamburg y Niedersachsen junto a Bremen son Estados que dan mucha importancia a los planes de acción y a los centros de orientación y apoyo. Lo que nos lleva a concluir el papel destacado de la formación y la utilización de los recursos en las nuevas instituciones y necesidades que se presentan en este proceso.

6 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Quedan las preguntas abiertas y que a mi juicio, se pueden retomar en este punto. En muchos *Länder* como Berlin, las instituciones educativas consideran a las personas con discapacidad según sean las dificultades auditivas, de comunicación, de visión, de desarrollo corporal, motor, discapacidades mentales y autismo. Y tienen la intención en un futuro próximo de hacerlo con 30 discapacidades más. Aquí queda pues la pregunta ¿se puede incluir a los alumnos en el sistema educativo inclusivo independientemente de las dificultades individuales de cada uno de ellos?

Es evidente que la formación y todos los esfuerzos que se hagan en esta dirección dan un fruto muy positivo. Los centros de apoyo, las orientaciones, el personal especializado toda la formación ayuda a llevar adelante con éxito esta nueva visión de la educación. Pero ¿puede jugar la educación permanente, a lo largo de la vida un papel importante en la

inclusión?

Los recursos son imprescindibles para llevar a cabo cualquier proyecto y por supuesto, en esta situación. En algunos Estados Federales se produce un trasvase de los recursos aplicados en la educación especial hacia las instituciones inclusivas. Tanto los recursos personales, como económicos son más elevados, lo cual presupone mayores dificultades económicas. Así pues, ¿disponen todos y cada uno de los Länder los recursos suficientes para llevar a cabo esta importante transformación y aplicación del sistema educativo inclusivo?

Como conclusión, en la República Federal Alemana el tema de la inclusión se lleva a cabo de forma distinta en los diferentes Estados Federales, Algunos plantean sus estrategias y sus planes de acción basados en las recomendaciones de la KMK. Otros llevan a cabo intensos debates sobre el tema, o bien, buscan estrategias para implementar la inclusión. A mi juicio, este proyecto se enfrenta a varios problemas, por un lado, la discapacidad y su grado, por otro lado, la formación de los profesionales que tienen que llevar a cabo esta implementación y por supuesto, los recursos principalmente los económicos.

La discapacidad representa una dificultad física o psicológica que cualquier ser humano puede padecer en cualquier momento de la vida, El sentirse útil, ser humano, individuo capaz de tomar decisiones, de ser autónomo, de sentirse realizado en la vida es lo que hace persona. Los que gozamos de nuestras capacidades físicas así como mentales somos parte de esta vida en la que ellos se encuentran y es misión de todos el hacer posible un mundo en el que nos sintamos personas, la inclusión en la educación y también socialmente es uno de los medios para conseguirlo.

VOCABULARIO

Durchlässigkeit - permeabilidad

Förderschule – escuela especial

Gesamtschule – escuela comprensiva

Grundschule – escuela primaria

Gymnasium – escuela educación secundaria

Hauptschule – institución de enseñanza secundaria se completa con un periodo de formación profesional

Hospitation – observación de clases por parte de los profesores

Kindergarten - guardería

Land/Länder – Estado Federal/Estados Federales

Leitbild - modelo

Realschule – escuela secundaria

Schulprogramm – currículo escolar

Steuerung – gestión, pilotaje

Steuergruppe – grupo encargado de la gestión, del pilotaje

REFERENCIAS

Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (2017). *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*. Berlin: Barbara Budrich.

Dorrance, C. & Dannenbeck, Cl. (2017). *Inklusive Bildung in Bayern*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Geiger, G. & Lengsfeld, M. (2015). *Inklusion-ein Menschenrecht. Was hat sich getan, was kann man tun?*. Berlin: Barbara Budrich.

Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinz, A. & Kruschel, R. (2017). *Entwicklung schulischer Inklusion auf Landesebene*. Bad Heilbrunn: Forschung Klinhardt.

Kultusministerkonferenz (KMK. 2010): *Pedagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010*. Recuperado de: kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html.

Kultusministerkonferenz (KMK. 2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Recuperado de: kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html.

Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland, Ländervergleich*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V. & Dobe, M. (2017). *Inklusive Bildung in Berlin*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V., Faulhaber, L. & Witte, Ch. (2017). *Inklusive Bildung in Brandenburg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V. & Schmidt-Häuer, J. (2017). *Inklusive Bildung in Bremen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V. & Rabe, T. (2017). *Inklusive Bildung in Hamburg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V. & Degen, Ch. (2017). *Inklusive Bildung in Hessen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V., Krebs, J., Haferkamp, M. & Mett, B. (2017). *Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V. & Politze, St. (2017). *Inklusive Bildung in Niedersachsen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V. & Hendricks, R. (2017). *Inklusive Bildung in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V. & Wenzel, J. (2017). *Inklusive Bildung in Rheinland-Pfalz*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V. & Sastges-Schank, A. (2017). *Inklusive Bildung in Saarland*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V., Kliese, H. & Kluge, R. (2017). *Inklusive Bildung in Sachsen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V. & Kolb-Janssen, A. (2017). *Inklusive Bildung in Sachsen-Anhalt*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V. & Ernst, B. (2017). *Inklusive Bildung in Schleswig-Holstein*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Lange, V. & Merten, R. (2017). *Inklusive Bildung in Thüringen*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Laubenstein, D., Lindmeier, Ch., Guthöhrlein, K. & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Moser, V. & Egger, M. (2017). *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.

Stichler, M. & Huzel, V. (2017) *Inklusive Bildung in Baden-Württemberg*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Regensburg: Barbara Budrich.

Thoma, P. & Rehle, C. (2009) *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

A PANDEMIA DE COVID-19 E OS IMPACTOS INERENTES AO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA INFÂNCIA

Data de aceite: 01/04/2022

Carolini Feijó Dutra

Acadêmica. Bacharelanda em Psicopedagogia.
Unicesumar (EaD)

Karla Larissa Trassi Ganaza Domingues

Coorientadora. Bacharel em Psicopedagogia.
Unicesumar (EaD)

Fernanda Paco Carvalho Pinto

Orientadora. Bacharel em Psicopedagogia.
Unicesumar (EaD)

PVIC - Programa Voluntário de Iniciação Científica

RESUMO: O desenvolvimento psicomotor na infância, quando estimulado adequadamente, permite que a criança adquira satisfatoriamente o processo de ensino-aprendizagem. Buscando argumentar o quanto as atividades psicomotoras são essenciais na educação, destaca-se a sua importância na prevenção de dificuldades escolares. Desse modo, a relevância dessa pesquisa, justifica-se pela necessidade de compreender os impactos provocados pelo isolamento social durante a pandemia do novo coronavírus na saúde das crianças como um todo, especialmente no desenvolvimento psicomotor. Para alcançarmos nosso objetivo, utilizamos a Pesquisa Básica, focada na melhoria de teorias científicas em prol da compreensão do efeito causado no comportamento infantil, inclusive consideramos outros aspectos que

possam agregar nossa indagação, como objetivo das investigações, localização geográfica dos autores e campo de pesquisa. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo que buscou explorar as decorrências do estresse causado pela pandemia no desenvolvimento pueril e suas repercussões de desenvolvimento psicomotor. Com este trabalho de pesquisa pretende-se fornecer subsídios que possam contribuir para discussão e reflexão acerca das consequências ocasionadas a todos pela mudança de hábitos e rotinas, instituídas para frear a propagação do vírus. Espera-se, portanto, com os resultados obtidos, atestar que os resultantes causados por essa problemática impactam no desenvolvimento psicomotor infantil, na sociedade e inclusive no sistema educacional, desencadeando efeitos nefastos tanto ao que tange ao distanciamento social quanto ao fechamento de escolas, em especial as crianças de primeira infância, fomentando sobre a necessidade adjacente de retorno ao ensino presencial, bem como a segurança deve ser prioritariamente garantido com a vacinação e adequação de hábitos.

PALAVRAS-CHAVE: Coronavírus; Primeira Infância; Psicomotricidade.

