

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

DOCTUM CAPARAÓ

FUTURO,
MEIO AMBIENTE &
SUSTENTABILIDADE

ANAIS CICSA-21
ARTIGOS COMPLETOS

GTs - EDUCAÇÃO

ISSN 2595-8526

©CICSA
2021

rede de ensino
DOCTUM

REALIZAÇÃO

REDE DE ENSINO DOCTUM

CONSELHO CURADOR CICSA-21

Prof. Cláudio Cezar Azevedo de Almeida Leitão

Presidente da Rede de Ensino Doctum

Prof. Pedro Cláudio Coutinho Leitão

Presidente Executivo da Rede de Ensino Doctum

Prof. Américo Galvão Neto

Presidente da Fundação Cultural Casarão das Artes

Profa. Janaína Dardengo

Diretora de Ensino da Rede de Ensino Doctum

Profa. Ianna Pena

Coordenadora de Pesquisa da Rede de Ensino Doctum

COMITÊ INSTITUCIONAL CICSA-21

Prof. Roberto Miranda Pimentel Fully

Diretor Rede de Ensino Doctum - Regional Caparaó

Prof. Rodrigo Mendes Cardoso

Coordenação do Curso de Direito - Regional Caparaó

Prof. Moacyr Rodrigues Simão

Coordenação do Curso de Administração e Ciências Contábeis – Regional Caparaó

Profa. Júnia Moreira de Freitas

Coordenação do Curso de Pedagogia – Regional Caparaó

COORDENAÇÃO GERAL CICSA-21

Comissão Científica do Evento

Profa. Fernanda Matos de Moura Almeida

Prof. Igor de Souza Rodrigues

Prof. Patrick Luiz Martins Freitas Silva

COMITÊ DE PUBLICAÇÃO CICSA-21

Editoração

Prof. Diogo Abineder Pereira

Prof. José Eduardo Barbosa

Profa. Monique Montenegro

COMITÊ DE DIVULGAÇÃO CICSA-21
Coordenação de Imprensa

Afonso Barbosa
Prof. Deivison Freitas

Secretaria Institucional – Doctum Caparaó

Ana Célia Gonçalves
Magno Augusto Diniz

Cerimonial de apoio

Candido Ribeiro
Hibram Miranda
Maikelle Nascimento de Carvalho
Marcos Vinicius Carvalho

Líllian Arruda
Diretora de Comunicação e Marketing

Regiane Pires
Doctum TV

IDENTIDADE VISUAL E PROJETO GRÁFICO

Mariano Pinto
Ilustrações Livro Guia

PROMOÇÃO
DOCTUM CAPARAÓ
Manhuaçu – Carangola - Iúna

COLABORAÇÃO

DOCTUM ALMENARA
DOCTUM CARATINGA
DOCTUM CATAGUASES
DOCTUM GUARAPARI
DOCTUM IPATINGA
DOCTUM JOÃO MONLEVADE
DOCTUM JUIZ DE FORA
DOCTUM LEOPOLDINA
DOCTUM SERRA
DOCTUM SETE LAGOAS
DOCTUM TEÓFILO OTONI
DOCTUM VILA VELHA
DOCTUM VITÓRIA

ANAIS CICSA-21. Artigos Completos – GTs Educação. II Congresso Internacional de Ciências Sociais Aplicadas, V. I, série 2, ISSN 2595-8526, Manhauçu, Rede de Ensino Doctum – Unidade Caparaó, 2021.

ÉDEN

Eu não pequei.
Não cai,
nunca me levantei.
Sempre estive aqui, intacta,
até você chegar.

Sempre soube das suas intenções,
meu pai me avisou sobre você,
mas sabia que não existiria sem mim.
Deixei-me levar,
e mesmo eu sendo superior
você tentou me subjugar, judia.

Explorou-me, cortou-me,
limitou meu lar, e antes que me acuse,
pois, conheço a sua ousadia,
a única coisa que fiz foi revidar
as suas incontáveis tentativas de me matar.

Mas, eu sou forte.
Carrego em mim o
poder do feminino, Mãe!
Hoje, prostituta de filhos ingratos,
subordinada a interesses fartos,
para parir o ato que não sustenta,
mas enriquece.

E este, que te levou a isto?
Efemero.
Eu, eterna.
Vocês? Apenas pó.
Eu tudo e além disso.

Minhas raízes são estrias
dos estupros dos filhos teus,
minha pele trincada, ardida,
vendida aos filisteus,
meu corpo não sai mais água,
de tantos cortes seus.

Se queres me destruir,
por que não me diz adeus?
Não podes.
Até tenta,
mas não consegue,
está impregnado em mim,
não sai.

Indissociável a você até o fim.
Mas, quando isso tudo acabar
e você morrer, antes
ou junto comigo,
eu vou renascer, sozinha.
Intacta, como o Éden.

Deivid Sebastian

Poesia de Deivid Sebastian (Doctum), vencedora na modalidade Sarau de Poesia
CICSA-21

APRESENTAÇÃO

Impossível não se emocionar durante o II Congresso Internacional de Ciências Sociais Aplicadas. Impossível não ser tomado de um orgulho enorme de ver todos os nossos educadores praticando a esperança. Esperançaram com coragem. Gostaria de parabenizar a todos que construíram esse sonho. Ver os jovens, os estudantes com suas asas cada vez fortalecidas para voos mais ousados mundo a fora. O Brasil precisa de coragem. Essa coragem que foi marcante durante todo processo do CICSA-21 tem que ser companheira de todos nós nesta travessia de resistência e avanço. Não basta resistir o retrocesso, é preciso avançar na construção efetiva de uma nova Democracia. Resistir, segurar nas mãos de cada um, olharmos com a crítica da ciência, olhar para nós mesmos, o que fizemos, para que possamos corrigir e avançar. Essa nova Democracia, com participação popular organizada, onde todo dia se reflita uma consciência sobre nós mesmos, sobre as possibilidades, para que possamos ser felizes coletivamente. O Brasil merece, o povo merece dias melhores, uma sociedade mais justa, solidária, fraterna, que respeite as diferenças, precisamos de construir, assim como no CICSA-21, uma forma de luta e resistência. Em 2022, estaremos mais fortes, mais abrangentes, orgânicos e dentro das nossas trilhas do conhecimento. Gostaria de agradecer em nome da Rede de Ensino Doctum a todos que ajudaram e fizeram este evento acontecer.



Prof. Cláudio Cezar Azevedo de Almeida Leitão
Presidente da Rede de Ensino Doctum



Fotografia de Renata Daflon Leite (Universit  d'Avignon et des Pays de Vaucluse-UAPV), integrante da *Mostra Aldeia Maraka'N : Rexist ncia, reflorestamento e ancestralidade no espaço urbano* vencedora na modalidade Mostra de Fotografias CICSA-21

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO, DIREITO E INCLUSÃO NAS ESCOLAS E FACULDADES, EM TEMPOS DE PANDEMIA: Estudo realizado no município de Manhuaçu, Minas Gerais 14

Ana Júlia Bispo Nascimento (Doctum), Geraldo Vinícius de Oliveira Afonso (Doctum), Ítalo Augusto Petronilho Pinto (Doctum), Maria Rosilaine Lage (Doctum), Reinaldo Martins de Oliveira (Doctum), Tainá Rodrigues Pôncio (Doctum)

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 30

Sandra Maria Alves Barbosa Melo (UFMT/UDS)

O DESAFIO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE ARTES EM TEMPOS DE PANDEMIA 47

Rita Mychelly Santos Salles (UFES), Ana Rita César Lustosa (UFES), Sérgio Rodrigues de Souza (Instituto Educacional Athena)

EDUCAÇÃO PARA TODOS SOB A “ÓTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR” 59

Maria Divina Siqueira (UFG)

MÉTODOS DE ENSINO EM HISTÓRIA: PROJETOS EDUCATIVOS COMO INCENTIVO AO ALUNO A PRODUÇÃO E PESQUISA 73

Welton Vale Pereira (UFMA)

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO UMA FERRAMENTA PRAGMÁTICA PARA A FORMAÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL 87

Vinícius da Silva Santos (SEDU), Adébio de Jesus Ribeiro Lisboa (SEDU), Sérgio Rodrigues de Souza (Instituto Educacional Athena)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A FORMAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRINHAS - PB 106

Vanderlucia Nunes dos Santos Rodrigues (UEPB), Lédiam Rodrigues Lopes Ramos Reinaldo (UFCG), Joana d’Arc Araújo Ferreira (UFCG), Jamilton Costa Pereira (UFCG)

A BIOÉTICA E O PAPEL DO LICENCIADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DESDE A ÓPTICA DA SUSTENTABILIDADE..... 119

Sérgio Rodrigues de Souza (Instituto Educacional Athena), Vinícius da Silva Santos (SEDU)

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: *INTERCESSÕES POSSÍVEIS* 132

Maria Clara Sales de Carvalho (IFES-ES), Elda Alvarenga (IFES-ES)

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: a tendência do professor reflexivo na educação básica 152

Victor Silva Salaroli do Nascimento (UFES)

OFICINAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMTRANSVERSALIDADE NAS SEIS DIFERENTES MACROÁREAS 162

Maria Nazaré Ribon Silva (IPLAC/UFMT)

IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA SOCIAL: contribuições freirianas e vygotskianas para a educação 181

Lion Granier Alves, Sérgio Rodrigues de Souza (Instituto Educacional Athena)

A ABORDAGEM COGNITIVISTA E O NOVO PERFIL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO 196

José Marcílio de Oliveira Neto (Unincor), Zionel Santana (Unincor)

O *MINDFULNESS* COMO ESTRATÉGIA TRANSDISCIPLINAR NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM..... 215

Graziele FerreiraPrazeres (UNEC-Nanuque), Sônia Maria da Costa Barreto (FVC)

COMO A POBREZA EXTREMA RELACIONA-SE COM O BAIXO RENDIMENTO EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM ESCOLAR..... 231

Liliane Rodrigues de Araújo (Doctum), Raquel Rodrigues Teles (UFES), Sérgio Rodrigues de Souza (Instituto Educacional Athena)

SOBRE A SEMÂNTICA DO VOCÁBULO SAUDADE: um estudo transdisciplinar 241

Raquel Rodrigues Teles, Liliane Rodrigues de Araújo (Doctum), Sérgio Rodrigues de Souza (Instituto Educacional Athena)

O ENSINO E O ESPAÇO: A INTERFACE ENTRE A ARQUITETURA E A EDUCAÇÃO . 256

Luisa Alfenas (Doctum), Jansen Faria (Doctum)

FRACASSO ESCOLAR E AS INJUSTIÇAS SOCIAIS SOB A ÉGIDE DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO 276

Katriny Ferreira Neves (Doctum), Philippe Drumond Vilas Boas Tavares (Doctum)

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA VISÃO À LUZ DA TEORIA DAS CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM..... 294

Erika Neder dos Santos (UFJF), Waleska Marcy Rosa (UFJF)

ANALFABETISMO FUNCIONAL E SUAS AS CONSEQUÊNCIAS EM ÂMBITO EDUCACIONAL: Desafios para a Inclusão Social 314

Ivânia Martins dos Santos (Doctum), Philippe Drumond Vilas Boas Tavares (Doctum)

A PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO DE MATEMÁTICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR 332

Danúbia Cristina Soares Oliveira (ISEAT), Leopoldino Vieira Neto (ISEAT)

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO 353

José Carlos Arantes

GAMIFICAÇÃO UTILIZANDO RPG COMO PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Uma proposta interdisciplinar sobre Geografia e História 371

Lara Gabriela Carvalho da Silva (Doctum), Andressa da Silva Denicolo Garcia, (Doctum) Lorena Monteiro dos Santos (Doctum), Philippe Drumond Vilas Boas Tavares (Doctum)

MÍDIAS DIGITAIS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO- 384

Luiza Gonçalves dos Santos (UFMT), Ana Graciela Mendes (UMESP)

SUICÍDIO NAS REDES SOCIAIS: *um diálogo entre Suicidologia e Sociedade 5.0*..... 399

Roger Vinícius da Silva Costa (Unicesumar)

RELAÇÃO DE RESPEITO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UMA NECESSIDADE NA ALFABETIZAÇÃO 412

Bianca Afonso Viana Lopes de Oliveira (Doctum), Keyse Dias Rosa (Doctum), Roberta da Cruz Abreu (Doctum), Shenia D'Arc Venturim Cornélio (Doctum)

INTRODUÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PANDEMIA DA COVID 19 439

Iralda Lucia Mengal da Silva (ISEAT), Rosilda Alves de Souza Figueiredo Pinto Rosa (ISEAT), Silvanira Gonçalves de Souza (ISEAT), Leopoldino Vieira Neto (ISEAT)

**GT 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS GLOBAIS E LOCAIS**

Coordenadores: Mário Gomes de Souza (Doctum), Me. Philippe Drumond Tavares
(Doctum)

Debatedores: Me. Fernanda Nobre (IFES), Me. Josivaldo Emerick da Veiga
(PUCMinas)

EDUCAÇÃO, DIREITO E INCLUSÃO NAS ESCOLAS E FACULDADES, EM TEMPOS DE PANDEMIA: Estudo realizado no município de Manhuaçu, Minas Gerais

EDUCATION, LAW AND INCLUSION IN SCHOOLS AND COLLEGES, IN TIMES OF PANDEMICS: Study carried out in the municipality of Manhuaçu, Minas Gerais

Ana Júlia Bispo Nascimento¹

Geraldo Vinícius de Oliveira Afonso²

Ítalo Augusto Petronilho Pinto³

Maria Rosilaine Lage⁴

Reinaldo Martins de Oliveira⁵

Tainá Rodrigues B. B. Pôncio⁶

RESUMO

Esta pesquisa, centrada na Educação, Direito e Inclusão nas escolas e faculdades de Manhuaçu, MG, enfatiza, o processo de inclusão escolar que é um desafio que contempla a realização de práticas dos profissionais para a efetivação do interesse mundial no respeito às diferenças. Partindo de uma análise de que a nova perspectiva de educação é o que torna a inclusão objeto do estudo, visando inserir métodos que garantem o acesso, a aprendizagem e a permanência dos alunos nas escolas e faculdades, identificando os fatores que permeiam essa proposta como prática inclusiva. Metodologicamente, optou-se pela denominada pesquisa “Quali- Quanti”, na qual se aplicou um questionário que desenhou o perfil de 48 pessoas, realizada via formulário *Google forms*, enviados pelo *WhatsApp* de profissionais da educação, alunos, pais/responsáveis de escolas públicas, particulares e faculdades. Em síntese, foram estes dados coletados: todas as pessoas com deficiências precisam desenvolver a aprendizagem dispondo dos mesmos direitos dos demais alunos, tendo em vista as causas da precariedade do sistema educacional público. Destaca que, no caso, nem todas as pessoas conhecem a Legislação e todos são favoráveis à inclusão, tanto escolar como universitária e as opiniões alheias quanto o assunto, e, portanto, analisar se a educação apresenta preparo para incluir na prática e oferecer o AEE, que é o Atendimento Educacional Especializado.

¹ Graduanda em direito Doctum

² Graduando em direito Doctum

³ Graduando em direito Doctum

⁴ Graduanda em direito Doctum

⁵ Graduando em direito Doctum

⁶ Graduanda em direito Doctum

Palavras-chave: Sistema Educacional. Políticas públicas. Inclusão das pessoas com deficiência.

ABSTRACT

This research, centered on Education, Law and Inclusion in schools and colleges in Manhuaçu, MG, emphasizes the process of school inclusion, which is a challenge that contemplates the realization of practices by professionals for the realization of the worldwide interest in respecting differences. Starting from an analysis that the new perspective of education is what makes inclusion the object of the study, aiming to insert methods that guarantee the access, learning and permanence of students in schools and colleges, identifying the factors that permeate this proposal as a practice inclusive. Methodologically, we opted for the so-called "Quali-Quanti" survey, in which a questionnaire was applied that drew the profile of 48 people, carried out via the Google forms form, sent by WhatsApp from education professionals, students, parents/guardians of public schools, individuals and colleges. In summary, these data were collected: all people with disabilities need to develop learning with the same rights as other students, bearing in mind the causes of the precariousness of the public education system. It highlights that, in this case, not all people know the legislation and all are in favor of inclusion, both at school and university and the opinions of others on the subject, and therefore, analyze whether education is prepared to include in practice and offer EEE, which is the Specialized Educational Service.

Keywords: Educational system. Public policy. Inclusion of people with disabilities.

Sumário: Introdução. 1 A escola como direito de todos. 2 O papel do ensino superior na educação inclusiva. 3 Os desafios da educação inclusiva no dia a dia das escolas. Considerações Finais. Referências Bibliográficas.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem por finalidade constatar a importância da educação de qualidade para todos e o processo de inclusão das pessoas com deficiências, em escolas e faculdades de Manhuaçu, Minas Gerais.

Ao contemplar o campo de inclusão, concorda-se com Ciríaco (2020), que a Educação Inclusiva deu novo aspecto à educação, visando um olhar diferenciado as singularidades humanas.

Dessa forma, o objetivo geral do trabalho é identificar mecanismos que permitam que cada aluno se integre a partir de uma reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas. O sistema educacional precisa reconhecer e atender as diferenças individuais, observando a importância das necessidades de todos com dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento.

Os objetivos específicos do referente trabalho serão identificar as questões conceituais, aspectos sociais e o direito de inclusão no ambiente escolar, identificando as dificuldades e as garantias, fazendo-se necessária uma reflexão crítica para proporcionar a inclusão com a participação da sociedade.

Quanto ao desenvolvimento, a partir dos estudos constituídos de artigos científicos, a perspectiva de tornar a inclusão uma realidade nas escolas e aos setores que possam assegurar o direito de todos, irá tornar os cidadãos participantes na construção da sociedade. O desenvolvimento foi disposto em três eixos temáticos: a) inclusão: a escola um direito de todos; b) o papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva; c) os desafios da inclusão escolar.

Em seguida, expõe-se a pesquisa realizada e, finalmente, são tecidas algumas considerações finais deixando claro que é necessária uma visão ampla da realidade educacional no país, uma vez que devemos analisar se a educação está realmente preparada para incluir sem deixar lacunas, no que diz respeito ao trabalho para a diversidade. Por fim, entende como manifestação de uma luta permanente o direito humano à educação inclusiva.

1. A ESCOLA COMO DIREITO DE TODOS

No Brasil, os estudos sobre inclusão são bastante recentes. Nota-se através das pesquisas que só a partir da segunda metade do século XX os documentos normativos começaram a fazer referência à educação em pauta. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024/61 dispôs que a educação é direito de todos, recomendando a integração da educação especial ao Sistema Regular de Ensino. A Lei 5.692/71 reafirmou a necessidade de se conferir um tratamento adequado aos alunos com necessidades especiais. No ano de 1981, foi instituído pela ONU (Organizações das Nações Unidas) o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, que defendeu a igualdade de oportunidades para todos.

A Constituição Federal (CF), de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069, de 13/07/90) determinaram direitos para as pessoas especiais. A nossa carta magna, no seu artigo 208, inciso III, explicita como dever do Estado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino.

A Lei 7.853/89, em 1988, assegurou vários direitos aos alunos especiais: matrícula compulsória em escolas públicas e privadas de ensino; oferta obrigatória de Programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; oferta de Programas de Educação Especial; oferta de material escolar, merenda e bolsa de estudos.

O Brasil, em 1990, participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que enfatizou a importância da educação para os sujeitos excluídos social e educacionalmente. O Decreto n. 914/93 estabeleceu as Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, que garantiu, aos sujeitos especiais, direitos em todas as instâncias governamentais, ou seja, saúde, educação, trabalho, seguridade social, habitação, cultura, esporte, lazer, qualificação e inserção profissional.

A Conferência de Salamanca em 1994 contemplou questões relativas à educação especial, destacando entre elas que alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ter acesso às escolas regulares, usando uma pedagogia que atenda as suas necessidades (BRASIL, 1994). Em 1994 também, foi veiculada a Portaria n. 1.793/94, que recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos éticos, políticos, educacionais e normalização e integração de alunos com necessidades educacionais especiais”, nos currículos dos Cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as licenciaturas e em outros cursos superiores. Em 1996, foi promulgada a LDB (Lei nº. 9394/96), que dedica o capítulo V à educação especial, sendo que o artigo 58 enfatiza que essa modalidade de educação deve ser oferecida na Rede “Regular” de Ensino, para os “portadores” de necessidades especiais, estabelecendo, nos incisos de I a V, condições que devem ser asseguradas pelos sistemas de ensino, porém constatamos através da nossa pesquisa que é preciso melhorar ainda mais, pois a teoria é bem diferente da prática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) citou Adaptações Curriculares, Estratégias para a

Educação de Alunos com Necessidades Especiais e explicitam a necessidade de esses alunos terem acesso aos conhecimentos necessários à vivência cidadã.

A Conferência Internacional, em 1999, para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, ocorrida na Guatemala, motivou a veiculação do Decreto n. 3956/2001, que dispôs sobre a eliminação de todas as formas de discriminação e a necessidade de promover a integração social plena dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais na Educação Básica (Resolução/CNE/CEB n. 2/2001) determinou que os Sistemas de Ensino matriculassem todos os alunos, independentemente de deficiências e diferenças, assegurando as condições necessárias à inclusão, recomendando também a capacitação dos professores para a educação inclusiva.

A Lei n. 10.172/2001, Plano Nacional de Educação, dispôs sobre: a inclusão do aluno especial no sistema regular de ensino; o atendimento de casos específicos, em classes e escolas especializadas; o apoio das escolas especiais às escolas comuns; a qualificação dos docentes; e a oferta de cursos de formação e de especialização em universidades.

Entendemos que para se concretizar essa tão sonhada educação inclusiva, é preciso assegurar condições físicas e infraestruturais, recursos especializados e capacitação e valorização dos professores, tratando-se, assim, de uma tarefa difícil, pois requer mudança de paradigmas da grande maioria dos gestores e um grande investimento financeiro.

A educação inclusiva necessita de modificações substantivas que envolvem: questões inerentes às políticas de inclusão tanto na rede pública quanto particular, à flexibilização curricular, à preparação física e humana da escola comum para receber alunos especiais, à utilização de técnicas e recursos apropriados, à capacitação e valorização dos profissionais da educação.

Contudo, pode ser observado no Parecer n. 424/ 2003, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que expõe, mais do que real, uma situação teórica x prática.

As escolas inclusivas e integradoras preparam seus professores para trabalharem com a diversidade; reduzem o número de alunos por turma, se necessário; distribuem os alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas, evitando-se a sua concentração em uma única turma; estimulam a cooperação e solidariedade entre alunos; trabalham com sistemas de

monitorias de alunos; os prédios escolares são acessíveis, sem barreiras arquitetônicas e atitudes preconceituosas ou desrespeitosas ao aluno e possuem diversos serviços de apoio disponíveis aos professores e alunos. Nessas escolas, é intensa a articulação entre família, comunidade/escola e instituições especializadas, procurando-se sempre o cumprimento da função escolar com todos os alunos, independente de suas condições (MINAS GERAIS, 2003, p. 2).

Essa abordagem vem ao encontro no sentido de constatar, identificar e analisar a importância da educação de qualidade para todos acentuando a relevância do processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Como objetivo geral, identificar mecanismos que permitam que cada aluno se integre a partir de uma reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas, conforme prescrito na Constituição Federal que estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da CF). O processo educacional deve reconhecer e atender as diferenças individuais, observando a importância das necessidades de todos com dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento.

Como objetivos genéricos, buscar identificar as questões conceituais, aspectos sociais e o direito de inclusão no ambiente escolar, identificando as dificuldades e as garantias, fazendo-se necessária uma reflexão crítica para proporcionar a inclusão com a participação da sociedade.

O Censo Escolar de 2018, INEP, revela avanços na educação especial. O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Neste sentido, tem uma visão ampla da realidade educacional no país, analisa-se a educação no sentido amplo da inclusão sem deixar lacunas no que diz respeito ao trabalho para a diversidade. Por fim, procura-se desenvolver um entendimento como manifestação de uma luta permanente o direito humano à educação inclusiva.

2. O PAPEL DO ENSINO SUPERIOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Educar é aplicar métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. As instituições educacionais têm o dever e o desafio de educar, estes papéis ficam implícitos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394 – 20 dezembro 1996), assim desenvolve-se o ensino-aprendizagem humano para garantir a aprendizagem de habilidades e conhecimentos que possibilitem a vivência em sociedade, a sabedoria do indivíduo perante as relações sociais diversificadas e mais amplas, aprimorando suas relações através de sua ação no mundo.

O ensino Universitário deve ser democrático e está incluso nesta obrigação, tanto quanto as demais modalidades de educar, presente nos termos do capítulo IV desta lei o ensino superior tem dois papéis fundamentais, tais como: formar o profissional que terá esta mentalidade, aberta ao trato com a diversidade em qualquer setor de nossa sociedade; servir de exemplo, ou modelo, no decorrer do próprio processo de formação desses profissionais, de que tal formação cidadã seja possível, através de uma prática pedagógica em que se verifique a colocação em prática do que até aqui foi levantado sobre o papel da escola em geral.

Sabendo disso, compreende-se que o educador, nesse contexto, tratando-se dos professores universitários, é peça chave no papel da educação. Eles devem encontrar-se livres de qualquer conceito prévio e desigualdade, excluindo qualquer forma seletiva e preconceituosa no que se diz respeito à avaliação, cotidiano pedagógico propriamente dito, relação professor-aluno, relação entre profissionais dos Departamentos, Faculdades e Institutos.

Os educadores devem ser preparados previamente para servirem de modelo, tendo uma relação democrática consistente na convivência diária com o aluno-aprendiz, respeitando suas diversidades e dando o exemplo no dia-a-dia. Em suma, a relação educador-aprendiz tem destaque como ponto alto do ensino através do exemplo, partindo dessa premissa entende-se a necessidade de políticas públicas para o aprimoramento e incentivo de profissionais plenamente preparados e capacitados para serem o exemplo na prática.

3. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DIA A DIA DAS ESCOLAS

Atualmente é visível para todos que são grandes os desafios da educação inclusiva no mundo e principalmente no Brasil. Os desafios da educação inclusiva resultam na transformação da cultura, das práticas e das políticas na escola e em outros sistemas de ensino, para assim garantir acesso, participação e aprendizagem para todos, sem exceções.

Até o início do século 21, o sistema educacional brasileiro abrigava dois tipos de serviços: a escola regular e a escola especial, ou o aluno frequentava uma, ou a outra. Na última década, nosso sistema escolar modificou-se com a proposta inclusiva e um único tipo de escola foi adotado: a regular, que acolhe todos os alunos, apresenta meios e recursos adequados e oferece apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem. Porém, o sistema educacional brasileiro ainda precisa se aperfeiçoar muito para superar os desafios trazidos pela inclusão educacional. Com o passar do tempo, a educação especial vem sendo colocada de lado em prol da educação inclusiva, permitindo que a criança se sinta inserida na sociedade, independentemente de suas limitações.

Para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na educação inclusiva é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com necessidade da inclusão educacional.

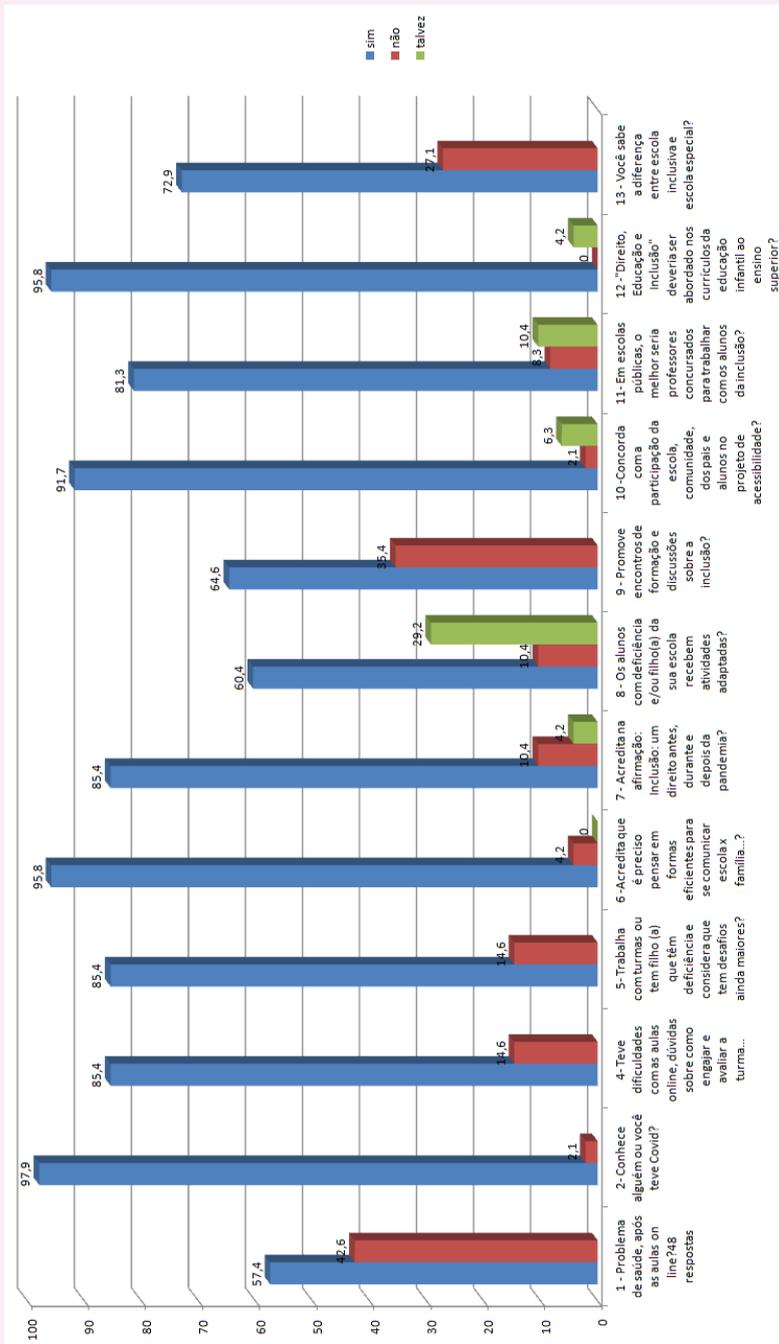
Educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por este tipo de Educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário, com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças.

Embora pareça algo simples, oferecer as condições necessárias para fazer funcionar um projeto didático baseado nos princípios da educação inclusiva é um desafio para os gestores. Várias barreiras precisam ser superadas para que assim a educação inclusiva venha se tornar realidade, entre elas: Infraestrutura, profissionais capacitados e qualificados, excesso de alunos, entre outras. A transformação de uma instituição em uma “escola inclusiva” exige educadores preparados para atender às

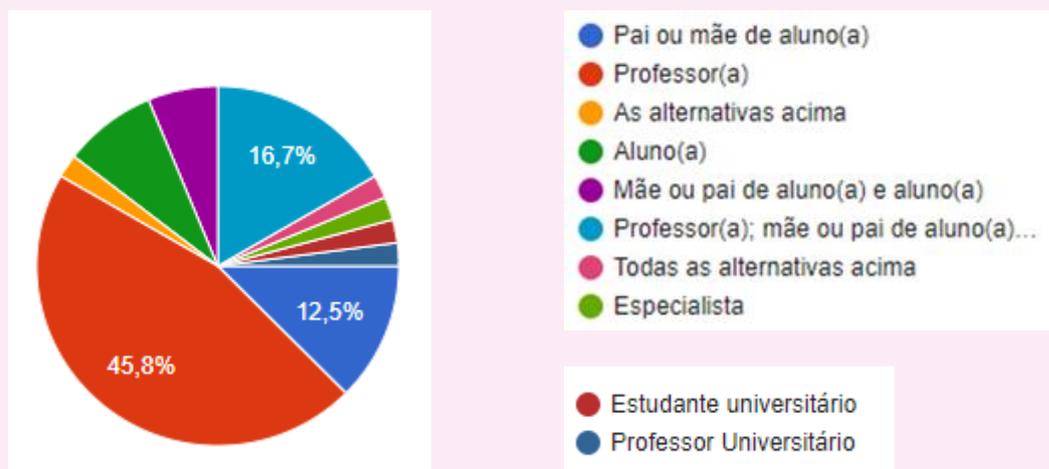
necessidades do ensino inclusivo. Porém, a maioria das escolas não possuem esse tipo de preparação, o que dificulta a implementação do projeto de inclusão.

Após a leitura dos artigos citados, elaboramos um questionário no Google *Forms* com o objetivo de verificar na prática o Direito, Educação e Inclusão em tempos de pandemia nas escolas de Manhuaçu. Esse questionário foi enviado, através do aplicativo *WhatsApp*, aos profissionais da educação, alunos, pais e responsáveis de escolas públicas, particulares e faculdades do município que, conforme o último censo do IBGE de 2020, possui uma população de 91.169 habitantes (em 2010, havia 79.574 pessoas), com território de 628,318 km².

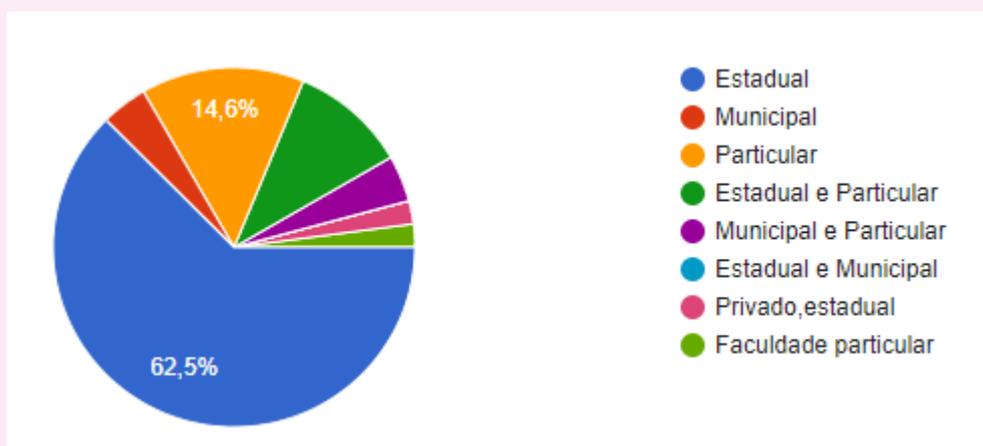
RESULTADO DA PESQUISA:



A pesquisa foi respondida por 48 pessoas, entre pais, alunos e profissionais da educação, no período de 13/05 a 19/06/2021.



A maioria, 62,5%, é profissional da educação e/ou que possui filhos em escolas estaduais.



Fonte dos gráficos: Os autores, 2021

Com o início das aulas online, em março de 2020, começo da pandemia no Brasil, a grande maioria, 57,4%, teve ou agravou problemas de saúde seus ou dos filhos:

97,9% tiveram ou conheceram alguém que foi infectado pela Covid-19;

85,4% disseram que estão com dificuldades com as aulas online, que vão de problemas com a internet ou nas apresentações das aulas online até desmotivação;

85,4% responderam que trabalham com turmas ou tem filho (a) que têm deficiência e considera que tem desafios ainda maiores;

95,8% acreditam que é preciso pensar em formas eficientes para se comunicar escola x família à distância e pensar no que fazer para apresentar conteúdos acessíveis. Quando apresentamos a frase “Inclusão um direito antes, durante e depois da pandemia”, 85,4% concordaram com a informação, demonstrando que a maioria sabem que os desafios da inclusão devem permanecer mesmo após à pandemia. Quanto às atividades enviadas pela escola, 60,4% disseram que recebem as atividades, propostas pela escola, com as devidas adaptações. 10,4% disseram que não recebem e 29,2% talvez. Isso demonstra que a maioria das atividades são adaptadas e outras não. 97,1% disseram que há uma necessidade maior de participação da comunidade e dos pais de alunos com a escola, quanto às obras de acessibilidade nas escolas/faculdades. 81,3% acham que, para ser professor de atendimento educacional especializado – AEE, é necessário que o professor tenha formação em cursos de licenciatura, preferencialmente, pedagogia, cursos na área, por exemplo, Libras para trabalhar com surdos, especialização, pós graduação e/ou cursos de aperfeiçoamento, e que preferencialmente seja aprovado em concursos públicos. Essa pergunta refere-se em relação a professores para trabalhar com a inclusão em escolas públicas, porém a maioria dos professores são contratados e a pesquisa deixa clara que é preciso sim, formação adequada para os professores e concursos públicos.

Quanto ao tema "Direito, Educação e Inclusão" 95,8% acham que o tema deveria ser abordado nos currículos da educação infantil ao ensino superior, o que comprova que nossa pesquisa é de extrema importância. A grande maioria, 72,9%, disseram saber a diferença entre escola inclusiva e escola especial. Apenas 27,1 não sabem essa diferença. Vale esclarecer que a escola inclusiva acontece em escolas regulares que acolhem alunos com deficiência incluindo-os, seja em relação à contratação de profissionais qualificados, adaptação dos ambientes e atividades escolares, ou seja, trabalho com empatia que desperta o senso de pertencimento entre os alunos, ensinando-os a conviverem com as diferenças. Já a educação especial acontece em escolas especiais, e é uma modalidade de ensino que se destina somente a alunos com alguma deficiência, incluindo APAES, por exemplo, e dessa forma acreditamos que a inclusão não acontece. E outras pessoas de escolas/faculdades “normais” julgam sem

conhecer as pessoas com deficiências pelo fato da não convivência/socialização/adaptações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura dos artigos, análises de diversas leis, e estudos sobre educação, direito e inclusão, percebemos que estes temas estão diretamente ligados e são de extrema importância para o sistema educacional, pois todas as pessoas com deficiência têm direito a educação e inclusão. Porém muitas vezes precisam acionar a justiça para tê-los na prática.