ABSTRACT: Psychomotor development in childhood, when properly stimulated, allows the child to satisfactorily acquire the teaching-learning process. Seeking to argue how psychomotor activities are essential in education, its importance in preventing school difficulties is highlighted. Thus, the relevance of this research is justified by the need to understand the impacts caused by social isolation during the new coronavirus

pandemic on children's health as a whole, especially on psychomotor development. In order to reach our goal, we used Basic Research, focused on improving scientific theories in favor of understanding the effect on children's behavior, and we even considered other aspects that could add our inquiry, as the objective of investigations, geographical location of the authors and field of research. This is an exploratory and descriptive study that sought to explore the consequences of stress caused by the pandemic in child development and its repercussions on psychomotor development. With this research work it is intended to provide subsidies that can contribute to discussion and reflection on the consequences caused to everyone by changing habits and routines, instituted to curb the spread of the virus. It is expected, therefore, with the results obtained, to attest that the results caused by this problem impact on child psychomotor development, on society and even on the educational system, triggering disastrous effects both with regard to social distancing and the closing of schools, in especially early childhood children, fostering the adjacent need to return to face-to-face education, as well as safety should be primarily guaranteed with vaccination and adaptation of habits.

KEYWORDS: Coronavirus; Early Childhood; Psychomotricity.

1 | INTRODUÇÃO

A maneira como a criança reage a diferentes situações precisa ser estudada e compreendida. É importante estarmos atentos aos sinais apresentados durante a atividade infantil, respeitando o estilo das crianças e o nível de compreensão delas. O desenvolvimento psicomotor infantil está relacionado a uma série de laços reais, imaginários e simbólicos que fazem parte da organização de seu psiquismo. Para Aucouturier (2007), o prazer é fundamental para uma criança se desenvolver, é capaz de abri-la para o mundo, já o desprazer causa afastamento, voltando-se para si. Ou seja, é por meio do brincar que a criança terá oportunidade de aprender conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais nas mais diversas áreas do conhecimento.

O desenvolvimento social na infância é fator essencial para o crescimento e amadurecimento das crianças. No entanto, durante a pandemia do novo coronavírus, com a implantação da quarentena, inúmeras crianças tiveram que se resguardar em casa, junto a seus familiares e responsáveis, com suas rotinas modificadas, reduzindo o contato físico e social.

Diante deste contexto, precisamos observar com atenção e cuidado a atividade infantil para sapiência de seu momento global, visto que os impactos na educação também são relevantes, e as causas desses efeitos no desenvolvimento infantil são diversas. Especialmente nesse último ano, a sociedade passou por significativas (e importantes) reformulações e transformações provocadas por este advento da pandemia e das práticas e ensino tecnológico, retratado no desenvolvimento emocional, cognitivo e psicomotor das crianças.

Logo, a busca por recomendações profissionais para driblar os efeitos nefastos causados pelo isolamento social está em uma crescente. Em um documento de edição

especial do Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2020, p.13) afirma que “a criança é um ser que filtra informações de seu contexto”, e a maioria vem apresentando sinais negativos no processo de aprendizagem, acarretando danos à saúde mental do sujeito, devido ao confinamento e a redução do brincar em conjunto. Sendo assim, ainda de acordo com o Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2020, p.13) “em um meio de tensão, é esperado que a criança esteja sensível, com comportamentos diferentes dos habituais e faça muitas perguntas, pois sua tranquilidade para pensar, realizar tarefas e lidar com sentimentos está modificada”.

Considerando que em decorrência das incertezas e perdas ocasionadas pelo vírus da Covid-19, a educação infantil vem sofrendo questões subjetivas que prejudicam os processos de desenvolvimento, aprendizagem e convivência, tornando-as agitadas, agressivas, hiperativas ou apáticas, desmotivadas ou aceleradas, perturbando seu desenvolvimento global. As crianças, sem compreender tal situação, passaram a lidar com a situação adversa, tristes e com graves problemas na aquisição da imagem, reagindo principalmente às mudanças que perceberam no comportamento de seus familiares e em sua rotina de vida.

Contudo, é necessário refletir sobre as particularidades do desenvolvimento psicomotor, bem como os métodos de ensino vivenciados por todos os profissionais, pais e alunos, buscando alavancar os processos de aprendizagem. Ademais, Silva (2002) descreve que a psicomotricidade tem como objeto de estudo o corpo e o desenvolvimento humano, considerando-os em suas trocas sociais e de produção. Ou seja, o comportamento infantil depende de aspectos subjetivos para estabelecer com sucesso e estruturar-se adequadamente.

Por fim, o interesse pelo tema abordado nesta pesquisa surge então por razões que se tornam importantes para realização deste artigo, pois a maioria das crianças vem apresentando problemas emocionais adversos, decorrentes do confinamento social. Deste modo, espera-se contribuir com a compreensão do efeito causado no comportamento infantil, identificando e refletindo sobre sua prática, podendo assim, mudá-las e/ou organizá-las, contribuindo para uma possível melhoria de ensino, encontrando métodos que incentivem os pais e profissionais da educação a acolherem as crianças, reduzindo assim o estresse e os impactos inerentes da pandemia no desenvolvimento psicomotor na infância.

2 | OS IMPACTOS OCASIONADOS AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

O isolamento social influencia na saúde mental, bem como no desenvolvimento psicomotor na infância. Além disso, a nova rotina exigida a todos, durante a pandemia, ocasionou diversas mudanças e adaptações, tanto aos pais e/ou responsáveis quanto às crianças. Mas como promover um desenvolvimento psicomotor com pouca ou nenhuma

interação social, com crianças de mesma faixa etária, com tantos desafios e inexperiência, advindos dessa nova realidade imposta a todos durante os tempos de pandemia? Com o objetivo de responder essa questão indagadora, neste conteúdo proporcionamos fundamentações teóricas de autores pesquisados para assim, alavancar nossa pesquisa.

Sendo assim, se faz necessário pensar em atividades voltadas ao público infantil, o qual se viu obrigado, a dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem sem a presença em sala de aula, por métodos e formas substituídas pelo uso de tecnologias, podendo acarretar em impactos emocionais importantes, afetando o desenvolvimento cognitivo e afetivo, antes saudável.

Ademais, percebeu-se que a medida de contenção adotada para frear a propagação do vírus trouxe efeitos adversos na vida de crianças e jovens, agravando as dificuldades de aprendizagem pré-existentes, bem como o desenvolvimento e aumento de transtornos psíquicos, visto que grande parte da população desencadeou mudanças comportamentais como tristeza, apatia, irritabilidade e agressão, e muitos obtiveram um agravamento em quadros de transtornos de ansiedade e depressão.

Outro impacto do isolamento social na fase pueril e juvenil foi o aumento de casos de acidentes domésticos e abusos (tanto físicos, como psicológicos e/ou sexuais), conforme Camargos, 2021. Segundo o autor, era na escola que os sinais de maus-tratos, ansiedade e depressão vinham sendo observados, no entanto, a necessidade de realizar-se o isolamento social, gerou o afastamento do convívio escolar, além de prejudicar as interações sociais de todos, em especial entre crianças e jovens. Infelizmente, sabemos que é comprovado que a maior parte dos incidentes de abuso sexual ocorre em ambientes domésticos, tendo como principal agente um familiar ou cuidador, e o afastamento desses alunos da escola agravou essa situação, dificultando a percepção do abalo físico e emocional causado à vítima pelo agressor.

Não obstante, na implantação da quarentena, inúmeras crianças passaram a ficar isoladas com seus pais e responsáveis, tardando assim o desenvolvimento psicomotor, bem como o processo de maturação do sistema nervoso central, dificultando a desenvoltura de aspectos cognitivos, motores e sensoriais. Por isso, muitos profissionais da saúde e da educação orientaram que houvesse a continuidade de estímulos, antes ofertados na escola, permitindo o processo de ludicidade e psicomotricidade, por meio de tarefas e brinquedos educativos, fazendo o uso de diferentes materiais, cores, objetos, texturas, além é claro, do mais importante, o convívio afetivo e familiar, com atenção voltada ao filho, permitindo-o expor seus pensamentos, desejos e emoções.