Os dados coletados evidenciaram que no município pesquisado, o processo de inclusão tem caminhado, porém ainda há dificuldades para se concretizar na prática, especialmente neste período de pandemia em que os estudos acontecem de forma on-line e nem todos tem acesso à internet, o qual não foi disponibilizado aos alunos e os alunos com deficiências em maioria recebem material impresso, a maioria com as devidas adaptações e com orientações dos professores e ajuda da família para realizar as atividades em casa.

Assim, verificou-se que a maioria dos professores, alunos e pais se mostraram conscientizadas e sensibilizadas da necessidade de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, mas as condições objetivas inviabilizaram ou dificultaram o desenvolvimento de uma real inclusão de todos.

Constatou-se que muitos fatores entravaram o processo inclusivo em tempos de pandemia, em especial acessibilidades nas escolas e faculdades como: carência de rampas e de banheiros adaptados; falta de capacitação e valorização dos docentes; precariedade do apoio dado pela SEE, em relação às escolas estaduais, SME, em relação às escolas municipais e dos gestores de escolas/faculdades particulares; desconhecimento do diagnóstico das deficiências e de como lidar com elas; número elevado de alunos na sala de aula; inexistência ou número mínimo de professor especializado para assessorar os demais docentes; intensificação do trabalho docente; engessamento.

O modo como vem se processando a inclusão em diversas escolas pode levar esses pesquisadores a “engrossarem o coro” dos que consideram a

racionalidade financeira como pressuposto básico das políticas públicas de inclusão, sejam abordados nos currículos da educação infantil ao superior e a grande maioria dos entrevistados.

Ressaltamos que este trabalho dá ênfase aos temas: “Direito, Educação e Inclusão”, pois os mesmos têm um papel fundamental na sociedade e de acordo com Michels (2006), se o professor não for capacitado e se não forem disponibilizados recursos educacionais e infraestruturais, o discurso da inclusão e a necessária aceitação das diferenças não se consolidam, ou seja, a “narrativa” do respeito às diferenças pode instaurar uma “educação diferente”, mas não adequada aos mencionados alunos, compensando, apenas, as diferenças sociais e reduzindo os custos.

Portanto, para as escolas públicas o concurso público atenderia esses quesitos e as escolas e faculdades particulares, também precisam capacitar seus profissionais. Principalmente neste momento de pandemia, os pais/responsáveis devem ser grandes aliados da escola/faculdade, e essa aproximação é fundamental para que tudo dê certo, tanto em relação aos cuidados necessários para que a pandemia se mantenha controlada, como para que as questões emocionais das crianças, adolescente e até mesmo adultos universitários, possam ser trabalhadas.

Contudo, a pandemia acentuou a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigiu um novo educador, que precisou se reinventar, teve que se adaptar às novas tecnologias, novas metodologias, transformando-se e o ensino passou a ser de parcerias entre professores e pais. Assim como a maioria dos entrevistados, acreditamos que a inclusão de todos nas escolas ou faculdades é um direito antes, durante e depois da pandemia e que temos que buscar sempre a equidade e não só igualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio** – disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio> - Acesso em 16 de junho de 2021.

BRASIL. *Constituição Federal*. 1988.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961.

Lei de Diretrizes da Educação Nacional n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União. Brasília, 12 ago. 1971.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. 168p.

CIRÍACO, Flávia Lima. **Inclusão: um direito de todos**. Educação Pública, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusaoum-direito-de-todos>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

Decreto legislativo n. 3.956 de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Internacional para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 09 out. 2001.

GRITTI, Alice. GRITTI RODRIGUES, Aline. **Os Desafios da Inclusão Escolar**. Página nº 01. Revista Educação em Foco – Edição nº 11 – Ano: 2019. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/os-desafios-da-inclusao-escolar-no-cotidiano-da-escola>. Acesso em: 03 de maio de 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico de 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2018**. Brasília: MEC, 2019.

Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989.

Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1996a.

Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996b.

Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2001.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão**: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 406-560, set./dez. 2006.

Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto. Decreto n. 914 de 6 de setembro de 1993. Estabelece em seu artigo 5º o que são Diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1993.

Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994, que resolve recomendar a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais". B MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Brasília, 1994.

Resolução CNE/CEB n. 02 de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

SANTOS, M. O. **O Papel do Ensino Superior na Proposta de Uma Educação Inclusiva**. Revista Movimento, Faculdade de Educação da UFF, Niterói, n.o 7, Maio de 2003, pp. 78-91. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264841514_O_papel_do_ensino_superior_na_proposta_de_uma_educacao_inclusiva. Acesso em 04 de maio de 2021.

Senado Federal. Declaração Mundial de Salamanca e Linhas de ação sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

Parecer CNE/CEB n. 17/2001, aprovado em 03 de julho de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A BRIEF HISTORY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL

Sandra Maria Alves Barbosa Melo⁷

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, a partir do histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (EJA), compreender as políticas pedagógicas implementadas no país e o quanto representam para o desenvolvimento da educação no que tange à alfabetização e ao senso crítico. Para a pesquisa, foram utilizados documentos oficiais, um aporte bibliográfico e um questionário investigativo. A metodologia teve como intento o significado em termos de teorias e práticas, com resultados negativos e positivos, do EJA para as populações com as quais o modelo entra em contato. Além disso, procura-se apontar a relevância de Paulo Freire para esse modelo educacional, com suas contribuições e também os desdobramentos para se ter educandos críticos e capazes de transformar o próprio mundo e da coletividade. Para isso, a experiência de vida daqueles que desejam completar ou conquistar uma educação formal entra em cena, com um impacto extraordinário para o programa institucional. Assim, assegura-se a importância do EJA e a sua força como instrumento educacional para a transformação de realidades pela inclusão e pelo estímulo ao pensamento.

Palavras-chave: História da educação. EJA. Paulo Freire. Transformação.

ABSTRACT

This article aims to understand the pedagogical policies implemented in the country and how they represent the development of education in literacy and critical sense, based on the history of Youth and Adult Education in Brazil (EJA). For the research, official documents, a bibliographical contribution and an investigative questionnaire were used. The methodology had as its intent the meaning in terms of theories and practices, with negative and positive results, of the EJA for the populations with which the model comes into contact. In addition, it seeks to point out the relevance of Paulo Freire to this educational model, with its contributions and also the unfolding to have critical students capable of transforming the world and the community. To this end, the life experience of those who wish to complete or conquer formal education comes on the scene, with an extraordinary impact on the institutional program. Thus, the importance of the EJA and its strength as an educational tool for the transformation of realities through inclusion and the stimulation of thought is ensured.

Keywords: History of education. EJA. Paulo Freire. Transformation

⁷ UFMT- Pós – Graduação em Teoria da História Regional; UDS- Paraguai - Mestrado em educação; UDS-Paraguai - Doutorado em Educação

O PERCURSO DO EJA

Os primeiros indícios no Brasil a respeito do que hoje se denomina Educação de Jovens e Adultos remontam aos Jesuítas, durante o Período Colonial, articulada ao trabalho de catequização. No Brasil Império, em 1876, ocorrem os registros inaugurais do Ensino Noturno para adultos, intitulado de educação ou instrução popular. Com a Lei Saraiva, em 1882, proíbe-se o voto do analfabeto, momento em que se associa a escolarização à ascensão social e o analfabetismo à incapacidade e à incompetência (GOHN,2001).

Em 1890, o Censo aponta 85,21% iletrados na população total. Já no século XX, o surto de nacionalismo e patriotismo, questão de desenvolvimento nacional, chama a atenção para o problema da escolarização. No ano de 1920, ainda se registram 75% de analfabetos. A partir desse momento, cresce o entusiasmo pela educação: ligas contra o analfabetismo, fundadas por intelectuais, médicos e industriais imbuídos de fervor nacionalista, visam erradicá-lo e pregam patriotismo, moralismo e civismo. Mas, alfabetizar tem um caráter político: aumenta o contingente eleitoral (PAIVA,1983).

Ainda na década de 1920, tem início um fluxo de mobilizações em torno da educação como dever do Estado, período de intensos debates políticos e culturais. No ano de 1922 acontece a Semana da Arte Moderna, em São Paulo, quando ocorre a I Conferência sobre o Ensino Primário e a Fundação do Partido Comunista.

O Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico foram os dois movimentos ideológicos da elite brasileira. O Entusiasmo pela Educação se compreendia como redentora dos problemas da Nação. Esse movimento surgiu nos anos de transposição do Império para a República (1887-1897), mas recuou em 1896, voltando novamente nos anos de 1910-1920.

O caráter quantitativo ganha destaque com a expansão da rede escolar, por intermédio das “ligas contra o analfabetismo”, anos 1910, que visavam à imediata eliminação do analfabetismo para solucionar a questão do voto do analfabeto. A expressão desse entusiasmo era o preconceito contra o analfabeto como responsável pelo atraso do país.

De acordo com Di Pierro (2001), O Otimismo Pedagógico surge nos anos de 1920, mas o seu apogeu começa a partir de 1930, com o Movimento Escola

Nova, quando o caráter qualitativo expressava um ar de otimização do ensino; momento de melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Um movimento que diz respeito a um ciclo de reformas educacionais nos Estados.

Nos anos de 1930, a Educação de Adultos, começa a delimitar seu lugar na História da Educação no Brasil, quando se cria o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Inicia-se, assim, a caracterização do Sistema de Ensino no Brasil, em caráter autoritário e centralizador.

A partir da Revolução de 1930, amplia-se o Plano Educacional Brasileiro, quando ocorre a difusão do Ensino Técnico-Profissional, como meio de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio. Em 1932, é fundada a Cruzada Nacional de Educação para combater o principal problema da nação, o analfabetismo (DI PIERRO, 2001).

Durante o Estado Novo (1937-1945), todo o processo é submetido ao chamado ideário nacionalista, autoritário e populista. Nos anos de 1940, a educação passa a ser questão de segurança Nacional, pois o atraso do país é associado à falta de instrução de seu povo.

Somente, a partir desse momento, é que a Educação de Adultos (EDA) começa a tomar corpo e se constitui como política educacional. Em 1942, cria-se o SENAI, numa tentativa de atrelamento da Educação de Adultos à Educação Profissional.

Após a Segunda Guerra Mundial, quando a UNESCO entra em ação, são solicitados esforços no combate ao analfabetismo em esfera mundial. Assim, surge a EJA no debate nacional na forma de campanhas de alfabetização (DI PIERRO, 2001).

No ano de 1946, institui-se a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Em 1947, surge o I Congresso de Educação de Adultos (EDA) promovido pelo Governo Federal, que marcou o início da campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Também em 1947, ocorre a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Em 1952 têm-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Em 1958 e até 1961, intensifica-se a Campanha Nacional de combate ao Analfabetismo (CNEA). E surge também o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabeto. A partir dos anos de 1960, o pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para alfabetização de

Adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país. Em 1961, inaugura-se o movimento de Educação de Base (MEB), movimento de cultura popular vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Em 1964, é aprovado o Plano Nacional de Alfabetização que prevê a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta é interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos (ZANETTI,1999).

Em 1967, o governo assume o controle dos programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período, é fundado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cuja lei de criação foi a de nº 5.370, concebida como sistema de controle da população, referência de EJA no regime Militar. No ano de 1969, institui-se a Campanha Massiva de Alfabetização. O MOBRAL se expande por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivavam desse programa, a mais importante foi o PEI - Programa de Educação Integrada, uma forma condensada do antigo curso primário (ZANETTI, 1999).

Entretanto, em 1980, o Processo de Democratização do País incorpora a emergência dos movimentos sociais e dá início à abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobram em turmas de pós-alfabetização. No ano de 1985, o desacreditado MOBRAL é extinto e seu lugar ocupado pela Fundação EDUCAR, que apoia, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.

Na década de 1990, com a extinção da Fundação Educar, cria-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos. Alguns estados e municípios assumem a responsabilidade de oferecer programas para tal público. A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 1990 reclamando reformulações pedagógicas. Em 1990, de acordo com Zanetti (1999), ocorre o ano Internacional da Alfabetização (ONU), em Jonthien, na Tailândia. Em 1996, com a elaboração da LDBEN 9.394, a EJA é reduzida a cursos e exames supletivos. A Emenda Constitucional 14 (FHC) suprimiu a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer o Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização. Essa mesma Emenda suprimiu o artigo 60 da Constituição que determinava acabar com o analfabetismo em dez anos. A

referida Emenda cria o FUNDEF, mas não inclui a EJA na distribuição dos recursos.

A LDB 9394/96 transfere a nomenclatura do Ensino Supletivo para EJA, mas não trata da questão do analfabetismo. Reduz a idade para realização dos exames em relação à Lei 5.692/71.

Por volta de 1997, realiza-se, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas). Essa conferência representa um marco importante, à medida que estabelece a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. (ZANETTI, 1999).

Segundo Machado (1997), no ano de 1998, surgem os ENEJAS (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos), que tem por objetivo ampliar os cenários de mudanças, chamando a atenção para a EJA, como direito. Nesse momento incorporam-se os Fóruns de EJA, que intentam trocar experiências, discutir políticas para a EJA e contribuir com os municípios que ainda não tinham organização própria para esse fim.

Portanto, em 1998, por meio de Emenda, a LEI de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96 dedica dois artigos (37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso a ela na idade apropriada.

Na época de 2000, sob a coordenação de Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, e enfatiza o direito público subjetivo dos cidadãos à educação e estabelece as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, distinguindo a EJA da aceleração de estudos, e dessa forma, assinala a necessidade de contextualizar o Currículo e as metodologias para recomendar a formação específica dos educadores. Também é homologada a Resolução nº 01/00 CNE e, em Mato Grosso, homologa-se a resolução 180/2000 - CEE/MT, que aprova o Programa de EJA para as Escolas do Estado, a partir de 2002 (MEC, 2002).

Esse histórico nos mostra que, em cada período, ocorrem gestões, comumente profissionais, com visões diferentes, na tentativa de beneficiar todas as camadas sociais.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, BASES LEGAIS E CONCEPÇÕES

Segundo a Constituição Federal, Cf. art. 205 retomado pelo art.2º da LDB/9.394/96, a perspectiva orientada da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em grande parte implementada nos sistemas educacionais, advém da educação não formal ligada historicamente aos movimentos sociais (em princípio, portanto, mais ligada às perspectivas emancipatórias, tanto filosófico quanto na estruturação de sua organização, de Paulo Freire, dos Círculos de Cultura nos anos 1990, que é um exemplo emblemático).Pela formulação constitucional, a perspectiva do direito à educação como caminho da efetivação da democracia educacional inaugurada, não apenas para as crianças, mas também para jovens e adultos, escreve uma nova história na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) regulamenta esses princípios e atribui ao Estado o dever da oferta escolar. Esse direito para Jovens e Adultos, assegurado pela Constituição Federal, organizou-se na LDBEN, estruturado como Educação Básica (ensino fundamental e médio), o que significa assumir que, para esse público, há modos próprios de fazer a educação, segundo as características dos sujeitos, suas trajetórias e histórias de vida e trabalho. Em suma, em sua forma de ser e estar no mundo.

Segundo a Resolução nº1 CE/MT estabelece, em seus artigos 3º e 4º, que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio, estabelecidas pelas resoluções nº2 e 3, respectivamente, aprovadas pelo CNE/CEB em 1998, estendem-se para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, configurando a Base Nacional do Currículo também para essa modalidade, desde que adaptadas às características do educando, nos termos preceituados pela LDBEN. Dessa forma, a EJA requer modelo pedagógico próprio, com adequação de carga horária e de desenho de atendimento, currículo contextualizado, emprego de metodologias de ensino adequadas e formação específica de educadores para atuarem nela.

O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso revê a normatização vigente, publicando em 04/10/2000 a Resolução nº 180/2000, que fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Contribui para a decisão de promover essa revisão o olhar crítico dirigido pelo Conselho à situação daquele momento, caracterizada pela diluição da identidade

pedagógica da EJA nos programas de aceleração de estudos e correção do fluxo escolar de crianças e adolescentes, assim como pela oferta de cursos reduzidos, organizados segundo uma concepção de escolarização compensatória, que resultavam em ensino de baixa qualidade.

Nesse momento, uma nova tarefa se impõe aos gestores do Sistema Público e às escolas e profissionais da Educação: Repensar os pontos de estrangulamento da EJA diante das práticas curriculares e das condições estruturantes do sistema, para reconstruir coletivamente concepções circulantes e remover obstáculos, fazendo realidade o sentido do direito de todos à educação e ao aprendizado. Este sentido não se faz realidade sem que se considere a indispensável unidade de princípios, diretrizes e objetivos que orientam a diversidade de respostas possíveis, definidas segundo características e perfis dos sujeitos que buscam a educação. Ao contrário do que se possa pensar, não é a uniformidade que garante a ação sistêmica, mas, sim, a unidade de propósitos, mesmo que, para isso, seja indispensável uma variedade de propostas e projetos, alternativas de atendimento e de oferta pública.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EJA NO BRASIL

Tanto Vieira (2004) quanto Stephanou e Bastos (2005) afirmam que as variações da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo do tempo, estão ligadas às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Segundo Stephanou e Bastos (2005), pode-se afirmar que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese, constitui-se de uma ação prioritária no interior do processo de colonização. Embora os jesuítas tenham priorizado a sua ação junto às crianças, os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional.

Nos períodos de Colônia e Império, os jesuítas dominaram a educação, com a intenção de difundir o catolicismo e dar educação à elite colonizadora, a quem se oferecia uma educação humanística. Esse domínio compactuava com os interesses do regime político que visava à manutenção da ordem. Observa-se que os filhos dos colonos e os mestiços também recebiam instruções dos

jesuítas, através dos subprodutos das escolas de ordenação criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega.

Após a expulsão dos Jesuítas no século XVIII, o ensino até então estabelecido ficou desorganizado e novas iniciativas sobre ações dirigidas à educação de adultos somente aconteceram durante a época do Império. Entretanto, o ensino não deixou de receber essa influência, visto que os mestres foram formados por essa escola.

Por muitos séculos, o ensino no Brasil só se constitui objeto de atenção em seus decretos e leis. A Constituição de 1824, por exemplo, em seu tópico específico para a educação, inspira um sistema nacional de educação, o que não se efetivou (STEPHANOU e BASTOS, 2005).

Durante todo o período imperial houve diversas discussões nas assembleias provinciais, sobre a forma como se deveria inserir a sociedade nos processos formais de instrução. Até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto, já que era essa a condição da maioria da população, inclusive das elites rurais. A partir desse momento começaram a circular discursos identificando o analfabeto à dependência e incompetência para justificar o veto ao voto do analfabeto (STEPHANOU e BASTOS, 2005).

As mobilizações da sociedade em torno da alfabetização de adultos foram abundantes nas primeiras décadas do século XX, em grande parte, geradas pela vergonha dos intelectuais, com o censo de 1890, que constatou que 80% da população brasileira era analfabeta. Surgiram as "ligas", que se organizaram no interior, a exemplo da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, em 1915, no Rio de Janeiro (SANTOS, s/d).

Desde a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Segundo Vieira (2004), a Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo normas para oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

Na década de 40, houve a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da

Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) entre outros. De acordo com Vieira (2004), essas iniciativas permitiram que a educação de adultos se consolidasse como uma questão nacional. Ao mesmo tempo, os movimentos internacionais e organizações como a UNESCO exerceram influência positiva, reconhecendo os trabalhos realizados no Brasil e estimulando a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos.

Já em 1947, o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade) cujo objetivo era o de aprofundar o trabalho educativo. Essa campanha – denominada CEAA – atuou no meio rural e no meio urbano, com diretrizes comuns (VIEIRA, 2004).

Os movimentos de educação e cultura popular nas décadas de 50 e 60, em sua grande maioria, foram inspirados em Paulo Freire, utilizando o seu método, que propunha uma educação dialógica que valorizasse a cultura popular e a utilização de temas geradores. Esses movimentos procuravam a conscientização, participação e transformação social, por entenderem que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

E no ano 1963, Paulo Freire integrou o grupo para a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, processo interrompido pelo Golpe Militar, que reduziu a alfabetização ao processo de aprender a desenhar o nome. O Governo importou um modelo de alfabetização de adultos dos Estados Unidos, de caráter evangélico: a Cruzada ABC (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Segundo Vieira (2004), alguns marcos da atualidade na educação de jovens e adultos são:

- Em 1952 a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. A CNER caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como uma das instituições promotoras do processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro;

- Em meados dos anos 50, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos.
- Em 1958, realização do segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o objetivo de avaliar as ações alcançadas na área visando propor soluções apropriadas para a questão. A delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, propôs uma educação baseada no diálogo, que ponderasse as características socioculturais das classes populares, estimulando sua participação consciente na realidade social. Nesse congresso se discutiu também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em decorrência, foi elaborada em 1962 o Plano Nacional de Educação, sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963.
- Na década de 60, com a associação do Estado à Igreja Católica, novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos. No entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. O Movimento de Educação de Bases (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966:
- Na década de 70, há o início das ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBRAL, que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil:
- Em 1985, o MOBRAL foi extinto sendo substituído pela Fundação EDUCAR. O contexto da redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da EJA. Houve uma organização em defesa da escola pública e gratuita para todos pelos estudantes, educadores e políticos. A nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada;
- Em março de 1990, com o início do governo Collor, a Fundação EDUCAR foi extinta e todos os seus funcionários colocados em disponibilidade.
- Em janeiro de 2003, o MEC lançou o Programa Brasil Alfabetizado e das Ações de continuidade da EJA. Essa assistência será direcionada ao desenvolvimento de projetos com as seguintes ações: Alfabetização de jovens e adultos e formação de alfabetizadores.

A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. O processo de alfabetização independente não gera emprego, renda e saúde (VIEIRA, 2004).

Corroboramos com Santos (s/d.) ao afirmar que o desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo – interdisciplinar e transversal –, entre outras ações, de forma que essa modalidade passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários.

A METODOLOGIA DE ENSINO

Apesar de não haver a continuidade dos programas ao longo dos tempos, a Educação de Jovens e Adultos está sempre sendo buscada, com o objetivo de admitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade. Segundo Vieira (2004), a história da EJA no Brasil está muito ligada a Paulo Freire. O Sistema Paulo Freire, desenvolvido na década de 1960, teve sua primeira aplicação na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, para logo passar a ser conhecido em todo país, sendo praticado por diversos grupos de cultura popular.

A DÉCADA DE 1960 E A PROPOSTA DE PAULO FREIRE

Conforme Vieira (2004), com Freire ocorreu uma mudança no paradigma teórico-pedagógico sobre a EJA. Durante muitos séculos, para alfabetizar alguém se utilizava o método silábico de aprendizagem. Por isso, os alunos recebiam cartilhas com sílabas e, orientados pelo educador, passavam a juntá-las para formar palavras e frases soltas, que muitas vezes só memorizavam e repetiam. Por essa visão, não se desenvolvia o pensamento crítico, não importava entender o que era escrito e o que era lido porque o importante era dominar o código.

Os anos 1960 podem ser considerados como um dos períodos mais importantes para história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois os novos impulsos foram dados as campanhas de alfabetização de adultos. No

entanto, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos. O movimento de Educação de Base (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à Igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades em 1966.

O início da década de 1970, ainda sob a ditadura militar, marca o início das ações do movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que era um projeto para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. Após esse período, quando já deveria ter sido cumprida essa meta, o Censo divulgado pelo instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou 25,55 de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. O programa passou por diversas alterações em seus objetivos, ampliando sua área de atuação para campos como a educação comunitária e a educação de crianças.

O ensino supletivo implantado em 1971, foi um marco importante na história da educação de Jovens e adultos do Brasil.

O MEC promoveu ainda a implantação dos centros de Ensino Supletivo (CES), a fim de atender a todos os alunos que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentar para séries iniciais do ensino de primeiro grau; e redefiniu também as funções do ensino supletivo, em 1972, destacando quatro aspectos:

A suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação (MEC/SEF, 2002).

Na visão de Haddad (1991), os centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

A reafirmação do direito dos jovens e adultos a um ensino básico adequado as suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. E a alteração da idade mínima para a realização de exames supletivos

para 15 anos, no Ensino Fundamental, e de 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino regular (MEC/SEF, 2002, p.17).

A LDB aprovada em 1996, na visão de alguns pesquisadores/educadores, não trouxe melhorias significativas ao EJA, “pois apenas dois artigos tratam dessa modalidade de ensino” (ARELARO e KRUPPA, 2002, p.97). A LDB 9394/96 reserva uma pequena seção ao EJA e seu conteúdo de caráter marcadamente flexível.

De acordo com Freire (1979), por essas novas concepções, educador e educando devem interagir. Novos métodos de aprendizagem são criados, por meio dos quais o alfabetizador trabalha o conteúdo a ser ensinado - a língua escrita - com a preocupação de que seus alunos estejam compreendendo o sentido para o sistema da escrita, a partir de temas e palavras geradoras, ligadas às suas experiências de vida. Nessa nova concepção de alfabetização, a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento, que se dá por meio de diálogos de intercâmbio entre educador e educando.

A proposta de Paulo Freire baseia-se na realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Esses dados devem ser organizados pelo educador, a fim de que as informações fornecidas, o conteúdo preparado para as aulas, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades presentes. Educador e educando devem caminhar juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização.

É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola (FREIRE, 1979; 1989).

Segundo Freire (2002), a relação professor-aluno deve ser:

(...) um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

O chamado "método" Paulo Freire tem como objetivo a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas deve acontecer também no campo sociocultural e político, pois o ato de conhecer é político, e se realiza no centro da cultura (LOPES; SOUSA, 2010).

Os indivíduos têm realmente uma visão ingênua que os tornam escravos, na medida em que, não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa incredulidade na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é sustentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos ativos dessa realidade.

[...] o analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além do crime. Assim, fica exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da sua espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia de perdão enquanto não lhe acudimos com o remédio do ensino obrigatório (COUTO, 1993 *apud* PAIVA, 1983, p. 56).

Com mais de 50 anos de aplicação, o "método" Paulo Freire trouxe a experiência de vida para a cena educativa, fazendo com que a realidade dos alunos sejam o guião de transformações para que os indivíduos não apenas tenham condições de ler a História, mas também a possibilidade de a escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizou-se como metodologia nesta pesquisa documentos oficiais que se referem à Educação de Jovens e Adultos (EJA), pesquisa bibliográfica e referências bibliográficas diversificadas. Realizou-se também questionário para a investigação acerca do tema trabalhado, para verificação das reflexões dos educadores da EJA, e, por fim, foram utilizados pressupostos de uma pesquisa qualitativa, que possibilitaram uma explicação aprofundada a respeito das reflexões sobre o tema aqui apresentado.

A partir disso, buscou-se no histórico educacional brasileiro os acertos e os descompassos em relação às políticas pedagógicas aplicadas como esse percurso culminou no EJA, sua relevância e o que ainda falta para se chegar a um funcionamento pleno. Além disso, como os métodos e práticas

estabeleceram (ou impulsionaram) o progresso da consciência crítica dos alunos e de seu mundo, assim favorecendo ou despertando as suas habilidades no ofício que desenvolve, e tornando-os mais críticos a respeito daquilo que os cercam, ou seja, no seu pensar diário.

Para isso, há que fornecer o arcabouço teórico e as condições práticas ao educador, que precisa compreender que o povo é a matriz de toda cultura, e que, sendo assim, a experiência de vida do educando é fundamental para elaborar ferramentas para o despertar crítico e para as formas mais agudas e conscientes de entender o mundo, para agir sobre ele, transformando-o.

Neste sentido, os ensinamentos e teoria de Paulo Freire, e a sua contribuição para o EJA e a alfabetização, não podem ser esquecidos, já que o educador entende a educação como uma prática da liberdade, desse modo, problematizar o que se aprender (daí a importância da experiência de vida) e se colocar como ser no mundo que reflete sobre a sua existência e o funcionamento das coisas ao seu redor, e estimular a sensação de se sentir desafiado e uma resposta positiva aos obstáculos, algo completamente diferente das políticas que percebem o aluno como um receptor de informações, mantendo-o em sua carteira, domesticado, enquanto despeja conteúdo sem incentivar e impulsar o pensamento crítico.

A história do EJA colheu fracassos e sucessos em seu caminho. Mas sempre manteve em vista a relevância da alfabetização e dos processos de aprendizagem. A Educação de Jovens e Adultos é um direito, de importância inestimável, já que garante ao cidadão as condições para interagir com a sua sociedade, permitindo a ele identificar e refletir sobre o funcionamento das instituições e as mais diversas visões de mundo.

A Educação de Jovens e Adultos proporciona, e assim os alunos a compreendem, uma oportunidade para se alcançar um futuro melhor, pois, há uma relação intrínseca e inexpugnável entre conhecimento e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO, Lisete Gomes; KRUPPA, Sônia Portella. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002. p. 89-107.

COUTO, Miguel. No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo. Rio de Janeiro: TYP. Jornal do Comércio, p. 190, 1933. In: PAIVA, Vanilda. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.16 n. 47. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011, p. 333-361.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos**. Tese de Doutorado. FEUSP, SP, 1991.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: **Uma educação possível ou mera utopia?** Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf> Acesso em: 05 de fevereiro de 2010.

MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (1993-1996) na Secretaria de Educação Municipal de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiânia, 1997.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em: 03 de fevereiro de 2010.

PAIVA, Vanilda. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

MEC/SEF, 2002a.

SANTOS, I. M. S. **Trajetória da Educação de Jovens e Adultos**, S/d. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4105/1/A-Educacao-De-Jovens-E-Adultos-NoBrasil/pagina1.html>. Acesso: 28/02/2010.

STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C. **História e memórias da educação no Brasil - Século XX**. Petrópolis, Vozes, 2005.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. v. 1: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ZANETTI, Maria Aparecida. As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos. **Caderno Pedagógico**, n.2. APP – Sindicato, 1999.

O DESAFIO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE ARTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

THE CHALLENGE OF TEACHING AND LEARNING ARTS IN TIMES OF PANDEMIC

Rita Mychelly Santos Salles
Ana Rita César Lustosa
Sérgio Rodrigues de Souza

RESUMO

Este ensaio trata da problemática que envolve o ensino e a aprendizagem de Artes em tempos de pandemia, onde todos tiveram que, por motivos de força maior, afastarem-se e a escola, com todo seu aparato e corpo pedagógico não foi diferente, o que representa um peso absurdo para os docentes da disciplina de Arte, porque o ensino desta envolve muito mais que domínio e capacidade intelectual para transmitir os saberes que se tem, considerando que Arte é uma técnica por si só, e que envolve a necessidade de domínio sobre outras técnicas, de elevada complexidade, para as quais a presença física do professor se mostra indispensável. A relevância científica deste trabalho encontra-se no fato de discutir uma estratégia didática que possibilite alcançar ganhos reais em termos de ensino e de aprendizagem, nestes tempos de pandemia e que, passados estes, possam direcionar a discussão acadêmica para a ampliação de métodos inovadores na didática da Arte, como disciplina curricular. Trata-se de uma pesquisa de representação social, bibliográfica, fundamentada em textos de autores consagrados no ensino da Arte. Utiliza-se o materialismo dialético como instrumento principal de investigação, por este ser o método que melhor permite discutir as causas internas e externas do objeto. As conclusões das quais se aproxima é que, disciplinas inerentes ao campo da Arte devem ser exploradas junto a ferramentas de informação e comunicação em larga escala, a fim de permitir uma maior aproximação do estudante com a técnica a ser aplicada para sua formação no campo da Arte e do professor com seu aprendiz, para uma transmissão e orientação de saberes de forma mais efetiva e concreta.

Palavras-Chave: Ensino e aprendizagem de Arte; Pandemia; Didática.

ABSTRACT

This essay deals with the problem involving the teaching and learning of Arts in times of pandemic, where everyone had to, for reasons of force majeure, move away and the school, with all its apparatus and pedagogical body, was no different, which represents an absurd weight for the teachers of the Art discipline, because teaching it involves much more than mastery and intellectual capacity to transmit the knowledge that one has, considering that Art is a technique in itself, and that it involves the need to master other techniques, of high complexity, for which the physical presence of the teacher is indispensable. The scientific relevance of this work lies in the fact that it discusses a didactic strategy that makes it possible to achieve real gains in terms of teaching and learning, in these times of pandemic and that, after these, can direct the academic discussion towards the expansion of innovative methods in didactics of Art, as a curricular subject. It is a research of social representation, bibliographical, based on texts by renowned authors in the teaching of Art. Dialectical materialism is used as the main instrument of investigation, as this is the method that best allows for discussing the

internal and external causes of the object. The conclusions it approaches are that, disciplines inherent to the field of Art should be explored together with information and communication tools on a large scale, in order to allow a greater approximation of the student with the technique to be applied for their training in the field of Art and the teacher with his apprentice, for a transmission and guidance of knowledge in a more effective and concrete way.

Keywords: Art teaching and learning. Pandemic. Didactics.

SUMÁRIO: Introdução. 1 A arte como uma técnica. 2 Didática da arte. 3 Desafios do ensino e da aprendizagem de artes. 4 Ensino e aprendizagem de artes em meio à pandemia de SARSCOV-II (COVID-19). 5 Conclusão. Referências

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem são instâncias que desafiam aos professores de todas as disciplinas, em todos os aspectos, indo desde o epistemológico, passando pelo semântico e chegando ao questionamento final sobre por que ensinar e para que ensinar, o que, uma vez encontrado as respostas para tal, tem-se como desafio posto a condição sobre como ensinar, que métodos utilizar, que metodologias mostram-se mais susceptíveis a apresentar um retorno mais amplo e que possibilite a capacitação das habilidades que o estudante já possua e o desenvolvimento de competências técnicas.

Isto era uma situação bem peculiar e já corriqueira nas escolas de ensino básico até que todos se viram em meio a uma situação de pandemia viral, em que tudo o que se dominava até então em termos de técnicas de ensino e de aprendizagem necessitou ser posta sob juízo de valor e o que se descobriu em instantes foi o fato de que todo o silogismo que se pregava sobre um futuro hipotético na educação, fundamentado sobre modos autônomos de aprendizagem, mostrou-se incisivo e que a espécie humana não se encontrava [*devidamente*] preparada para esta modalidade de construção intelectual.

Com relação ao ensino de Artes, esta é uma questão que se mostra muito delicada, porque a Arte não é ciência com a qual se possa dedicar a realizar investigações que podem ser analisadas e interpretadas por ferramentas desenvolvidas pela própria Arte, em si e para si. Tampouco, ela é uma técnica que possua dimensões a serem aplicadas sobre objetos reais e imaginários e disto se crie outras formas de ser e de estar. Tudo isto já dificulta o ensino da mesma, em que a aplicação prática desta em situações didáticas permite a

expressão subjetiva de processos que acontecem fora do campo de domínio consciente do indivíduo, ou seja, não há como ensinar Arte, da mesma forma que não há como aprender Arte; aprende-se a fazer de técnicas e ferramentas que, quando bem aplicadas aos processos de criação artística, melhoram a qualidade do produto final, emprestando-lhe uma aura singular de beleza e força, o que se interpreta como expressão estética, o que já cria um novo problema a ser dimensionado, porque para se traduzir algo a partir da Estética, há que se adotar um parâmetro de avaliação, mensuração, conceptualização e definição do que seja, tendo como objeto-alvo o que se pretende dar vida fora do ambiente imaginário individual.

Esta apresentação cria um paradoxo sobre o ensino da Arte, porque ao mesmo tempo em que se tem a possibilidade de proporcionar uma formação artística a partir da autonomia, tem-se a necessidade de promover uma formação a partir da criação e da adoção de conceitos, ou seja, por mais que se preconize formas abstratas de ensinar, os parâmetros filogenéticos da existência humana, condicionam a que se proporcione baluartes os quais servirão de direcionamento para aquilo que o estudante decida como sua forma de criação artística.

Por representar uma forma abstrata de expressão, tornar-se um eufemismo a conotação da Arte como uma disciplina na Educação Básica e dentro deste grande escopo de definição criar-se subdisciplinas, como se fosse possível ao estudante desta modalidade compreender o que fazer com tudo o que aprende de maneira isolada e fragmentada, sem permitir-lhe compreender que é somente após ver-se capaz de condensar toda a informação sobre o que seja e o que não seja arte e suas vertentes gnosiológicas.

Se, em tempos regulares, já se encontra uma dificuldade extrema em promover ensino e aprendizagem da mesma, em tempos de crise como a que se atravessa agora, tornou-se muito mais complexo, considerando que as construções epistemológicas proporcionadas não conseguem atingir a essência do que se faz necessário para efetivar a proporcionalidade de elaboração intelectual que as técnicas de aprendizagem e de aperfeiçoamento dos mecanismos de criatividade artística exigem de cada aprendiz.