Sendo assim, visando incentivar as crianças a ter controle emocional, trabalhar em equipe e aprender a conviver com ganhos e perdas (seja de um campeonato, jogo ou até mesmo um ente querido, como vem ocorrendo na pandemia), um jogo muito indicado para utilizar-se não só em escolas, como também em casa é o jogo de xadrez, que tem como objetivo desenvolver a concentração, atenção, paciência, raciocínio lógico,

memória, criatividade e imaginação, além de estimular os sentimentos de competência e domínio. O jogo de xadrez, por ser considerado um jogo que visa à competição, estimula o desenvolvimento mental e psicomotor das crianças, melhora o raciocínio, a concentração e amplia a capacidade de cálculos, além de impor aos participantes valores éticos e morais, pois se aprende a ganhar e a perder.

O xadrez também se enquadra perfeitamente na categoria de esporte, pois há regras a seguir, impondo aos jogadores, táticas, treino e conhecimento. Esse jogo traz benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, pois estimula as áreas do conhecimento e imaginação, fazendo com que a criança aprenda a observar, comparar, calcular, investigar, sintetizar, analisar, decidir e executar determinado movimento com as peças do tabuleiro. Com isso, o jogo contribui para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, melhorando os aspectos físico, intelectual e social de cada criança, além de aumentar a diversão, criam, interpretam e convivem com o mundo que as cerca. Porém, vale lembrar que, por mais que a criança receba estímulos, cada um tem a sua época de aprender, a maturidade individual, seja física ou pedagógica, deve ser sempre respeitada.

É importante ressaltar que, embora as aulas estejam sendo realizadas pelo ensino remoto, as atividades de psicomotricidade são extremamente importantes. “Por isso, atividades como bambolê, jogos com bola, de dançar, empilhar copos, andar sobre uma linha reta desenhada no chão, jogo (cabeça, ombro, joelhos e pés) entre outras atividades físicas são boas para as crianças [...]” (PEREIRA JUNIOR; MACHADO, 2021, p.4). Logo, é necessário que os professores proponham atividades que busquem desenvolver a consciência corporal, trabalhando a coordenação motora do corpo todo, visando contribuir para o desenvolvimento infantil, afastando as crianças dos eletrônicos e do mundo virtual, com o intuito de focar a atenção no brincar e aprender como um todo, adquirindo assim um conhecimento amplo. Afinal, sabemos que a utilização de brincadeiras infantis consiste em um recurso essencial para o desenvolvimento do sujeito, pois trabalha tanto os aspectos psicológicos, sociais, cognitivos quanto o motor.

Através do brincar as crianças são capazes de criar e vencer seus próprios limites e construir suas próprias habilidades. A brincadeira em grupo favorece princípios como cooperação, liderança e competição. Por isso, os pais e responsáveis precisam preparar um ambiente saudável que permitam à estruturação da criança, tendo como base a estimulação por meio de brincadeiras corporais variadas. Pois é através dos jogos educativos que as crianças aprendem regras, testam suas habilidades e aprendem a ganhar e a perder, além de elaborar sua autonomia de ação e organizar suas emoções. Os jogos fazem com que as crianças consigam compreender o mundo a sua volta, desenvolvendo habilidades motoras e de linguagem, expressando seus sentimentos e suas emoções.

De acordo com as leituras realizadas, foi possível concluir que a utilização de atividades relacionadas ao circuito motor tem como objetivo sugerir movimentos corporais que ajudam a testar as próprias habilidades e promover percepção corporal relacionada

à capacidade de movimento, ligados à lateralidade, responsável pela conscientização simbólica dos dois hemisférios do corpo, desenvolvendo a coordenação e o domínio; à orientação espacial, que conscientiza a relação do corpo com o meio, e, ao equilíbrio, principalmente, por estar ligada ao circuito psicomotor e trabalhar os elementos básicos da psicomotricidade, contribuindo para que as crianças, em tempos de pandemia, superem suas dificuldades, pois quando as atividades psicomotoras são estimuladas adequadamente, os alunos conseguem se desenvolver, satisfatoriamente, garantindo assim o seu aprendizado, mesmo durante o isolamento social.

2.1 A importância da psicomotricidade em tempos de pandemia

Considerando que a psicomotricidade tem seu foco no movimento e no significativo uso de gestos e posturas corporais, no que tange o processo de ensino-aprendizagem nas crianças de educação infantil, percebeu-se que é fundamental que a criança tenha conhecimento adequado de seu corpo. Aliado a isso, a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, 2021¹) descreve que:

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afetivo.

O desenvolvimento psicomotor está totalmente ligado ao corpo em movimento, as práticas cognitivas, psicomotoras e as trocas afetivas, ou seja, as atividades lúdicas de psicomotricidade permitem ao estudante um desenvolvimento integral e autônomo. Além disso, “é através do brincar que as crianças desenvolvem suas emoções, sentimentos, trabalham seu corpo, ideia de lugar, tempo, espaço, interagem com os outros e se socializam” (NEGREIROS; SOUZA; MOURA, 2018, p.136). Sendo assim, com base na descrição do autor, podemos afirmar que o brincar está diretamente associado ao desenvolvimento infantil e aos processos de aprendizagem.

Pensar em Psicomotricidade é fazer referência ao movimento, ao afeto, ao corpo, às experiências vivenciadas, ao contexto do indivíduo e, foi exatamente por isso, que o projeto precisou passar por um momento de reestruturação, onde o zelo pela vida do outro foi posto em primeiro lugar (LIMA, et al. 2020. p.8).

Precisamos considerar que, embora as mudanças de rotinas e hábitos tenham sido necessárias para frear a propagação do vírus, a psicomotricidade é imprescindível na vida de nossas crianças e jovens, pois contribui com a formação e aprendizado de todos os envolvidos. Entretanto, mesmo que o contágio nessa idade seja menos sintomático, e em menor gravidade, sabemos que essa população está mais vulnerável a desenvolver

¹ Dados retirados do site da Associação Brasileira de Psicomotricidade, matéria virtual sem disponibilização de data e página, por este motivo optou-se por usar o ano de acesso e devido à relevância da instituição manter o conteúdo no desenvolvimento da pesquisa.

sintomas emocionais adversos, visto que o desenvolvimento psicológico dessas crianças ficou mais afetado. Além disso, a pandemia revela a fragilidade do sistema educacional e o estresse tóxico ocasionado aos estudantes, devido ao distanciamento social e fechamento de escolas.

Contudo, sabemos que o sucesso na aprendizagem não depende apenas dos professores e do meio educacional, mas da família e responsáveis, buscando dar continuidade ao processo de ensino solicitado no ensino remoto, realizando as tarefas diárias em casa, permitindo maior autonomia e independência aos alunos, não esquecendo, de atentar-se ao solicitado e esclarecer as possíveis dúvidas que tendem a surgir na prática das atividades.

Portanto, visando proteger o bem-estar psíquico das crianças e jovens, é fundamental que os pais partilhem sentimentos, estimulando a psicomotricidade em casa, por meio de brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento do senso de espaço, movimento e percepção, bem como optem por caminhar lado a lado de seus filhos, preservando a busca pela liberdade, prosperidade e construção da identidade própria.

3 | METODOLOGIA

A metodologia apoderou-se de uma Pesquisa Básica, focada na melhoria de teorias científicas em prol da compreensão do efeito do isolamento social, devido à pandemia da Covid-19, acarretando no comportamento infantil. Sendo assim, nosso caminho metodológico foi construído por meio da pesquisa bibliográfica desenvolvida durante este estágio da quarentena, inclusive dispusemos de aspectos ligados à localização geográfica dos autores, objetivos das investigações e campo de pesquisa, entre outros tópicos que agregaram ao nosso estudo.

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo do objetivo de pesquisa, que visa compreender as dificuldades enfrentadas a nível nacional em relação decorrente ao fechamento das escolas e os impactos provocados por esta pandemia para jovens de famílias vulneráveis economicamente, buscando fornecer subsídios que possam contribuir para a discussão e reflexão acerca dos efeitos negativos causados a todos pelo distanciamento social, em especial às crianças da primeira infância, instituído para frear a propagação do vírus.

Para Gil (2002, p. 44), “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. Para o autor, a pesquisa bibliográfica “permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Tornando-se importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço” (GIL, 2002, p. 44).

Logo, as razões para desenvolver uma pesquisa sobre o tema a pandemia do novo coronavírus e os impactos inerentes ao desenvolvimento psicomotor na infância alegam-se pela necessidade de identificar as causas decorrentes dessa problemática e o quanto isso impactou diretamente no processo educacional, nos investimentos públicos e privados e no desenvolvimento socioeconômico do sujeito. Sendo assim, compreendemos que a literatura por meio de uma análise crítica da bibliografia, conduziu-nos a um caminho que possibilitou identificarmos os respectivos avanços para conter a proliferação do vírus e retomar as rotinas de vida, direcionando-nos em prol do desenvolvimento infantil.

Sendo assim, realizou-se um estudo de revisão bibliográfica de caráter descritivo, pelo qual foram alcançados 28 artigos, dos quais apenas 12 cumpriram os critérios de inclusão propostos nessa pesquisa, em especial podemos citar a edição produzida pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, bem como ao conteúdo elaborado por especialistas do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz que atenderam por completo a pesquisa realizada.

Os métodos utilizados para a absorção dos conteúdos foram: leitura, exploração de cada artigo, análise e interpretação. Os critérios para a inclusão dos artigos caracterizou-se pelas palavras-chave e descrição nos temas de estudos que atendessem ao conteúdo relacionado à saúde mental das crianças e jovens, quarentena e isolamento social, comportamento e desenvolvimento infantil, psicomotricidade e primeira infância, em tempos de pandemia.

Por fim, a relevância deste estudo fundamenta-se tomando como base o crescimento e amadurecimento das crianças durante o isolamento social, pois muitas tiveram que se adaptar aos novos meios de ensino ofertados durante a pandemia, além disso, a falta de atividades psicomotoras desencadeia um desequilíbrio emocional, físico e afetivo em grande parte das crianças de primeira infância.

4 | RESULTADOS

Por meio das leituras e análises dos recortes da literatura consultada, compreendemos que muitos alunos requisitaram acompanhamento de um profissional e/ou responsável, por apresentarem dificuldades durante as aulas remotas. Além disso, a falta de preparo dos pais e o não auxílio obtido durante o confinamento propagou baixo rendimento escolar, ansiedade e depressão em muitos indivíduos.

Partindo do pressuposto de que o baixo desempenho escolar e a desmotivação dos alunos advêm do isolamento social e dificuldades em adaptar-se às novas tecnologias e práticas pedagógicas virtuais, interligado a diversos fatores internos e externos, por outro lado, as novas tecnologias também podem trabalhar e estimular diferentes sentidos (estimulação multissensorial), permitindo que cada criança desenvolva seu lado psicomotor

individualmente, adequando-se aos exercícios e atividades propostas, visto que a psicomotricidade é considerada um dos aspectos chave do desenvolvimento infantil.

Neste tempo de aulas não presenciais, alguns pais puderam então perceber de perto a possibilidade de dificuldade de aprendizagem ou de transtorno de aprendizagem, através da realização das tarefas escolares com seus filhos. Nesse sentido, a busca por um profissional que oriente e intervenha na dificuldade específica daquela criança tende a alargar-se, expandindo-se continuamente. (LIMA; SOUZA, 2021, p.19).

Nesse contexto é fácil perceber a importância dos reflexos cognitivos e motores e o quanto a falta deles tende a agravar o desempenho escolar dos alunos. A ausência de profissionais preparados para atender a todos em tempos de pandemia ajuda a detectar um possível problema que se deva intervir, pois a redução da prática de habilidades motoras, afeta negativamente o amadurecimento diário de uma criança. Ademais, as práticas educativas por meio de plataformas digitais têm agravado o cansaço mental, causando insatisfação aos envolvidos nesse método educativo.

Quando se decide entrar em contato com o movimento de forma lenta e contínua, é necessário preparar o ambiente para a atividade, trabalhando também o psicológico do paciente. Ou seja, buscar jogos e técnicas que tornem o ensino e aprendizado mais dinâmico e proveitoso, trabalhando a psicomotricidade em prol do desenvolvimento global do aluno.

A pandemia gera uma urgência por aprender, identificar e desenvolver recursos para enfrentar uma nova situação de crise; um aprendizado fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo do ser humano e uma estratégia essencial para garantia da saúde mental (FIOCRUZ, 2020, p. 25).

Tais análises indicam que é importante articular os saberes que os indivíduos desenvolvem em suas trajetórias profissionais e pessoais, com o conhecimento amplo sobre a organização psicomotora e a contribuição da psicologia para o desenvolvimento infantil e pueril, refletindo sobre a formação e intervenção, visando um favorecimento integrado para o olhar educacional.

Abstraindo-se da prática de que a intervenção psicomotora é um processo de estímulos que contribui gradativamente para o desenvolvimento harmonioso do sujeito, desde seus primeiros anos de vida, a autora Bueno (1998, p.83) descreve que a estimulação psicomotora “caracteriza-se por atividades que se preocupam e vão ao encontro das condições que o indivíduo apresenta, acima de tudo, na sua capacidade maturacional, procurando despertar o corpo e a atividade por meio de jogos e buscando a harmonia constante”. Ou seja, é essencial estimularmos desde cedo o despertar e desabrochar do movimento, buscando técnicas que favoreçam o desenvolvimento geral de cada indivíduo.

A consciência do corpo, o domínio do equilíbrio, o controle e mais tarde a eficácia das diversas coordenações gerais e segmentares, a organização

do esquema corporal, a orientação do espaço e, finalmente, melhores possibilidades de adaptação ao mundo exterior são os principais motivos da educação psicomotriz (BUENO, 1998, p. 84).

Como podemos observar na descrição da autora, o campo psicomotor prioriza as questões biológicas, cognitivas e comportamentais, permitindo ao aluno a desenvoltura de habilidades e praticidades cotidianas. Por sua vez, pode-se dizer que oriundo de assuntos pandêmicos é preciso que tanto pais e responsáveis, quanto profissionais da educação busquem técnicas e práticas que estabeleçam a correlação do ensinar e do aprender, permitindo que as crianças e adolescentes tenham autonomia e equilíbrio emocional, mostrando flexibilidade, agilidade e adaptando-se ao novo método de ensino ofertado diante de tantas incertezas.

Entretanto, observou-se que as alterações nas rotinas diárias, no cotidiano das famílias e nas relações sociais e comunitárias geraram impactos danosos ao bem-estar das crianças, ocasionando perturbações ao ambiente de proteção, além de afetar o crescimento e desenvolvimento emocional e psicomotor. Em vista disso, Fiocruz (2020, p. 5) retrata que países da América Latina, como o Brasil, tiveram efeitos bem mais negativos sobre a saúde de crianças e adolescentes, em decorrência da pandemia, do que o relatado em outros países da Europa e América do Norte.

Além disso, conforme apresentado por especialistas da Fiocruz (2020) a pandemia da COVID-19 pode ter ocasionado ainda mais consequências indiretamente nas crianças e adolescentes, do que o próprio número de mortes registradas diretamente pelo Coronavírus. Ou seja, é fundamental observarmos que, os impactos causados pela pandemia na infância desencadearam tanto efeitos diretos, como manifestações clínicas, quanto indiretos, conforme descritos a seguir pela Fiocruz (2020, p. 7- 8):

- Prejuízos no ensino, na socialização e no desenvolvimento, visto que creches, colégios, escolas técnicas e de idiomas, faculdades e universidades tiveram que ser fechadas.
- O afastamento do convívio familiar ampliado, com amigos e com toda rede de apoio agravando vulnerabilidades.
- O estresse (e sua toxicidade associada) afeta enormemente a saúde mental de crianças e adolescentes, gerando um claro aumento de sintomas de depressão e ansiedade.
- Aumento da violência contra a criança, o adolescente e a mulher, e a consequente diminuição da procura pelo atendimento aos serviços de proteção.
- Quedas nas coberturas vacinais em todo o mundo, levando a efeitos devastadores em conquistas de anos de investimento e planejamento na erradicação e diminuição de doenças imunopreveníveis.
- Queda na cobertura de programas de triagens universais, como o Teste do Pezinho
- Aumento da epidemia de sedentarismo e obesidade.

- Exagero no uso de mídias/telas, como televisão, computadores, tablets e smartphones.
- Crianças e adolescentes sofrem as consequências do enorme impacto socioeconômico nas famílias, com aumento do desemprego e impossibilidade de trabalho para serviços não essenciais.
- Aumento da fome e do risco alimentar em parte pelo fechamento das escolas e das creches além de perdas nas receitas familiares.
- Impedimento da circulação da população e dos meios de transporte para serviços não essenciais, aliados ao medo da COVID-19 e a reconfiguração dos sistemas de saúde geraram uma redução no acesso aos serviços tanto da Atenção Primária quanto da Atenção Especializada, incluindo a redução de cirurgias eletivas e até mesmo tratamentos oncológicos e de cuidados de emergências em saúde.