Em meio à pandemia de COVID-19, em que se implementou o ensino remoto, em caráter emergencial e que está se mostrando de caráter permanente, as alternativas são as de proporcionar o máximo de informações técnicas e

didáticas aos estudantes, agregando a caracterização de conduzi-los à construção de sua autonomia e capacidades para desenvolver o que puderem em termos de produção e entendimento de suas construções. Trata-se de uma tarefa desafiante, porque tudo o que tem sido ofertado está sendo elaborado com vistas a que em determinado momento possa ser avaliado e discutido amplamente, como forma de que possa transformar-se em uma práxis pedagógica eficiente.

A ARTE COMO UMA TÉCNICA

A Arte pode aproximar-se de uma condição de ser pensada como uma técnica que determinados indivíduos aplicam sobre materiais diversos e daí nascem produtos e produções, tratados a partir de suas respectivas condições de criatividade intelectual. Esta é situação para a qual não se conhece uma forma exata de compreensão, sendo até mesmo esta, marcada por um profundo caráter subjetivo, o que já explicita a dificuldade de se ensiná-la sob determinismos regulamentados por tempo cronológico, sem as mínimas condições de se ofertar uma construção personológica ao estudante de tal maneira que possa identificar os seus limites e potencialidades de manifestação e de exploração artísticas.

Quando se expressa, neste texto, que a Arte é uma técnica, o que se coloca é a sua condição de permitir que o ser humano possa entrar em êxtase, sair de si, através dos seus expoentes de imaginação e de transformação da sua realidade ou daquilo que enxerga como algo que o atravessa para além de si mesmo e que não estava escrito ou circunscrito em qualquer contexto conhecido até que ele o traga para fora.

No entanto, para que isto se torne uma realidade concreta, o estudante deve atingir o domínio de inúmeras questões peculiares, a saber, a primeira delas a buscar e a encontrar o autoconhecimento, a gnose daquilo que se encontra em suas estâncias que não podem ser reveladas por nenhum outro. Esta é uma condição que exige experimentação constante e dedicação absolutas, aprimoramento e acompanhamento técnico-pedagógico e didático, porque em muitos momentos, esta manifestação pode ser impedida por fatores

de diversas categorias, a destacar o conhecimento técnico sobre como moldar os elementos internos e externos da expressão catexial do pensamento artístico.

Posto isto, tem-se um segundo desafio que se mostra, na atual conjuntura educacional, como a mais complexa, que é a de encontrar um grande artista que seja, ao mesmo tempo, um didata, alguém apto a aplicar, da maneira mais profunda possível, as técnicas de ensino, capazes de conduzir o estudante a um estado de entendimento da Arte e dos processos artísticos, possibilitando que se crie novas formas de se pensar e de expressá-la, da maneira mais hábil.

A questão do ensino da Arte é uma apropriação de habilidades, formas de ensinar como adquiri-las para que se possa aplicar sobre os materiais concretos e pressupor um resultado eficiente. Geralmente, esta ação demora anos a fio de estudos e dedicação para alguns estudantes; outros já as absorvem em curto espaço de tempo e realizam malabarismos sobre os processos, expandindo os horizontes da intelectualidade artística.

Tudo isto, para que possa ser realizado e expresso, necessita de técnicas específicas, que muito além de serem chamadas artísticas, encontram-se no campo da didática, porque preconizam mecanismos de análise, interpretação, entendimento e compreensão. Somente após se ter atingido este nível básico da estrutura epistemológica que se tem condições de avançar para a produção dos artefatos mais finos da Arte, além de uma experiência e de aplicação de uma técnica, mesmo que aqui esteja sendo tratada como uma.

Nisto, surge a questão desafiadora de que o professor de Arte deva ser um técnico, um artista, porque não se pode ensinar aquilo sobre o qual não se tem domínio algum; logo, este indivíduo que se prepara para formar intérpretes da capacidade de expressão artística deve ser capaz de produzir arte em determinadas performances, dado que assim, poderá ser capaz de compreender as dificuldades epistêmicas que atravessam seus estudantes e não ficará preso a jargões motivadores.

É preciso que os caminhos a serem seguidos na práxis de ensino e de aprendizagem da Arte sejam apresentados de maneira clara, obedecendo a preceitos de desenvolvimento intelectual pertinentes ao nível de capacidade de apropriação do saber por cada estudante, respeitados seus estágios de maturação cognitiva. Sempre haverá aqueles que possuem um potencial mais elevado e expressam-no de modo mais característico, o que ressalva ao

professor a obrigação de ter um plano adjacente para atender a estas demandas *sui generis*, considerando que mesmo estes prodígios não podem ser tratados em suas expressões de criatividade como algo *ex nihilo*. Mesmo estes necessitarão de conhecer as técnicas de criação e desenvolvimento do pensamento artístico, a fim de que possam buscar para si aquelas que melhor possibilitam a que produzam mais e com maior expressão intelectual.

DIDÁTICA DA ARTE

A Didática é uma ciência que se concentra dentro de outra ciência e que, para ser considerada como tal demonstra possuir seu próprio objeto de estudos, categorias, leis e princípios, o que determina, já de antemão que, toda uma metodologia circunscreve-a em sua dimensão prática, cabendo ao professor estar de posse do domínio de tais instrumentos para que possa atingir seus objetivos da maneira mais ampla possível.

A Arte, como toda técnica que se desdobrou no escopo da existência humana como objeto pacífico de ser ensinado e aprendido por todos, tal pensamento influenciado por João Amós Comenius (1592-1670), faz com que se tenha perspectivas de desenvolvimento de ações que facilitem tal empreendimento e não necessariamente que o torne factível, porque há que considerar que diversos elementos, tangíveis e intangíveis provocam interferências nos processos didáticos, especialmente quando se toma como objeto de estudo sistemático uma técnica tão abstrata quanto a Arte já o é por excelência.

Didática faz referência a aprender a ser, ou seja, com isto, se expressa o pensamento de que, o estudante necessita internalizar o objeto que lhe é ensinado e determinar suas causas internas e externas e a partir daí começar a traçar seus planos de investigação independentes, a criar e a recriar ideias, aplicando, sistematicamente, o intelecto próprio até que se aproxime de um entendimento mais objetivo sobre o que se propõe, de fato, a ensinar e a aprender. Portanto, ela não pode ser resumida a uma ação que faz tudo se tornar possível, sem considerar a figura do outro e suas motivações, seus princípios e desejos, seu potencial para determinado campo e mesmo seu interesse, naquele

exato momento, em coisas que podem não ter valor agregado ao que a sociedade toma como relevante.

A Didática tem como objeto de estudo as relações entre o ensino e a aprendizagem, esclarecendo que de um lado encontra-se o professor e de outro, o aprendiz e entre ambos as ferramentas, as técnicas, as propostas, o currículo, os textos e as dinâmicas que conduzem cada qual a anelar por expandir seus horizontes epistemológicos. Ocorre que a Arte em si, não se limita à epistemologia, porque seu produto, embora altamente abstrato, necessita ser palpável, ser passível de ser visto, admirado, discutido, analisado, interpretado, objeto de síntese para que possa ser submetido ao crivo do reconhecimento social.

Com isto, tem-se que, não basta deter ilibado grau de conhecimento técnico em artes e técnicas de produção artística, porque isto não faz de ninguém um artista. É a expressão intelectual do indivíduo sobre os materiais que permitem chegar a uma conclusão de que seja criativo ou não, permitindo auferir-lhe uma classificação técnica e quando se pensa em Didática da Arte, está-se aproximando deste tipo de compreensão, a de que se possa transmitir esta condição especial ao aprendiz, considerando que o professor tenha domínio sobre ela, o que já se caracteriza como uma dificuldade extremada, porque nem todos os que encontram-se ministrando aulas de arte são artistas, conhecendo as técnicas apenas de modo teórico, nas as tendo experimentado e nem sido atravessados pelas mesmas e pelos vieses que as compõem durante a construção da expressão criativa.

O professor necessita, para auferir o entendimento e a compreensão sobre os processos de aprendizagem da Arte, conhecer os aspectos subjetivos que acompanham toda a produção artística e, para isto, há que ser criativo, entendendo por esta expressão, que crie algo, que construa inovações a partir da aplicação de seu intelecto sobre as situações postas, ser conhecedor de si mesmo e muito mais, estar aberto a fazer re-leituras de seus trabalhos, buscando compreender a variação de sua personalidade, porque Arte é a sublimação do que se interpreta como sublime, mas que nem sempre assim o é, uma vez que quem está a ditar as nuances do processo é o inconsciente, resultado de um estado de êxtase, de vislumbre, em que o indivíduo encontra-se para além de si mesmo.

Em Arte, não é o que o artista produz que importa, de fato, mas o impacto desta criação sobre o espírito dos outros que o torna admirado. Assim que, este é o maior desafio posto àqueles que ousam ensinar Arte sob um viés, rigorosamente, didático.

DESAFIOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE ARTES

Depois de passar pela exposição acima, tem-se que ensinar e aprender Arte não pode ser considerado como uma aventura que se inicia e um dia termina, com ambas as partes satisfeitas de terem realizado a missão que lhes fora confiada, a destacar, ao professor a tarefa de ensinar Arte e não como produzir arte e ao estudante, a tarefa de aprender sobre arte e não o que ela é, como se manifesta e como torná-la um instrumento de transformação da existência alheia, a partir da expressão da intelectualidade intrínseca.

O grande desafio ao ensino da Arte, na atualidade é a existência de um currículo fechado em si mesmo, com uma grade de matérias definidas, *a priori*, e que, para disfarçar a mediocridade e a inépcia posta por este instrumento, carregam-no de um discurso longo e sem nexos, mas que termina dizendo nada para ninguém, uma vez que não considera a experimentação do processo de produção e de julgamento e a internalização deste como resultado factível e ainda pior, com a relativização do senso comum sobre o juízo estético, eliminou-se os parâmetros de julgamento, tornando a hipocrisia como o elemento julgador que vai balizar todo o escopo de entendimento e interpretação da criação artístico-estético formal.

O ensino e a aprendizagem da Arte seguem um padrão de essência, entendimento este a partir da interpretação silogística de Martin Heidegger (1889-1976) que interpreta a essência como movimento, como algo que flui em direção a algo mais profundo, mais sublime, mais autêntico e mais autônomo. Nisto, já se tem um desafio automático para o processo didático da Arte, em que se impõe o domínio epistemológico das ações que se escondem nas produções do artista e não basta mostrar-se capaz de interpretar o que outros produziram, mas que o próprio criador realize leituras sobre seu estado de espírito e a partir desta auto-interpretação aplicar as cores às suas produções/criações.

O formato de ensino que se preconizou para a sociedade moderna não cria artistas; até pelo contrário, faz com que os possíveis se afastem da Arte, por não compreendê-la e assim, se agarram ao relativismo artístico que, nada mais é que uma negação da essência da Arte. Quando o professor e o estudante entendem que estão sendo colocados em uma armadilha didática com esta forma de se pensar Arte, tem-se a primeira oportunidade de superação desta idiossincrasia no ensino e na aprendizagem da Arte, onde a distância entre o que ela e o que ela representa, o que manifesta e o que permite interpretar, o que esconde e o que expõe, através de seus meandros, não pode ser relativizado, sob pena de não se estar praticando Arte como uma técnica pedagógica; no máximo, como uma proposta burocrática que um grupo de supostos expertos convencionou que seria relevante ter ali como componente didático.

O que se apresenta aqui, é que os desafios não são de ordem pedagógica apenas, mas de construção de uma personalidade artística em que objeto de estudo e estudante deste se entendam na dimensão da expressão da intelectualidade que possuem e se, por acaso, não a detenham, devem ir em busca desta ou mesmo desenvolvê-la, atuando junto ao professor, porque é impossível ensinar o que não se tem como escopo intrínseco e impossível aprender aquilo sobre o qual não se detém o mínimo de conhecimento conceptual.

A tentativa de impor conhecimento a todos, em direções adversas, sem experimentar a dimensão de todas as possibilidades e limites que podem interferir na práxis pedagógica resulta em disfunções epistemológicas, levando os formadores a duas situações ambíguas: Ou desistem do processo e, com isto, perde-se bons profissionais ou aderem ao modelo apresentado pelo sistema e passam a produzir qualquer coisa, simplesmente para dizer que estão produzindo alguma coisa, ainda que não tenha em sua essência, qualquer valor legitimado.

Estes são os riscos postos pelo relativismo no ensino e na aprendizagem de Arte que, terminam se tornando o maior desafio com o qual os professores de Arte se deparam na atualidade. Quando o Mestre escolhia seus discípulos, depois de inúmeros testes de aptidão, esta situação era minimizada; mas, com a Educação Pública universalizada, isto não é uma situação que se mostra

possível e o resultado é um processo de nivelamento *a fórceps*, onde o resultado é a consequente perda de potência da Arte como um elemento de expressão catexial do eu interior.

ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES EM MEIO À PANDEMIA DE SARSCOV-II (COVID-19)

O surto de SARSCOV-II, apresentado na forma do vírus COVID-19, deflagrado em fevereiro de 2020, pela Organização Mundial da Saúde e classificado como uma pandemia levou a que todos os ambientes de interação social repensassem suas ações práticas e a com a educação não foi diferente, sendo um pouco mais intenso o impacto, porque toda uma estruturação metodológica [*que não existia, de fato*] teve que ser pensada e posta em ação, em formato experimental, crenes de que em pouquíssimo espaço de tempo tudo voltaria à normalidade, como antes e, este foi o erro crucial dos técnicos, porque já se vão mais de um ano e nenhuma ação estratégica de longo prazo foi apresentada à sociedade.

Ensinar Arte em meio à pandemia tem sido o *desafio* da vida dos professores da disciplina, porque cada técnica apresentada necessita ser avaliada quanto à sua eficiência e mesmo o estudante necessita ser mensurado quanto ao seu desempenho, não somente na disciplina como um todo, mas nas nuances e nos detalhes desenvolvimentais de cada elemento em si. Não se trata de o professor ser criativo, dinâmico e proativo em sua práxis, é uma questão de exigência, *sui generis*, inerente à própria conceptualização da disciplina e suas vertentes epistemológicas.

A disciplina de Arte que, como todas as outras vêm sendo aplicada, no período da pandemia de COVID-19, no formato de ensino remoto, tem aí um complicador extremo, porque ela exige uma interação profunda e de elevada dinâmica, com *feedbacks* diretos e muito bem processados, em que a expressão da criatividade não espera a distância entre uma análise conceitual e uma resposta didática; tudo deve ser posto de maneira incisiva e rápida, o que se torna impossível através de uma tela de computador.

Os mecanismos de *trans*-formação da ideia imaginária em ideia posta sobre o papel ou executada sobre os materiais, a aplicação do intelecto sobre

as possibilidades de construção de novas maneiras de ver e sentir a arte não podem ser tratadas e compreendidas através de sistemas remotos de ensino e de aprendizagem. Como já afirmado acima, a Arte é uma técnica abstrata e que necessita ser transformada em objetos concretos, caracterizando aí um desafio enorme ao aprendiz, porque a distância entre seu pensamento e a efetivação deste em algo tangível é incomensurável, necessitando de intervenções constantes até que se processe na linha de defesa do aceitável pelo público como elemento estético, dado que este é o fim da Arte, proporcionar a projeção estética na vida e na existência humana.

Se, antes da pandemia, em que o professor encontrava-se disponível ao estudante, esta síntese didática do ensino-aprendizagem de arte já não se consolidava como uma realidade premente, em meio à crise de COVID-19, com o ensino remoto, apenas se acentuou e sem mostrar uma solução viável e plausível. Por mais que os supervisores e técnicos orientem aos professores que motivem seus estudantes a buscarem aprendizagem, no caso específico da arte não é de modo simplório que ela atua sobre os expedientes dos aprendizes. Começando que não existe um manual de arte e muito menos de aplicação técnica desta na produção de obras criativas. No máximo, existem orientações sobre como se aplicar determinadas técnicas, mas, quando se as analisa são tão abstratas quanto a própria produção do artista, porque a arte, em si e por si só, não se caracteriza como uma camisa de força, um fórceps que coloca para fora o que está dentro, já pronto e integrado. Ela permite que se traga para o exterior aquilo que tinha uma forma imaginária, conhecida tão somente e de maneira única pelo artista que a concebeu e mesmo ele pode estranhar que dentro de si vivesse uma coisa tão bela ou tão bizarra.

E é, exatamente, neste ponto de inflexão que sobrexiste a dificuldade natural em ensinar e aprender arte, porque ela não é uma expressão catexial do que se vê, é a expressão do que se sente, do amorfo, do não-sintético, do que não pode ser percebido antes que seja posto para fora, embora se pense que já havia formulado uma ideia, uma imagem e uma definição para aquilo que se mostra real, uma vez feito real.

Toda esta construção não se encontra passível de ser definida, *a priori*; somente muito tempo depois de realizada em conjunto e analisada, interpretada e compreendida, tem-se condições mínimas de emitir um juízo de valor e estudar

o produto. No processo de interação professor-estudante, dentro do espaço da sala de aula, preconiza-se uma troca simbólica de desafios, que vai, aos poucos, aproximando o estudante de conseguir compreender os mecanismos de apresentação de suas ideias imaginativas sob formas dialéticas.

CONCLUSÃO

Neste texto, procurou-se tratar da questão inédita de ensino remoto da disciplina de arte, devido à pandemia de COVID-19 que tem afetado a todos, sem distinção. No primeiro momento buscou-se abordar a temática sobre a Arte; expor, mesmo que sucintamente, do que se trata e qual o seu objeto de estudo e aplicação e como se comporta à luz da Didática.

O objetivo era não somente o de expressar a dificuldade em ensinar a disciplina de Arte através do ensino remoto, mas ir além e mostrar que muitas mudanças se fazem necessárias na sua práxis, a começar pelo entendimento do que ela seja e como proporciona a expressão da criatividade individual.

REFERÊNCIAS

COMENIUS, João Amós. *Didática Magna*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

HEIDEGGER, Martin. Conferências e escritos filosóficos. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

EDUCAÇÃO PARA TODOS SOB A “ÓTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR”

EDUCATION FOR EVERYONE UNDER THE “OPTICS OF SCHOOL INCLUSION”

Maria Divina Siqueira⁸

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica enfocando a reflexão no contexto da educação inclusiva. Pretendeu-se, a partir desse conceito, investigar as metodologias e as práticas usadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência no contexto educacional. A fundamentação teórica que sustenta as análises e reflexões se pauta nos trabalhos de Mittler (2007), Mantoan (2006), Vygotsky (1997, 2007) e Brasil (1998) sendo os principais referenciais teóricos utilizados. As reflexões foram submetidas à análise temática, de acordo com o contexto da educação inclusiva como proposta que visou fornecer subsídios para facilitar o processo de aprendizagem do aluno com déficit de inteligência (DI). As considerações finais buscam apontar para a necessidade de aprofundamento das pesquisas neste campo de estudo.

Palavras chave: Educação Inclusiva. Educação. Déficit de Inteligência

ABSTRACT

This article is a bibliographic research focusing on reflection in the context of inclusive education. Based on this concept, it was intended to investigate the methodologies and practices used by teachers in the teaching and learning process of children with disabilities in the educational context. The theoretical foundation that supports the analyzes and reflections is based on the works of Mittler (2007), Mantoan (2006), Vygotsky (1997, 2007) and Brazil (1998) being the main theoretical references used. The reflections were subjected to thematic analysis, according to the context of inclusive education as a proposal that aimed to provide subsidies to facilitate the learning process of students with intelligence deficits (ID). The final considerations seek to point to the need for further research in this field of study.

Keywords: Inclusive Education. Education. Deficit of Intelligence

RESUMEN

Este artículo es una investigación bibliográfica centrada en la reflexión en el contexto de la educación inclusiva. A partir de este concepto, se pretendió investigar las metodologías y prácticas utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños con discapacidad en el contexto educativo. El fundamento teórico que sustenta los análisis y reflexiones se basa en los trabajos de Mittler (2007),

⁸ Professora das Redes Estaduais de Mato Grosso e Goiás, Licenciada em Pedagogia, Psicopedagoga e especialista em Metodologia de Ensino UFG, Educação Especial Inclusiva e Educação Multidisciplinar com Foco em Geografia e História, e-mail: mariadivinapattick@hotmail.com.

Mantoan (2006), Vygotsky (1997, 2007) y Brasil (1998) siendo los principales referentes teóricos utilizados. Las reflexiones fueron sometidas a un análisis temático, de acuerdo con el contexto de la educación inclusiva como una propuesta que tenía como objetivo otorgar subsidios para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con déficit de inteligencia (DI). Las consideraciones finales buscan señalar la necesidad de realizar más investigaciones en este campo de estudio.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación. Déficit de inteligência

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata do tema da educação para todos sobre a ótica da inclusão nas realidades das escolas. Principalmente no processo de inclusão de alunos que apresentam deficiência no seu desenvolvimento intelectual. Para realizar desta pesquisa buscou se observar o contexto das escolas, e a qualidade do ensino que é apresentado para os alunos inclusos, por meio das metodologias que despertem o interesse e o próprio aprendizado do aluno.

A escolha partiu justamente do tema e da ação pedagógica metodológica desenvolvida em sala de aula com todos os alunos de forma homogênea. A comunidade escolar precisa entender o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, para ajuda-los diante dos desafios para conquistar o seu espaço na sociedade e serem valorizados como seres humanos. Figueiredo (2002, p.68) situa que

[...] para efetivar a inclusão é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer aluno [...].

Diante disso, é necessária uma organização dos serviços existentes nas escolas, incorporando mudanças na forma de entender, receber, relacionar, ensinar e avaliar os alunos, levando em consideração suas diferenças individuais (MARTINS, 2006).

As estruturas das escolas, de uma forma geral, devem se adequar as normas de adaptações exigidas em leis, afim de propiciar um ensino que desperte aprendizagem e as habilidades que existe na pessoa com deficiência. Portanto os autores Bueno (2001), Figueiredo (2002) e Freitas (2009) apontam

que a ampliação do acesso escolar não é suficiente para garantir o direito à educação.

O debate sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência resgata questões importantes neste processo que é a metodologia diferenciada para atender ao aluno com déficit de inteligência, como uma forma de trabalhar com as diferenças.

Em face de todo o contexto que envolve a inclusão de alunos com Déficit de Inteligência - DI é essencial que o professor desfaça alguns mitos que existem quanto às dificuldades de aprendizagem e principalmente as metodologias tradicionais. Para Vygotsky (1997; 2008), o desenvolvimento de pessoas com deficiência é orientado pelas mesmas leis que estimulam os demais indivíduos, ainda é comum que os sujeitos com DI sejam desacreditados das suas reais capacidades.

As políticas públicas no âmbito da inclusão escolar determinam, uma nova organização que deverá ser articulada levando em consideração a gestão educacional, a formação de professores, o currículo e a inclusão de pessoas portadores de Necessidades Educativas Especiais - NEE (MICHELS, 2009).

A necessidade da inclusão, aponta para a urgência em se pensar um currículo, onde consta a realidade escolar. Segundo Lopes são os discursos pedagógicos que, ao abordar a inclusão, tratam da questão da diferença em oposição à igualdade ou no mesmo campo discursivo da diversidade, busca entendê-la em sua impossibilidade de nomeação, de categorização (2007, p. 23). No Brasil, as adaptações curriculares foram oficializadas com criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 1998, p.33).

INCLUSÃO ESCOLAR: METODOLOGIAS NO ATENDIMENTO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Alguns alunos, com déficit de inteligência, poderão apresentar dificuldades para abstrair certos conceitos ou para armazenar informações já apreendidas. Também poderão precisar de apoio ou acompanhamento individualizado para vencer essas dificuldades. Sendo assim, o professor deve propor metodologias criativas com a finalidade de envolver a participação dos alunos nas atividades propostas, focando no desenvolvimento intelectual do aluno. De acordo com Mantoan (2006)

[...] as práticas escolares inclusivas reconduzem os alunos “diferentes”, entre os quais os que têm uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela (p.23)

Ao realizar o acompanhamento dos alunos com deficiências específicas, constatou que a educação inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno com déficit de inteligência na escola como espaço de convivência. Para desenvolver sua “socialização” é necessário que o educador articular propostas pedagógicas em grupos ou com acompanhamento individualizado. Para Vygotsky (2007) é necessário atuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças, investindo nos conhecimentos prospectivos- conhecimentos potenciais- em vez dos já consolidados

Incluir alunos com deficiências específicas em um quadro escolar precário, sem suporte especializado aos professores, para orientá-los na mudança de paradigmática do enfoque da exclusão para o da inclusão educacional. Desta forma, será proveitoso não somente para o aluno com deficiência, mas para todos. Como prescreve Mantoan:

A condição primeira para que a inclusão deixe de ser uma ameaça ao que hoje a escola defende e adota habitualmente como prática pedagógica é abandonar tudo o que a leva a tolerar as pessoas com deficiência, nas turmas comuns, por meio de arranjos criados para manter as aparências de “bem-intencionada”, sempre atribuindo a esses alunos o fracasso, a incapacidade de acompanhar o ensino comum (2006, p.16)

A construção da proposta pedagógica na educação especial no lugar em que acontece o atendimento ao aluno com déficit de inteligência deve ser

orientada por uma visão sócio interacionista. O que Vygotsky trata como as funções mentais culturais que conseqüentemente gera transformações qualitativas que contribuem de maneira significativa para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência. Contemplando esta ideia Vygotsky afirma:

As funções mentais superiores só se constituem nas relações sociais e são internalizadas por meio de uma atividade sígnica. Sem signos é impossível a internalização, a formação das funções mentais superiores e da consciência do sujeito. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam as transformações internas transformando-o de um ser biológico em um ser sócio-histórico (2007, v.2).

Vygotsky contribuiu muito para os avanços na educação suas concepções que foram fundamentais para estudar e entender o processo de desenvolvimento mental. Segundo ele:

[..] a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo abertura nas zonas de desenvolvimento proximal (distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial) nas quais as interações sociais são centrais, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados; assim, um conceito que se pretenda trabalhar, como por exemplo, em matemática, requer sempre um grau de experiência anterior para a criança. (2007, v.2)

Segundo Mittler (2007, p.101) “uma escola se faz inclusiva em primeiro lugar, pela existência de profissionais comprometidos com o fazer pedagógico e com a construção de um “projeto político-pedagógico”. Sendo assim, cada escola tem condições de traçar metas e objetivos claros, para atender de maneira satisfatória seus alunos e proporcionar a promoção humana e social de todos os educandos inclusos.

Ainda conforme Mittler (2007) é nas escolas que devem acontecer maiores mudanças, principalmente, com relação à aceitação dos alunos inclusos (2007, p.170). Observamos que quando há novas formas alternativas e significativas de atividades no âmbito das interações sociais, o aluno com déficit de inteligência participa com mais entusiasmo das atividades propostas e desenvolvidas apresentando resultados satisfatórios.

A “inclusão” é muito mais do que ter rampas e banheiros adaptados. Adaptações físicas do ambiente escolar também são necessárias, entretanto, sabendo que quando se trata de educação tudo acontece lentamente. A prioridade deve ser o investimento intelectual que se proporciona ao desenvolvimento do ser humano. Na educação especial segundo Jannuzzi (2012) existe,

[...] a defesa da inserção e da qualidade de ensino dos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social, na medida em que o torna consciente dos condicionamentos necessários à transformação social. [...] Nessa perspectiva, os recursos são enfatizados como possibilitadores da participação, da apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo ao lugar, ao exercício da cidadania (p. 162).

De acordo com Arantes cabe aos educadores, conhecer essa realidade do aluno, trabalhar com metodologias dinâmicas para proporcionar melhorias no contexto atual, da realidade onde atua (2006, p.51). Nesse processo de inclusão muitas escolas conseguem avançar, diversificando seus programas e os currículos, e esperam que todos os alunos tenham resultados positivos no desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades.

O Parecer nº17/2001, aprovado em julho de 2001, contém as atuais Diretriz, por meio de estratégias de comunicação e de atividades comunitárias tem como uns dos objetivos: “Fomentar atitudes pró-ativas das famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral. Hoje tem reconhecido que, para melhorar o impacto positivo de um currículo é preciso considerar todas as necessidades de todos os membros da comunidade escolar, dos alunos, dos professores e membros da família.

As reflexões sobre as concepções de Vygotsky a respeito da importância da socialização no processo de desenvolvimento e aprendizagem do educando, remete questionamentos às responsabilidades das escolas e outras Instituições, no compromisso em se adaptarem para atenderem a todas as crianças. Esse atendimento refere-se especialmente as pessoas com dificuldades de locomoção, de que escolas não podem oferecer um ensino efetivo sem apoio adicional. De acordo com Vygotsky, pode se dizer que:

O sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais. Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia o processo ensino-aprendizagem. (2007, v.2)

Lembrando que está socialização como proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação como um todo, nem tampouco isolada das realidades econômicas, políticas, sociais e culturais que configuram a sociedade brasileira contemporânea.

Interação entre conhecimento e prática pedagógica

É necessário que aconteça práticas pedagógicas atrativas, por meio de projetos, do uso de novas tecnologias com acesso à Internet e outros recursos didáticos significativos que visem atender com eficácia aos anseios de aprendizagens dos alunos inclusos. Lopes afirma que

[...] não é possível defendermos ou negarmos incondicionalmente as políticas de inclusão. Podemos apenas dizer da necessidade de se conviver com o outro sem desejar fazê-lo como nós, sem desejar normalizá-lo, sem enquadrá-lo em nossas narrativas e descrições redutoras que buscam organizar o mundo moderno contemporâneo, simplesmente nos permitindo ter a experiência desse convívio (2006, p.24).

Uma atividade prática deve ser libertadora, sem muitos roteiros preestabelecidos, na qual o professor planeja atividades práticas com objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Segundo Arantes (2006)

O professor deve estar atento às perspectivas de aprendizagem dos alunos referentes às atividades práticas investigativas, comparando estudos dos alunos com a maneira de despertar interesse por um ensino que permite o envolvimento do aluno com a aprendizagem significativa (p.56).

Pensando em uma proposta metodológica que atenda aos desejos de aprendizagens dos alunos, logo se criam ações que despertem a aprendizagem. Em sua pesquisa Cruz (2013) aponta o aumento de interesse dos jovens com

deficiência intelectual pela leitura e escrita. Os indícios de mudança de comportamento são evidenciados na solicitação de aquisição de livros. Estas ações partem da reflexão do como está sendo concebida e conduzida a ação pedagógica que possibilitará o desenvolvimento intelectual do aluno no processo de aprendizagem.

Quando a escola não exerce seu papel de mediadora, a leitura e a produção escrita podem permanecer totalmente estranhas para as crianças, em particular as que pertencem a um meio familiar onde pouco ou nada se lê e onde as urgências funcionais marcaram o imaginário de criações da criança. Ler e escrever devem ser compreendidos como práticas que envolvam uma forma pessoal, atrativa, significativa e prazerosa. Por esta razão, é na escola que segundo os PCN's de Língua Portuguesa.

[...] os professores devem apresentar mediações que ofereçam as crianças diversas formas de comunicação e saibam que elas têm diferentes formas e representações: a linguagem falada, a língua escrita, a música, a linguagem não-verbal, as artes plásticas entre outras” (1997, p.23).

Em síntese, de acordo o autor Macedo as práticas atrativas desenvolvidas nas escolas, contemplam a ideia que hoje há necessidade de conhecer melhor os recursos didáticos disponíveis para melhorar a metodologia de desenvolvimento intelectual dos alunos com déficit de inteligência (2007, p. 33). Podemos constatar que muito já foi feito, porém muito há para se fazer no intuito de melhorar às condições de vida dos alunos. Para que possam viver bem com qualidade de vida, desenvolvendo competências e habilidades próprias de seu processo de aprendizagem.

Quando há uma preocupação em propiciar formas alternativas e significativas de aprendizagem no âmbito do desenvolvimento intelectual do aluno e das interações sociais, os alunos com deficiências participam das atividades propostas com mais entusiasmo e interesse.

Maria Lúcia Weiss, chama a atenção para o fato de que o maior percentual de fracasso na produção escolar, de crianças encaminhadas a consultórios e clínicas, “encontram-se no âmbito do problema de aprendizagem reativo, produzido e incrementado pelo próprio ambiente escolar “(WEISS 2009, p. 46).

É importante que a escola valorize os muitos saberes do aluno, e que dê oportunidade a ele para demonstrar suas reais potencialidades de assimilação dos conhecimentos propostos. “A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individualização” (GÓES, 2002, p. 99).

Em muitas situações de aprendizagens a escola tem valorizado apenas o conhecimento verbal e matemático, deixando de fora tantos conhecimentos importantes para sociedade. Vygotski (1997) afirma que “é preciso educar a pessoa com deficiência para viver em sociedade”. O sentimento de pertença deve ser estimulado, alguém acuado, jamais conseguirá demonstrar as potencialidades que possui. Tornando o ambiente escolar acolhedor, aceitando a criança como ela é, oferecendo meios para desenvolver suas competências e habilidades.

Os profissionais da educação devem adotar uma postura ética em relação ao aluno com algum DI, pois como convivem em uma sociedade excludente, a escola pode possibilitar a inclusão destes alunos. Avaliar as angústias e dificuldades que os alunos com deficiências enfrentam em busca de seu espaço e integração na sociedade, é conceber a importância da linguagem como produto social do meio onde vivem. Marilda Bruno (2008), afirma que:

[..] antes da institucionalização das leis que asseguram os direitos a educação, a política vigente para a infância era de cunho social e assistencialista. Sem fins educativos, a creche, visava amenizar as carências, o desamparo, a pobreza e outras mazelas sociais. As crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos eram atendidas em creches mantidas por instituições sociais e comunitárias, tendo em vista minimizar os riscos sociais. Essa política assistencial não se ampliava a todas as crianças, somente ao atendimento de crianças sem deficiência. (BRUNO, 2008, p. 32).

Segundo Mittler(2007) é imprescindível que o indivíduo tenha a linguagem bem desenvolvida, clara, lógica e funcional para alcançar uma vida produtiva e feliz dentro de sua comunidade e de acordo com as suas possibilidades (p.185).

Partindo do referencial de que a criança é um ser que se constitui como sujeito na sua relação com o outro, sendo necessário ter um novo olhar crítico, priorizando o respeito às individualidades e limitações de cada ser humano em desenvolvimento.

O processo de inclusão escolar com o aluno com déficit de inteligência parte da interação do aluno com o objeto de aprendizagem. Desta forma a construção contínua assimilação, adaptação e acomodação de novas informações pelo indivíduo com sua interação com o meio, produz o desenvolvimento da sua aprendizagem, conforme afirma Guebert (2007), o aluno:

[..] necessita de ações eficazes que garantam os desenvolvimentos intelectual, social, afetivo e profissional da clientela a qual se destina. Para tanto, faz-se necessário subsidiá-lo com uma filosofia que interrelacione as situações existentes com os ideais necessários, de modo que, qualitativamente, compreenda a diversidade nos diferentes serviços educacionais [...] assim atendendo ao princípio do pragmatismo, que tem as experiências e o pensamento como instrumento de transformação". (p. 21)

Para Guebert o "processo de inclusão precisa ser criativo, consciente, real e, principalmente, individual. Razão pela qual a filosofia pragmática vem atender tal especificidade, porque se baseia em experiências vividas e reelaboradas, para que haja transformação, gerando uma nova cultura social" (2007, p.21).

Neste sentido, a escola deve enfatizar a interação entre a individualidade e associabilidade, desenvolvendo valores educacionais e metodologias de ensino que permitam ao aluno desenvolver diferentes capacidades de aprendizagem.

O aluno com dificuldade para aprender nem sempre pode escapar tão facilmente das frustrações causadas por não conseguir assimilar determinados conteúdos propostos pela escola. A sociedade não tolera um estado permanente de total ou parcial não domínio de leitura e escrita. E, se tolera, seguidamente faz com que esse sujeito tenha um rótulo, um estigma, colocando-o no lugar de não-saber.

De acordo com Mittler independentemente da classe social ou do nível de dificuldade na aprendizagem, o aluno deve ter a oportunidade efetiva de utilizar a linguagem em diferentes contextos de comunicação (2007, p. 187). É, portanto, através do domínio da linguagem que ele se transforma e passa a exercer o seu verdadeiro papel de cidadão.

O processo de desenvolvimento da inteligência da criança com déficit de inteligência, de acordo o autor Inhelder (2009), em suas experiências ele afirma

que: “essas pessoas pensam e raciocinam com lógica, embora só consigam atuar com lógica quando os objetos são percebidos, manipulados e representados, não tendo acesso somente à lógica formal” (p. 59).

Partindo da realidade constatada sobre as dificuldades na aprendizagem Arantes argumenta que todos os alunos são diferentes, tanto em suas capacidades, quanto em suas motivações interesses, ritmos evolutivos, estilos de aprendizagem, situações ambientais e outros (2006, p.26), com isso entendem que todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas contextuais e relativas, sendo necessário encaminhar medidas práticas para o próprio processo de interação ensino aprendizagem.

De acordo com Canário a eficácia do ensino para os alunos com deficiência demonstra que:

[..] a influência dos professores no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e também da maneira como conduzem a ação pedagógica, não somente sobre a forma como se dá a aprendizagem dos alunos, mas também sobre o modo com que se comportam em sala de aula. A expectativa é que se possa estimular a abertura de novos horizontes de percepção e possibilidades, esclarecendo caminhos para que a real necessidade do processo de ensino e aprendizagem seja considerada essencial para aqueles que, por algum motivo, sentem-se excluídos, incapazes, ou simplesmente desmotivados com as perspectivas de vida que se lhes apresentam, (2006, p. 20).

A busca por melhoria na qualidade do ensino com aquisição de conhecimento, por meio de ações que possam ser realizadas de forma dinâmica e motivadora e que venham acrescentar aos objetivos de sanar as dificuldades dos educandos. Com isso pode-se dizer que a Unidade Escolar, apesar de todos os obstáculos enfrentados, deve efetivar uma dinâmica de compromisso com a aprendizagem dos alunos com deficit de inteligência, tornando o universo escolar não só num lugar de obrigações, mas também um lugar de prazer naquilo que se faz e busca para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais começam a partir da questão motivadora desta investigação, que é a inquietação está pesquisadora em relação aos processos de desenvolvimento da educação inclusiva no contexto nacional.

A educação inclusiva alcançou resultados positivos à medida que preocupou com uma educação para todos. Proporcionou um repensar das próprias práticas, e priorizou alcançar os objetivos que levam a uma aprendizagem significativa. Podendo oportunizar aos alunos uma prática pedagógica voltada para a socialização e integração dos alunos atendidos por uma educação mais inclusiva, com avanços na dimensão intelectual, social e pessoal.

Esta reflexão permitiu repensar e conscientizar sobre as práticas pedagógicas aplicadas na educação inclusiva. Percebe-se que é preciso assegurar uma maior qualidade no atendimento educacional aos alunos portadores de algum déficit de inteligência/aprendizagem inseridos em sala comum. O estudo também levou em questão a preocupação em traçar metodologias que desperte a aprendizagem. Além da necessidade de continuar investigando e aprofundando sobre problemas de aprendizagem presentes nos alunos com algum déficit de inteligência. Fundamental ressaltar a importância em aprofundar sobre os conhecimentos que se referem ao quesito dos espaços de atendimento dos alunos inclusos, e como vem refletindo nas metodologias que visam um atendimento de qualidade.

Contribuiu também no entendimento sobre o processo de desenvolvido da prática inclusiva no Brasil e as práticas educativas proporcionadas na formação integral dos alunos com déficit de inteligência. Durante os estudos foi possível perceber a importância de um atendimento educacional especializado. Constatou-se a importância das atividades que despertem o interesse e participação dos alunos na prática do processo de aprendizagem com os alunos inclusos. O processo de inclusão possibilitou uma reflexão sobre a dimensão social da leitura e da escrita na alfabetização que buscou e busca centrar-se na importância e na necessidade do aprender no seu sentido significado real.

Com a prática estudada e reflexões sobre a integração de alunos com deficit de aprendizagem no contexto escolar, percebeu-se a necessidade de

verificar como proporcionar e priorizar um atendimento. Sendo que venha atender as necessidades de aprendizagens dos educandos com algum deficit de inteligência. É fundamental valorizar e resgatar as capacidades de aprendizagens desses alunos atendidos na educação inclusiva, por meio da pratica inovadoras de metodologias de ensino, fazendo com que o desenvolvimento do aluno seja contínuo e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed.Summus, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC SEF, 1998.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil**. In Revista @mbienteeducação, São Paulo, v.1 - n. 2. 1 ago./dez. 2008.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. **Ambiente Virtual de Aprendizagem Para Letramento de Alunos Com Deficiência Intelectual**. 2013. 244 f. Tese (Doutorado em Educação, Área: Educação Inclusiva e Processos Educacionais). Universidade do Estado do Rio De Janeiro-RJ. 2013. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>. Acesso em 18 abril 2021.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl et al (orgs) Psicologia. **Educação e as temáticas da vida contemporânea**. 1 ed, SP. Moderna, v. 1, p. 95-114, 2002

GUEBERT, M.C.C. **Inclusão: Uma realidade em discussão**. 2. Ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

INHELDER, B. (1963). **Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé. (Original publicado em 1943)

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

LOPES, M.C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M.C; DAL'IGNA. M.C. (orgs.) **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2006/nt/ta1.5.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, MEC, 2001 p.15 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecercne17.pdf> > Acesso em : 06 abr. 2004

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Vencendo as Dificuldades de Aprendizagem Escolar**. 1ª ed. Wak, 2009.

MÉTODOS DE ENSINO EM HISTÓRIA: PROJETOS EDUCATIVOS COMO INCENTIVO AO ALUNO A PRODUÇÃO E PESQUISA⁹

TEACHING METHODS IN HISTORY: EDUCATIONAL PROJECTS AS AN INCENTIVE TO PRODUCTION AND RESEARCH FOR STUDENTS

Welton Vale Pereira¹⁰

RESUMO

O objetivo desta atividade é discutir a prática argumentativa e efetiva de projetos, elaborados para alunos do Ensino Fundamental II e Médio, no intuito de trazer a adesão do aluno a disciplina de História. Partindo da Primícias de investigação dos recursos obtidos pelo educador e na relação professor-aluno, tecnologias no processo educativo, avaliação e métodos que podem criar o posicionamento autorais dos alunos como produtores, e principalmente o reconhecimento dos mesmos como sujeitos históricos. Para tanto, tomamos por base a linguística, a pesquisa especialmente dentro da própria cadeira de métodos em ensino em História, a análise dissertativo-argumentativo dos acadêmicos de história, a oratória, em interface com relação direta uma perspectiva social de argumentação educativa com do papel do professor.

Palavras-chave: Metodologias, Educação, História, Projetos, Relação professor-aluno.

ABSTRACT

The objective of this activity is to discuss the argumentative and effective practice of projects, elaborated for Elementary and Secondary School students, in order to bring the student's adherence to the discipline of History. Starting from the First Investigation of the resources obtained by the educator and the teacher-student relationship, technologies in the educational process, evaluation and methods that can create the authorship position of students as producers, and especially the recognition of them as historical subjects. To do so, we take linguistics as the basis, research especially within the very chair of methods in teaching history, the dissertation analysis argumentative of history scholars, to oratoria, in interface with direct relation, a social perspective of educational argumentation with the role of teacher.

Keywords: Methodologies, Education, History, Projects, Teacher-student relationship.

⁹ Artigo escrito sob orientação da Prof. Dr. Marize Helena Campos, professora do curso de Graduação em Licenciatura em História da Universidade Federal do Maranhão, Campus São Luís – MA.⁹

¹⁰ Graduando de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Maranhão, Campus São Luís – MA, Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga, São Luís – MA, 65080-805. E-mail: w.valepereira@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Em 2019, no 1º semestre do ano, a Universidade Federal Maranhão, ofereceu com gozo a disciplina de Métodos de Ensino em História, direcionando seus trabalhos ao campo da pesquisa do acadêmico de licenciatura em História ao seu futuro e louvável papel de ensinar, ou seja, o de ser professor. Iniciando seu dinâmico processo de ensino e aprendizado sob a orientação da Professora, Doutora, Marize Helena Campos, com uma proposta inovadora de trazer o acadêmico a si reconhecer como professor de História, seguindo no contexto base o ensino dentro processo educativo do Fundamental II, e Ensino Médio, proporcionando a este uma visão social sobre a educação, que ainda é vista pela sociedade como base de suma importância para o desenvolvimento do ser humano, além de ser uma forma indispensável para a construção do ser, formando concepções, profissões e pensamentos, não somente pelo aprendizado, mas aliado na relação professor-aluno, e também a relação do professor e a escola, no qual o professor é visto como determinante, porém determinado, conferindo-lhe seu modo de agir como professor, suas manifestações e suas práticas, em transformações e permanências isso segundo o que diz Zanotto:

(...) O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e ser, recebem influências do ambiente. A escola analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostrará realidades também diferenciadas. Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não semelhantes, ao longo do tempo. (ZANOTTO, 2000)

Dentro das propostas na cadeira de Métodos de Ensino a História, podemos perceber que o avanço tecnológico pode ser usado como ferramenta no campo educativo, quanto para a educação no contexto moral, social, cultural e humano, visando a qualidade do ensino e a interação dos seus alunos e professores, com a uma realidade mais aprofundada, garantindo uma qualidade de ensino pautada não só no desenvolvimento intelectual, mas, uma educação que possa ansiar principalmente crítico dos alunos, sendo o pensamento crítico um dos pontos estratégicos que a disciplina de História oferece. O uso de

métodos e ferramentas tecnológicas frisadas na necessidade do sujeito compreender o seu estado em todas áreas, e também, fazendo com que esse sujeito possa se conscientiza do seu papel sociocultural e histórico, além de garantir o reconhecimento da pluralidade existente dentro do ambiente local, onde o sujeito está inserido, é uma alternativa viável encontrada e discutida no ensino de História.

Para isso, a cadeira, ou disciplina de Metodologia em História, criou a perspectiva que podemos utilizar da afirmativa, que o professor, ou acadêmico em questão, para conduzir o aluno a um certo grau de anseio em participar dentro do âmbito escolar, ou dar disciplina, venha a fazer a adesão de projetos para o processo de ensino-aprendizagem, e aplicação das tecnologias em discussões de temas pautados em educação, ensino, aprendizagem, sociedades, culturas, períodos, políticas, e entre outros argumentos que outrora para o aluno não era relevante a sua realidade.

Entendendo que a prerrogativa de implantação de projetos, seja para busca de conquistar o interesse aluno, e despertar no mesmo, o desejo de estar se inserindo dentro do ambiente escolar pelo prazer de fazer, e não somente pela obrigatoriedade de um possível futuro melhor. Onde esse aluno, possa criar, ou desenvolver habilidades quando deparando com uma vastidão de situações – problemas. O projeto venha ser trabalhado desenvolvendo técnicas de estudo, sincronizando realidade impostas, podendo desenvolver as atividades dando ao aluno a máxima de liberdade para efetuar o seu trabalho de acordo com os seus respectivos assuntos, sem desprezar nenhuma norma que consiste, e respeitando as limitações e mediação ofertada pelo professor. Nesse ponto a argumentação de realização de projetos, é visto como importante instrumento na formação do cidadão dentro do ambiente escolar, e também, por levar a compreender o poder que tem o ambiente para o desenvolvimento humano, levando em consideração a relação existente entre o comportamento e o ambiente onde o sujeito está inserido. É por meio de projetos que pode ser realizada uma abordagem mesmo que de uma forma sintética afim de contribuir para maior aplicabilidade na já referida disciplina de História, pontuando de forma acessível as classes, idades e assuntos que podem ser dirigidos aos alunos conforme as normas de e educação em nosso regimento atual no nosso país e no mundo.

MÉTODOS DE ENSINO DE HISTÓRIA: O PONTUAR A EDUCAÇÃO POR MEIO DE PROJETOS E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Os tempos mudaram, e é necessário compreender que essas mudanças atingiram principalmente as crianças da geração da tecnologia. E, é claro que os professores tendem a acompanhar essa evolução, e isso requer que os mesmos adotem diferentes estratégias e planos que possam contribuir, de maneira significativa, para formação do seus alunos não somente o pensar educacional, mas, provocando todo um significativo no campo moral, crítico e criativo, para que o mesmo não seja apenas mais um reprodutor, e sim um pensador capaz de relacionar o presente – passado fazendo sua própria crítica, demonstrando sua própria visão baseado dentro do processo e contexto histórico que lhe imposto.

Para acompanhar essas mudanças os professores têm como arma significativa e de grande vantagem, os projetos. Estes são vistos como fontes que possam contribuir na formação cidadã dos alunos visando envolver operações essenciais para aquisição do saber, fazendo com que possa se gerar uma transformação qualitativa e quantitativo no desenvolvimento do aluno, isso podendo ser avaliado tanto na parte cognitiva, quanto no contexto comportamental e social, tomando ciência de que foram formados determinados conceitos, procedimentos e atitudes, e quais suas pretensões dentro da sociedade. Isso se equipara ao papel da História, no que se trata da reflexão dos fatos e da própria História. O trabalho com projetos busca envolver uma série de ações para o alcance de suas metas, e impulsionam o aluno a caminhar rumo ao conhecimento, despertam o interesse dos alunos.

Segundo Nogueira, (2008), “se a pretensão para que os alunos continuem sendo eternos aprendizes, existe uma necessidade de instrumentalizá-los com procedimentos que sejam capazes de colocarem os alunos à prova e que desenvolvam sua capacidade de autonomia dos mesmos, afirmando que para isso, os projetos parecem também ser meios.¹¹

¹¹ NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008

É necessário para que seja aplicado os projetos a escola como um espaço de formação, e um ambiente que interfere diretamente na identidade social do aluno, também seja um espaço propício para o aprendizado do aluno, cumprindo seu papel no processo de relação com o professor e a sociedade. Segundo Alarcão (2001) “Uma escola como espaço formativo acredita que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes estimulantes, isto é, ambientes formativos”, a mesma ainda pontua que esses ambientes favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis, e também “o desenvolvimento das capacidades e das competências de cada um, permitindo assim o convívio em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com outros cidadãos”¹². Essa escola promovendo projetos, ao mesmo momento promove a interação do aluno com o conhecimento, isso pelo desejo próprio do aluno.

O projeto é uma estratégia, e deve ser entendido dessa forma, com capacidade de incorpora o novo, ou seja, o avanço tecnológico, ampliando para o futuro mediante o presente, fazendo uma relação da melhoria do hoje em prol do amanhã em várias áreas. Podemos observar essa afirmação de acordo com o que diz Araújo (2000):

Entender o projeto como uma estratégia traz, assim uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois a partir de representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas. Além disso, permite dar um sentido baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, bem como planejar estratégias que vão além da compartimentalização disciplinar. (ARAÚJO, 2003)¹³

Trabalhar com projetos é dar aos alunos o convívio com novas experiências e a oportunidade de esses participar de atividades aliados aos seus professores como orientadores, é promover ações coletivas que propiciam ao aluno um acúmulo ético e moral do em seu ser, além disso faz um concede autonomia didática ao profissional (o professor) não somente como orientador. Os projetos é uma estratégia didático-pedagógica, e essa estratégia tem que ser

¹² ALARCÃO, Izabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

¹³ ARAÚJO, Ulisses. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

capaz de incluir além de interação, induz o aluno a pesquisa, fazendo com que o aluno tenha possibilidades de se deparar com novas abordagens.

O projeto não pode ser desenvolvido sem que venha ser pontuadas de formas claras e correspondendo significativamente ao que diz as diretrizes Nacionais Curriculares (2010), que as estratégias claramente definidas para ação didático-pedagógico que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade que a mesma esteja inserida”.¹⁴

Não podemos esquecer que o projeto também se revela como meio de avaliação. A avaliação foi um dos destaques nas mediações da disciplina de Metodologia de Ensino em História. Algumas perguntas surgem como as: como fazer? O que é avaliar? O que Avaliar? Além, o avaliador deve se perguntar quem vai avaliar? Esses questionamentos devem ser realizados, mas antes de pontuarmos ou avaliarmos, devemos relacionar, ou fazermos análise da interdisciplinaridade ocorrida dentro do aprendizado, sendo importante considerar o aprendizado adquirido pelo aluno, observando as possibilidades que o mesmo teve, tendo de ter de encontro com a visão do mesmo, ou como uma nova visão, ou como uma visão contrária, ou uma visão adquirida, conforme o que com base no que diz Pillar (2006):

Duas pessoas podem ler a mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isso porque o que o sujeito aprende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registros, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento (PILLAR, 2006)¹⁵

O processo de avaliação visto desse ponto é algo complexo e exigente, requerendo bastante responsabilidade ao ser aplicada pelo professor-avaliador dentro de um projeto. A avaliação é um suporte necessário e tanto o educador, quanto o educando deve ver como necessário e parte do sistema do ensino e aprendizagem.

A avaliação apresenta-se como meio constante de fornecer ao suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no

¹⁴ BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de julho de 2010.

¹⁵ PILLAR, Analice Dutra (Org.) *A educação do olhar no ensino das Artes*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. (LUCKESI, 1997, P.174).¹⁶

Segundo, Correia e Reinaldo (Org, 2019), “A LDB Nº. 9.394/ 96, no seu artigo. 24, trata a avaliação das aprendizagens como verificação do rendimento escolar, de forma contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos.” Ainda segundo, Correia e Reinaldo (Org, 2019) “A LDB Nº. 9.394/ 96, nos orienta com vistas do que seja o avaliar em situação de ensino e aprendizagem”¹⁷. Isso pressupõe que a avaliação desse ser promovida na visão que corresponde como uma prática de caráter formativo do indivíduo, e a mesma deve ser correspondida pelos alunos como um positivo, tendo este como um ponto de vitória e superação de um obstáculo, ou aquilo que precisa de uma melhoria, fazendo da avaliação dentro de um projeto um desafio ao professor como avaliador.

Para que o projeto seja bem-sucedido, e a avaliação obtenha resultados positivos, dentro desse mecanismo estratégico é necessária uma nova estratégia que é o planejamento.

O planejamento é um processo mental que supõe análise, reflexão e previsão, e o plano é o resultado do planejamento. O trabalho de planejamento é importante e necessário porque evita a improvisação; ajuda a prever e superar as dificuldades; contribui para consecução dos objetivos dos objetivos estabelecidos com economia de tempo e eficiência na ação. Um bom plano apresenta as características e de: coerência e unidade; continuidade e sequência; flexibilidade; objetividade e funcionalidade com clareza e precisão. Do ponto de vista didático, planejar é prever os conhecimentos a serem trabalhados e organizar as atividades e experiências de ensino-aprendizagem consideradas mais adequadas para consecução dos objetivos estabelecidos, levando em conta a realidade dos alunos, suas necessidades e interesses. (HAYDT, 2006).¹⁸

O planejamento requer de extrema autonomia, visto dentro das normas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde cita que “a autonomia se refere à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em

¹⁶ LUKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997

¹⁷ CORREIA; Maria da Glória Guimarães, REINALDO; Telma Bonifácio dos Santos (Organizadoras). *Chão da escola: histórias e memórias* – São Luís: Gráfica Vale 2019.

¹⁸ HAYDT, Regina C. Cazux. *Curso de Didática*. São Paulo: Ática, 2006. (Série Educação).

função de metas eleitas, governar-se, participar de gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc. (BRASIL, 2001)¹⁹. Nesse sentido o planejamento está relacionado a autonomia do professor mas, também na organização do mesmo e seu posicionamento para atingi suas metas, e principalmente, preparando o aluno para uma produção coletiva, dando-lhes espaço para demonstração do seu pensamento e aprendizado, aplicando os ideais da educação, da escola, que interfere não somente na psicologia do indivíduo, mas além, no sentido de caráter e na formação de cidadãos dotados de opinião própria, com base nisso se mostra a importância do planejamento.

O professor, ao planejar o ensino antecipa, de forma organizada todas as etapas do trabalho escolar. cuidadosamente, identifica os objetivos que pretende atingir (...) seleciona os procedimentos que utilizara como estratégia e ação e prevê quais instrumentos que empregará para avaliar o progresso dos alunos (HAYDT, 2006).²⁰

A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO EM HISTÓRIA: O RECONHECIMENTO DE UMA SALA DE AULA²¹.

Para iniciar a discussão sobre a cadeira de Metodologia de Ensino em História, sua importância e sua pontuação para formação do professor de história, começamos com o seguinte afirmação:

O ensino de História poderá contribuir para a formação e a constituição da cidadania, principalmente para a reflexão sobre a ação individual do homem como sujeito responsável desse processo histórico, e das relações sociais do grupo, em convívio na sociedade. (NASCIMENTO, 2015)²²

Para o processo de educação enfático, para a formação e a constituição da cidadania, como importante e ligada a democracia o ensino de História poderá dar sua grande contribuição, principalmente porque propõe a reflexão sobre a

¹⁹ BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introdução. MEC / SEF – 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

²⁰ HAYDT, Regina C. Cazux. Curso de Didática. São Paulo: Ática, 2006. (Série Educação).

²¹ **A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO EM HISTÓRIA: O RECONHECIMENTO DE UMA SALA DE AULA²¹.**

²² NASCIMENTO, Senhorinha Silva do. Tese de Doutorado em Ciências da Educação: **Ensino de História em Escolas Públicas e Particulares de Belém Pará**: Encaminhamento pedagógico e comprometimento Ideológico. Universidade de Évora. Évora 2015

ação individual do homem como sujeito histórico além de mostrar a esse sujeito sua interferência contínua em todo momento no processo histórico, seja diante relações sociais do grupo em que se estabelece, na sociedade em que convive, em seu país, ou até mesmo, proponho em dizer em um simples debate em classe como os ocorridos na cadeira de métodos.

Observa-se atualmente que o objetivo de ensino de História deve ser redimensionado e revisto, no sentido de possibilitar perceber os mecanismos ideológicos que comprometem os direitos humanos, a liberdade, a democracia, formando homens com dificuldades de associar os acontecimentos históricos do passado com os do presente, assim como também, com Dificuldades de refletir sobre o futuro. (NASCIMENTO, 2015)²³

Em discussões assíduas por meios de seminários amplos foram analisados pontos como a compreensão do objetivo do ensino de História, levando em consideração que este ensino tem que ser revisto com o intuito que venha garantir as possibilidades de percepção dos mecanismos ideológicos impostos no tempo como tendência a comprometer direitos humanos, a liberdade, a democracia. O ensino em História deve ser redimensionado para não formar homens com dificuldades de fazer associação das ocorrências históricas do passado relacionando com o presente, além de fazer também, com dificuldades uma reflexão sobre o futuro, ampliando a questão, até mesmos em pontos notoriamente óbvios. É necessário para compreender os objetivos, analisarmos os conteúdos, um instrumento que equivale a total qualidade do ensino, e estes devem ser redimensionados e revistos de acordo com Nascimento (2015), que diz:

Além dos objetivos de ensino de História, é importante também serem revistos os “conteúdos” no ensino de História, que devem ser apoiados na realidade concreta e vivenciados pelo homem no seu dia-a-dia, a fim de que os fatos e fenômenos históricos não se constituam abstrações; não sejam encerrados em suas abordagens teóricas. Nesse sentido, seriam sugeridos pelos educadores no contexto e circunstâncias histórico-sociais a fim de serem analisados, vividos, percebidos como causa e consequência de eventos passados ou que ainda estão por vir. Assim, deve ser criado, na sala de aula e fora dela,

²³NASCIMENTO, Senhorinha Silva do. Tese de Doutorado em Ciências da Educação: **Ensino de História em Escolas Públicas e Particulares de Belém Pará**: Encaminhamento pedagógico e comprometimento Ideológico. Universidade de Évora. Évora 2015

um espaço de conhecimento no contexto das relações sociais e históricas da humanidade. (NASCIMENO, 2015)

As discussões propostas sobre o processo de educação na disciplina de história também nos conduziu a um ponto importante a ser analisados que foram os “conteúdos” no ensino de História, que para os mesmos induz que devem ser apoiados na realidade concreta e vivenciados pelo homem no seu dia-a-dia, para garantir que os fatos e fenômenos históricos não se constituam abstrações; não sejam encerrados em suas abordagens teóricas. Propor algo que venha ser de acordo com a realidade daquele sujeito histórico que está em sala de aula por exemplo, demonstrando em que ponto é importante aquele ensino em sua vida. E para melhor contribuir, “seriam sugeridos pelos educadores no contexto e circunstâncias histórico-sociais a fim de serem analisados, vividos, percebidos como causa e consequência de eventos passados ou que ainda estão por vir”, criando, dentro do contexto de ensino e aprendizagem, dentro de uma sala de aula, ou fora dela, um espaço de conhecimento no contextualizado nas relações sociais e históricas da humanidade, abarcando a possibilidade de interpretação própria daquele indivíduo que também se faz sentir como sujeito do processo.

Essa relação de objetivos e conteúdo, está direcionado ao ofício do profissional, o professor, e este deve compreender seu papel ainda quando estudante em formação, o que fora proposto com louvor dentro da disciplina de Métodos no Ensino de História, deixando claro e necessário uma relação saudável entre o professor e o aluno, ou seja, a própria professora titular da disciplina ampliou como se caracteriza essa relação que pode ser vista como fonte importante para o desenvolvimento da aprendizagem, mas também como método de motivação para o aprendizado dentro do ambiente universitário, local onde também são formados os sujeitos reflexivos responsáveis pela propagação futura do ensino, segundo Ferreira e Bonfim:

Alguns aspectos da relação professor/aluno no âmbito universitário, justamente onde se aprendem teorias para um bom relacionamento, onde também se pressupõe que são formados sujeitos críticos e reflexivos, no qual se trabalha a práxis para um bom resultado em termos de ensino e aprendizagem e, também, de afetividade entre alunos e professores. Até que ponto essas teorias inovadoras se portam ao ensino universitário, ou seja, será que se pensa na relação professor/aluno ou relega-se apenas essas reflexões para além dos muros da Universidade? Mais uma vez, este trabalho mostra sua

importância, afinal de contas, torna-se inviável analisar posições de outrem se não há uma reflexão sobre sua prática. (FERREIRA, BONFIM, 2014)²⁴

O professor desperta a curiosidade e a autonomia do aluno para que o mesmo se sinta com competência para realizar as tarefas condicionadas, em uma boa relação consegue haver transmissão de ânimo e estímulos e isso podemos observar segundo Gadotti (1999):

O aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que isto possa ser melhor cultivado, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando suas ações no desenvolver das atividades.²⁵

E para despertar esse interesse dentro do aluno em classe, a disciplina de Métodos de Ensino em História, implantou uma espécie de laboratório de sala de aula para o acadêmico de fato criar oportunidades de se deparar com uma variedade de situações, e o mesmo podendo ocupar no decorrer do curso de métodos, o papel de professor, avaliador, planejador, e principalmente um novo olhar sobre o papel que o licenciando vai exercer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos finalizar esse trabalho afirmando a importância da disciplina de Métodos de Ensino em História para o futuro professor, e acadêmico de Licenciatura em História, para a concepção do que seja o professor e seu papel como avaliador, mediador de discussões sociais e culturais, além do mesmo ser aquele capaz de promover estratégias para formação outros profissionais com concepções próprias. Aquele que assumiria o papel de responsável pelo aprendizado, mas habilitado, e garantindo uma na relação saudável de professor-aluno, além da relação do professor e a escola, determinante e determinado, conferindo em suas práticas de ensino métodos que acompanhem

²⁴FERREIRA; Gabriella Alves, BONFIM: Maria N. B. Cad. Pes. São Luís, v. 21, n. especial, jul. 2014.

²⁵ GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. SãoPaulo: Scipione, 1999.

as transformações que ocorrem no mundo atual, formando seres pensantes por si mesmo que discorram sem com dificuldades de associar os acontecimentos históricos do passado-presente-passado.

A disciplina propôs como método antes de tudo propor ao aluno o reconhecimento como sujeito histórico, e sua capacidade de intervir dentro do processo histórico atual em que está vivenciando. formando homens com dificuldades de associar os acontecimentos históricos do passado com os do presente, A instrução dos projetos como um dos instrumentos para participação do aluno pelo prazer, afinando a relações escolares, dentro do âmbito escolar e fora dela, implicando como uma das funções dos projetos edificar nos alunos aprendizes constantes, pesquisadores e produtores sentido de possibilitar aos mesmos a percepção por meio dos estudos da História dos mecanismos ideológicos desenvolvidos na sociedade, que possam comprometer os direitos humanos, liberdade e principalmente a democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Izabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARAUJO, Ulisses. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. MEC / SEF – 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de julho de 2010.

CORREIA; Maria da Glória Guimarães, REINALDO; Telma Bonifácio dos Santos (Organizadoras). *Chão da escola: histórias e memórias* – São Luís: Gráfica Vale 2019.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1999

HAYDT, Regina C. Cazux. *Curso de Didática*. São Paulo: Ática, 2006. (Série Educação).

LUKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 199

NASCIMENTO, Senhorinha Silva do. Tese de Doutorado em Ciências da Educação: ***Ensino de História em Escolas Públicas e Particulares de Belém Pará: Encaminhamento pedagógico e comprometimento Ideológico***. Universidade de Évora. Évora 2015

NOGUEIRA, NilboRibeiro. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. 4 ed. São Paulo: Érica, 2008

PILLAR, Analice Dutra (Org.) *A educação do olhar no ensino das Artes*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PROFESSOR/ALUNO: QUE RELAÇÃO É ESTA? | Gabriella A. Ferreira; Maria N. B. Bonfim Cad. Pes. São Luís, v. 21, n. especial, jul. 2014.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. *Formação de professores*. São Paulo: Artmed, 2000.

GT 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Coordenador: Me. Victor Almeida Pereira (Doctum), Júnia Moreira de Freitas
(Doctum)

Debatedores: Dra. Maria Fernanda Ribeiro Dias (INMETRO)

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO UMA FERRAMENTA PRAGMÁTICA PARA A FORMAÇÃO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A PRAGMATIC TOOL FOR THE FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY

Vinícius da Silva Santos²⁶
Adébio de Jesus Ribeiro Lisboa²⁷
Sérgio Rodrigues de Souza²⁸

RESUMO

Este artigo aborda a temática que assume a educação ambiental como uma ferramenta pragmática para a formação da responsabilidade social. Sua relevância científica encontra-se no fato de discutir o assunto sob o viés do pragmatismo, em que se assume o compromisso de pensar a condição ambiental de formação humana como elemento que passa e atravessa o campo didático. Esta pesquisa foi realizada consultando livros técnicos sobre o assunto, em artigos científicos de autores renomados e, em sítios eletrônicos confiáveis e em textos de autores clássicos que possuem trabalhos neste campo literário específico, destacadamente, que debruçam sobre o tema aqui apresentado. Esta investigação elegeu o materialismo dialético, como seu método de pesquisa direcional, considera - se que ele é o que melhor se apresenta como capaz para analisar e discutir as causas internas e externas do objeto. A escolha por este método, dá-se, pelo fato de que está-se a referir à Educação Ambiental que, historicamente, sobrexiste toda uma construção vinculada ao acesso ao ensino, à cultura em si, em seu sentido mais amplo, expectativas de vida, visão de futuro. A educação ambiental deixou de ser um mero adereço nas escolas para tornar-se uma potencialidade de formação e construção de personalidades ativas na luta pela preservação dos recursos naturais do planeta Terra. Para tanto, não basta a criação e a implantação de currículos e propostas didáticas; há que transformar a ação técnica em ação efetiva, em que a sociedade se veja como parte do problema que agora se tem posto à frente do momento político no qual se vive.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Pragmatismo. Responsabilidade Social.

ABSTRACT

This article approaches the theme that assumes environmental education as a pragmatic tool for the formation of social responsibility. Its scientific relevance lies in the fact that it discusses the subject from the perspective of pragmatism, in which it is committed to thinking about the environmental condition of human formation as an element that passes through and crosses the didactic field. This research was carried out by consulting technical books on the subject, in scientific articles by renowned authors and

²⁶ Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré. Licenciado em Biologia. viniciusbiologo33@gmail.com.

²⁷ Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré. Licenciado em Letras-Português. Professor regente de Língua vernácula e Literatura Brasileira na Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo - SEDU. Montanha, ES. adebio_lisboa@hotmail.com.

²⁸ Pós-Doutor em Psicologia Social. Doutor em Ciências Pedagógicas. Mestre em Educação. Graduado em Pedagogia, Sociologia e Filosofia. srgrodriguesdesouza@gmail.com.

in reliable websites and in texts by classical authors who have works in this specific literary field, notably, that focus on the topic presented here. This investigation chose dialectical materialism as its method of directional research, it is considered that it is the one that best presents itself as capable of analyzing and discussing the internal and external causes of the object. The choice for this method is due to the fact that it is referring to Environmental Education, which historically has a whole construction linked to access to education, to culture itself, in its broadest sense, life expectancies, future vision. Environmental education is no longer a mere adornment in schools to become a potential for training and building personalities active in the struggle for the preservation of the planet Earth's natural resources. Therefore, the creation and implementation of curricula and didactic proposals is not enough; it is necessary to transform technical action into effective action, in which society sees itself as part of the problem that has now been placed in front of the political moment in which we live.

Keywords: Environmental Education. Pragmatism. Social responsibility.

SUMÁRIO: Introdução. 1 A Educação Ambiental. 2 Um novo conceito de responsabilidade socioambiental. 3 Metodologia. 4 Resultados e discussão. 5 Considerações finais. Referências.

INTRODUÇÃO

A vida no planeta Terra é uma condição rara no universo, não havendo em outro planeta da galáxia, uma combinação tão perfeita de elementos externos a ele, para que a vida pudesse sequer ser pensada em sua possibilidade mais remota. Esta condição singular já deveria ser suficiente para que os seres humanos, em sua sabedoria de vida, pensasse em modos de aproveitar os bens naturais de consumo que a Terra oferece sem destruí-la de modo aviltre.

Como tal ideia não passa de uma utopia, porque no mundo em que vivemos e que vamos deixar como herança para as gerações vindouras, o homem explora o solo, a água e o ar, desmedidamente, inescrupulosamente, sem se importar se haverá algum resquício para o amanhã e quando as reservas em determinado local se esvaem, simplesmente migra para outra região e todo o processo de aviltamento da natureza se repete e, assim ocorre, por gerações pós gerações.

Isto não era um problema quando a população mundial era reduzida, a expectativa de vida mais reduzida, ainda, os modos de consumo, muito simples, o que não quer dizer que não houvesse problemas ambientais, por exemplo, antes de se ter carros, usava-se charretes e carroças na cidade de Nova York e o estrume de cavalos provocava enormes montes de fezes que, quando chovia

eram carregadas para dentro das casas, estas que ficavam abaixo do nível das ruas.

Tem-se assim que, cada época terá o seu problema particular, este que desafiará a inteligência e a capacidade humana para solucionar problemas ou mesmo preveni-los, quando possível for. E se, por acaso, não for possível a intervenção sobre o problema de modo que se encontre uma solução plausível, que se saiba como enfrentar suas consequências com sabedoria, porque, felizmente ou infelizmente, não há mais como retroceder no tempo e no espaço e viver sem as comodidades que os avanços tecnológicos têm proporcionado ao ser humano moderno, ainda que nem todos delas possam desfrutar de maneira digna.

Aqueles que dela usufruem devem aprender a fazê-lo de modo consciente, porque a natureza possui um processo de renovação encantador e desafiador da inteligência humana, mas, há aí um paradoxo, porque somente será capaz de regenerar-se, recompor-se dos abusos dos humanos, na ausência destes. Como isto, tem se tornado algo [*praticamente*] impossível, faz-se necessário que se elabore estratégias de ação que permita à Terra recuperar-se da usura humana, apoiada por práticas agrícolas e de conservação, sustentáveis, o que é um eufemismo, uma vez que sustentabilidade quer dizer *não destruir*, e a presença do homem já representa um fator de destruição por si só, porque o homem não possui um lugar no espaço, ele é um estranho, frágil, que necessita de meios artificiais para sobreviver em meio à natureza selvagem. Ou melhor, necessita mostrar-se mais selvagem que a própria natureza que o subjuga para, assim, subjugá-la e poder manter-se vivo.

A vida urbana é mais complexa, ainda, porque com o aumento da velocidade de vivência para uma super velocidade, todos os bens tornaram-se protótipos de consumo rápido, vindo em embalagens que não se consome, materiais cada vez mais que encantam pela personalidade da estética da embalagem, não por sua funcionalidade objetiva. A vida deixou de ser pragmática e tornou-se, excessivamente, prática e com isto, muito mais infestada de coisas inúteis, que serão descartadas de forma desordenada, poluindo o espaço urbano social, que, não satisfeito, transmite o problema para os leitos dos córregos e riachos, espaços rurais e outras circunvizinhanças.

Toda esta condição peculiar da vida moderna, urbana, faz surgir outras necessidades mais intangíveis e uma destas, destaca-se o despertar para uma consciência ambiental, um posicionamento sobre quem se é e qual o seu papel singular neste mundo imenso, não perdendo de vista o local aonde habita e de onde extrai o seu sustento, garantias de vida e de vivência. No entanto, o único caminho para que possa ser formada uma consciência ética, cidadã em relação ao Meio Ambiente perpassa pelo princípio da Educação Formal, pela Pedagogia, que tem como objetivo geral, a *formação integral do homem*.

Entretanto, mesmo a Pedagogia necessita de um instrumento específico para que possa alcançar seus objetivos mais específicos no trato com o ser humano, que seja educá-lo para preservar o ambiente natural, quer seja para proteger, da forma como possível for, das intempéries provocadas pelo uso (ir)racional das fontes naturais de elementos. É neste ambiente de investigação sobre qual a melhor ferramenta que atenderia a esta demanda particular que surge a Educação Ambiental, munida de um ideário, de um currículo, de uma proposta pedagógica singular, objetivos a curto, médio e longo prazos que têm como fim último a melhoria de vida da população no presente e a garantia de uma existência segura no futuro.