Os impactos decorrentes da propagação do vírus são oriundos de uma profunda reflexão, pois percebemos que os efeitos nefastos não trouxeram apenas problemas físicos, mas também emocionais e sociais. Ademais, sabe-se que o período de isolamento agravou problemas psíquicos, carência de cuidados e afeto, ocasionando sensação de perda, tristeza, angústia e solidão em grande parte da população.

O enfrentamento de uma pandemia como essa requer, mais do que nunca, a solidariedade e empatia entre as pessoas, pois podemos notar que seus efeitos irão perdurar, e ao término deste ciclo, passaremos por inúmeros desafios e uma série de problemas que precisarão ser resolvidos. Para lidarmos com as consequências advindas do avanço da infecção pelo Sars-Cov-2, medidas econômicas e sociais deverão ser adotadas, bem como investimento em educação, ciência e pesquisas acadêmicas tornar-se-ão necessárias para que as próximas gerações consigam se sobressair em área tão relevante, visando assim, compreender seus deveres enquanto cidadãos.

Diante do contexto da pandemia da Covid-19, é de suma importância atentar-se aos principais estudos realizados em autores como Lima e Souza (2021), Fiocruz (2020), Camargo (2021), Pereira Júnior e Machado (2021), retratando aspectos relacionados ao isolamento social, saúde de crianças e jovens, educação infantil e processos de aprendizagem. Ademais, é impossível discutir sobre a psicomotricidade em tempos de pandemia, sem ancorar aportes teóricos de autores como Silva (2002), Aucouturier (2007) e Bueno (1998).

Portanto, para diminuir as consequências do confinamento em casa e das incertezas da pandemia, é preciso buscar informações congruentes que visem apoiar e proteger o bem estar psíquico de crianças e adolescentes, facilitando o continuar da educação, por meio do ensino remoto e/ou trabalhos à distância que ofereçam diretrizes e princípios básicos para um aprendizado eficaz, em busca de estimulação das habilidades motoras, cognitivas e sócio afetivas, as quais são indispensáveis ao desenvolvimento global e uniforme dos indivíduos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que os estudos apresentados trouxeram uma reflexão sobre os conceitos e fundamentos da psicomotricidade, os benefícios de sua prática para um melhor desenvolvimento infantil e pueril e o quanto profissionais preparados podem facilitar o processo educacional, buscando técnicas para atender as crianças, reduzindo assim o estresse e os impactos inerentes da pandemia no desenvolvimento psicomotor na infância. Podemos concluir que os tópicos elencados nesse artigo foram satisfatórios e abrangentes, permitindo um olhar acolhedor em busca de bons resultados para o ensino e aprendizado de todos os integrantes.

Afinal, entende-se por estimulação psicomotora o (processo) que envolve contribuições para o desenvolvimento harmonioso da criança desde o começo da vida. A maneira com que os pais lidam com as demandas da criança (choro, dor, alimentação, entre outras) poderão facilitar ou dificultar suas primeiras vivências. A angústia dos pais, muitas vezes, não permite que a criança perceba as relações com o meio como algo prazeroso. Além disso, os movimentos espontâneos da criança possibilitam que ela inicie o processo de organização psíquica e de sua corporeidade, buscando a harmonia constante. Ou seja, todo o brincar é importante, as crianças brincam das mais variadas formas. Quando observamos o brincar das crianças, podemos entender muitos detalhes de sua vida. Brincar é uma produção, e o brinquedo é um produto que serve ao brincar.

Todavia, sabemos que diante do desenvolvimento psicomotor é papel da Educação possibilitar às crianças um modo humanizado de sustentar a possibilidade de estruturar um ser humano, possibilitando descobertas, como também maneiras originais de tornar-se sujeito. Todo profissional da educação deve buscar técnicas e estímulos que promovam o desenvolvimento de habilidades de esquema corporal, lateralidade, orientação temporal, estruturação espacial, postura e equilíbrio, objetivando educar o movimento, bem como propagar a inteligência e afetividade, despertando o prazer em aprender a aprender. Ademais, sabe-se que o reflexo devido o isolamento social, ocasionou diversos fatores que serão diagnosticados em longo prazo, pois os estudos atuais não são conclusivos para mensurar o grau de danos causados, tanto aos educadores quanto aos estudantes e seus responsáveis.

REFERÊNCIAS

ABP. **Associação Brasileira de Psicomotricidade**. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

AUCOUTURIER, B. **O método Aucouturier**: Fantasmas de ação e prática psicomotora. Aparecida/São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade**: teoria e prática. São Paulo: Louvise, 1998.

CAMARGOS, B. **Isolamento social**: os impactos na aprendizagem e no comportamento das crianças? 2021. Disponível em: <http://brunocamargos.med.br/isolamento-social/> Acesso em: 06. ago. 2021.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2020). Edição Especial: **Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. <http://www.ncpi.org.br>

FIOCRUZ. **Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira**. COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente. Ago., 2020. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencaocrianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente>. Acesso em 25. out. 2021.

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

LIMA, L. C. de. et al. Psicomotricidade e desenvolvimento: um projeto de intervenção com crianças da educação infantil. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 07, 2020, Campina Grande. **Anais**- Edição Online Campina Grande: Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/69405>. Acesso em: 15. jul. 2021.

LIMA, L. C. de; SOUSA, L. B. de. Pandemia do Covid-19 e o Processo De Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico. **Id onLine Revista de Psicologia**, Fevereiro/2021, vol.15, n.54, p. 813-835. ISSN: 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3017>. Acesso em: 18. ago. 2021.

NEGREIROS, F; SOUSA, C. M. de; MOURA, F. K. L. G. de. Psicomotricidade e práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil: uma etnografia escolar. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 11, n. 1, jan./abr. 2018.

PEREIRA JUNIOR, L. da S; MACHADO, J. B. Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 6, 23 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/6/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-desafios-no-ensino-remoto-emergencial-ao-trabalhar-com-jogos-e-brincadeiras> Acesso em: 28. jul. 2021.

SILVA, D. V. **A psicomotricidade como prática social**: uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba.2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.

AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL EM UM CONTEXTO MUNICIPAL: DESAFIOS DIANTE A PANDEMIA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Data de aceite: 01/04/2022

Jessica Novôa

Doutoranda em Educação (UFPR) professora docência I. Prefeitura Municipal de Araucária

Lusiane Macarini Chaves

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional(PUC-PR), Educação Especial e Inclusiva e Modalidades de Intervenção em Aprendizagem (PUC-PR), professora docência I. Prefeitura Municipal de Araucária

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar o panorama de um dos serviços da modalidade da educação especial, da avaliação Psicoeducacional, em um determinado município da região metropolitana de Curitiba, trazendo algumas considerações quanto ao desenvolvimento de crianças e estudantes em seus aspectos sociais, emocionais e ambientais, que sofreram forte impacto nas formas de relacionar-se e viver em sociedade diante da pandemia a qual nos encontramos, transformando as exigências quanto as formas de avaliar. O trabalho foi baseado na pesquisa qualitativa com estudo de um caso (Yin, 2010). A pesquisa apresenta como principais autores da pesquisa legislação acerca da política da modalidade da educação especial e inclusiva, VYGOTSKY(2007) e KENSKI (2003). Como resultados, a pesquisa apontou diversos entendimentos acerca do momento de pandemia que impactou o processo de ensino e aprendizagem, trazendo consigo novas formas de se relacionar e viver em

sociedade, ocasionado formas de interação que influenciam no processo de escolarização, além de repensar os processos educativos e a ação pedagógica, analisando as formas de avaliar, baseada em critérios, utilizando diversas ferramentas, bem como todos os instrumentos que estavam sendo utilizados, avaliando os impactos causados nas condições psicológicas dos estudantes na pandemia. Compreender as particularidades sociais, familiares, sociais e econômicas fazem a diferença no processo de avaliação Psicoeducacional, favorecendo a análise criteriosa centrada na avaliação da aprendizagem e não focando apenas nas dificuldades, contribuindo neste sentido para intensificar a segregação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Psicoeducacional. Educação Especial. Ensino e Aprendizagem. Pandemia.