A Educação Ambiental, não é como alguns fresquinhos de plantão querem crer ou fazer crer que ela tem o objetivo de despertar e/ou criar nos estudantes uma consciência crítica do mundo. No máximo, quando ela se presta a exercer sua função pedagógica é criar sentimentos pragmáticos de responsabilidade social, em que o outro não é obrigado a sofrer nenhum tipo de dano por causa de ações irresponsáveis provocadas por atitudes insustentáveis de minha parte. Há que se ter o cuidado de consumir sabendo que o *consumo de cada indivíduo* ajuda a poluir o planeta, porque assim, como todos os outros, produz lixo e rejeitos, logo, dar um destino adequado a este tipo de material seria a primeira tomada de consciência em relação ao papel individual responsável de vida social.

O que se pretende com a Educação Ambiental é ampliar as ações de tomada de consciência com relação ao Meio Ambiente, ao consumo sustentável, à exploração racional dos bens de primeira necessidade, uso dos solos e das águas e dos combustíveis fósseis. Especificamente, com relação ao lixo urbano, há que se pensar estratégias de enfrentamento do problema, dado que, ao Poder

Público, cabe a implantação da coleta regular, informar ao público sobre os dias em que os coletores passam pelas ruas e avenidas e o restante cabe a cada cidadão tomar ciência de que deve fazer seu papel para que a cidade esteja o mais bem zelada possível, com isto, preservando os adjacentes diretos e indiretos a ela.

A Educação Ambiental está amparada em documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988 e outras leis federais, estaduais e municipais, que em conjunto têm trabalhado em prol de um espaço geográfico mais habitável e condizente com a necessidade que a crescente população humana terrestre tem apresentado.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental é uma vertente de pensamento que tinha, ou ainda tem, a inocente concepção de que educando a geração de crianças e adolescentes para que se apropriem de uma consciência ambiental estes irão exercer a prática social de conservação dos recursos naturais, bem como preservar boas ações de exploração racional e sustentável do Meio Ambiente, no futuro.

Assim, já nos antevemos que esta ideia nasceu condenada ao mais eminente fracasso, porque ao executar uma ação com a expectativa de que no futuro, os que hoje estão aprendendo, nos bancos escolares a ter uma postura ética frente ao seu ambiente, é confrontado com a ação daqueles que estão a destruir tudo em nome do lucro, do dinheiro rápido e fácil, do desejo e da ganância. Logo, tomando as palavras de Vygotsky (2000) tem quer ser muito míope para não enxergar que o modo de educar para o despertar de uma consciência ecológica não fundamentada no exemplo é condição de ruína, porque o exemplo não é a melhor forma de educação que se conhece... é a única.

Os professores fazem discursos acalorados em nome da preservação do Meio Ambiente e quando a criança chega em casa assiste aos pais, vizinhos e outros, quando não ao seu próprio professor provocar desmates, a desaterrar áreas de encosta, arações morro abaixo, substituição de áreas de florestas por culturas e monoculturas vegetais comerciais, pastagens para criação e

exploração de gado de leite e corte e tudo isto, em nome do progresso e do conforto, tão necessário à sobrevivência humana. Esta hipocrisia leva o estudante a entender o mundo em duas cores, uma em que se prega o ideal, outra em que se faz o que se pode, desde que tenha licença, idade e autoridade para tanto.

O que se deve ter em conta é que a Educação Ambiental não é uma disciplina escolar e nem pode ser assim interpretada. Ela é um princípio de vida, que deve ser seguido, dentro de parâmetros que possibilitam sua convergência em atitudes, voltadas para o respeito à natureza e aos seus bens, promovendo, com isto, o despertar de um entendimento sobre como deve ser a atuação do homem, com relação aos recursos ambientais naturais.

Capra (2002) é categórico ao afirmar que,

Não existe nenhum organismo individual que viva em isolamento. Os animais dependem da fotossíntese das plantas para ter atendidas as suas necessidades energéticas; as plantas dependem do dióxido de carbono produzido pelos animais, bem como do nitrogênio fixado pelas bactérias em suas raízes; e todos juntos, vegetais, animais e microorganismos, regulam toda a biosfera e mantêm as condições propícias à preservação da vida (p. 14).

Neste sentido, tem-se que a Educação Ambiental deveria ter como foco o estabelecimento de conexões entre os fenômenos que compõem a natureza externa do ser humano, porque este é o maior algoz do Meio Ambiente, por crer que o milagre que a Terra executa de regenerar todos os seus produtos, por si só, pudesse atender às suas ânsias *ad infinitum*. É somente quando se toma ciência e consciência da finitude e das limitações de qualquer ser vivo, inclusive da Natureza selvagem é que se pode dizer que o papel da educação está sendo levado a efeito e com chances reais de se atingir os objetivos previamente traçados.

No entanto, não se pode falar em Educação Ambiental dentro dos espaços escolares se, a sociedade existe fora destes não muda sua postura de agir e pensar, atuando como se tudo fosse possível e permitido, utilizando o velho jargão: Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço!, na crença ingênua de que os pequenos acatarão esta máxima como uma orientação válida para suas vidas futuras.

A Agenda 21 (documento elaborado em 1992, durante a ECO'92), em seu princípio 3 reza que “o direito ao desenvolvimento deve exercer-se de forma tal que responda equitativamente às necessidades de desenvolvimento e [às *necessidades*] ambientais das gerações presentes e futuras” (1992, p. 07), entendendo que os processos de formação da natureza são muito lentos e sistemáticos, em contraste com os sistemas de destruição que são vorazes, velozes e sem um esquema programático e o pior de tudo isto é que são consequenciais.

É um terrível contraste que de toda a produção de grãos do mundo, somente 2,5% seja destinada para consumo humano, sendo todo o restante para consumo animal e destinado à indústria, em geral. A agricultura consome um volume exasperado de água potável, esta que não volta ao lençol freático, sendo ainda pior o desperdício, por ser aplicadas técnicas arcaicas e sistemas defasados de irrigação, em que se lança à planta, muito mais do que ela necessita para sua manutenção e produção máximas, ficando o restante para provocar lixiviação dos materiais férteis, como adubos, fertilizantes e outros, provocando o carreamento destes para camadas inferiores do solo, aonde as raízes não alcançam, indo ainda contaminar o lençol freático com resíduos de sais e amoníacos, endurecendo as camadas superiores do solo, provocando a migração dos micro e macroorganismos essenciais à biota pedológica para camadas inferiores ou mesmo sua morte por intoxicação.

Toda esta explanação já coloca em evidência a ideia de que a Educação Ambiental não pode ser pensada e executada como uma ferramenta isolada de todo um contexto de formação pedagógico, em que preparar as crianças para adentrar em um mundo complexo e selvagem sem saber como atuar nele de forma a obter o máximo de suas potencialidades, sem abrir mão de todo o aparato evolutivo técnico-científico que foi alcançado pela humanidade inclui ser detentor de saberes práticos, capacidade de competência formativa de conhecimentos e aplicação dos mesmos, com vistas a obter retorno, de forma sustentável. E aqui, não está-se a falar de um eufemismo, porque se trata de uma devolutiva daquilo que se aplica ao Meio Ambiente, ou seja, um processo de formação, de educação, de análise e planejamento antes de atuar sobre o espaço.

O homem necessita conhecer os limites da natureza, estes que são esclarecidos pela pesquisa científica e estão registrados nos anais das ciências da terra, logo, não há porque abusar dos preceitos e destruir o que pode ser usufruído em harmonia com os outros seres, em especial com a natureza. Tudo se trata de uma forma de interpretar a conduta e a busca por satisfação. Na concepção de Jaspers (1991) todo conhecimento nasce a partir do processo de interpretação, logo, a Educação Ambiental tem com precedente, a obrigação de ensinar aos homens e estudantes de todos os níveis a serem capazes de interpretar os sinais da natureza sobre o que se vai e o que se pensa sobre as possibilidades e as potencialidades de exploração racional dos recursos naturais disponíveis, úteis e necessários ao bem-estar humano.

Trata-se, com isto, de uma tomada de consciência sobre o devir de toda a geração atual, planejando uma estrutura de vida para as gerações vindouras, em que estas possam gozar do mesmo princípio de seguridade que um dia alguma cultura civilizada possa ter gozado, o que é complexo dizer, porque os fenômenos naturais existem desde que o mundo é entendido como mundo e que se têm registros históricos, o que não pode justificar a atual geração de destruí-lo, sob os dizeres de que cataclismas sempre existiram e que não adianta nada preservar algo que será jogado para o espaço um dia, mais cedo ou mais tarde. Assim que, busca-se com a formação ética, fundamentada em uma Educação Ambiental, fazer compreender que o ser humano não é dono do planeta, ele nada mais que administra um ambiente que estará aqui após sua partida.

A Agenda 21, em seu princípio 4 reza que, “a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável, a proteção do meio ambiente deverá constituir parte integrante do processo de desenvolvimento e não poderá considerar-se de forma isolada” (1992, p. 07), logo, pode-se entender desta fala que a escola debruçar-se só, na elaboração de uma agenda educativa, elucidativa para as crianças vai ter muito ou um resultado nulo no quesito de garantir um futuro digno para as gerações vindouras.

Entende-se que a proteção e a manutenção do Meio Ambiente deve constituir um problema de responsabilidade social, em que todos tornam-se responsáveis diretos e indiretos pela garantia de melhores condições de vida para todos. Assim entendida, tem-se uma proposta de formação de uma consciência cidadã e tudo o que for elaborado estará na esteira de propiciação

de um novo rumo para a vida humana no planeta, com tendências a menos desequilíbrios ambientais.

Na altura do desenvolvimento organizacional e civilizatório, em que as necessidades de consumo extrapolam as capacidades de reposição naturais dos meios de sobrevivência, há que se buscar alternativas para o uso destes e ainda outras fontes que possam ser exploradas *ad infinitum*, sem que isto cause danos à estrutura global. Neste campo, pode-se citar como exemplo as fontes alternativas de energia, como a solar e a eólica, as fontes de biodiesel, que para além de utilizarem as matérias-primas naturais, já se avançam na extração do produto de resíduos vegetais, como o bagaço da cana-de-açúcar, subproduto do etanol e das fibras de madeira, subproduto das indústrias moveleiras e da indústria de celulose.

O que se busca não é uma solução imediatista e radical para o problema; visa é encontrar soluções [*realmente*] sustentáveis e que possam possibilitar e potencializar novas conquistas sociais e de valor agregado aos envolvidos no processo. De outra forma, sob a desculpa de deixar um planeta vivo e produtivo às gerações futuras, deixemos para este uma geração de idiotas que não saberão encontrar soluções científicas e de alto valor para os problemas que, inevitavelmente venham a enfrentar em dias futuros. É a isto que se agrega o termo *educação ambiental*, endireitar o que é torto em termos de proteção ao futuro, ao mesmo tempo em que adquire e agrega às vertentes, mais conhecimentos técnicos, científicos e de uso racional dos bens naturais.

Aquilo que se deve ter em mente é o fato de que “em Educação Ambiental a ideia fundamental é de que tudo é válido, desde que se deseje resguardar o meio ambiente, porque, se este for ignorado, não se percebe, compreende e se sente parte da comunidade, muito menos do planeta em que se está vivendo” (MANEIA, CUZZUOL, KROHLING, 2013, p. 2717-8), podendo chegar à compreensão de que, quando se busca e se encontra ou desenvolve modos de exploração que agridam menos ou que não agridam em nada, isto representa avanços quanto ao futuro que se deseja para as gerações seguintes. Não é expulsando o homem deste espaço natural que se vai conseguir aproximar-se o homem e a natureza e alcançar seu empenho neste empreendimento tão necessário neste exato momento político de nossa história humana.

Educar presume muito mais que preparar uma geração (mais nova) por outra (mais antiga) tendo como preceitos os conhecimentos e experiências adquiridas; é elevar a sua potencialidade de adquirir, descobrir e criar novos caminhos para soluções equânimes e viáveis, tanto no presente quanto no futuro. Trata-se, portanto, de pensar estrategicamente, de maneira motivada.

Busca-se pautar na transparência de que,

Existe uma relação linear e unidirecional da teoria à prática. Esta concepção ingênua e mecanicista, considera em simultâneo que a prática é uma mera e direta aplicação objetiva da teoria e que a prática adequada se garante mediante a aprendizagem declarativa das teorias pertinentes. Além disso, como as teorias não têm, para o estudante-aprendiz, na maioria dos casos, a significação autêntica que podem ter para o pesquisador, cientista ou especialista, a aprendizagem teórica, declarativa, converte-se, geralmente, em uma mera reprodução verbal de aquisições com base no uso da memória, sem sentido, sem valor de uso, que o aprendiz troca por notas, qualificações ou credenciações, mas que em raras ocasiões iluminam ou orientam a prática (GOÑI, 2017, p. 37).

No caso específico da Educação Ambiental, as regras de ensino e de aprendizagem devem ser muito dirigidas a formar um tipo especial de consciência, em que possa seguir parâmetros adequados a atender às exigências da sociedade do Século XXI e a este tempo específico.

Neste mesmo sentido, Jacobi (2005, p. 29) relata que,

A educação deve se orientar de forma decisiva para formar as gerações atuais não somente para aceitar a incerteza e o futuro, mas para gerar um pensamento complexo e aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir, num processo contínuo de novas leituras e interpretações, configurando novas possibilidades de ação.

Depreende-se, a partir do exposto pelo autor que a educação e em especial a educação ambiental, tem a missão de preparar os educandos para atuarem em um mundo altamente complexo e que se modifica de acordo com situações as mais diversas, ao longo dos momentos históricos-políticos. Para ensinar neste espaço, cabe ao professor ser o mais bem preparado possível e ao estudante estar o mais atento que se possa desafiá-lo. Cabe estar preparado para adaptar-se a um novo tipo de exigência social que conflita com o tipo de exploração que se pensa para o planeta, logo, deve-se buscar alternativas, que sejam viáveis, em ambos os aspectos, econômicos e sociais.

UM NOVO CONCEITO DE RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL

O Século XXI trouxe inúmeros desafios ao ser humano e dentre estes está a questão de preservar o Meio Ambiente e ao mesmo tempo atender às demandas por evoluções dos processos de vida e sobrevivência da espécie, bem como as ânsias de bem-estar e desejos de consumo por produtos cada vez melhores.

Não adianta crer que a humanidade vá abrir mão de seu conforto em nome do meio ambiente que isto é tão somente uma falácia, um eufemismo sem precedentes. Assim que, há que, primeiro compreender que se vive, na atualidade no que Ulrich Beck chamou de *sociedade de risco* (BECK, 2013) e sua principal característica é que afeta a todos igualmente, independentemente da classe social, religião ou orientação política. Para este autor, a sociedade moderna tornou-se cada vez mais dependente de tecnologia e da alta carga de produção industrial, mas com isso passou a sofrer riscos, em especial as ameaças ambientais e sem uma perspectiva de que possa melhorar, porque o que mais tem-se fomentado é que os outros são os culpados, portanto, eles devem parar de provocar os ataques ao meio ambiente, sob pena de que todos venham a perecer.

Ocorre que, em um sistema onde se busque equilibrar as potencialidades de solução, a saída é que cada qual assuma sua parcela de responsabilidade na produção e continuação do problema, pois a ação isolada de um único indivíduo junto com a ação isolada de outro indivíduo e assim se soma uma multidão de ações que todos julgam ser isoladas, terminam por transformar-se em uma catástrofe e daí por diante em verdadeiras hecatombes. Para tanto, a solução se mostra por meio de que cada qual se assuma como sujeito responsável pelo planeta e entenda que ninguém está só e que a ação individual repercute sobre todo o conjunto, dado que sobre a natureza o homem não detém o menor controle, logo, o que pode fazer é cuidar para que ela siga seu curso e realize seu ciclo determinado desde sempre, podendo, no máximo, conhecer estes intervalos e programar-se, a fim de não ser capturado nestas estações.

Com esta ideia, não propõe-se tão somente permitir que as gerações futuras possam receber de seus genitores e progenitores, um mundo melhor,

saudável, mais equilibrado, pressupõe entregar a este mundo idealizado do futuro, homens e mulheres melhores e mais bem preparados para a árdua missão de gerir e preservar as suas riquezas naturais, princípio tão bem defendido por Immanuel Kant.

METODOLOGIA

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos neste projeto, buscar-se-á realizar uma pesquisa de carácter factual bibliográfico, fundamentada na leitura de autores clássicos sobre o tema da educação ambiental.

Esta investigação elegeu o materialismo dialético, como seu método de pesquisa direcional, considera - se que ele é o que melhor se apresenta como capaz para analisar e discutir as causas internas e externas do objeto. A escolha por este método, dá-se, pelo fato de que está-se a referir à Educação Ambiental que, historicamente, sobrexiste toda uma construção vinculada ao acesso ao ensino, à cultura em si, em seu sentido mais amplo, expectativas de vida, visão de futuro.

Utilizou-se, ainda, o método analítico-sintético-sintético-analítico, que se trata de uma revisão sistemática profunda, que parte do global para o particular/singular e destes de volta ao global, por ser este método o que melhor propicia condições de conhecer em maior profundidade, os procedimentos e os trabalhos já levados a efeitos e as obras já publicadas que tratam do assunto.

Abbagnano (2007) esclarece que “chama-se analítico o método pelo qual as verdades são dispostas na ordem em que foram encontradas ou ao menos em que poderiam ser encontradas. Chama-se sintético o método pelo qual as verdades são dispostas de tal modo que cada uma possa ser mais facilmente entendida e demonstrada a partir da outra” (WOLFF, s.d., *apud* ABBAGNANO, 2007, p. 51).

Aqui, faz-se esclarecer que se busca uma construção intelectual de investigação em que se toma o todo pelas partes e destas para o todo, na tentativa de elaboração de um processo de interpretação e em seguida, a sintetização do que tenha sido alcançado pela pesquisa bibliográfica e empírica.

O autor, supracitado, ainda persiste em sua argumentação afirmando que,

A ordem didática pode ser sintética, isto é, *compositiva*, ou analítica, isto é, *resolutiva*. A ordem sintética vai dos princípios ao principiado, dos constituintes ao constituído, das partes ao todo, do simples ao composto e é empregada pelo lógico, pelo gramático, pelo arquiteto e também pelo físico, quando passa das plantas aos animais ou dos seres menos perfeitos aos mais perfeitos. A ordem analítica procede por via oposta e é própria do físico e do ético, na medida em que este último passa, por exemplo, da consideração do fim à consideração da ação honesta (JUNGIUS, *Lógica hamburgensis*, 1638, IV, cap. 18, *apud* ABBAGNANO, 2007, p. 52).

O procedimento metodológico utilizado neste trabalho foi uma pesquisa bibliográfica. Segundo Vergara (2011), pesquisa bibliográfica é o estudo com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, conteúdo acessível ao público em geral.

Optou-se por este método de investigação por ser, quando bem aplicado e dirigido, uma forma segura de encontrar respostas para os problemas levantados quando da elaboração do projeto de pesquisa. Para Fonseca (2002),

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Este trabalho, em particular, buscou analisar as referências apresentadas por autores clássicos que se debruçam no estudo do tema específico e a partir da leitura e análise destes, elaborou-se as interpretações e as sínteses necessárias, apontando uma problemática consistente e possíveis soluções, a partir do entendimento conceitual de Educação Ambiental.

A pesquisa bibliográfica, quando bem elaborada, demonstra profundidade e clareza científica, contribuindo para a formação de critérios técnicos, considerando que este tipo de investigação representa a fundamentação de todo e qualquer trabalho de pesquisa, quando se pretende saber quem, quando, onde já foram realizadas outras pesquisas nesta mesma linha de pensamento,

elegendo o mesmo problema como alvo de intervenção e quais foram os resultados obtidos. Da mesma forma, procura-se na literatura clássica vernácula e em outras línguas, o que autores, pesquisadores e técnicos têm produzido, em torno do tema elencado para estudos sistemáticos.

Esta pesquisa foi realizada consultando livros técnicos sobre o assunto, em artigos científicos de autores renomados e, em sítios eletrônicos confiáveis e em textos de autores clássicos que possuem trabalhos neste campo literário específico, destacadamente, que debruçam sobre o tema aqui apresentado.

Quanto ao tipo, esta pesquisa classifica-se como bibliográfica básica, em que não se realizou revisão sistemática de estudos, apenas consultas a autores e periódicos que se debruçam no estudo de temas pertinentes ao tema de estudo deste trabalho. Quanto à técnica, trata-se de pesquisa bibliográfica, com consulta temática. A unidade de análise utilizada foi a de análise do discurso, em que se submete os textos dos autores citados a uma profunda análise das partes deste até encontrar os pontos de convergência e divergência com o que se pretende avaliar. Após todo este procedimento inicial, procedeu-se ao fichamento dos autores, recortando as falas que melhor atendiam aos preceitos de respostas do trabalho, até se atingir o nível de discussão acadêmica, respondendo aos objetivos propostos no projeto de investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Ambiental é um conceito que vem na esteira da formação integral do homem e com isto, ela trouxe novos preceitos e inovações, novas interpretações, surgindo novas racionalizações e quando se fala em educação, pensa-se no aspecto pedagógico e didático, o que presume a elaboração de toda uma agenda curricular e de conteúdos sistemáticos, a fim de atender a objetivos previamente definidos.

Autores como Ulrich Beck e Fritjof Capra vão discutir exaustivamente e apresentar dados irrefutáveis de que o Planeta e todo o Meio Ambiente já não suportam o ritmo que se tem dado ao sistema de desenvolvimento, completamente desordenado. E, o mais interessante é que estes mecanismos que muitos têm apelidado de evolução, não tem diminuído o trabalho no campo, nem proporcionado aumento expressivo na produtividade das culturas, aliás, até

pelo contrário, são os manejos ordenados que buscam preservar a fauna e a flora pedológica as que realmente tem demonstrado resultados eficientes na produção e na redução de custos.

Mas, não se limita ao campo, porque a Educação Ambiental traz um conceito antes não pensado que é o de *responsabilidade social*, logo, não está-se a falar de um grupo isolado, mas de toda uma comunidade envolvida com a possibilidade ou não de sobrevivência humana na Terra e o que se está sujeitado a deixar como legado para as gerações futuras, não somente em termos de Meio Ambiente, mas em termos de humanidade, assumindo aqui um preceito de dever fundamentado em Immanuel Kant (1803, [2001]) que afirma, que tem-se preocupado muito em deixar um mundo melhor para as gerações futuras, mas ninguém tem demonstrado preocupação em deixar homens melhores para gerir todo o futuro.

A Educação Ambiental é uma necessidade para uma sociedade que se crê poder avançar sobre a Natureza, explorando e espoliando-a, sem nenhuma medida e, pior, sem a devida compreensão de que está-se a tratar de um organismo vivo e que é o grande responsável pela sobrevivência de todos. Nisto, o termo Educação Ambiental assume uma dimensão gnosiológica de tal magnitude que, passa a representar a elaboração de uma disciplina sobre como tratar o Meio Ambiente e todos os elementos que o compõem como sistema e não mais como meio, através do qual se pode satisfazer a ganância e a vaidade humanas.

Os recursos naturais são finitos e, isto é um eufemismo, porque o que ocorre de fato é que são renováveis, em sua grande maioria e se alguns destes vêm dando mostras de finitude, isto é parte de um processo que somente a natureza sabe explicar o motivo e o que se interpreta como sendo a exploração irracional do indivíduo humano, a grande causa matriz disto, existe um quociente de verdade, mas o problema está na capacidade de renovação que é lenta quando comparado com a velocidade com que se deseja e não necessariamente com o montante que se deseja.

Agrega-se a isto, a questão da falta de técnica adequada na exploração de bens naturais, em que se utiliza os recursos naturais para produção de alimentos e outros bens materiais, porque se os têm à disposição para uso e não

se preocupa em investigar formas e mecanismos que proporcionassem resultados efetivos e eficientes, senão, eficazes, portanto, sustentáveis.

É neste princípio que se firma a proposta de Educação Ambiental (EA), uma práxis pedagógica que proporcione conhecimentos sobre a Natureza, o Meio Ambiente e todo o cosmo que os compõem e, principalmente, sobre aquele que deles faz uso, para todos os fins. Engana-se, profundamente quem pensa que abordar a EA está fazendo referência a proporcionar o máximo de conhecimento sobre plantas e animais, espécies em extinção e outras situações que extrapolam o interesse comum. O objetivo, com esta disciplina sociológica e pedagógica, deve ser o de esclarecer ao indivíduo humano que, o seu lugar no espaço-tempo é determinado pela condição harmônica de equilíbrio que consiga criar entre sua existência e a dos outros membros que co-habitam o mesmo Ecossistema.

Com isto, chega-se ao entendimento de que a Educação Ambiental represente esta resposta ao apelo do pensador alemão Immanuel Kant (1724-1804) e com ele, tem-se a oportunidade de auferir a todos expectativas de vida melhores a todos, desde a geração que hoje está a gerir os processos no Planeta, como àquelas que as sucederão e assim, tem-se a oportunidade de compreender que educar significa disciplinar, endireitar o que é torto; no caso, corrigir um tipo de ação que está se tornando nefasta e condenando a toda a humanidade a uma situação contingencial, semelhante àquela que muitos povos da Antiguidade enfrentaram e, ou sucumbiram ou aprenderam a respeitar os preceitos da Natureza, para evitar desastres maiores.

Cada vez mais, na tentativa de tornar a vida humana mais amena, mais saudável, paradoxalmente, mais lixo se produz e, assim, mais se degrada o Meio Ambiente. A vida vai se tornando mais complexa e indecifrável à medida que o ser humano se julga mais sábio e mais simplificado o seu modo de usufruir da existência e de seus bens e neste processo, quem tem pagado o preço mais alto é o ambiente onde se vive e por extensão, onde os outros vivem, dado que aquele que habita a parte mais alta é responsável diretamente pela preservação dos bens naturais e demais recursos, mantendo-os saudáveis, porque ao contaminar suas fontes e reservas, condena aqueles que vivem abaixo, a envenenar-se *a fortiori*. Portanto, tem-se aí que, a Educação Ambiental engloba uma questão de responsabilidade social direta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ressaltado pelos autores citados acima e discutido no texto, a Educação Ambiental surge com a responsabilidade de preparar o ser humano para uma percepção didático-pedagógica de que os bens naturais são produzidos pela natureza em um ritmo ocasional que não cabe decisão e desejo humano, cabendo ao homem, a devida compreensão dos processos de criação e desenvolvimento naturais, entendendo que, somente se é possível compreender algo a partir do instante em que se conhece as nuances que compõem este mesmo objeto.

A educação ambiental deixou de ser um mero adereço nas escolas para tornar-se uma potencialidade de formação e construção de personalidades ativas na luta pela preservação dos recursos naturais do planeta Terra. Para tanto, não basta a criação e a implantação de currículos e propostas didáticas; há que transformar a ação técnica em ação efetiva, em que a sociedade se veja como parte do problema que agora se tem posto à frente do momento político no qual se vive, o que Beck chamou de *sociedade de risco*, aonde tudo o que foi construído sobre uma forma de exploração irracional, na linha de desenvolvimento econômico, precisa ser revista e encontrado formas sustentáveis para que se possa continuar a gozar do conforto, sem, literalmente, destruir a natureza.

Este tem se mostrado o grande desafio para a sociedade atual, que deve passar da sociedade do medo para a sociedade da solidariedade intelectual, em que se busca consolidar uma forma singular de responsabilidade sócio-ambiental, em que cada indivíduo e toda a população envolvem-se para evitar os desastres, por meio de ações individuais simples, no entanto, que somadas as dos outros resultam em ações de grande impacto positivo, para todos, especialmente, para o Meio Ambiente, evitando as grandes tragédias e as grandes hecatombes.

A natureza tem se mostrado hostil ao homem, exatamente porque, ao não conhecê-la e às suas singularidades e particularidades, tenta vencê-la pela força bruta, tentando mostrar-se mais capaz em uma luta desigual, agindo com violência, ao invés de atuar com princípios de compreensão e, a partir destes,

elaborar técnicas que o permita aproximar-se de uma vivência equilibrada e harmônica.

Quando Beck traz o pensamento de sociedade de risco, está indo muito além de referir-se à sociedade humana como tal, mas, está se dirigindo a um contrato social que não é cumprido por uma das partes, principalmente, por causa de sua ignorância, o que o torna brutal e violento. No entanto, quando se tem um mecanismo que mostra os parâmetros de ligações diretas e indiretas e o que é possível atingir a partir de um entendimento sobre o objeto que se estuda e analisa, esta condição permite que se aproxime de uma cultura sustentável e por este termo, entenda-se que não é a ausência de qualquer tipo de destruição; é aquela que se faz próxima do ideal e sempre em busca deste.

É neste cenário que a educação ambiental e professores bem preparados devem unir esforços, no sentido de fazerem valer a máxima kantiana de deixar homens valorosos, capazes de zelar com eficácia dos recursos naturais, deixados em sua perfeita condição de uso pela geração que os precede no tempo e no espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BECK, U. *Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2013.

CAPRA, F. *As Conexões Ocultas: ciência para uma Vida Sustentável*. São Paulo: Cultrix/Ama Key, 2002.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. [Apostila], 2002.

GOÑI, J. M. *Teorias da aprendizagem e bases metodológicas na formação*. México: UNINI, 2017.

JACOBI, P. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In: CAVALCANTE, C. (Org.). *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

JASPERS, K. *Filosofia*. 9. Ed. México: Fondo de Cultura Económico, 1991.

KANT, Immanuel. *Pedagogía [1803]*. Barcelona (Espanha): Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 2001.

MANEIA, A.; CUZZUOL, V.; KROHLING, A. A educação ambiental e a responsabilidade socioambiental nas práticas ambientais em instituições de ensino superior no Brasil. *In: REGET* - v. 13 n. 13, p. 2716- 2726, AGO. 2013.

ONU. *Agenda 21*. (Rio de Janeiro, 1992). Brasília: Mec Editora, 2018.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A FORMAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRINHAS - PB

ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR THE TRAINING AND AWARENESS OF STUDENTS FROM A STATE PUBLIC SCHOOL LOCATED IN THE MUNICIPALITY OF CAJAZEIRINHAS - PB

Vanderlucia Nunes dos Santos Rodrigues
Ledian Rodrigues Lopes Ramos Reinaldo
Joana d’Arc Araújo Ferreira
Jamilton Costa Pereira

RESUMO

Objetivou-se com este estudo, avaliar o nível de conhecimento acerca da Educação Ambiental (EA) para a formação e sensibilização de estudantes de uma escola pública estadual localizada no município de Cajazeirinhas – PB. Trata-se de uma pesquisa com abordagem quantitativa dos dados, realizada na Escola Estadual Maria Soledade Assis Freitas no município de Cajazeirinhas/PB, na turma de 3º ano do ensino médio, composta por 43 alunos. Foi utilizado para a coleta de dados um questionário, previamente elaborado para a presente pesquisa, contendo 16 questões objetivas. Os dados coletados foram submetidos à análise pela estatística descritiva. Os resultados reportaram que a maioria dos entrevistados nunca participou de projetos que abordassem o tema EA, mas que já participou de alguma palestra ou atividade sobre a temática em sua escola. Os estudantes ainda afirmaram que é de suma importância trabalhar EA na escola como um tema transversal. Grande parte dos estudantes respondeu que acha importante a discussão sobre as questões ambientais na sociedade e que seria bom, que a escola, adotasse programa e/ou atividade que viabilizasse a preservação do meio ambiente, tendo em vista que já ouviram informações sobre as questões ambientais na escola. Dessa forma, conclui-se que a EA é essencial no âmbito escolar e se tratada como tema transversal fará total diferença na vida dos estudantes.

Palavras-chave: Meio ambiente. Sustentabilidade. Escola.

ABSTRACT

This study aimed to assess the level of knowledge about Environmental Education (EE) for the training and awareness of students from a public state school located in the municipality of Cajazeirinhas - PB. This is a research with a quantitative approach to data, conducted at the State School Maria Soledade Assis Freitas in the municipality of Cajazeirinhas/PB, in the 3rd year high school class, composed of 43 students. For data collection a questionnaire was used, previously prepared for this research, containing 16 objective questions. The data collected were submitted to analysis by descriptive statistics. The results reported that most of the interviewees never participated in projects that addressed the theme EE, but have participated in some lecture or activity on the theme in their school. Students also said that it is of utmost importance to work on environmental education at school as a cross-cutting theme. Most students responded that they think it is important to discuss environmental issues in society and that it would be good if the school adopted a program and/or activity that would enable the preservation of the environment, given that they have already heard information about

environmental issues at school. Thus, we conclude that EE is essential in the school environment and if treated as a cross-cutting theme will make a total difference in the lives of students.

Keywords: Environment. Sustainability. School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO; 2 REVISÃO DE LITERATURA; 2.1 A importância da Educação Ambiental; A Educação Ambiental na escola; 2.3 Sensibilização socioambiental dos alunos ; 3 METODOLOGIA; 3.1 Localização da pesquisa; 3.2 Tipo de pesquisa, instrumento e análise dos dados; 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO; 4.1 Dados sociodemográficos; Análise dos dados; 5 CONCLUSÃO; REFERÊNCIAS .

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos tem-se intensificado as preocupações com a temática Educação Ambiental (EA), devido as grandes mudanças climáticas e degradação no meio ambiente, causados pelo próprio ser humano, com isso, iniciativas vêm sendo tomadas para diminuir as questões ambientais e mantermos o equilíbrio ambiental.

É necessário que o ser humano cumpra com as suas obrigações e cuide bem da natureza, tendo em vista que a EA requer uma mudança no comportamento das pessoas sendo necessário mudar a relação do ser humano com o planeta a fim de promover a sustentabilidade.

A EA vem ganhando espaço em diversos âmbitos na sociedade, alguns especialistas acreditam que podemos mudar os problemas ambientais por meio do diálogo e esforços da comunidade escolar, resgatando no ser humano atitudes e valores, por isso apostam na abordagem da EA dentro das instituições de ensino.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) - Lei nº 9795/99, Art. 10 conceitua EA como sendo

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 199).

Devido à grande demanda de intervenções no meio natural devem ser lançadas as bases para um programa mundial de EA que possa tornar possível o desenvolvimento de nossos conhecimentos e habilidades, valores e atitudes, visando à melhoria da qualidade ambiental e, efetivamente, à elevação da qualidade de vida para as gerações futuras trabalhando a sustentabilidade a partir das políticas públicas e preservação ambiental (PIVA 2008, p.13).

Essa abordagem é um componente muito importante para se pensar nas teorias e práticas fundamentando as ações educativas no meio escolar, orientando os problemas voltados ao contexto local em que vive os alunos para depois expandir-se de forma global.

Partindo dessa compreensão, este estudo teve como objetivo avaliar o nível de conhecimento acerca da EA para a formação e sensibilização de estudantes de uma escola pública estadual localizada no município de Cajazeirinhas – PB.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A importância da Educação Ambiental

O mundo tem vivenciado várias mudanças ambientais devido ao grande crescimento populacional e industrial, alguns fatores que elevaram esse desenvolvimento deram-se por meio dos avanços científicos e inovações tecnológicas. Essas transformações ocasionaram graves problemas ambientais em todo o planeta, pois o meio natural começou a sofrer várias intervenções do homem e com isso os recursos naturais foram se esgotando. Daí surge a importância de trabalhar o tema EA, que segundo Dias (2004, p. 523) é

Um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem novos conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros.

A EA deve ser trabalhada de forma interdisciplinar ou transdisciplinar buscando assim a participação ativa dos alunos para o processo de conscientização e envolvimento, tanto nos problemas ambientais quanto na elaboração de estratégias para a solução dos mesmos, pois o ser humano precisa entender que o meio ambiente não pode ser visto como algo separado

da vida humana e quando é afetado de forma negativa, nos afeta também, mesmo que não seja de forma direta.

A EA deve proporcionar ao ser humano a oportunidade de reconhecer-se como cidadão; estimular, proporcionando ao outro a mesma condição; viver no mundo e não só pensar em si, e sim no todo, pensar no seu e no eu; para que as futuras gerações possam viver em um mundo melhor. Para que isso seja necessário devemos nos julgar iguais, em tempo e lugar, buscando sempre as mesmas necessidades essenciais para nossa vivencia, tendo consciência e responsabilidades dos nossos atos e posturas, as relações ambientais que nos caracterize como sujeitos realmente éticos, no meio em que vivemos (OLIVEIRA, 1999, p.62).

2.2 A Educação Ambiental na escola

De acordo com a PNEA - Lei nº 9795/99, Art. 9º, “entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas” (BRASIL, 1999).

Muito tem-se falado na questão ambiental, desenvolvimento sustentável, em preservar o meio ambiente. Mas a pergunta é a seguinte: o que temos feito para mudarmos o mundo? Ou tentarmos mudar! Eis a questão, o homem é um ser irracional onde só pensa em si próprio e deixa de exercer o seu papel de cidadão em meio à sociedade.

O tema EA tem sido utilizado nas escolas de forma significativa, mas algumas abordagens não são claramente utilizadas e geralmente esse tema é somente trabalhado em uma disciplina específica, onde passa a não ter grande importância e relevância para o aluno. Para esse entendimento, Trevisol (2003, p.93), diz que

A EA não é um tema qualquer que pode ser adiado ou relegado a segundo plano. Trata-se de uma necessidade histórica latente e inadiável, cuja emergência decorre da profunda crise socioambiental que envolve nossa época. Educar para a sustentabilidade tornou-se um imperativo, sobretudo porque as relações entre sociedade e natureza agravaram-se, produzindo tensões ameaçadoras tanto para o homem quanto para a biosfera.

A EA precisa ser trabalhada nas escolas de forma interdisciplinar, por meio de práticas e metodologias inovadoras para promover no aluno a

responsabilidade e a sensibilidade de viver no mundo de forma sustentável exercendo o seu papel de cidadão diante os problemas socioambientais encontrados.

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem e exercem os valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação e preservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à saúde e a qualidade de vida sustentabilidade (BRASIL,1999).

De tal modo o intuito de trabalhar com o tema meio ambiente, é de sensibilizar os cidadãos para atuar por meio da responsabilidade na realidade socioambiental, comprometendo-se com vida e o bem-estar de todos.

2.3 Sensibilização socioambiental dos alunos

Diante de tantos problemas ambientais vivenciados no mundo, devemos buscar e instigar a consciência dos alunos para um tema de extrema importância para a vida humana, a Constituição Federal (CF/1988) foi a primeira lei a tratar sobre as questões ambientais e denotou ações governamentais sobre o meio ambiente no Brasil, sendo assim de acordo com o seu artigo 225

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

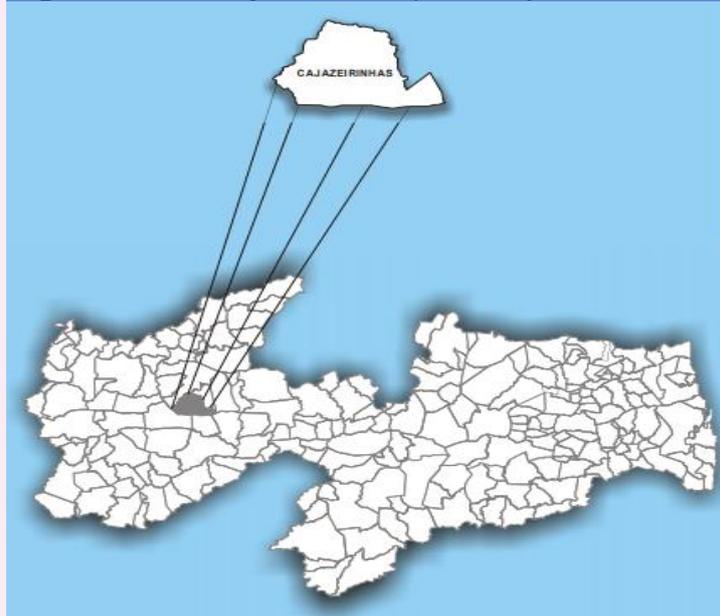
Por isso, faz-se necessário os educadores buscarem realizar ações pedagógicas despertando nos educandos a sensibilização de forma a proporcionar melhorias na comunidade e para o planeta, pois o meio ambiente está completamente invadido pelas ações humanas acarretando em desastres ambientais. Como afirma Morin (2001) “ainda que haja uma tomada de consciência de todos esses problemas, ela é tímida e não conduziu a nenhuma decisão efetiva, por isso, devemos construir uma consciência planetária”. Sendo assim, a escola é o ambiente ideal para começarmos a incentivar e a trabalhar a conscientização nas pessoas.

3 METODOLOGIA

3.1 Localização da pesquisa

A Escola Estadual Maria Soledade Assis Freitas INEP: está localizada na Rua Antônio Cezário da Silva, centro município de Cajazeirinhas - PB, CEP: 58.855-000, pertencente a Região Geográfica Imediata de Patos, com coordenadas geográficas de referências de Latitude: - 6.96814 e Longitude: - 37.8039, limitando-se com os municípios de Pombal - PB, São Bentinho - PB e Coremas - PB, (IBGE, 2020), com conforme pode-se observar na Figura 1.

Figura 1 – Localização do município de Cajazeirinhas - PB.



Fonte: CPRM - Serviço Geológico do Brasil (2005).

O município de Cajazeirinhas - PB possui uma população estimada de 3.205 habitantes, tem uma área territorial de 282,693 Km² (IBGE, 2020), Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 10.287,71 reais (IBGE, 2018) densidade demográfica de 10,54 hab./km² e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,550 (IBGE, 2010).

3.2 Tipo de pesquisa, instrumento e análise dos dados

Este estudo caracteriza-se como tipo de pesquisa bibliográfico e de campo de caráter descritivo e explicativo com abordagem quantitativa dos dados, onde avaliou o nível de conhecimento acerca da EA para a formação e sensibilização de estudantes de uma escola pública estadual localizada no município de Cajazeirinhas - PB.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, previamente elaborado para a presente pesquisa, contendo 16 questões objetivas aplicada nas turmas de 3º ano médio composta por 43 alunos, nos turnos manhã (turma A) e tarde (turma B), no mês de maio de 2021.

Após a aplicação do questionário, os dados coletados foram submetidos à análise pela estatística descritiva, por meio do software SPSS na versão 21.0, e disponibilizados por meio de tabelas, com auxílio do programa Excel Office 2017.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Dados sociodemográficos

Com a finalidade de sondar o perfil da turma, foi feito um levantamento dos dados sociodemográficos dos estudantes, conforme pode-se observar os dados na apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Dados sociodemográficos dos estudantes

Informações	Dados (%)	
1. Faixa etária	15 anos	39,53
	16 anos	30,23
	17 anos	25,58
	19 anos	4,65
2. Gênero	Masculino	53,48
	Feminino	46,52
3. Turma	3º ano A	34,88
	3º ano B	65,12
4. Residência	Cidade	34,88
	Comunidades	65,12

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Do tal de estudantes entrevistados ($n^0=43$) a maior parte (39,53%) tinha 15 anos, seguido de 16 anos (30,23%), 17 anos (25,58%) e 19 anos 4,65%.

No que se refere ao tipo gênero a maioria dos entrevistados sexo masculino 53,49% e 46,52 era do sexo feminino.

Grande parte dos entrevistados (65,12%) estudava na turma do 3º ano B enquanto que 34,88 na turma do 3º ano A.

Mais da metade dos estudantes, que representa 65,12% residissem nas comunidades e 34,88% reside em comunidades do município de Cajazeirinhas – PB.

4.2 Análise dos dados

No que refere ao questionário aplicado com os estudantes do 3º ano turma A e turma B do ensino médio da na Escola Estadual Maria Soledade Assis Freitas em Cajazeirinhas - PB foram analisados por meio do software SPSS na versão 21.0, com auxílio do programa Excel Office 2017, conforme pode-se observar na Tabela 2, os dados analisados pela estatística descritiva.

Tabela 2 – Resposta do questionário aplicado com os estudantes

Perguntas	Respostas (%)	
	Sim	Não
1. Você já participou de projetos que acordassem a educação ambiental?	41,86	58,14
2. Os professores trabalham a educação ambiental em sala de aula?	88,37	11,63
3. Você faz alguma ação para preservar o meio ambiente?	88,37	11,63
4. A sua escola possui algum programa ou atividade que visa preservar o meio ambiente?	69,77	30,23
5. Se a sua escola tivesse um programa ou atividade de educação ambiental, você gostaria de participar?	95,35	4,65
6. Você já participou de alguma palestra ou atividade sobre educação ambiental sua escola?	53,49	46,51
7. Os problemas Ambientais interferem de alguma forma na sua vida?	83,72	16,28
8. Você acha importante trabalhar a educação ambiental na escola?	100	0
9. Trabalhar a educação ambiental como um tema transversal irá motivar os alunos para ações de melhoria e manutenção da qualidade ambiental e de vida?	97,67	2,33
10. Você acha que a educação ambiental pode modificar a conscientização e a sensibilizar as pessoas frente as questões do meio ambiente?	67,44	32,56
11. Trabalhar a educação ambiental como um tema transversal irá motivar os alunos para ações de melhoria e manutenção da qualidade ambiental e de vida?	97,67	2,33
12. Você considera a educação ambiental irrelevante para a definição dos problemas provocados pela ação humana no meio ambiente?	30,23	69,77
13. Você acha que a educação ambiental deve ser trabalhada apenas na escola?	4,65	95,35
14. As questões ambientais ocupam cada vez mais espaço entre as discussões na sociedade. O que você pensa sobre este assunto?	Chato	2,33
	Interessante	16,28
	Importante	81,39
	Ruim	9,30
	Regular	23,26
15. Se a escola possui algum programa ou atividade que visa preservar o meio ambiente, como você avalia esse programa ou atividade?	Bom	48,84
	Ótimo	18,60
	Televisão	18,60
	Escola	60,47
	Internet	20,93
16. Onde você ouviu falar sobre as questões ambientais?	Casa	0

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Quanto à pergunta sobre se os entrevistados já participaram de projetos que abordassem a EA, 58,14%, afirmaram que não, entretanto, 53,49% falaram que já participou de alguma palestra ou atividade sobre educação ambiental sua escola.

De acordo com Demoly, Amaral e Santos (2018) projetos de EA na escola são realizados de modo que podemos observar uma separação entre conhecer e viver. Temos uma escola que insiste em seguir com seu apego a preocupações com notas e onde os trabalhos são apoiados em metodologias de transmissão de conteúdos e realização de tarefas. Entendemos que esse modo de fazer na escola não dá conta de promover vivências de EA capazes de possibilitar que sujeitos realizem transformações nas experiências de si e do conhecer.

Sobre se os professores que trabalham a EA em sala de aula, 88,37% dos alunos afirmaram que sim, 69,77% relataram que a escola possui algum programa ou atividade que visa preservar o meio ambiente e 95,35% dos entrevistados gostariam de participar de programa ou atividade de EA na escola.

Para Alencar e Barbosa (2018) a EA, como instrumento de promoção da criticidade, permite construir um aparato que providencie uma atitude crítica, uma compreensão complexa e a politização da problemática ambiental visa participação plena dos sujeitos. Essa argumentação visa reforçar que as práticas educativas, articuladas com a problemática ambiental, não devem ser vistas como um adjetivo, mas como parte componente de um processo educativo que robusteça um refletir da educação e dos educadores orientados à sustentabilidade.

Em relação à importância de trabalhar a EA na escola, 100% dos entrevistados afirmaram que é importante e 97,67% deles responderam sim para a pergunta sobre trabalhar a EA como um tema transversal irá motivar os alunos para ações de melhoria e manutenção da qualidade ambiental e de vida.

Behrend, Cousin, Galiuzzi (2018) explicam que a EA é apresentada como mais um dos temas contemporâneos que devem ser incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas das escolas, preferencialmente de forma transversal e integradora. A EA é praticamente excluída da BNCC, o que nos causa estranhamento, já que compreendemos como um campo de conhecimento em construção.

A respeito do questionamento sobre se eles fazem alguma ação para preservar o meio ambiente, 88,37% garantiram que sim e 83,72% acham que os problemas ambientais intervêm de alguma forma na vida dos mesmos.

Segundo Silva, Silva e Cardoso (2018) a EA pode ser entendida como um caminho para transformar a sociedade, à medida que favorece a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e questionadores, possuidores de atitudes e valores que levem à melhoria da qualidade de vida da população, em um ambiente sustentável e saudável.

Sobre a pergunta se a EA pode modificar a sensibilização das pessoas frente às questões do meio ambiente, 67,44% concordaram que sim, 69,77% afirmou que não considera a EA irrelevante para a definição dos problemas provocados pela ação humana no meio ambiente e 95,35% não acha que a EA deve ser trabalhada apenas na escola.

Pinheiro, Oliveira, Neto e Maciel (2021) explicam que a EA, portanto, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, com caráter de ensino permanente, no sentido que ela, por si só, não resolverá os complexos problemas ambientais e planetários, mas pode influir decisivamente para formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e dos cuidados emergentes a todas as formas de vida do mundo.

De acordo com Martins e Schnetzler (2018) na perspectiva de construção de uma sociedade que busca a igualdade de direitos entre seus membros, faz-se necessária uma EA que assuma um caráter crítico diante dos problemas ambientais e sociais, ou seja, faz-se necessária uma EA que seja crítica às desigualdades sociais e aos desequilíbrios nas relações entre sociedade e natureza; que aborde os problemas ambientais como decorrentes dos conflitos entre interesses privados e coletivos, permeados e mediados por relações de poder; que se volte para a construção de uma cidadania ativa, cujo exercício forneça aos educandos e educadores instrumentos para a compreensão de realidades complexas.

Grande parte dos estudantes (81,39%) acha importante a discussão na sociedade sobre as questões ambientais e 48,84% consideram que seria bom que a escola adotasse programa e/ou atividade que viabilizassem a preservação do meio ambiente (Quadro 1). Sobre onde os entrevistados ouviram falar sobre as questões ambientais, 60,47% informaram que foi na escola.

Segundo Barreto e Vilaça (2018) na década passada a EA, à priori, já era considerada uma preocupação dos movimentos ecológicos mais diversos (o ecologismo, o ambientalismo, o conservacionismo, o preservacionismo, etc.) com a sensibilização do cidadão em si, também vinculada com a má distribuição do acesso aos recursos ditos naturais e à escassez a que esses estão chegando. Essa má distribuição é notoriamente provocada, primeiramente, por pressões econômicas e, em segundo lugar, por questões educacionais. Essa corrida pela capacitação dos atores sociais sejam esses estudantes, sejam esses professores formadores, leva a repensar os conceitos e metodologias aplicadas na EA, bem como a sua evolução e o seu contexto atual.

5. CONCLUSÃO

A escola é um local de formação de cidadãos, então é preciso que esse ambiente seja utilizado para trabalhar a EA para que possamos formar cidadãos que tenham a sensibilização para com o meio ambiente promovendo uma melhor qualidade de vida em um mundo mais humanizado.

Precisamos trabalhar com os alunos de forma a promover mudanças de comportamentos e atitudes das degradações ambientais, pois somos transmissores de conhecimentos e para que isso aconteça devemos trabalhar a sensibilização, mostrando que somos responsáveis pelo nosso estilo de vida no planeta, tendo responsabilidade e respeito pelo próximo e se não houver a sensibilização por parte de todos nós, os ataques ao meio ambiente só aumentarão, acarretando em um mundo de desastres ambientais para as futuras gerações.

Diante do exposto, percebemos que EA é essencial no âmbito escolar, e estar presente como tema transversal fará toda diferença na vida dos estudantes. É importantíssimo o desenvolvimento de práticas pedagógicas visando a troca de informação, promovendo debates que irão acrescentar e contribuir com a proteção ao meio ambiente, como também a elaboração de novas pesquisas sobre o tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, L. D.; BARBOSA, M. F. N. Educação ambiental no ensino superior: ditames da política nacional de educação ambiental. **Revista Direito Ambiental e sociedade**, v. 8, n. 2, p. 229-256, 2018.

BARRETO, L. M.; VILAÇA, M. T. M. Controvérsias e consensos em educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 5, p. e975167-e975167, 2018.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental?. **Ambiente & Educação**, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9795/99. Brasília: 1999.

CPRM - Serviço Geológico do Brasil. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do município de Cajazeirinhas-PB**. Recife, 2005. Disponível em: <https://rigeo.cprm.gov.br/bitstream/doc/15918/1/Rel_Cajazeirinhas.pdf>. Acesso: 14 set. 2021.

DEMOLY, K. R.; AMARAL, D. O.; SANTOS, J. S. B. Aprendizagem, educação ambiental e escola: modos de en-agir na experiência de estudantes e professores. **Ambiente & Sociedade**, v. 21, 2018.

DIAS, V. L. N. **Educação Ambiental**. 2012. Disponível em: http://www.historia.art.br/arquivos/id_submenu/1378/7_educacao.pdf. Acesso em: 29 dez. 2020.

FRANCO, M. L. P. B. Pesquisa educacional e políticas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p. 25-31, 1985.

MARTINS, J. P. A.; SCHNETZLER, R. P. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

OLIVEIRA, A. S. D. **Resíduos culturais**. Rio Grande: Edição Independente, 1999.

PINHEIRO, A. A. S.; OLIVEIRA NETO, B. M.; MACIEL, N. M. T. C. A importância da educação ambiental para o aprimoramento profissional, docente e humano. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2021.

PIVA, I. C. **Fundamentos da Educação Ambiental**. POSEAD: Educação a Distância. Brasília DF. 2008.

SILVA, V. R. M. J.; SILVA, A. L. J.; CARDOSO, S. P. Um olhar docente sobre as dificuldades do trabalho da educação ambiental na escola. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 5, p. 256-272, 2018.

TREVISOL, J. V. **A educação em uma sociedade de risco: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade**. Joaçaba: UNOESC, 2003. p. 93.

A BIOÉTICA E O PAPEL DO LICENCIADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DESDE A ÓPTICA DA SUSTENTABILIDADE

BIOETHICS AND THE ROLE OF THE LICENSEE IN BIOLOGICAL SCIENCES FROM THE PERSPECTIVE OF SUSTAINABILITY

Sérgio Rodrigues de Souza
Vinícius da Silva Santos

RESUMO

Este trabalho aborda a problemática que envolve a Bioética e o papel do licenciado em Ciências Biológicas desde a óptica da sustentabilidade. Trata-se de uma discussão de profundo interesse científico e social, porque engloba processos de vida presente e futura, para todas as gerações. Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica em textos e documentos que versam sobre a formação do profissional de Biologia e sobre a aplicação das ciências sobre a existência humana e seus procedimentos de progresso técnico e o que isto implica. A Bioética possui seu fundamento, baseado na Antropologia Filosófica, uma vez que esta compreende o homem na totalidade de suas expressões e na infinidade de sua realização como pessoa. Conclui-se que, na medida em que as novas responsabilidades colocadas ao profissional licenciado em Biologia ultrapassam os limites da simples transmissão mecânica de conteúdos para um conceito de formação ética e de compromisso social, onde o indivíduo aprendente desenvolve um senso e contra-senso de dever com o futuro, impactado pelo progresso de suas construções.

Palavras-chave: Licenciado em Biologia. Ética. Bioética. Sustentabilidade.

ABSTRACT

This work addresses the issue involving Bioethics and the role of the graduate in Biological Sciences from the perspective of sustainability. It is a discussion of deep scientific and social interest, because it encompasses present and future life processes, for all generations. As a methodology, bibliographical research was used in texts and documents that deal with the training of Biology professionals and the application of sciences on human existence and its procedures for technical progress and what this implies. Bioethics has its foundation, based on Philosophical Anthropology, since it comprises man in the totality of his expressions and in the infinity of his realization as a person. It is concluded that, as the new responsibilities placed on the professional licensed in Biology go beyond the limits of the simple mechanical transmission of content to a concept of ethical training and social commitment, where the individual learner develops a sense and nonsense of duty to the future, impacted by the progress of its constructions.

Keywords: Degree in Biology. Ethic. Bioethics. Sustainability.

SUMÁRIO: Introdução. 1 Conceito de Ética e Bioética. 2 O papel do licenciado em Ciências Biológicas. 3 Conclusão. Referências.

INTRODUÇÃO

À medida que os conhecimentos científicos vão se aprimorando, junto com eles vem a responsabilidade dos cientistas e formadores em alertar aos futuros pesquisadores e técnicos da área que, a ampliação e o esclarecimento sobre assuntos antes pouco conhecidos, fatos que denotam progresso, representa a abertura de novos campos para investigações mais profundas, não tornando ninguém detentor de segurança absoluta acerca daquilo que, em épocas passadas representou desafio.

Muito se tem falado acerca de sustentabilidade em ciências e, o primeiro passo é admitir que nenhum conhecimento é absoluto, por si só; em seguida, é tentar compreender qual a dimensão de ataque aos indivíduos e seres que, de maneira direta e indireta, são impactados por estas descobertas e avanços técnico-científicos. No campo da natureza, ao manipular os meios de produção, em todos os sentidos, sempre haverá consequências e o que se vê é uma propaganda insidiosa em torno das ciências, de modo generalizado, como se ela estivesse, neste momento, isenta de qualquer tipo de erro, porque o que se detém de conhecimento sobre o impacto das técnicas agrárias e de exploração dos recursos naturais, impossibilita a ocorrência de impactos negativos sobre os sistemas, ou seja, todo o processo de desenvolvimento se dá de modo sustentável, não destruindo o Meio Ambiente e nem agredindo as comunidades, sob qualquer aspecto.

Este é o ponto de inflexão que necessita ser posto à prova, porque se está diante de um eufemismo, dado que conhecer os processos naturais não aufere poder aos cientistas e técnicos de mudar a estrutura do que acontece e nem colocar fim ao processo devastador que a ação humana provoca, ao manipular a natureza e os seres nela presentes, forçando a estes que modifiquem seu comportamento, antes natural, com a finalidade de sobreviverem. Muitos destes organismos fracassam e o resultado são ecossistemas modificados quanto à sua estrutura fenológica.

Com o descobrimento do sistema helicoidal do Ácido Dextrorribonucléico (DNA), na metade do Século XX, infinitas possibilidades abriram-se para o mundo das ciências naturais, com realce maior para as ciências Biológicas, devido ao fato de esta lidar com uma gama muito mais ampla de elementos,

dentro de um imenso e complexo contexto inter e transdisciplinar. Avanços como o desenvolvimento da Genética e da Biologia Molecular, das tecnologias de manipulação do DNA, clonagem de plantas e animais, traz à tona aspectos éticos envolvidos na produção e aplicação do conhecimento científico, tecnológico, biotecnológico aos processos de desenvolvimento, de maneira genérica, proporcionando a reflexão sobre as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade (BRASIL, PCN – BIOLOGIA, 1997).

A necessidade advinda deste novo campo provoca uma miríade de questionamentos acerca da postura técnica e/ou filosófica do Licenciado em Biologia; acerca de que maneira poderá lidar com estas nuances epistemológicas, favorecendo a ampliação dos conhecimentos de seus estudantes [*em todos os níveis acadêmicos e científicos*], enquanto prepara-os para atuarem, seja como mestres e formadores e/ou cientistas, dentro de preceitos, verdadeiramente, éticos.

Por fim, o surgimento da Bioética e sua inclusão no currículo acadêmico trouxeram uma problemática e um novo desafio aos professores que, além de trabalhar os conteúdos relativos ao currículo tradicional, tem a obrigação deontológica de preparar seus pupilos para o exercício social da profissão de pesquisadores e atores imersos em um ambiente que se mostra não tão receptivo a estas modificações realizadas *a fórceps*.

CONCEITO DE ÉTICA E BIOÉTICA

Ética é parte da filosofia que estuda os valores morais e os princípios ideais da conduta humana. Conjunto de princípios morais que se devem observar no exercício de uma profissão. À luz da Filosofia, a ética é um conjunto de normas que auxilia o indivíduo a se relacionar com seus pares, com seu mundo e com o ambiente no qual está inserido, respeitando as partes envolvidas no processo; já à luz da Psicanálise é um constructo que causa desprazer e que, como tal deve ser expurgada, porém, esta atitude resultaria em mais angústia, o que faz com que o homem recue e busque uma solução que lhe seja agradável, que proporcione o maior bem e a maior quantidade de felicidade possível. Deste embate é que nasce a justa medida do indivíduo humano, entendido como um

ser em construção, enquanto constrói a realidade a sua volta e de seus pares, através de suas atitudes.

Segundo Goldim (2013), a ética preocupa-se com a justificativa das ações humanas. No passado, eram consideradas apenas as normas que desempenhavam um papel na vida intersubjetiva de adultos contemporâneos, situados em uma proximidade espaço-temporal. Os novos desafios da área da saúde - aborto, reprodução assistida, terapia gênica, clonagem, medicina preditiva - trazem consigo uma nova dimensão à Ética, a da responsabilidade para com as pessoas ainda não existentes e para com as pessoas distantes de nós.

Na mesma dimensão, no campo das Ciências Agrárias, como os Organismos Geneticamente Modificados (OGM) e como impactam sobre o Meio Ambiente, os seres vivos presentes, os resultados na saúde e na economia abrem discussões que vão além de, simplesmente, ser contra ou a favor de tais mecanismos e muito menos de negar ou aceitar os avanços científicos, como úteis e/ou necessários para a existência humana no Planeta, porque trata-se exatamente disto, a miopia em pensar problemáticas e riscos a longuíssimo prazo, impedindo ou limitando o discurso ético sobre as conquistas científicas é o que faz surgir a sociedade de risco (BECK, 2010).

À luz das Ciências Biológicas ética é a maneira como o profissional vai interferir em decisões pessoais dos indivíduos, decidindo ou não, em muitas vezes pelo dever profissional, de salvar vidas, promover o avanço científico ou permitir que o próprio cidadão decida sobre seu destino. Também na Ética começou-se a levar em consideração a sucessão de eventos decorrentes de uma ação humana e as suas possíveis consequências futuras. Isto só foi possível com a inclusão da noção de risco, e conseqüentemente, da avaliação da relação risco-benefício na reflexão ética.

A sociedade do século XXI terá possivelmente o seu foco em valores mundialmente compartilhados tais como os direitos humanos fundamentais, a realidade da limitação de recursos e da autonomia relativa, isto é, do aumento da necessidade de mútua cooperação entre contemporâneos e do respeito para com os direitos das gerações futuras.

O mais importante, contudo, é manter a qualidade da pesquisa, pois com pesquisas de má qualidade não serão gerados conhecimentos, e esta é a maior

inadequação ética, expor pessoas a riscos de pesquisa sem a possibilidade de agregar novas informações que possam vir a contribuir para a melhoria da qualidade de vida (GOLDIM, 2013).

E, o que mais se deve atentar é para o fato de que ética não é um conjunto de informações que transmite-se ao aluno *ad orecchio*. É toda uma gama de construções que nasce do convívio e da postura do educador, favorecendo o entendimento e as dimensões, responsabilidades, meios e fins que advirão de sua conduta; ou seja, são conceitos forjados no longo prazo, na disciplina, e principalmente, na valorização do trabalho do biólogo com vistas a levar o educando a “entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Naturais, na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (BRASIL, PCN – BIOLOGIA, 1997, p. 13).

A partir de todo o processo de inovação no campo do conhecimento biológico e suas vertentes intra e transdisciplinares, surge a Bioética, que muito mais que um ramo da Ética, aplicado às Ciências Biológicas, pode ser compreendida como um conjunto de considerações que pressupõe a realidade moral dos médicos, biólogos, cientistas agrários, veterinários, zoólogos, zootecnistas, em suas pesquisas teóricas e na aplicação destas. Segundo a *Encyclopedia of bioethics*, o termo bioética é um neologismo derivado das palavras gregas *bios* (vida) e *ethike* (ética). Pode-se defini-la como sendo o estudo sistemático das dimensões morais - incluindo visão, decisão, conduta e normas morais das ciências da vida e do cuidado da saúde.

“A Bioética estuda visão moral, decisões, conduta e política do comportamento humano em relação a fatos ou fenômenos biológicos” (BORÉM & SANTOS, 2002, p. 209). Ela nasce em um ambiente científico, como uma necessidade sentida pelos próprios profissionais da saúde, em seu sentido mais amplo, de proteger a vida humana e seu ambiente.

Uma característica que a individualiza é o seu caráter interdisciplinar, pois junta profissionais da área médica, teólogos, sociólogos, juristas, antropólogos, psicólogos, eticistas, filósofos, etc. Por fim, mas sem esgotar suas características, é um ramo do conhecimento humano que se apóia mais na razão e no bom juízo moral de seus investigadores do que em alguma corrente filosófica ou autoridade religiosa. A Bioética possui seu fundamento, baseado na

Antropologia Filosófica, uma vez que esta compreende o homem na totalidade de suas expressões e na infinidade de sua realização como pessoa.

A bioética é a ética aplicada à vida, em sua máxima amplitude abrangendo temas que vão desde uma simples relação interpessoal até fatores que interferem na sobrevivência do próprio planeta. Segundo Diniz & Guilhem (2002),

[...] por ser a bioética um campo disciplinar compromissado com o conflito moral na área da saúde e da doença dos seres humanos e dos animais não-humanos, seus temas dizem respeito a situações de vida que nunca deixaram de estar em pauta na história da humanidade [...] (*Id. [s.p.]*).

Segundo Diniz e Guilhem (2002) os princípios básicos da Bioética são quatro:

Princípio da autonomia: Requer do profissional respeito à vontade, o respeito à crença, o respeito aos valores morais do sujeito, do paciente, reconhecendo o domínio do paciente sobre sua própria vida e o respeito à sua intimidade. Este princípio gera diversas discussões sobre os limites morais da eutanásia, suicídio assistido, aborto, *etc.*

Exige também definições com respeito à autonomia, quando a capacidade decisional do sujeito (ou paciente) está comprometida. São as pessoas ou grupos considerados vulneráveis. Isto ocorre em populações e comunidades especiais, como menores de idade, indígenas, débeis mentais, pacientes com dor, militares, *etc.* Com relação à ética em pesquisa, gera o princípio do *termo de consentimento livre e esclarecido* a ser feito pelo pesquisador e preenchido pelos sujeitos da pesquisa ou seus representantes legais, quando os sujeitos estiverem com sua capacidade decisional comprometida.

Princípio da beneficência: Assegura o bem-estar das pessoas, evitando danos e garante que sejam atendidos seus interesses. Trata-se de princípio indissociável ao da autonomia.

Princípio da não-maleficência: Assegura que sejam minorados ou evitados danos físicos aos sujeitos da pesquisa ou pacientes. Riscos da pesquisa são as possibilidades de danos de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. Dano associado ou decorrente da pesquisa é o

agravo imediato ou tardio, ao indivíduo ou à coletividade, com nexos causal comprovado, direto ou indireto, decorrente do estudo científico.

Princípio da justiça: Exige equidade na distribuição de bens e benefícios em qualquer setor da ciência, como por exemplo: medicina, ciências da saúde, ciências da vida, do meio ambiente, etc.

Princípio da proporcionalidade: Procura o equilíbrio entre os riscos e benefícios, visando ao menor mal e ao maior benefício às pessoas. Este princípio está, intimamente, relacionado com os riscos da pesquisa, os danos e o princípio da justiça.

O PAPEL DO LICENCIADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

As aulas de Biologia são voltadas para a formação do sujeito como pesquisador e conhecedor dos fenômenos que ocorrem na natureza e no seu entorno. Porém, o que tem ocorrido nas escolas, nos últimos tempos, é o ensino de Biologia e Ciências Naturais, tornarem-se ensino de Ciências artificiais, ou seja, ensina-se mais as crianças como atravessar a rua e comprar os objetos e produtos prontos, empacotados e se preocupa muito pouco em mostrar-lhes como se dá todo o processo de nascimento, fecundação, desenvolvimento dos seres animados da natureza e, mais especialmente, o impacto da ação humana sobre o Meio Ambiente.

Com isto, as aulas tornam-se monótonas, vazias de conteúdo, a levar em consideração que a capacidade de abstração de todo e qualquer ser humano é proporcional ao seu conhecimento empírico, real ou próximo a ele. E, com as crianças esta máxima está muito mais próxima da realidade e mesmo alegar que os educandos possuem televisão em casa, celular, conexão com internet, esta situação não desvia o desejo e a curiosidade inata em descobrir o porquê e como as coisas acontecem na natureza física.

O PCN – Biologia descreve uma série de competências a serem desenvolvidas nos campos da disciplina; porém, antes de serem aprimoradas, devem ser aprendidas e conseqüentemente, ensinadas, o que faz com que o campo de ação do Licenciado em Biologia, amplie-se, *ad infinitum*. Destacam-se tais funções, dentro do contexto sócio-culturalístico, de acordo com o documento supracitado:

- Reconhecer a Biologia como um fazer humano e, portanto, histórico, fruto da conjunção de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e tecnológicos;
- Identificar a interferência de aspectos místicos e culturais nos conhecimentos do senso comum relacionados a aspectos biológicos;
- Reconhecer o ser humano como agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas no seu ambiente;
- Julgar ações de intervenção, identificando aquelas que visam à preservação e à implementação da saúde individual, coletiva e do ambiente;
- Identificar as relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação da vida, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento sustentável (BRASIL, PCN – BIOLOGIA, 1997, p. 21).

Agregado a isto tudo estão os avanços tecnológicos ocorridos nos campos da Medicina, da Bioética e da pesquisa que levam os professores dos campos da Biologia a tratarem com maior profundidade dos conceitos de ética e valores em suas aulas. O que era um assunto da Filosofia estendeu-se a outros campos do saber, obrigando estes profissionais a tomarem novos rumos em suas respectivas práxis pedagógicas e didáticas. Isto faz com que os formadores de nosso tempo tenham um compromisso com a construção das competências sociais, pessoais e tecnológicas dos seus alunos, destacando que,

Um tema central para a construção de uma visão de mundo é a percepção da dinâmica complexidade da vida pelos alunos, a compreensão de que a vida é fruto de permanentes interações simultâneas entre muitos elementos, e de que as teorias em Biologia, como nas demais ciências, se constituem em modelos explicativos, construídos em determinados contextos sociais e culturais. Essa postura busca superar a visão a-histórica que muitos livros didáticos difundem, de que a vida se estabelece como uma articulação mecânica de partes, e como se para compreendê-la, bastasse memorizar a designação e a função dessas peças, num jogo de montar biológico (BRASIL, PCN – BIOLOGIA, 1997, p. 15)

Com esta fala, depreende-se que os educadores tornam-se responsáveis pela promoção de condições de conhecimento, consciência e capacidade de

pensar que coloquem os estudantes frente aos desafios da vida, prontos para decidir de modo complexo, ou seja, pensando em seus interesses imediatos, futuros, como também nos interesses coletivos e comunitários. As tecnologias atuais são vitais para o desenvolvimento humano e auxiliam nos avanços técnico-profissionais, mas não prescinde-se de que o educador esteja preparado e disposto a proporcionar as duas vertentes desse processo de mudanças, para que os seus alunos possam atuar de modo a promover o bem-estar de todos e, quando isto não for possível, que possa promover o máximo possível de segurança ao maior número de usuários.

Agrega-se, ao pensamento supra exposto, a ideia de que, se se deseja criar uma sociedade consciente do risco, portanto, comprometida com desenvolvimento técnico-científico e econômico fundamentado na sustentabilidade, há que proporcionar aos estudantes em formação, oportunidades de experienciar práticas sustentáveis, estas definidas pelo professor de Biologia e pela equipe pedagógica, através de parcerias com entidades dos setores de produção e fomento e desenvolvimento de pesquisas. Aristóteles (384-322 a.n.e.), Descartes (1596-1650) e John Locke (1632-1704) são unânimes em afirmar que toda inteligência passa pelos sentidos, ou seja, sem experimentação empírica, sem conhecimento de fato, nada mais que conjecturas.

De acordo com o relatório da UNESCO, a ciência e a tecnologia (C&T) têm que contribuir para:

- A melhoria da qualidade de vida da população;
- O aumento do nível educacional e cultural da população;
- A promoção de um cuidado verdadeiro para com o meio ambiente e os recursos naturais;
- A criação de mais oportunidades de emprego e de maior qualificação dos recursos humanos; o aumento da competitividade econômica e a redução dos desequilíbrios regionais (UNESCO, 2005, p. 9).

Entende-se a partir desta fala que o campo de atuação do Biólogo tornou-se mais complexo, envolvendo questões não somente relativos às Ciências

Naturais, como do campo das Humanas e com preocupações relativas ao uso correto das novas tecnologias que surgem no meio acadêmico e os aspectos que envolvem a pesquisa e aplicação de resultados.

De acordo com o PCN Biologia (1998)

[...] o aprendizado deve contribuir não só para o conhecimento técnico, mas também para uma cultura mais ampla, desenvolvendo meios para a interpretação de fatos naturais, a compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano social e profissional, assim como para a articulação de uma visão do mundo natural e social. Deve propiciar a construção de compreensão dinâmica da nossa vivência material, de convívio harmônico com o mundo da informação, de entendimento histórico da vida social e produtiva, de percepção evolutiva da vida, do planeta e do cosmos, enfim, um aprendizado com caráter prático e crítico e uma participação no romance da cultura científica, ingrediente essencial da aventura humana (BRASIL, 1998, p. 7).

Com este entendimento, a função do professor de Biologia, estende-se para uma vertente onde torna-se cúmplice na correta conduta ética futura de seus estudantes em formação científica. Segundo Minelli (2013) o senso comum se tornou o famoso *se dar bem*, muitas vezes a custas dos outros. A Biologia nos traz o entendimento das coisas que nos cercam, não só da natureza, mas também da sociedade como um todo, do funcionamento do nosso organismo, da interação homem-natureza, etc. A clareza que essas descobertas nos trazem é enorme. A partir do momento em que aprendemos a compreender o que nos cerca, as nossas atitudes passam a ser efetivadas após uma certa reflexão. Ora, quando aprendemos o funcionamento e a importância do nosso habitat, é pouco provável que se vá atuar de modo deliberado a agredi-lo.

De acordo com Severino (1997), somente através da educação é possível chegar-se a um nível de esclarecimento que capacite à população acadêmica entender, discutir eticamente e opinar politicamente sobre os rumos da ciência e outros assuntos. A educação é vista, dentro deste contexto, como um investimento no indivíduo. Entre a ética e a política, há a educação como mediadora do processo de construção do homem culto; e inferindo em todo este processo de ser, estar e fazer, encontra-se o professor de Biologia, que, ao mesmo tempo em que é um técnico do saber erudito neste campo é agente capaz de provocar a promoção, a reflexão e a transmissão de valores, contribuindo, para a criação de uma sociedade científica mais equânime.