ABSTRACT: This article aims to present an overview of one of the services of the special education modality, the Psychoeducational assessment, in a particular municipality in the metropolitan region of Curitiba, bringing some considerations regarding the development of children and students in their social, emotional and environmental aspects. , which have suffered a strong impact on the ways of relating and living in society in the face of the pandemic we are in, transforming the requirements and the ways of evaluating. The work was based on qualitative research with a case study (Yin, 2010). The research presents, as the main authors of the research, legislation on the policy of the special and inclusive education modality, VYGOTSKY

(...) and KENSKI (2003). As a result, the research pointed to different understandings about the moment of the pandemic that impacted the teaching and learning process, bringing with it new ways of relating and living in society, causing forms of interaction that influence the schooling process, in addition to rethinking the processes. educational activities and pedagogical action, analyzing ways to evaluate and how to evaluate in the educational evaluation process.

KEYWORDS: Psychoeducational Assessment. Special education. Teaching and learning. Pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

Em tempos de pandemia sabemos que a organização dos sistemas de ensino passaram recentemente por reformulações acerca da forma com que conduziam o processo de ensino-aprendizagem, a fim de elucidar questões advindas do ato de ensinar e forma de ensino remoto, em que todos os participantes do processo educativo precisam estar afinados na ação pedagógica.

Com esse movimento recente, em que todos os profissionais da educação precisaram reavaliar a condução de sua prática bem como, repensar as formas de estratégias pedagógicas, vieram situações que, de alguma forma influenciaram na cultura escolar e nas relações sociais, permeando o elo de interações entre as pessoas.

O convívio com o meio e as pessoas, de forma aligeirada em suas novas relações, fizeram com que as interações sofressem impactos de aspectos pessoais, sociais e do meio. Pessoas passaram a adoentar-se para além do vírus da COVID 19, principalmente, na saúde mental ocasionando conseqüentemente, influência nas formas de relacionar-se e agir em sociedade. O modo de pensar, agir e comportar-se diante das relações humanas tomaram novos significativos, com aspectos tanto positivos como negativos, gerando novas formas de aprender e conviver na pandemia.

Desta forma, diante desse cenário não podemos deixar de mencionar que no processo de escolarização, as formas de ensinar, aprender e reorganizar o trabalho pedagógico não seria impactado pela pandemia. Precisamos entender e considerar que haverá um tempo de adaptação, o planejamento precisará proporcionar um espaço de escuta, troca, significação, elaboração dessa realidade e ficarmos atentos para não patologizar as reações e comportamentos que são decorrentes de ordem social, do momento histórico que estamos vivenciando. Apoiada pela teoria de Vigotski que diz que o desenvolvimento psíquico infantil precisa ser entendido e explicado pela relação da criança com a sociedade, que o desenvolvimento não é natural, inato, linear e que precisa de mediações, de condições de vida e oportunidades, a partir daí devemos analisar nossos critérios para uma nova forma de avaliar. As crianças virão com múltiplas demandas, de ordem emocional, cognitivo, social e é na escola que vai emergir tudo isso.

O repensar e reorganizar um dos serviços da modalidade da educação especial, a avaliação Psicoeducacional, sofreria alterações que demandassem as exigências do

momento atual.

Nesse sentido, o presente trabalho trata da análise desse momento pandêmico diante da avaliação Psicoeducacional e as possibilidades de intervenção e encaminhamentos, reformulados no contexto da pandemia, disseminando saberes os quais diferenciam-se quanto ao que de fato são dificuldades de aprendizagem versus, dificuldades oriundas da organização escolar e as dificuldades das famílias quanto ao acesso do processo de ensino e aprendizagem remoto.

Novas formas de convivência foram sendo gerados e comportamentos foram definidos, precisando serem aprendidos para que as pessoas se adequassem à nova realidade social, com o uso de diversos recursos tecnológicos.

Desta forma, o tema da pesquisa envolve a organização da avaliação psicoeducacional de um determinado município da região metropolitana de Curitiba, trazendo aspectos da efetivação em tempos de pandemia, sendo que analisando da problemática que envolve a efetivação da mesma quanto ao que de fato é encaminhado pelas unidades educacionais, os casos de avaliação quanto as dificuldades de aprendizagem e, ao que de fato, envolve questões relacionais, de dificuldades quanto ao ensino remoto, que remetem a dificuldade individual e momentânea de cada criança ou estudante.

Justifica-se a temática abordada neste trabalho uma vez que, houve um número crescente de solicitações de avaliações psicoeducacionais, a necessidade do município pesquisado em reformular o processo de tramitação das avaliações psicoeducacionais, as demandas emergentes da pandemia, o número significativo de solicitações diante dos percentuais de cada unidade educacional.

O objetivo principal deste estudo é trazer considerações do percurso histórico, detalhamento da organização dos encaminhamentos e formas de avaliar, as necessidades significativas das unidades educacionais e a reflexão dos processos educacionais diante do momento pandêmico, em que, sofreu influências quanto ao desenvolvimento da avaliação psicoeducacional.

2 | AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL: CONTEXTO HISTÓRICO MUNICIPAL

A avaliação psicoeducacional é um serviço especializado que se destina a avaliação de crianças e estudantes matriculados nas Unidades Educacionais e tem por finalidade avaliar dificuldades e necessidades elencadas no processo de ensino e aprendizagem. Essa avaliação visa apresentar encaminhamentos e orientações específicas acerca do processo de ensino e aprendizagem, para que, os resultados possam organizar a prática pedagógica de sala de aula exercidas nas Unidades Educacionais.

A avaliação psicoeducacional indica o encaminhamento para as crianças e estudantes avaliados, direcionando-os diante da sua especificidade, para Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou para os Centros Municipais de Atendimento Educacional

Especializado (CMAEE's), conforme:

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. p.1. CNE/MEC).

Bem como, diante do resultado da avaliação, não for observado indicativos de deficiência intelectual e sim dificuldade de aprendizagem, a criança e ou estudante deverá ser encaminhado:

Art. 1º. O atendimento do Suporte Pedagógico tem como principal objetivo, oferecer atendimento em contraturno para estudantes com matrícula e frequência no Ensino Fundamental, com defasagem nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e/ou dificuldade de aprendizagem, que foram detectadas pela equipe de professores, pedagogos e direção da escola. (Decreto nº. 30.989/2017)

Ainda, sobre a avaliação psicoeducacional e da equipe que a compõe, deverão realizar as intervenções referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, com testes informais de avaliação que consistem na utilização de *“Art. 1. [...] instrumentos e procedimentos próprios, fundamentados em referenciais teóricos distintos, que convergem para o entendimento dos sujeitos e sistemas que aprendem e sua forma de aprender”* (Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2019, Código de Ética).

As Normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino pesquisado, explicitam que *“a organização escolar para a inclusão das diferenças, requer transformações profundas que perpassam o espaço da sala de aula. Essa organização escolar começa pela desconstrução de modelos rígidos e excludentes”*. (Parecer CME/Araucária nº 02/2016). Portanto, neste sentido, a avaliação psicoeducacional faz parte da educação inclusiva quando esta centra-se nas questões individuais de cada pessoa com deficiência, para ressaltar as possibilidades de encaminhamentos e orientações diante das dificuldades encontradas no processo de escolarização, buscando também suas potencialidades.

Percebe-se o quanto a mediação entre o estudante e o seu professor é fundamental para a construção do conhecimento, porém neste período pandêmico, não estamos podendo observar no real, no concreto, precisamos do olhar do outro e isso não é tão simples quanto

parece. Assim, precisamos pensar como conseguiremos entender, compreender que determinado estudante está realmente apresentando uma dificuldade de aprendizagem, um déficit, uma diferença de ritmo, um estilo de aprendizagem não identificada, pois não temos ele na Unidade Educacional, ficando difícil realizar um diagnóstico o mais próximo do real.

Vygotsky, 1984, p.33, afirma que *“o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”*, por isso a mediação com o professor é tão importante. Ainda sobre a teoria sócio- histórica, através das interações realizadas crianças e estudantes internalizarão e compreenderão as representações mentais do seu grupo social, estarão construindo seu conhecimento exterior e social para após ocorrer o interno e individual.