CONCLUSÃO

O ensino formativo de Biologia tornou-se complexo com os avanços dos campos ligados às Ciências Biológicas e médicas, em especial com o advento da criação da Bioética que promove um controle mais severo sobre os campos da pesquisa e da formação humanística dos futuros pesquisadores.

Caracterizar o estudante como um agente fora deste contexto é menosprezá-lo em sua condição de agente social e potencialmente preparado para o exercício futuro da profissão de técnico do saber.

Desta forma, tem-se na medida de que as novas responsabilidades colocadas ao profissional licenciado em Biologia ultrapassam os limites da simples transmissão mecânica de conteúdos sem sentido algum, para um conceito de formação, onde o indivíduo aprendente desenvolve um senso e contra-senso de dever com o futuro progresso de suas construções como ator social; com isto, contribuindo para a construção de uma sociedade sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ASHTON, Helen. *Encyclopedia of Bioethics*. 3. Ed. U.K.: Reference Reviews, Vol. 19, 2005.

BECK, Ulrich. *Sociedade de Risco: Rumo a uma Outra Modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.

BORÉM, Aluizio; SANTOS, Fabrício Rodrigues dos. *Biotechnologia Simplificada*. 2. Ed. Viçosa: Editora UFV, 2002. Cap. 15: Bioética.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DINIZ, Débora; GUILHEM, Dirce. *O que é bioética*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

GOLDIM, José Roberto. *AIDS, Direitos Humanos e Ética*. 1ª Conferência Municipal de AIDS. Porto Alegre, 19/04/97.

MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MINELLI, Luciana. *Como a Biologia pode ajudar o Brasil?* Disponível em luci07bioetica.blogspot.com. Acessado em 30/07/2021.

MOREIRA, S. G. *Da clínica à sala de aula*. São Paulo: Loyola, 1989.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, F. *Bioética: uma face da cidadania*. São Paulo: Moderna, 1977.

REALE, M. *Pluralismo e liberdade*. São Paulo: Saraiva, 1963.

RIOS, T. *A Ética e competência*. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, A. J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

UNESCO. *A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação*. Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003. [3ª reimpressão, 2005]. Texto baseado na *Conferência Mundial sobre Ciência, Santo Domingo, 10-12 mar, 1999* e na *Declaração sobre Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico, Budapeste, 1999*.

GT 3 – EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIEDADE

Coordenadores: Dorcas Rodrigues da Silva de Recamán (Doctum)

Debatedores: Me. Fátima Rodrigues Burzlaff (UFF), Dr. Wilson Fernandes
(PUCRio)

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERCESSÕES POSSÍVEIS

CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS AND INCLUSIVE EDUCATION: POSSIBLE INTERCESSIONS

Maria Clara Sales de Carvalho²⁹

Elda Alvarenga³⁰

RESUMO

Analisa como se dá a formação continuada dos/as professores/as de matemática nos anos finais do ensino fundamental de Cachoeiro de Itapemirim em relação à educação inclusiva. Intenta também caracterizar os processos de formação continuada destes professores/as e identificar em que medida a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais se faz presente no conteúdo dos processos de formação continuada dos/as professores/as de matemática dos anos finais do ensino fundamental de Cachoeiro de Itapemirim. Questiona: como se dá a formação continuada dos/as professores/as que ensinam matemática nos anos finais do ensino fundamental de Cachoeiro de Itapemirim, em relação à educação inclusiva? A metodologia caracteriza-se como qualitativa, exploratória do tipo estudo de caso. Conclui-se que a formação continuada vivenciada pelos professores/as investigados é pouco significativa, muitos alegam possuir conhecimento a respeito de metodologias e recursos que atendam aos alunos com deficiência. Observa-se que a responsabilidade do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência não cabe somente aos docentes da educação especial, mas a todos/as pessoas envolvidas no processo de inclusão escolar. Além disso, cabe aos órgãos responsáveis garantir uma aprendizagem significativa dos/as educandos. Assim é possível afirmar que formação continuada impacta de forma relevante na inclusão de alunos com deficiência.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Matemática.

ABSTRACT

It analyzes how the continuing education of mathematics teachers in the final years of elementary school in Cachoeiro de Itapemirim takes place in relation to inclusive education. Intenta also characterizes the continuing education processes of teachers who teach mathematics in the final years of elementary school in Cachoeiro de Itapemirim and relate the continuing education demands with the working conditions of teachers. The problematizing question of this research was: how is the continuing education of teachers who teach mathematics in the final years of elementary school in Cachoeiro de Itapemirim, in relation to inclusive education? The methodology is characterized as qualitative, exploratory case study type. It is concluded that the continuing education experienced by the investigated teachers is not very significant, many claim to have knowledge about methodologies and resources that serve students with disabilities. It is observed that the responsibility for teaching and learning of students

²⁹ Instituto Federal de Educação do Espírito Santo - Cachoeiro de Itapemirim;

³⁰ Instituto Federal de Educação do Espírito Santo - Cachoeiro de Itapemirim.

with disabilities does not lie only with special education teachers, but with everyone involved in the process of school inclusion. In addition to the fundamental role of teachers, it is up to Organs responsible bodies to ensure meaningful learning for these students. Thus, it is possible to affirm that continuing education has a relevant impact on the inclusion of students with disabilities.

Keywords: Teacher training. Inclusive Education. Math.

SUMÁRIO: 1. Introdução. 2. A formação continuada de professores. 3. Educação inclusiva no Brasil: conceitos e princípios. 4. Análise de dados: o que dizem os/as professores/as investigados/as. 5. Considerações finais. 6. Referências.

INTRODUÇÃO

A formação inicial é aquela que habilita o/a estudante para sua atuação como docente e deve proporcionar a construção de um conhecimento especializado tanto do conteúdo quanto do modo de ensiná-lo. No entanto, percebemos que nem sempre a formação inicial do professor, em destaque, o de matemática, se desenvolve de modo a formá-lo para interligar os conteúdos estudados com a educação especial. Um exemplo é a falta de oportunidades para aprender sobre o tema em questão, uma vez que, via de regra, as disciplinas que abordam os conteúdos relacionados à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) são trabalhadas de forma superficial na formação inicial, já que no Brasil, a única disciplina com tema de educação inclusiva que hoje é obrigatória para todos os cursos de licenciatura é Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005, que é a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A partir dessas indagações, o problema de pesquisa que nos movimentou nesta pesquisa foi: como se dá a formação continuada dos/as professores/as de matemática dos anos finais do ensino fundamental de Cachoeiro de Itapemirim, em relação à educação inclusiva?

Para responder ao problema proposto, buscamos, de modo geral, analisar como se dá a formação continuada dos/as professores/as que ensinam matemática nos anos finais do ensino fundamental de Cachoeiro de Itapemirim em relação à educação inclusiva. De forma mais específica, intentamos caracterizar os processos de formação continuada dos/as professores/as de matemática dos anos finais do ensino fundamental de Cachoeiro de Itapemirim; e identificar em que medida a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais se faz presente no conteúdo dos processos de formação

continuada dos/as professores/as de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim em relação à educação inclusiva.

A formação docente continuada é essencial, principalmente no contexto educacional inclusivo, pois a mesma oferece a compreensão da prática pedagógica de maneira inclusiva e eficiente, contexto em que as dificuldades, as singularidades e as diferenças de cada aluno com necessidade educacional especial são compreendidas de forma mais humana e inclusiva.

A pesquisa mostrou que a formação continuada vivenciada pelos professores/as investigados ainda é pouco significativa, visto que muitos alegam que não possuem conhecimento a respeito de metodologias e de recursos que atendam aos alunos com deficiência. Observa-se que a responsabilidade do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência não cabe somente aos/as professores de educação especial, mas a todos/as as pessoas envolvidos no processo de inclusão escolar.

2. A formação continuada de professores

O caminho da educação brasileira durante a história foi objeto de estudo de Tanuri (2000), que abordou a formação docente do Brasil desde a colonização até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394/96. Da mesma forma Saviani (2009) defende que a formação do docente não pode estar desvinculada das condições de trabalho, salário e carga horária do professor. Tais fatos dificultam tanto a formação inicial quanto a continuidade dos estudos dos/as professores/as. Atualmente discute-se, cada vez mais, a respeito da formação continuada de professores/as, uma vez que esta não tem se mostrado suficiente para a aquisição dos saberes necessários para a sua atuação cotidiana em sala de aula, tendo em vista que os saberes e informações se atualizam constantemente e as limitações presentes em tais processos formativos.

Assim, é possível destacar a importância de os professores permanecerem em constante processo de formação para que aperfeiçoem suas práticas pedagógicas evitando assim que estas sejam monótonas e cansativas para ambas partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a formação de professores prático-reflexivos, segundo Alarcão (1996), precisa estar amparada por três características: a holística, que está relacionada ao cotidiano, a participativa, que contribui para a construção de saberes por meio de colaboração e participação e a descentralizadora, que visa à superação da dicotomia entre a teoria e a prática. Neste contexto, vale lembrar que a legislação brasileira, nos últimos cinquenta anos, vem implantado um equilíbrio entre as abordagens liberal e tradicional. Isso contribuiu para diferentes tendências na formação docente. A formação continuada deve se construir como um processo de formação crítico-reflexiva e contribuir para a consolidação de práticas educativas que dêem conta de formar docentes críticos, reflexivos e conscientes do processo formativo.

Segundo Freire (1996, p. 43) “na formação permanente dos/as professores/as, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é necessário intervir a favor de um processo de formação que valorize o saber dos professores, que cause reflexões em relação ao ensino e a aprendizagem de matemática, que habilite o docente a ser pesquisador de sua própria prática e a investir em produções coletivas de conhecimento (FIORENTINI, 2005).

Considerando que a atividade educativa é uma tarefa complexa (FERREIRA, 2012), necessita ser realizada de modo saudável para que não haja prejuízos para os/as docentes e também para os/as discentes. Então é preciso pensar estratégias inovadoras como forma de incentivar a aquisição de novos conhecimentos e incentivar, por meio de políticas públicas de valorização ao magistério, a formação permanente de professores/as.

Quando colocamos a lente de análise sobre aos processos de formação continuada de professores de matemática, observa-se que com o surgimento das primeiras instituições de ensino superior no Brasil na década de 1930, inicia-se o processo de formação de professor em nível superior, entre eles o de matemática (FERREIRA, 2012). Mesmo que os primeiros cursos de docência idealizassem a formação do professor para o ensino de matemática na educação básica, os conteúdos do currículo não eram o esperado, pois, no geral, limitavam-se à matemática pura. Vimos também que a maior parte dos/as

profissionais que ministravam as aulas eram militares e engenheiros, o que prejudicava a formação de professores/as, uma vez que esses profissionais não eram preparados/as para lecionar, e portanto, não estavam aptos a formar, adequadamente, os/as futuros/as professor/as para atuação na educação básica (FERREIRA, 2012).

A atual diretriz que regulamenta a formação do professor no Brasil é a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Esta estabelece, dentre outras coisas: “[...] três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (BRASIL, 2019). Com isso pretende-se ter uma formação teórico-prática e também uma formação mais humanística, social e cultural que seja capaz de atuar no cenário da escola de educação básica. As necessidades de novos saberes docentes ressaltam a importância da pesquisa ao longo dos anos, mostrando que a maneira de aprender e de ensinar sempre está passando por transformações, principalmente aquelas relacionadas às mudanças sociais, econômicas e políticas da sociedade (FERREIRA, 2012).

Assim, muitos estudiosos (NÓVOA, 1999; TARDIF; FIORENTINI; ROLDÃO, 2007) estudam os processos formativos de professores e defendem que estes contribuam para o desenvolvimento docente de forma que aperfeiçoem/desenvolvam competências e habilidades capazes de exercer sua função com qualidade e êxito na prática pedagógica. Uma dessas formas é a formação continuada. Esse tipo de formação vem se tornando uma importante alternativa para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de Matemática nas escolas. Nesse sentido, Fiorentini (2005) defende um processo de formação que valorize o saber dos professores e que promova a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de matemática; que habilite o/a docente a ser pesquisador/a de sua própria prática e busque novas e diferentes formas de conhecimento. Marcelo (1993) ressalta quatro componentes do conhecimento didático em Matemática: conhecimento da disciplina; conhecimentos sobre os alunos; meios de ensino e processos de ensino.

No entanto, é relevante que sejam proporcionadas as condições, espaços e tempos que possibilitem aos docentes a participação de ações constantes e

coletivas de formação continuada. Hillebrand (2001) sugere que os estudos realizados sejam espaços em que possam ser discutidas com os professores novas formas de atuação e novas metodologias, tornando seu trabalho pedagógico e participativo.

3. Educação inclusiva no Brasil: conceitos e princípios

A inclusão é um tema muito complexo que tem causado inquietude às instituições de ensino, assim como em diversos segmentos da sociedade, com divergentes debates. Os embates gerados em relação à tendência inclusiva vão além do contexto educativo. O projeto educacional inclusivo é referente ao progresso da educabilidade, recebendo em um mesmo espaço todos os educandos, respeitando suas origens étnicas, classes sociais, condições econômicas, necessidades físicas e intelectuais numa visão transformadora de sociedade, na qual o ser humano é o sujeito de sua própria história, atuante e participativo, objetivando a participação plena dos sujeitos.

A Constituição Federal de 1988 inova neste campo, ao instituir a educação como um direito de toda/o cidadã/o, conforme consta em seu capítulo II, artigo 6º, que a define como um dos direitos sociais da população brasileira: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança [...]” (BRASIL, 1988, p. 18). No artigo 206, é estabelecido que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988, p. 123). Em outras palavras, a Educação Especial não deve ser um sistema educacional especializado à parte, “mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado” (GLAT e BLANCO, 2009, p. 17) e que faça o discente se sentir pertencente ao seu ambiente escolar.

Para Honora e Frizanco (2008) a Educação Especial começou a dar espaço à Educação Inclusiva com a Declaração de Salamanca documento muito importante no que diz respeito a Educação Inclusiva. Ele foi redigido na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Seu objetivo foi fornecer diretrizes básicas para a formulação e

reforma de políticas de sistemas educacionais seguindo o movimento da inclusão social. A Declaração de Salamanca é vista como um dos documentos mundiais mais importantes que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança, em 1988 e da Declaração sobre Educação para Todos, de 1990.

Essa declaração impulsionou alterações na política nacional em relação a inclusão, uma vez que a partir de 1996 a legislação e os documentos que embasam a Política de Educação Inclusiva, no Brasil, começam a tomar um maior destaque como o impedimento de tratamento desigual dos discentes em consequência da sua deficiência. Nesse sentido, a legalidade da existência da educação especial substitutiva à educação regular, já que esta ainda se constitui uma forma de tratamento desigual decorrente da deficiência. Além disso, foi estabelecido um prazo para que as escolas se adequassem às determinações dessa convenção a partir da adequação da estrutura física, da revisão dos critérios para avaliação, da estruturação de um serviço de apoio especializado como intérpretes e da formação de professoras/es, dentre outros. Segundo Lima (2006, p.35, apud BRASIL, 2006, p.35):

A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência de inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência.

Com todo esse cenário, percebe-se uma intensificação de debates acerca da inclusão escolar no âmbito nacional se moldando, como consequência desse movimento, nas políticas públicas educacionais brasileiras. Segundo Werneck (1998) a sociedade para todos é vista pela diversidade da raça humana e consistiria em uma organização que auxiliasse nas necessidades essenciais de cada indivíduo, seja da maioria à minoria, do privilegiado ao marginalizado. Crianças, jovens e adultos com deficiência deveriam ser inseridos à sociedade inclusiva, definido pelo princípio de que “todas as pessoas têm o mesmo valor”. Com o progresso no campo dos direitos humanos, observa-se também um novo paradigma a respeito da inclusão. Este determina que os/as estudantes devem frequentar as salas de aula regular, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Isso é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases em relação a Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que considera a Educação

Especial como modalidade na educação escolar, desde a educação infantil até o ensino superior.

Neste contexto afirmava-se o dever e o direito da inclusão como incondicional de todos os alunos. Mantoan (2001, apud LIMA e VIEIRA, 2006), por exemplo, afirma:

É importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implementadas em alguns sistemas públicos de ensino e em escolas particulares do Brasil e do exterior, que aceitaram o desafio de tornarem-se verdadeiramente inclusivos e estão fundamentados nas teorias educacionais pós-modernas, no multiculturalismo, e em novos paradigmas que emergem no cenário educacional neste início do século [...] É certo que os alunos com deficiências constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabem que a maioria dos alunos que fracassam na escola são crianças que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (p. 32).

Sasaki (apud LIMA e VIEIRA, 2006), diz que existem diversas ações para colocar em prática a inclusão e que essas ações precisam estar em sincronia. Uma delas é o diálogo constante para esclarecer a todos, alunos e familiares das escolas comuns e especiais, aos professores e às autoridades educacionais. Levando-se em consideração esses aspectos, é possível perceber que a educação inclusiva não é somente a escolarização de pessoas com alguma deficiência nas escolas regulares. Trata-se, sobretudo, de uma escola que receba, atenda e ensine a todas/os. Portanto, não há alunas/os inclusivas/os e sim escolas e práticas inclusivas.

Quando relacionamos a educação inclusiva e a formação de professores de matemática, observa-se que na busca por um projeto educativo de qualidade para todos/as, tem-se discutido a respeito de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas de ensino básico. Tendo em vista isso,

O movimento pela inclusão presente em nosso cotidiano, seja pela mídia, por organizações sociais ou por políticas públicas, tem consolidado um novo paradigma educacional no Brasil – a construção de uma escola aberta e acolhedora das diferenças. Este paradigma tem levado a busca de uma necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com o objetivo de promover uma educação para todos nas escolas regulares (FERNANDES; HEALY, 2008, apud SALES, 2013).

A escola é um local muito importante na educação de um indivíduo. Nela, é possível a produção do conhecimento adquirido por várias gerações e construído na história da humanidade, como também a criação de posturas e valores que condizem com as necessidades do mundo atualmente. Com isso pensa-se sobre a formação dos/as professores/as, em especial os de matemática, para poder refletir a respeito do significado que esta ciência assume no processo de construção do conhecimento para este público. Em relação a necessidade do/as aluno/as, o/as professor/as precisa buscar meios para mediar e auxiliar no acesso ao conhecimento, contribuindo para a potencialização das suas habilidades e não na sua deficiência. Segundo Rodrigues (2010, p. 85):

Este é um tema novo para a Educação Matemática, temos poucos trabalhos e pesquisas em andamento ou concluídas, entretanto já existem vários pesquisadores que acreditam na proposta de uma Educação Inclusiva e estão empenhados em propor sugestões para o trabalho com as diferenças em salas de aula regulares inerentes as práticas do professor de Matemática.

A respeito da formação de professores em relação a Educação Especial, a Resolução do CNE/CEB nº 02/2001, institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica e enfatiza a necessidade da formação tanto dos/as professores/as do ensino regular como dos que atuam na educação especializada, para poder atender às necessidades desses alunos especiais, tendo em vista que a sala de atendimento educacional especializado (AEE) tem um caráter de complementar a aprendizagem dos alunos com alguma necessidade específica. Face a isto, percebe-se que

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educativas especiais, nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores de diferentes etapas da educação básica, inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Para Pereira (2012) um dos desafios para o seguimento desta prática inclusiva é a falta de uma formação adequada nos cursos de licenciatura. Os professores precisam estar preparados para criarem formas que possibilitem o avanço do aprendizado dos educandos. Também é necessário que após sua

formação seja dada continuidade ao seu conhecimento uma vez que, muitas vezes, é necessário trabalhar de forma individualizada com o aluno NEE, para atender as suas particularidades. O/a professor/a necessita de recursos para incluir o aluno, caso contrário ele estará somente inserido na escola e tais recursos podem se modificar constantemente ou se aperfeiçoar. Segundo Oliveira e Araújo (2012) é inconcebível o aluno com deficiência estar matriculado na escola regular como se estivesse apenas fazendo parte do cenário, sem efetivamente estar incluso neste.

A formação do professor de Matemática em relação a Educação Inclusiva, assim como os demais, envolve um processo contínuo, uma movimentação que não deve ser isolada do restante da sua trajetória de vida, uma vez que está relacionado a práticas sociais e culturais. Nesse sentido, é possível dizer que a formação das concepções de um professor se estrutura ao longo de sua experiência, adquirida durante a fase de estudante e depois profissionalmente (PEREIRA, 2011).

Nesse mesmo pensamento, Maturana e Varela (2001, apud FALCÃO, 2012) reforçam que é preciso fomentar uma reflexão dos professores procurando despertar a consciência social e política quanto aos valores humanitários. Os princípios humanitários se fazem multiplicadores e influentes no mundo escolar até a concretização do modelo de sociedade inclusiva como paradigma da atualidade escolar na qual estamos mergulhados. Como Pimentel (2012) entendemos que

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (p. 141).

Por outro lado, tanto Freitas (2006) quanto Mazzotta (2006) defendem que a formação profissional deve partir da formação geral, que vai do comum até a especialização. Freitas (2006) também destaca que a formação dos professores deve possuir programas/conteúdos que possibilitem formar um profissional

capaz de desenvolver habilidades para agir em situações diferentes, considerando a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica. Além disso, ela defende que a formação é um processo contínuo em constante desenvolvimento, em que o professor deve ter disponibilidade para a aprendizagem.

Levando-se em consideração esses aspectos, os saberes docentes são construídos, utilizados e validados de acordo com as situações que acontecem na prática docente. É na prática e no seu aperfeiçoamento constante docente que o processo de aprendizagem se consolida, pois, é ali onde os significados atribuídos às novas ideias e habilidades ganha uma dimensão real.

4. Análise de dados: o que dizem os/as professores/as investigados/as

A partir da análise dos dados coletados, observa-se, no que diz respeito a idade dos docentes, que a maioria tem entre 41 a 45 anos com 49,98%, enquanto 16,66% tem entre 36 e 40 anos e 33,33% entre 30 a 35 anos. Um dado que chama atenção é que 83,3% dos entrevistados são do sexo feminino, enquanto apenas 16,7% são do sexo masculino. Em relação aos dados acima, visto que as mulheres representam um maior número dentro das escolas, ressalta-se a posição de Bruschini e Amado (2013, p. 4) ao afirmarem que “o magistério, enquanto carreira feminina, incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher”. É possível perceber também uma resistência social em relação à presença masculina em sala de aula na educação básica, tanto por parte da escola, quanto pela parte social.

Quanto a formação desses docentes, 66,66% possuem Pós-Graduação em matemática como maior formação acadêmica e 33,33% com Pós-Graduação em educação inclusiva. Muitos deles concluíram a graduação há pelo menos 10 anos, 49,98% se formaram entre 1995 e 2000, 33,33% entre os anos de 2001 e 2005 e apenas 16,66% entre 2006 e 2010. Um dado interessante é que 66,66% dos participantes cursaram a graduação na mesma faculdade, Faculdade São Camilo, visto que no período de 1995 a 2005 existia apenas essa instituição que oferecia o curso de Licenciatura em Matemática em Cachoeiro de Itapemirim. Apenas 16,66% cursou sua graduação no Instituto Federal do Espírito Santo

(IFES) e 16,66% na FAFI - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José” uma faculdade que oferta o curso de matemática a distância na cidade. Quanto à questão da formação como educador na área da matemática e como eles avaliavam essa formação, mais da metade dos participantes disseram que sua formação foi boa e que aprenderam muito durante a graduação. Entretanto, ainda é relatado que mesmo com uma boa graduação aprenderam a ensinar os conteúdos de matemática apenas quando começaram a trabalhar atuando nas redes de ensino.

Sobre o processo de sua formação inicial foi perguntado se havia conteúdos relacionados à inclusão de alunos com necessidades especiais e em caso positivo que falassem um pouco sobre esse conteúdo. Foi observado que 66,64% não possuíam instrução alguma a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais e apenas 16,66% afirmaram que dispuseram de algum conteúdo sobre esse tema na graduação, apenas 16,66% dos entrevistados disseram que estudaram esse conteúdo.

No que diz respeito a formação docente como subsídio no processo de inclusão dos alunos com necessidades específicas Freitas (2006) diz que esta é preciso:

[...] ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional (p. 173).

Já Mazzotta (1993, p.34 e 45) enuncia que o professor deve “[...] adquirir primeiro, o saber geral comum a todos os alunos, depois, o saber particular que diz como sua profissão (e compreende grande parte de habilidade) e, enfim, exerce-se em sua atividade profissional”. Esses autores discorrem em seus estudos reflexões sobre a formação do professor para trabalhar com a educação inclusiva e sua prática necessária. Freitas (2006) e Mazzotta (2006) ainda defendem a formação profissional deve partir da formação geral, que vai do comum até a especialização.

Levando em consideração as questões levantadas anteriormente, questiona-se a respeito da participação dos professores em alguma formação continuada depois da graduação e quais as experiências que levam para sua

vida profissional. Todos os participantes disseram que já participaram de uma formação continuada e com diferentes experiências

-Nos diversos municípios que trabalhei, me acrescentou bastante (PROFESSOR 1).

-Várias. Todas muito válidas para o meu crescimento profissional (PROFESSOR 2).

-Foi experiência incrível, pois a formação trouxe um novo olhar sobre as estratégias no processo ensino aprendizagem da Matemática, no desenvolvimento de novas ideias criativas e reflexíveis, visando sempre o bom desempenho do aluno em sala de aula (PROFESSOR 3).

-Uma troca de experiência excelente que foi o multicurso de matemática (PROFESSOR 4).

-Muito boa, pois meus professores da formação continuada trouxeram conteúdos muito bons para a área (PROFESSOR 5).

-Várias! São estudos bem importantes para o nosso trabalho em sala de aula (PROFESSOR 6).

Quando perguntamos sobre o que os motivou a participarem dessa(s) formação(ões), 33,32% afirma que fez a formação por obrigação, 66,68% relatam que buscavam mais conhecimentos, mais formação e conteúdos a serem estudados. Além disso, também vimos que 83,3% conseguiram alcançar o que buscavam nessas formações e apenas 16,7% disse que na maioria das vezes. Observamos que 66,64% dos entrevistados tiveram alguma de sua(s) formação(ões) relacionadas a educação inclusiva.

Observando as respostas dos docentes a respeito da contribuição dessas formações para sua prática pedagógica em relação aos alunos com NEE, 66,64% disseram que obtiveram uma formação que contribuísse para a atuação com os alunos especiais e comentam o porquê, já 33,36% dizem que não obtiveram essa formação adequada, por não terem essa abordagem nas formações ou nunca fizeram uma formação que relacionasse esse tema. Entretanto quando perguntado se faltou algo nesses cursos para que atendessem melhor as suas necessidades 83,3% dizem que não e apenas um (16,66%) disse que sim e comenta: “[...] a de Down e autismo e não abrangem outras deficiências e como devemos trabalhar com esse aluno.”

Nesse sentido, vale lembrar Mantoan (2006, p.54) quando diz que: “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto

excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” Visto que os alunos com necessidades especiais estão presentes na escola e encontram-se em todos os níveis e modalidades da base educacional, a formação de docentes deve estar alinhada à política educacional que pressupõe a estruturação de instituições que, sem discriminação, incluam todos os alunos.

Também questionamos aos professores se já trabalharam ou trabalham com alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Também solicitamos que, em caso positivo, especificassem. Vimos que, 83,3% dos entrevistados disseram que já trabalharam com alunos especiais e apenas 16,7% disse que não trabalharam. Entre as necessidades dos alunos, estão os com síndrome de *down*, autismo, hidrocefalia, paralisia cerebral, deficiência visual, deficiência intelectual, déficit de atenção e hiperatividade. Com relação a isso, 66,64% diz ter dificuldade de trabalhar com esses alunos sendo um dos motivos a falta de uma formação adequada. Outros 16,66% afirmam que não apresentam essa dificuldade de trabalhar com esses alunos e 16,66% diz que não apresentam dificuldade porque não possui alunos com NEE. Um dos professores ainda complementa dizendo que “[...] É muito complexo trabalhar com a turma e ainda ter que trabalhar individualizado com aluno que possui paralisia cerebral e hidrocefalia, que não fala e não responde aos estímulos (PROFESSOR 2).”

A respeito da inclusão desses alunos especiais no Ensino Regular, há uma política de inclusão na rede de ensino que consiste não apenas na permanência física deles juntamente aos outros discentes, mas significa rever paradigmas e princípios, como também desenvolver o potencial desses alunos, os respeitando em relação as suas diferenças e necessidades. Nessa perspectiva, foi observado que o processo de inclusão dos alunos com NEE nas escolas desses professores entrevistados está longe do que deveria ser, uma vez que nenhum deles diz ser um dos protagonistas desse processo de ensino e aprendizado dos alunos que apresentam NEE. É relatado que o aluno frequenta a sala de atendimento educacional especializado, possui um auxiliar/profissional para acompanhá-lo nas atividades adaptadas específicas.

Com relação ao conhecimento sobre as diretrizes, orientações, normatizações da secretaria de educação sobre o processo de inclusão dos

alunos com NEE no Ensino Regular, 83,3% diz possuir esse conhecimento e apenas 16,7% diz possuir pouco conhecimento. Diante do que foi analisado e estudado, a inclusão como premissa principal: proporcionar a educação para todos, já que segundo a constituição, a educação é um direito de todos. Entretanto, a realidade desse processo de inclusão ainda não é como descrito e previsto na legislação e necessita de muitas discussões a respeito do tema. Comparando o que há na legislação e a realidade educacional, a questão de incluir os alunos que possuem necessidades especiais na rede regular de ensino ainda não se solidificou de forma desejada. Ainda é preciso uma melhor qualificação dos profissionais. Sobre isso, defende-se a necessidade de uma formação ao docente de forma que perpassasse por vários setores da educação, como a prática, matérias didáticos, teorias leis e tecnologias assistivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises empreendidas, podemos perceber, mais uma vez, com a questão levantada no início da pesquisa: como se dá a formação continuada dos professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental em relação à educação inclusiva? Se considerarmos todo o exposto anteriormente, podemos afirmar que a formação continuada vivenciada pelos professores que ensinam matemática no município de Cachoeiro, ainda é pouco significativa, uma vez que muitos docentes entrevistados alegam que não possuem tanto conhecimento a respeito de metodologias e recursos para esses alunos com NEE inseridos na sala de aula regular, além de não possuírem uma instrução adequada a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais.

Com relação aos objetivos, constatou-se que eles foram atingidos, pois foi possível analisar o perfil dos professores, como foram suas formações iniciais e como foi e é a jornada de estudos com relação as formações continuadas. Também foi possível caracterizar os processos de formação continuada dos professores que ensinam matemática dos anos finais do Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim, relacionar as demandas de formação continuada com as condições de trabalho dos professores de matemática e identificar em que

medida a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais se faz presente no conteúdo dos processos de formação continuada dos professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental de Cachoeiro de Itapemirim em relação à educação inclusiva.

As regulamentações legais vigentes no Brasil, garante o direito à escola a todos, mas percebe-se que para isso acontecer é fundamental ir além, pois é preciso que ainda ocorram várias mudanças, como o aperfeiçoamento e estudo dos professores em relação a essa temática. Essa pesquisa apesar de não ter um alcance tão grande de entrevistados, pode refletir um pouco sobre a realidade educacional dos professores que ensinam Matemática da educação básica em relação aos alunos com necessidades educativas especiais.

Ao longo da pesquisa, observamos diferentes dificuldades, inseguranças e alguns receios daqueles que já estão recebendo (ou já receberam) alunos com alguma necessidade educacional especial. É fundamental que os docentes busquem ampliar seus conhecimentos, possuindo uma formação contínua, para garantir a todos um ensino e aprendizagem adequados, colocando o aluno no centro do processo ensino aprendizagem, respeitando as suas necessidades e as reconhecendo, para melhor elaborar o planejamento e a avaliação.

Por outro lado, é necessário que seja garantido aos docentes a participação em processos formativos que dialoguem sobre a educação inclusiva para que se possa atender adequadamente os alunos com alguma necessidade educacional especial. Nesse sentido, faz-se necessário que se desenvolvam políticas públicas de formação docente que abarque essa demanda. A formação de professores e o investimento físico nas escolas são de extrema importância para a escolarização dos alunos perante a diversidade encontrada.

Tratando-se de um momento atípico vivido em todo mundo devido ao Coronavírus e a realização dessa pesquisa, via questionário *on-line*, o que nos impossibilitou do contato direto com as pessoas envolvidas na pesquisa, foi possível levantar informações sobre a temática que poderão ser aprofundadas em estudos futuros como, por exemplo, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Conclui-se que a responsabilidade do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência não cabe somente aos professores de educação especial, mas a todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. Além do fundamental papel dos docentes, cabe aos órgãos responsáveis garantir uma aprendizagem significativa a esses alunos, uma maneira que mostramos nesse trabalho de conclusão de curso é a formação continuada dos docentes e a maneira de como é essa formação, uma vez que, com uma melhor qualificação e maior conhecimento, essa inclusão poderá se tornar mais significativa, assim como o ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores. Porto: Porto Editora, 1996.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. **A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador.** In: 35ª Reunião da ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. Anais eletrônicos..., Porto de Galinhas: [s.n.t.], 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_int.pdf. Acesso em: 7 abr. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9, 8 de maio de 2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (2001a). Brasília: **Diário Oficial da União**, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Poder executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 4 jul. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Acesso em: 10 jul. 2020.

FALCÃO, Miguel. João Mota: “A valorização da cultura depende de uma revolução na educação”. **Sinais de Cena**, p. 45-60, 2012.

FERREIRA, Ana Cristina. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Minas Gerais e a primeira licenciatura em Matemática do estado. In: FERREIRA, A. C.; BRITO, A. J.; MIORIM, M. A. **Histórias de formação de professores que ensinam Matemática no Brasil**. Campinas: Ílion, 2012, p. 93-114.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (Orgs.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. São Paulo: Musa Editora: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 121-156.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 43

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e educação-doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

HILLEBRAND, Vicente. Grupos de estudo: uma estratégia de educação continuada de professores. **Ciências e letras**. Porto Alegre. n. 29, jan/jun, 2001.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2008.

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Therezinha. Surdos: a (s) linguagem (ns) como sistemas de representação e organização mental. São Paulo: Acercam, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Inclusiva. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001. Belo Horizonte. 2001. **Anais**. Minas Gerais: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, p.124-127.

_____. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006

MARCELO, Carlos. **Cómo concen los profesores la materia que enseñan:** algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. (1993). Disponível em: <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-2/construccion-conocimiento-profesional>. Acesso em: 24 out. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001. p.15

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

PEREIRA, Cláudia Justus Tôres. **A Formação do Professor Alfabetizador:** desafios e possibilidades na construção da prática docente. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação stricto sensu em educação, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2012. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O_CL_UDI_A_JUSTUS_T_RRES_PEREIRA_520926749.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

PEREIRA, Maíra Kelly da Silva. **Ensino de geometria para alunos com deficiência visual:** análise de uma proposta de ensino envolvendo o uso de materiais manipulativos e a expressão oral e escrita. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – PPGEDMAT – Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2012. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/2979/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_EnsinoGeometriaAlunos.PDF. Acesso em: 01 ago. 2020.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães;

FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs): **Formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

RODRIGUES, Thiago Donda. Educação matemática inclusiva. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 1, n. 3, p. 84-92, 2010. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/620/584>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SALES, Elielson Ribeiro de. **A visualização no ensino de Matemática**: uma experiência com alunos surdos. Rio Claro, 2013. 235 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciência Exatas, Rio Claro, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102118>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont.. **Formação dos professores e contextos sociais**. Trad. de Emília Laura Seixas. Porto, Portugal: Rés, 2001.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho**, na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: a tendência do professor reflexivo na educação básica

TEACHER'S FORMATION: the tendency of the reflective teacher in basic education

Victor Silva Salaroli do Nascimento

RESUMO

Uma das principais características dos professores críticos e reflexivos é prestar atenção às consequências práticas e morais de seu comportamento no campo social. Isso inclui pesquisas sobre seus planos, os procedimentos usados no processo educacional, suas crenças e valores relacionados ao ensino e aprendizagem, a maneira como tratam os alunos, suas percepções de seu papel na sociedade e um forte desejo de mudança. Destarte, este estudo, que se diferencia como uma pesquisa bibliográfica, procura proporcionar uma compreensão do significado da prática reflexiva na perspectiva de alguns pesquisadores, evidenciando os diversos aspectos envolvidos na formação do professor reflexivo e as características desses profissionais. Nosso estudo está fundamentado, principalmente, nos estudos desenvolvidos por Zeichner (1993), Schön (2000), Alarcão (2010) e Feitosa; Bordiã (2015).

Palavras-chave: Formação Docente – Professor Reflexivo – Educação Básica.

ABSTRACT

One of the main characteristics of critical-reflective teachers is to pay attention to the moral and moral consequences of their behavior in social practice. This includes research on their plans, the procedures used in the educational process, their beliefs and values related to teaching and learning, the way they treat students, their perceptions of their role in society and a strong desire for change. Thus, this study, which differs as a bibliographic search, seeks to provide an understanding of the meaning of reflective practice from the perspective of some scholars, highlighting the various aspects involved in the formation of the reflective teacher and the characteristics of these professionals. This article is mainly based on the studies developed by Zeichner (1993), Schon (2000), Alarcão (2010) and Feitosa; Bordiã (2015). A transformative and critical educator directly inserts education in the political sphere and vice versa.