O serviço de avaliação psicoeducacional que compõe o Departamento de Educação Especial, é de extrema importância pois, tem como atribuição, a intervenção no contexto escolar para identificação das necessidades das crianças e estudantes, bem como avaliar a tomada de decisões quanto aos recursos e apoios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que a concepção de ensino no contexto pesquisado, pauta-se na pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural, em que, a avaliação psicoeducacional baseia-se para desenvolvimento de seu trabalho em que, desenvolva uma *“avaliação diagnóstica e um acompanhamento, que reflita a teoria e a prática, considerando o processo de escolarização do aluno, como inserido em um contexto histórico e social, e objetivando o desenvolvimento humano na sua totalidade.”*(DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS. Avaliação Psicoeducacional: Contribuições no Processo de Escolarização. p. 52. 2012).

Anualmente estima-se porcentagens as unidades educacionais para atendimento da demanda de solicitações, com encaminhamentos em instrumentos prévios de avaliação que posteriormente, são suporte aos profissionais que atuam na avaliação Psicoeducacional, fornecendo alguns indicativos nos quais estes profissionais concomitantemente os utilizam nos instrumentos formais e informais de avaliação.

Devido a alguns argumentos analisados em que gerou pesquisas por parte da SMED, no que tange a avaliação Psicoeducacional, houve a necessidade de repensar e reformular o processo de avaliação, considerando neste ano, a perspectiva de licitação desse serviço para que agilizasse a demanda, constitui-se uma equipe multiprofissional a qual o município vinha encontrando dificuldades quanto a especificidade do trabalho, bem como, o número crescente de solicitações inclusive a partir do contexto pandêmico, entre outros aspectos como a questão financeira, por exemplo.

A partir desse panorama, a organização da avaliação Psicoeducacional no ano de 2020, em que iniciou-se a pandemia e a reconfiguração dos sistemas de ensino, elevado número de solicitações foram surgindo que culminarem em:

ANO	QUANTIDADE DE AVALIAÇÕES
2017	280
2018	282(foram solicitadas)254(avaliadas)
2019	252
2020	12
2021	Para o processo licitatório foram elencadas no pregão um total de 540 avaliações para este ano, visando contemplar a demanda das avaliações que não foram realizadas no ano de 2020 em virtude da pandemia, em média de 262 avaliações.

Quadro 1 – Número avaliações realizadas

FONTE: Sistematização a partir do Relatório de Gestão Departamento de Educação Especial. Exercício 2017/2020. Araucária. 2017/2020. p. 37.

Com base nesses dados apresentados no quadro, a demanda significativa da avaliação Psicoeducacional do município remetido pelas unidades educacionais já considerado alto, ainda temos as outras possíveis solicitações advindas de CMEI's e Escolas que estão sendo inauguradas e entregues a comunidade neste ano de 2021, além dos estudantes que estão migrando da rede privada para a rede pública de ensino, bem como, estudantes encaminhados pelo Ministério Público.

A avaliação psicoeducacional atua na área da educação mas conta com a parte da avaliação realizada por meio da Secretaria Municipal de Saúde, quanto aos casos que são diagnosticados na Unidade Básica de Saúde (UBS), em que atendem toda a população na atenção primária que mediante análise criteriosa de profissionais, encaminham para o serviço de atenção secundária, quando necessário, para especialistas ou o paciente é direcionado para o Centro de Especialidades Terapêuticas (CET) e ao Centro de Reabilitação Infantil de Araucária (CRIA), bem como por meio do Departamento de Atenção Psicossocial ao SECRIA (Serviço de Atenção em Saúde Mental à Criança e ao Adolescente).

As fichas iniciais de avaliação encaminhadas para o serviço da avaliação psicoeducacional, são três modelos, nos quais as unidades educacionais encaminham conforme a especificidade, de crianças atendidas na educação infantil a partir dos quatro anos, de estudantes dos anos iniciais e, altas habilidades/superdotação.

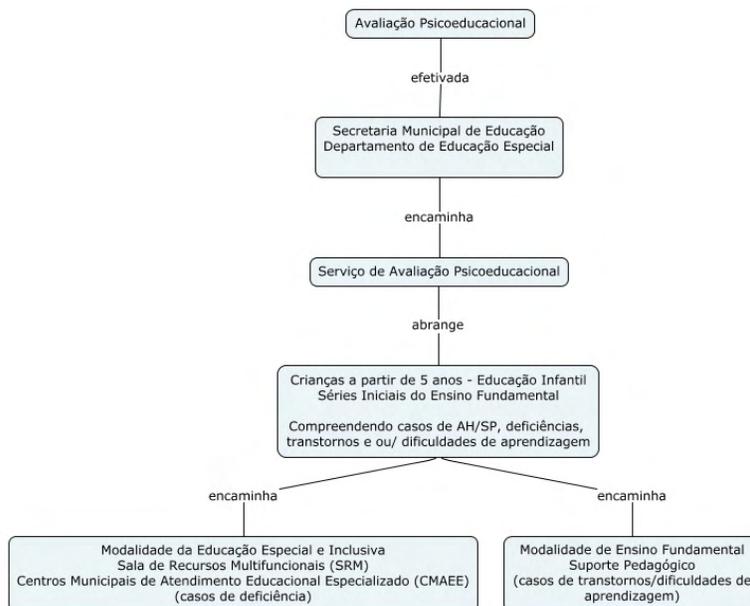


Figura 1 – Organização da avaliação da área educacional

FONTE: As autoras. 2021.

Diante da devolutiva da avaliação Psicoeducacional, a criança e/ou estudante¹ encaminhado a modalidade conforme especificações dos profissionais que o avaliaram, indicando estratégias e recursos necessários ao desenvolvimento humano bem como, outras considerações importantes acerca do processo de escolarização e do apontamento dos serviços especializados intersetoriais.

3 | AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL EM CENÁRIO PANDÊMICO: APRENDIZAGEM VERSUS DIFICULDADE

A pandemia trouxe um momento crucial a humanidade, sejam em suas relações sociais, afetivas, estruturais como também, nas formas de comunicar-se e transmitir o saber. Novos olhares na educação precisaram ser reformulados sobre o processo de ensino e aprendizagem e da atuação de todos os profissionais e comunidade escolar. Logo, desafios surgiram, frustrações, indagações e o impacto exercido desse colapso na saúde mental das pessoas, sendo testadas constantemente as formas de viver e relacionar-se.

Todo o processo educativo foi reformulado com a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, criando novos tempos e espaços educacionais em que houve o *“surgimento de novos estilos de raciocínio - como a simulação e o compartilhamento de*

1 Termo utilizando conforme documentos emitidos pelo Conselho Municipal de Educação do município, conforme legislação educacional.

informações - além do estímulo ao uso de novas percepções e sensibilidades”(KENSKI, 2003, p. 8).

Importante considerarmos nesse processo a adaptação aos meios existentes de comunicação e ao novo cenário em que o ensino e aprendizagem mostrou-se necessário a transformar-se. Com isso, o processo avaliativo também faz-se importante readequar e reorganizar.

O fato é que hoje, com a realidade transformada pelo contexto pandêmico, há necessidade em distinguir o que é dificuldade de aprendizagem de dificuldade quanto ao acesso ao ensino remoto e suas complicações, de ordem emocional, cognitiva e social que vão estar presentes no processo de avaliação educacional.

Eis que encontramos um grande desafio: considerar aspectos potenciais de cada criança e/ou estudante, valorizando a pessoa em seu desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, analisar o impacto de fatores externos e internos, como situações de vulnerabilidade social, familiar e ambiental e as violências que permeiam as relações humanas.

Neste sentido, avaliar em tempos de pandemia requer o olhar não somente as questões acadêmicas, como também, aos fatores emocionais, cognitivos e sociais, que levam a analisar a importância de avaliar com cautela, desde o início do processo na unidade educacional até chegar na avaliação psicoeducacional, em pensar em como avaliar a partir dos instrumentos formais e informais levando em consideração o fortalecimento do vínculo, oferecendo oportunidades diferenciadas de aprendizado para que crianças e estudantes possam estar engajados em seu processo de escolarização. Deve-se ter cuidado para não focar na superficialidade, deixando de valorizar as potencialidades e levando a mais exclusão, separação. É preciso considerar tudo o que esse estudante viveu e como viveu neste período pandêmico.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados e o recorte do contexto pesquisado traz algumas situações em que nos fazem refletir quanto a reorganização do processo de avaliação psicoeducacional diante da pandemia, que acomete a população em geral, para reformular o olhar quanto as formas de relacionar-se e agir em sociedade com os tempos atuais, o impacto dos aspectos que surgem das interações entre as pessoas dentro do seu próprio convívio social e com os demais, as interferências dos meios tecnológicos nas formas de ensinar e aprender no espaço educativo.

O repensar criterioso quanto ao processo da avaliação educacional traz a importância de como avaliar e quais formas, uma vez que crianças e estudantes encontram-se distantes do ambiente educacional.

Todo esse processo de escolarização precisa levar em consideração a estrutura de aprendizagem disponibilizada as crianças e estudantes no ensino remoto, as oportunidades

que foram apresentadas, a organização das atividades e como realizou-se as mediações entre família e escola e, as formas de acesso aos recursos tecnológicos.

Compreender as particularidades sociais, familiares, sociais e econômicas fazem a diferença no processo de avaliação Psicoeducacional, favorecendo a análise criteriosa centrada na avaliação da aprendizagem e não focando apenas nas dificuldades, contribuindo neste sentido para intensificar a segregação.

A importância de repensar formas de escuta, vincular o processo de avaliação psicoeducacional ao processo de ensino e aprendizagem de forma mais significativa, repensar ações de prevenção quanto a saúde mental de crianças e estudantes, intensificando intervenções necessárias ao planejamento pedagógico, no desenvolvimento de atividades que venham de encontro as necessidades atuais, tanto de profissionais da educação como das crianças e/ou estudantes, com acolhimento a todos neste cenário em que vivemos.

Ter sensibilidade, analisando e refletindo, pois tudo está potencializado, a proposta deve ser de uma avaliação multidisciplinar, um pensar junto, pois tão importante quanto avaliar é como avaliar.

REFERÊNCIAS

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município de Araucária. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes municipais de educação**. 1. ed. 2012.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Resolução nº 01/2016. Parecer nº 02/2016. **Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Araucária**. Publicado no Diário Oficial em 04/07/2016. 2016. Disponível em: Acesso em: 21/08/2017.

ARAUCÁRIA. Prefeitura do Município. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Especial. **Relatório de Gestão Departamento de Educação Especial**. Exercício 2017/2020. Não publicado.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado Na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: Acesso em: 11/08/2015.

KENSKI, V. M. APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 4, n. 10, p. 47-56, jul. 2003. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>>. Acesso em: 28 jun 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v4i10.6419>.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2000. São Paulo: Martins Fontes.

_____. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**., 224 págs., Ed. Martins Fontes, 1984.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell. 4. ed. PortoAlegre: Bookman, 2010.

SOBRE OS ORGANIZADORES

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 Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). 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 da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ARIANA BATISTA DA SILVA - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos-PPGESA, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia, pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e graduada em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Pesquisadora na área do Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Evolução Biológica e formação de professores que ensinam Ciências.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 28, 29, 33, 34, 39, 96, 106, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 144, 233

Apoio discente 154, 156, 158, 159, 160

Aprendizagem 9, 11, 31, 32, 33, 36, 40, 41, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 91, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 121, 122, 126, 134, 138, 139, 143, 144, 150, 151, 152, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232

Aprendizagem significativa 75, 76, 77, 82

C

Cálculos 134, 141, 215

Calidad 15, 22, 27, 189, 191, 193, 194

Competências digitais 28, 29, 36, 37, 41

Competencias docentes 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

Competências socioemocionais 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186

Contrato social 1, 2, 13

Coronavírus 107, 154, 156, 157, 176, 211, 212, 218, 220

Covid-19 54, 65, 106, 117, 121, 129, 132, 154, 155, 156, 157, 160, 162, 211, 213, 217, 220, 221, 223

Criança autista 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 101, 103

Currículo 5, 9, 39, 59, 70, 91, 96, 97, 106, 107, 123, 145, 177, 186, 209

D

Desigualdade 2, 10, 54, 56, 65, 90, 115, 117, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 170

Discapacidad 189, 190, 191, 192, 198, 201, 207, 208

Diversidade 4, 5, 10, 69, 70, 73, 91, 93, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 182

E

Educação aberta 28, 29, 31, 32, 39

Educação ambiental 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 83, 84, 85, 86, 87

Educação de adultos 28, 29, 31, 32, 33, 37, 39, 40, 41

Educação integral 83, 84

Educação libertadora 1, 6, 7, 9, 13

Educação matemática 134, 144, 145, 233

Educación por competencias 14, 15, 23, 24, 27

Empoderamento econômico feminino 53, 55, 56, 66
Empreendedorismo feminino 53, 60, 66
Empreendedorismo social 60, 169, 175
Ensino 5, 7, 11, 28, 29, 30, 32, 37, 39, 40, 41, 50, 54, 57, 64, 65, 68, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 91, 92, 96, 99, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 165, 168, 170, 175, 176, 177, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 187, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233
Ensino de química 75, 76, 78, 80, 82
Ensino híbrido 117, 118, 120, 121, 122, 123, 126, 129
Ensino superior 29, 32, 40, 79, 121, 146, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 233
Escola 3, 11, 12, 37, 53, 54, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 73, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 115, 119, 121, 132, 134, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 157, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 173, 175, 176, 178, 180, 186, 187, 214, 225, 227, 232
Estado 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 46, 88, 103, 106, 107, 110, 114, 116, 117, 118, 119, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 135, 164, 166, 194, 202, 208, 233
Estilo de vida 49, 163, 164, 165, 166, 167, 168
Estudante pesquisador 68
Estudantes 4, 6, 12, 30, 39, 68, 71, 98, 126, 132, 142, 147, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 217, 222, 224, 226, 227, 228, 229, 231, 232
Etnia cigana 28, 30, 33, 34, 37, 40, 42
Evasão discente 169
Exclusão 6, 7, 71, 72, 98, 110, 117, 124, 125, 129, 169, 170, 231
Exclusión 189, 190, 205, 207

F

Flexibilidade docente 169
Formação profissional 29, 34, 57, 146, 153, 165
Formación 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 201, 202, 203, 204, 207, 208
Formador de pedagogos de ciencias 14, 15, 20, 22, 23, 24, 26, 27

I

Igualdade de gênero 53, 54, 57, 58
Inclusão 6, 7, 8, 9, 29, 33, 37, 47, 68, 70, 72, 90, 91, 92, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 115, 124, 126, 151, 157, 218, 227

Inclusión 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208

J

Jogos 140, 145, 177, 183, 184, 185, 215, 219, 223

L

Länder 189, 190, 191, 192, 194, 198, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208

Lei federal 10.639/03 68

Lei federal 11.645/08 68

Livro didático 68, 70, 71, 72, 73, 106, 109

M

Mapa-conceitual 75

O

ONU 43, 44, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 57

P

Política 1, 3, 7, 8, 9, 10, 13, 45, 46, 51, 52, 56, 57, 66, 85, 95, 124, 128, 129, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 170, 224

Primeira infância 211, 217, 218

Problematização 134, 136, 137, 138, 139, 143, 144, 145

Professor 41, 68, 69, 70, 71, 76, 90, 92, 94, 99, 100, 102, 103, 107, 108, 110, 136, 138, 139, 142, 145, 151, 159, 163, 165, 167, 168, 182, 184, 187, 227, 228, 233

Psicomotricidade 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223

R

Residência multiprofissional 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153

Revisão bibliográfica 75, 76, 107, 218

S

Saúde 86, 87, 89, 93, 117, 118, 127, 129, 132, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 176, 178, 179, 186, 211, 213, 214, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 229, 230, 232

Séries iniciais 134

Sistema Único de Saúde 146, 147

Sociedade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 33, 40, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 56, 59, 66, 69, 70, 72, 73, 90, 95, 96, 97, 102, 117, 120, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 138, 161, 165, 170, 181, 182, 183, 184, 211, 212, 224, 225, 231

Steuerung 189, 190, 193, 194, 209

Sustentabilidade 44, 49, 50, 51, 52, 83, 84, 86, 182

W

Wikipédia 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 41

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br