Keywords: Teacher Training - Reflective Teacher - Basic Education.

Sumário: 1 Introdução. 2 A Natureza da Tendência Professor Reflexivo em Donald Schön. 3 A Tendência Professor Reflexivo na Atualidade. 4 A Escola Reflexiva: crítica e ampliação da TPR. 5 Conclusões. Referências Bibliográficas.

1. INTRODUÇÃO

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola e a invasão da lógica neoliberal no campo educacional exigem do professor condições intelectuais para que ele possa refletir e atuar neste contexto. No presente artigo buscamos analisar se a Tendência do Professor Reflexivo, doravante TPR, é viável dentro dessa realidade, de forma mais específica no contexto da Educação Básica, compreendendo os obstáculos próprios a este nível de educação.

A partir da ideia de "reflexão na ação", os profissionais começaram a construir uma base de experiências mobilizada em circunstâncias semelhantes. A atitude de reflexão que o levou a agir de certa forma na ação representa a "reflexão na ação". Isso, por sua vez, permite que os profissionais planejem ações futuras. Os princípios definidos por Schön - conhecimento em ação, reflexão em ação e reflexão em ação - explicam a prática dos profissionais relacionados à engenharia, design e arquitetura, e começam a servir como uma nova base para a formação em outras áreas, incluindo a educação.

A escolha da TPR como objeto de estudo é por compreendermos que a referida tendência se ajusta a vários contextos, além de ver nela uma relevante contribuição para a autonomia da prática docente, afinal que toda ação seja ela pedagógica ou não, necessita de um constante processo de reflexão e que essa reflexão não pode ficar apenas no plano de pensar, mas deve direcionar novas tomadas de decisão com vista sempre as melhorias de qualidade de seus processos.

Para o alcance do nosso objetivo central desenvolvemos um trabalho partido da metodologia da Revisão Bibliográfica com o intuito de propiciar a especificação da natureza da TPR, de modo que nos permita ao final avaliar a viabilidade da inserção da referida tendência como ferramenta de formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica. Segundo Carboni e Lakatos (2003), além da leitura exploratória para aferir a importância do tema a ser abordado, a revisão da literatura também inclui a análise de novas informações (dados e conceitos) e a marcação de definições para aprofundamentos decorrentes. O resultado da Revisão Bibliográfica é a elaboração de um panorama geral, seguro e criticamente trabalhado sobre um determinado recorte.

Este artigo encontra-se estruturado, além desta introdução, em mais três tópicos. Um fala sobre a natureza do professor reflexivo em Donald Schön (2000) e sua ação na ampliação da formação dos professores, pois na parte dos cursos de formação inicial, mesmo quando licenciaturas, não os preparam para uma atuação pedagógica no contexto multicultural característico da educação básica brasileira. Em um outro tópico abordamos a respeito do corpo teórico que envolve a TPR na atualidade, buscando apresentar alguns pensamentos teóricos como Kenneth Zeichner (1993), Isabel Alarcão (2010) e Raphael Feitosa; Idevaldo Bordião (2015). Por fim, no terceiro tópico apresentamos nossas considerações finais sobre a viabilidade do uso da TPR como instrumento de formação continuada no dia a dia dos profissionais da educação básica.

2. A Natureza da Tendência Professor Reflexivo em Donald Schön

A ideia do Professor Reflexivo em Donald Schön (2000), se baseia na capacidade do professor conseguir agir diante de situações em que a técnica não alcança o resultado esperado ou perceber que a educação não é um ato de decodificação de letras e números que não permita a reflexão sobre o real.

Nesse sentido, pensar um professor reflexivo a partir de Schön (2000), nos leva a discussão do que ele apresenta como: 1) conhecimento na ação, que se refere ao conhecimento entrelaçado ao professor que lhe leva a uma prática automática; 2) a reflexão na ação; que se refere a forma como o professor reflete e responde aos desafios das situações-problemas ocorridas no cotidiano escolar; por fim, a 3) reflexão sobre reflexão ação na ação, que traz uma forma mais profunda de análise, que resultará em mudanças complexas de postura.



A respeito do primeiro ponto apresentado por Schön - conhecer na ação - , José Contreras (2002) interpreta que a prática cotidiana do professor está solidificada em um conhecimento não expresso e tácito ao professor. Assim, estas ações estão imbricadas de forma tão conexas ao cotidiano que o professor se quer consegue tomar consciência ao executá-las.

Em síntese, o conhecer na ação, é definido como:

[...] tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes - performance físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou, operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. [...] são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência por ser tácita e espontânea (SCHÖN, 2000, p. 31).

O conhecimento na ação revela as ações inconscientes do professor, as quais advém de seu conjunto de crenças, conhecimentos, filosofia, formação etc., são ações que o professor realiza automaticamente, sem que precise de um pensar antecipadamente sobre. Este saber/fazer, argumenta Contreras (2002, p. 107), “consiste em um conjunto de regras estruturadas previamente a ação, que colocamos em funcionamento com a aplicação das ações.”

Sobre o segundo ponto de Schön - a reflexão na ação - ocorre no instante em que o inesperado surge. É também normal que em muitas situações, surpreendidos por algo que nos afasta da situação habitual, pensemos sobre o que fazemos, ou inclusive pensemos enquanto estamos fazendo (CONTRERAS, 2002). É o momento em que o professor refletindo de maneira imediata, frente a adversidade, lança mão de suas experiências e conhecimentos a fim de criar reações que deem conta dos problemas que porventura apareçam.

Para exemplificar a reflexão na ação, Schön (2000) relata o momento em que construía um portão, onde ele ia adotando diversas estratégias no momento em que percebia situações que poderiam levar a apresentação de resultados diferentes do que ele esperava. Em nosso texto, vamos usar a exemplificação de um momento específico que ocorre em uma partida de futebol, para tentar clarear o que Schon chama de reflexão na ação.

Imaginemos durante um jogo de futebol o momento da cobrança de uma falta próxima ao gol adversário. Note-se que antes do batedor tocar na bola o goleiro realiza movimentos involuntários, dando passos para frente ou para o lado procurando antecipar a jogada articulada pelo adversário. Estes movimentos ocorrem porque o goleiro possui a experiência de realizar tais ações em jogadas semelhantes anteriormente ocorridas o que neutraliza a ação do oponente, isto é, conhecimento na ação.

Contudo, o goleiro é surpreendido por um desvio da bola. Ocorrendo neste momento um imprevisto, já que a situação se deu de maneira diferente do habitual, ou seja, o desvio da bola produz um resultado que exige do goleiro uma reflexão no momento em que ocorre a ação, já que o toque inesperado conduziu a bola para um canto livre entre as traves, e caso não haja rapidamente, a bola ultrapassará a linha do gol. Diante disso, o goleiro empreende movimentos físicos para que possa evitar o gol do adversário, isto é a reflexão na ação.

Lógico que o exemplo do jogo de futebol, a cobrança de uma falta, acontece em questões de segundos, assim como em questões de minutos, pode ocorrer uma situação de contenda entre alunos na sala de aula, que exigirá rápida ação do professor. Desta forma, o conhecimento na ação, o imprevisto e a reflexão na ação se dão de forma imediata, com respostas as ações também imediatas.

A diferença deste tipo de reflexão para outras maneiras de refletir está na resposta imediata que ela traz para a ação, com base no pensar que se realiza a partir do problema identificado, levando a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão, e talvez em outras que possamos considerar como semelhante a ela (SCHÖN, 2000).

Por fim, o terceiro ponto de Schön (2000) - reflexão sobre a reflexão na ação - que ocorre no momento em que tem se passado as situações ocorridas durante o conhecimento da ação e a reflexão da ação. Lembrando o caso do goleiro na cobrança da falta, durante a partida de futebol - um dia após a partida, ele questiona-se sobre os passos dado para a frente, antes do toque da bola pelo adversário - sobre as consequências que isso poderia trazer - analisa possibilidades de como realizar antecipações sem que o imprevisto ocorra novamente. Desta forma se caracteriza a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão sobre a reflexão da ação é diferente da reflexão na ação. A primeira não vai trazer respostas rápidas, imediatas e precisas, já que é processo mais prolongado, podendo levar ao questionamento das estruturas de ações práticas do professor, colocando em questionamento todo o conjunto de ações docente que vai desde princípios que estão ligados à sua visão de mundo a questões políticas, sociais, didático metodológicas, de forma que resulte em uma nova prática moldadas por um conjunto de valores e princípios distintos dos de outrora. Enquanto a segunda se caracteriza num conjunto de respostas imediatas, oriundas de experiência, e que afetará somente o fato isolado que é necessário agir sobre, naquele momento.

Ser professor reflexivo para Schön (2000), destarte, é saber criar condições e alternativas de contornar situações e problemas que surgem, sem que o professor tenha esperado ou se preparado para tal, o que evitaria prejuízos no processo de ensino e aprendizagem.

3. A Tendência Professor Reflexivo na Atualidade

Atuar como um profissional reflexivo é trabalhar com a análise da própria ação, objetivando renovar sua prática, na busca de construir um sujeito emancipado e participativo. Conforme Kenneth Zeichner (1993), o princípio do processo de reflexão do professor está centrado na problematização que precisa empreender da prática. Assim, a realidade da escola é o solo fértil para produção da reflexão na ação, uma vez que é nela que deve ocorrer a problematização de suas ações.

Todavia, atualmente acredita-se que somente refletir sobre sua prática não será produtivo, sendo necessário anexar a este processo de reflexão as diversas variantes intrínsecas ao ambiente educativo, seja ela social, econômica, política etc. “Os professores precisam reconhecer que as práticas docentes nas escolas são afetadas por fatores que são externos a elas” (FEITOSA; BORDIÃO, 2015, p. 190).

O professor como sujeito intelectual e autônomo, que tenha engajamento nos pilares da transformação social, sempre de modo reflexivo a partir da prática da sala de aula, objetiva a formação de educandos ativos e emancipados (FEITOSA; BORDIÃO, 2015). Logo, o docente deve ter um compromisso com a transformação de suas práticas, com a transformação de sua instituição e do meio em que ela está inserida.

Além de ensinar os conteúdos curriculares, o professor deve intermediar a construção de um sujeito sociopolítico, de modo a estar consciente da importância de agir sobre o meio em que está. Assim, o profissional reflexivo intermedia a construção deste sujeito, articulando os conteúdos das matrizes com a vida social, que venha fortalecer a ligação entre esses conteúdos e as experiências vividas e as situações sociais e políticas.

Em outras palavras, o professor reflexivo deve atuar como um profissional intelectual-transformador e deverá estar atento não somente às questões dos conteúdos disciplinares, mas também as vinculações sociais e intencionalidades sociopolíticas do ato de ensinar. Valorizar os conteúdos escolares, tratando-os a partir das experiências vividas (FEITOSA; BORDIÃO, 2015).

Nesse sentido, acredita-se que o professor reflexivo desenvolve sua prática docente, levando em consideração a realidade por ele vivenciado, de forma que suas ações precisam estar ancoradas num processo contínuo de análise e revisão das próprias ações, num movimento que o leve a enxergar sua experiência de vida profissional docente e busque meios para atuar sobre ela.

4. A ESCOLA REFLEXIVA: CRÍTICA E AMPLIAÇÃO DA TPR

Por outro lado, ao falarmos de professores reflexivos, aqui lembramos o que diz Isabel Alarcão (2010) na obra “Professores reflexivos em uma escola reflexiva”, em que ela afirma existir uma avalanche de críticas a respeito do professor reflexivo e que este fato leva a uma análise buscando compreender as razões de tais críticas.

Conforme a autora, essas críticas podem partir de três pontos: no primeiro, a alta expectativa depositada na proposta do professor reflexivo; no segundo, o não entendimento da proposta na sua totalidade; e o terceiro, a dificuldade de ação prática no cotidiano dos professores.

Ainda que evidencie essas críticas, Alarcão (2010) emite crença nas potencialidades do professor reflexivo, dispondo que seu valor pode ser realçado desde que sua proposta saia do campo da formação individual do professor e perpassa o campo da formação coletiva somado ao incremento da contextualização escolar. Segundo a autora, ao serem pró-ativas em sua interação, as escolas ajudam a sociedade a transformar-se, cumprindo assim um aspecto da sua missão.

Se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia. Deve entrar na dinâmica atual marcada pela abertura, pela interação e pela flexibilidade (ALARCÃO, 2001. p. 25).

Para Alarcão (2001), importa destacar que ao estabelecer estratégias de formação continuada faz-se necessário pensar sobre o contexto da escola, de modo a perceber as influências que permeiam a ação do professor e a partir daí ele possa se tornar reflexivo de forma coletiva com vista às ações escolares.

Com isso acredita-se que será a partir da percepção sobre as influências advindas do meio escolar que aparecerão as oportunidades para que o professor desenvolva sua prática pautada na noção de professor reflexivo. Ou seja, a problematização da prática, a partir do contexto escolar, é o ponto de partida para o processo reflexivo do professor.

Diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuar em situação. (...) Em uma organização com essas características, os seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem, não

podem ser moldados para a passividade, o conformismo, o destino acabado. Ao contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a coparticipação, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação (ALARCÃO, 2001, p. 26).

Sobre a noção de professor reflexivo apontado por Isabel Alarcão (2010), entende-se tratar da capacidade de pensamento e de reflexão do ser humano, no sentido de criatividade e não como reproduzidor de ideias e práticas que não são próprias. Assim, o professor reflexivo tem sobre sua essência a capacidade de trabalhar com criatividade frente às incertezas e aos imprevistos de forma inteligente, flexível, situada e reativa.

Aqui lembramos a necessidade de espírito aberto, nos termos de John Dewey (1979), pois no processo de reflexão na ação o professor precisa questionar toda a estrutura filosófica em que suas ações estejam planejadas, ainda que ele sempre o tivera como certo e preciso para o alcance dos objetivos sobre as práticas de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada tópico apresentado tentamos definir as reais características de uma prática reflexiva e a importância dessa ferramenta para formação do professor. Como foi exposto, ser um profissional reflexivo é trabalhar com a análise da própria ação, objetivando renovar sua prática, na busca de construir um sujeito emancipado e participativo.

No segundo tópico foi abordada a definição de professor reflexivo segundo Donald Schön, como aquele profissional da educação que sabe criar condições e alternativas de contornar situações e problemas que surgem, sem que o ele tenha esperado ou se preparado para tal, o que evitaria prejuízos no processo de ensino e aprendizagem. Nos terceiro e quarto tópicos mostramos como a Tendência Professor Reflexivo pode atuar num sentido contrário ao do processo de mercantilização da educação, desde que a reflexão valorize o campo da formação coletiva junto a contextualização da realidade escolar.

Conclui-se que a prática reflexiva é uma constante procura do entendimento sobre o ensino e uma constante busca de aprimoramento da

prática pedagógica e do conhecimento pessoal e profissional. O professor que utiliza essa ferramenta ao seu favor, estará apto e seguro para enfrentar os dilemas educacionais que surgirão ao longo de sua trajetória docente.

Não obstante, este estudo não se esgota em si mesmo, mas tem o objetivo de estender-se continuamente para que possamos descobrir cada vez mais sobre a educação, a pedagogia e valorizar o uso da reflexão em tudo que se insere no universo educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FEITOSA, R. A.; BORDIÃO, I. As teorias sobre o “professor reflexivo” e suas possibilidades para a formação docente na área de Ciências da Natureza. **Revista Entreideias**, v. 4, n. 1, p. 185–199, 2015.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

OFICINAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMTRANSVERSALIDADE NAS SEIS DIFERENTES MACROÁREAS

PEDAGOGICAL WORKSHOPS IN SPECIAL EDUCATION WITH TRANSVERSALITY IN THE SIX DIFFERENT MACRO AREAS

Maria Nazaré Ribon Silva

RESUMO

O estudo apresentado tem como foco a aprendizagem da criança com Deficiente Intelectual na perspectiva da metodologia ativa aplicada aos princípios da transversalidade, defendida por Levi Vygotsky (1896-1934). Trata-se de um artigo teórico metodológico que tem objetivo pesquisar sobre o blog como uma metodologia ativa aplicada aos princípios da transversalidade no ensino inclusivo, de modo a propiciar melhor qualidade de ensino oferecido aos alunos com Deficiência Intelectual (DI), do Ensino Fundamental e Médio da EEEFM “Padre Manoel da Nóbrega.” Uma vez que, em se tratando de um recurso tecnológico, o blog pode ser usado para estabelecer a comunicação entre os alunos DI e, os possíveis leitores e seguidores do blog, isto facilitará a divulgação dos trabalhos realizados, o que tornará o processo de interação e comunicação mais real. Ao trazer para o contexto escolar as práticas e as teorias do cotidiano, como fazer doces, pesquisar, elaborar texto e trabalhar com o blog, por meio de oficinas, o aluno ao retornar para o seu convívio social, terá as habilidades necessárias para ser incluído, por exemplo, no mercado do trabalho. Isto porque, as oficinas com perspectiva transdisciplinar, portanto o processo de ensino aprendizagem desses alunos será mais dinâmico e interessante, assim, a participação deles será mais ativa.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Metodologia Ativa. Transversalidade. Oficinas. Inclusão.

ABSTRACT

The study presented focuses on the learning of children with Intellectual Disabilities from the perspective of the active methodology applied to the principles of transversality, defended by Levi Vygotsky (1896-1934). This is a theoretical methodological article that aims to research the blog as an active methodology applied to the principles of transversality in inclusive education, in order to provide a better quality of education offered to students with Intellectual Disabilities (ID), Elementary and Secondary Education. EEEFM Medium “Padre Manoel da Nóbrega.” Since, in the case of a technological resource, the blog can be used to establish communication between DI students and, the possible readers and followers of the blog, this will facilitate the dissemination of the work done, which will make the interaction process and more real communication. When bringing everyday practices and theories into the school context, such as making sweets, researching, writing texts and working with the blog, through workshops, the student, upon returning to his social life, will have the necessary skills to be included, for example, in the labor market. This is because, the workshops with a transdisciplinary perspective, therefore the teaching and learning process of these students will be more dynamic and interesting, thus, their participation will be more active.

Keywords: Intellectual Disability. Active Methodology. Transversality. Workshops. Inclusion.

INTRODUÇÃO

A campanha *Ser Diferente é Normal* foi uma iniciativa do Instituto Meta Social, que aconteceu em 2012, para lembrar a todos que ninguém é igual a ninguém e, que os *desiguais* têm os direitos iguais: Direito à Vida, à Segurança, Saúde e, sobretudo à Educação. Especificamente, em relação à Educação, o Artigo 205 da Constituição Federal, promulgada em 1988, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, [1988] 2017, p. 51).

Mas, será que todos realmente recebem essa Educação de qualidade e que respeita os princípios da equidade? Infelizmente, a resposta é não, isto porque uma parcela da sociedade considerada *diferente* costuma receber uma formação não tão inclusiva, como deveria ser, desrespeitando assim, o princípio da equidade.

Neste íterim, é preciso se pensar em como organizar o processo de ensino de modo que garanta essa equidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, se analisou a possibilidade de se trabalhar por meio de oficinas didáticas, porque elas permitem a integração entre a teoria e a prática, com um viés transversal, pois, segundo Vygotsky (1987) citado por Silva et al (2013, p. 3) “a criança nasce apenas com recursos biológicos, mas a partir de sua convivência em sociedade, ligada a sua cultura e aos valores, é concretizado o processo de humanização, essencialmente, possível pelo ensino e aprendizagem.”

Nesse caso, quando a escola traz para a sua prática os acontecimentos inerentes ao cotidiano, como, por exemplo, o ensino de um ofício, ela estará proporcionando a inclusão desse aluno, quando ele retornar ao seu convívio social.

Assim, o aluno se torna o centro da aprendizagem e, ativo na busca de soluções para os problemas apresentados, através das atividades práticas e teóricas propostas, no processo de ensino-aprendizagem. Pelo fato das oficinas facilitarem o exercício prático de diferentes ofícios, o professor terá a

oportunidade de problematizar ainda mais a parte teórica, ao sugerir, por exemplo, que o seu aluno pesquise sobre a história da fabricação do pão, o tipo de clima adequado para o cultivo do trigo, a reação química da fermentação, os pesos e as medidas dos ingredientes, o grau e o tempo necessários para o cozimento, dentre outros enfoques, dando à prática metodológica um fundamento teórico baseado nos princípios da transversalidade. Além do mais, os professores assim como os próprios alunos, poderão se utilizar do blog para divulgar os resultados de suas atividades pedagógicas.

Para que isso aconteça, entretanto, é preciso que o professor utilize as oficinas dentro de um contexto problematizador, ou seja, como metodologia ativa na qual o aluno possa aprender a fazer fazendo, tendo a teoria como ponto de partida e vice-versa. Mas, o que são oficinas pedagógicas ativas?

Para Candau e Zenaide citados por Cardoso *et al* (2017, p. 5)

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sócio-drama, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeos-debate, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

Sendo assim, nada mais justo do que inseri-las à categoria de metodologia ativa, uma vez que cria situações problemas para que o aluno resolva ativamente, tornando protagonista de seu processo de ensino aprendizagem, uma vez que, por meio das oficinas ele lidará com a teoria e a prática ao mesmo tempo. E, o processo de aprendizagem vivenciado pelo aluno gera a aprendizagem significativa para a vida toda e, esse deveria ser sempre o objetivo da escola, ensinar para a vida e não para ela mesma.

Etimologicamente, segundo Faria (1988) citado por Cardoso *et al* (2017, pp. 4-5) “palavra ‘oficina’, vem do latim ‘officina’, que significa, figurativamente, ‘escola’. No passado, uma oficina era um local de aprendizagem. Assim, existiram os artesões e os aprendizes. Estes últimos eram jovens que viviam e trabalhavam com o artesão e aprendiam o ofício.”

Aprender um ofício, ensinar os alunos a ler, escrever e as quatro operações, nada mais justo que o aluno especial conclua os seus estudos, levando para o seu contexto social os instrumentos fundamentais para agir e interagir sendo, portanto, capaz de superar suas limitações impostas pelo próprio contexto social.

1 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS E NOVAS METODOLOGIAS

O processo de ensino não pode isolar o aluno dos efeitos de seu convívio em um ambiente social, não pode desconsiderar os conhecimentos de mundo que ele traz para dentro da sala de aula e, sobretudo, não pode negar que na escola ele precisa adquirir habilidades que lhe permitem sobreviver de maneira ativa em seu contexto social. E, as oficinas são as únicas metodologias que conseguem trazer os afazeres e ofícios do mundo externo (contexto social) para o mundo escolar, pois elas favorecem a interação da teoria e da prática, fator fundamental para facilitar a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual/Mental (DI/DM).

Segundo Vygotsky, citado por Silva et al (2013, p. 3) “a criança nasce apenas com recursos biológicos, mas a partir de sua convivência em sociedade, ligada a sua cultura e aos valores, é concretizado o processo de humanização, essencialmente, possível pelo ensino e aprendizagem. ”Por isso, ser tão importante que o professor ressignifique a sua prática pedagógica, trazendo para a sala de aula os recursos necessários para que estes alunos, com DI sejam capazes de se descobrirem competentes para agir e interagir em seu contexto social.

E, o que a escola é nos dias atuais? Um local de aprendizagem. Assim sendo, os alunos que saem dela, após anos de estudos deveriam dominar os ofícios que ela tem a obrigação de ensinar: ler, escrever e calcular e, acima de tudo contribuir para a formação humana e cidadã do aluno. Então, porque os alunos, muitas vezes, saem da escola e não trazem para a sociedade o ofício que ele foi lá aprender? Lamentavelmente, isto acontece porque as metodologias outrora aplicadas e ainda utilizadas nos dias atuais focam o processo de ensino-aprendizagem não no aluno e, este geralmente fica sentado em sua carteira esperando que o professor lhe transmita a *porção* de conteúdo (*alimento pronto*), dia após dia e ano após ano. É o professor que tudo sabe e

que domina a técnica de transmitir os conteúdos escolares. Por meio das oficinas pedagógicas os papéis se invertem, o aluno assume ativamente as pesquisas e as práticas durante o processo de ensino-aprendizagem e o professor assume o papel de facilitador, intermediário, mentor e, assim por diante.

O mais interessante, neste processo, é que a escola estará considerando os quatro pilares da educação que são: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a conviver* e *aprender a ser*. Neste ínterim, o aluno *aprende a conhecer*, por exemplo, por meio de pesquisa da leitura os tipos de bolo que existem, os ingredientes necessários para fazê-lo, a receita e modo de fazer, além é claro, de poder pesquisar sobre a origem dos ingredientes, o valor calórico de uma porção do bolo (teorias), a origem de cada tipo de bolo.

Aprende a fazer, fazendo o bolo na prática, pesando e medindo os ingredientes, marcando o tempo de cozimento, considerando as medidas de higiene e limpeza, assim como, pesar e dividir as porções iguais, vendendo as porções na cantina da escola, passando troco, calculando os gastos e os lucros após a venda.

Aprende também a *conviver* porque, geralmente ele não está sozinho nesta jornada, há outros colegas fazendo a mesma coisa que ele, no mesmo horário, assim há a possibilidade de troca de experiências, pois, quem já sabe, às vezes, orienta quem não sabe, quando este tem alguma dúvida. Ao realizar todas estas tarefas o aluno também, vai aprendendo *a ser*, pois ao pesquisar as teorias e colocá-las em prática, o aluno terá a oportunidade de se descobrir capaz de realizar a pesquisa e capaz de executá-la, descobrindo assim, seus talentos, sua inteligência e sua criatividade, habilidades e capacidades, pois, mesmo que as receitas sejam iguais, cada um deixa seu toque pessoal no prato. Evolvendo, nesse caso, os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Tudo isto, dá à oficina um caráter de transversalidade.

Outro aspecto também interessante é que a aula passa a ter cores, formas, movimento, sabores, texturas e calor, aromas envolvendo o aluno em todos os sentidos, tanto sensorial quanto emocional, pois a convivência com os colegas e, o carinho e respeito com que o professor prepara sua oficina e a orienta com paciência e confiança no aluno, isto é manifestação de amor, amor também é calor.

O mais importante é que por meio das oficinas o aluno tem contato com diferentes tipos de texto, no entanto é preciso motivá-lo a ler, uma vez que, nem todos os alunos conseguem ter simpatia pela leitura, então é preciso criar situações interessantes para que ele se mantenha concentrado e leia.

Guerra (1989, p. 32) dá sugestões por onde o professor deve começar, para ajudar a despertar a vontade de ler nos alunos: “Creio que o começo está no contato com o livro e a LITERATURA (...) Uma literatura que nos conduza a pronunciar a própria palavra, a nossa. A palavra significativa que seja capaz de provocar desde o desfrute de sua leitura-contato-introspecção à criação de uma palavra que nos expresse, nos diga, nos manifeste ante o mundo.” [*O destaque encontra-se no original*].

Os livros impressos, e-books, enciclopédias online, revistas, jornais, vídeos dentre outros, que servem para fornecer o suporte teórico para as práticas, como fontes de pesquisa. E, mais interessante é que por meio das oficinas também se trabalha com a escrita e, por meio da escrita, o aluno demonstra o que ela já sabe e o que não em relação aos conhecimentos linguísticos (Gramática Normativa). Desta maneira, o aluno vai adquirindo mais conhecimentos de mundo e linguísticos que lhe servirão como conhecimentos prévios, fundamentalmente necessários para atribuir sentido e significado aos textos lidos.

2 A MACROÁREA DA TRANSVERSALIDADE CIÊNCIA E TECNOLOGIANO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

É comum que no cotidiano, fora da escola as práticas de leitura e escritas vir acompanhadas por uma gama de informações contendo todas as áreas de conhecimento, uma que é impossível separar ciências conteúdos como acontece na escola. Uma pessoa ao ler o texto ou ao pesquisar uma informação não fica preocupada em saber se agora vou pesquisar Geografia, em seguida a História, pois tudo acontece de maneira simultânea uma ciência seve como contextualização da outra; por exemplo, ao pesquisar sobre uma receita, a pessoa tem a oportunidade, caso se interesse de saber a sua origem, os costumes e os valores das pessoas que a inventou, a composição dos alimentos, as reações químicas que acontece quando se assa ou se prepara o alimento,

enfim, por trás de uma receita há diversas informações e, uma completa a outra, dando ao conhecimento um caráter interdisciplinar e transversal.

Para Menezes (2001, s.p.) Transversalidade é o

Termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos conceberam que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos que se ensinam aos alunos.

Para se repensarem, entretanto, os conteúdos a serem trabalhados faz-se necessário, também, repensar as metodologias que facilitarão esta integração e, este diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e disciplinas, por meio de temas que estão comuns na realidade.

Mas, o que é transversalidade?

No ano de 1996, os autores dos PCN's consideravam a transversalidade como um modo apropriado para a ação pedagógica de temas transversais. E que a transversalidade só tinha significado dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, pois acreditavam ser uma proposta didática que possibilitava o tratamento dos conteúdos de forma integrada em todas as áreas de conhecimento. Assim como a transversalidade, a interdisciplinaridade tinha como eixo educativo proposta em uma educação comprometida com a cidadania. Aqui a sugestão era que se trabalhasse com seis temas transversais, a Ética, Saúde, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural, no qual a Ética e a Cidadania eram os eixos norteadores da educação.

No entanto, devido à evolução tecnológica e científica, que dão ao meio social características diferentes daquelas das décadas passadas, os Temas Transversais, anteriores, dos PCN's, não abarcam todas as peculiaridades inerentes ao contexto social moderno. Assim, hoje, pelo da Base Nacional Comum Curricular também considerar a mesma proposta que é a de uma educação voltada para a cidadania, como princípio norteador de aprendizagens, assim, os princípios da transversalidade assumem um caráter mais abrangente e, por isto uma nova definição: *Temas Contemporâneos Transversais* (TCT's).

Assim na BNCC, os TCT's foram ampliados para quinze temas, distribuídos em seis macroáreas temáticas, conforme dispostos na imagem a seguir:

Figura 1. Temas Contemporâneos Transversais da BNCC (BRASIL, 2019, p. 13)



Fonte:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf

A análise destes Temas Transversais Contemporâneos permite abrir as possibilidades para bem mais longe e ao mesmo tempo muito mais profundo sobre as questões de ensino aprendizagem, nos tempos modernos. Não se pode mais conceber um ensino focado no professor, com metodologias puramente expositivas, com alunos sentados passivamente em suas carteiras, recebendo uma porção de conteúdos didáticos, muitas vezes, sem caráter científico, descontextualizados do social, durante todo seu tempo escolar. E, o que é pior, os alunos saem da escola, geralmente como analfabetos funcionais e como indivíduos alienados e incapazes de agir e interagir com capacidade de crítica valorativa em seu contexto social.

Os temas sugeridos pela BNCC abrem possibilidades educativas que vão para além dos limites da escola e sugere trazer o contexto social para o contexto escolar e discuti-los por meio de diferentes abordagens de forma mais profunda e crítica, de modo que proporcione a formação cidadã, pois segundo Menezes (2001, s.p.) “a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes

objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos.”

Ao trazer os temas da realidade para dentro do processo educativo é uma maneira de motivar os alunos a se envolverem na aprendizagem. E, neste ínterim, além dos demais temas, a Ciência e a Tecnologia estão presentes também assim como os demais, no cotidiano, e são chamadas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, um desses instrumentos é o Blog, pois por meio do dele os alunos podem publicar os resultados das tarefas realizadas na escola.

Tudo o que for realizado pode ser registrado em fotografias, em relatos de experiências, vídeos que posteriormente serão publicados neste blog, conferindo às oficinas a visibilidade que lhes proporcionarão crédito na comunidade escolar e, na sociedade, assim como servirá como motivação para que os alunos queiram estudar. E tudo isto é fundamental para que haja aprendizagem significativa por parte do aluno, principalmente o DI e, sobretudo, o preparo para retornar à comunidade de onde veio e, se sentir incluso (inserido no mercado de trabalho) sendo capaz de realizar um ofício, fazer bolo, por exemplo. Fator que, sem dúvida, contribuirá para a conquista da autoestima e do sentimento de pertencimento em seu contexto social e, isto é fundamental para o aluno com necessidades especiais. Resignificando desta forma todo o processo de ensino aprendizagem pelo qual a escola é a instituição é responsável.

Mas, o que é deficiência intelectual (DI)?

Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas - como, por exemplo, as ações de autocuidado, comunicação, vida doméstica, habilidades sociais e interpessoais.

Atualmente, a forma adequada usada para designar as crianças que apresentam dificuldades escolares, incluindo as que possuem deficiência mental, é *necessidades educacionais especiais*. Essa designação surgiu no *Relatório de Warnock*, em 1978, no Reino Unido, com o intuito de mudar a ênfase dada aos déficits para as necessidades únicas de cada criança. A expressão foi cunhada da *Declaração de Salamanca* (1994), referindo-se a todas as crianças

ou jovens que apresentassem algum problema de aprendizagem decorrente ou não de deficiência.

No Brasil, o termo foi popularmente reduzido para *criança especial*. Esta expressão é ainda mais vaga, pois podemos pensar que todas as crianças deveriam ser tidas como *especiais*. Outra expressão, cada vez usada no cotidiano da escola, é *incluído*: termo usado para designar crianças com algum tipo de deficiência frequentando classes regulares. Nota-se que, ao se tornar um *incluído*, a criança perde o *status quo* de aluno, constituindo um grupo à parte na lista dos *incluídos*.

Infelizmente, o aluno com DI, assim como os demais com deficiências, se depararam com diferentes situações, que muitas vezes acentuavam ainda mais sua condição de exclusão, nas quais o fracasso escolar era atribuído ao próprio aluno. No entanto, com a evolução das ciências médicas a segregação deixou de ser baseada no laudo médico e passou a ser um problema social. Dessa forma os fracassos passam ser centrados nas condições sociais nas quais o aluno vive e não mais no aluno.

Para Vygotsky, citado por Antun (2017, s.p.), “a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural pautado nas interações entre homens e meio.” Então, acredita-se que se o ambiente escolar, o relacionamento afetivo estabelecido com os professores e colegas, as atividades oferecidas são adequadas ao nível de conhecimentos prévios desses alunos, assim como os objetivos a serem alcançados se forem desafiadores quanto à teoria e a prática podem influenciar de maneira positiva na aprendizagem significativa desses alunos.

Neste contexto, acredita-se que devido às suas características as oficinas pedagógicas tendo o blog como tema transversal, que podem trazer as práticas sociais para dentro da escola, ajudarão a ampliar o nível e conhecimento deste aluno, considerando que para Vygotsky citado por Antun (2017, s.p.), “todas as crianças podem aprender e se desenvolver. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado.”

Sendo assim, faz-se necessário que a escola se organize metodologicamente, ou seja, oficinas, nas quais o aluno aprenda a teoria e a prática, como ler e produzir textos diversos literários e não literários, como contos, poesias, ofícios, declarações, assim como interpretar receitas para fazer

um prato. Contribuindo, assim, para que este aluno desenvolva habilidades e capacidades, que lhe permitam inserir-se no contexto social de forma ativa e participativa.

3 O BLOG COMO SUBTEMA DA MACROÁREA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA DA TRANSVERSALIDADE APLICADO ÀS OFICINAS

A análise do contexto social permite deduzir que grande parte das pessoas da sociedade vive plugada em algum site de comunicação vinculado pelas TIC's, então seria natural, se esta prática, que faz parte do cotidiano, também fosse adotada e usada na escola, como recursos pedagógicos. Entretanto, se faz necessário pensar qual deles seria o mais adequado. Neste contexto, em virtude de suas características, pensou-se em fazer o uso do blog, como recurso tecnológico educativo, já que aprender a usar a Ciência e a Tecnologia já está previsto na Base Nacional Comum Curricular como macroáreas, dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT's). Portanto, o blog foi escolhido como um recurso importante por ser um espaço democrático, por permitir a publicação de textos, fotos, vídeos, que ficam armazenados, por ser de fácil acesso e entendimento para o pesquisador/leitor, que só precisa ter acesso à Internet e ao endereço eletrônico correto.

Mas, o que é o blog? Velasco o define como sendo

Um site que pode ser utilizado tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. A ferramenta é responsável por permitir que os usuários produzam conteúdo e distribuam ideias para outros internautas. Um blog possui uma estrutura bem diferente de outros sites, como os institucionais ou portais de notícias mais tradicionais. Ele pode ser disponibilizado na web tanto através de um endereço próprio (registrado pelo próprio dono do blog) quanto através de domínios estabelecidos por plataformas como o Medium, bastante usado nos dias de hoje (VELASCO, 2019, s.p.).

Os blogs surgiram como uma alternativa aos espaços virtuais nos primórdios da internet, como fóruns e salas de chat, porque as pessoas começaram a sentir a necessidade de ter um espaço próprio onde divulgar suas ideias. Eles começaram a se popularizar no finalzinho dos anos 1990, ganhando ainda mais popularidade no início dos anos 2000 quando as primeiras plataformas de hospedagem gratuita de blogs começaram a surgir.

O termo vem de *weblog*, que significa algo como *registro na web*. Esse termo foi criado em 1997 por John Barger e abreviado para *blog* em 1999 por Peter Merholz, que, brincando com a palavra *weblog*, dividiu-a em duas partes para gerar a frase *we blog (nós blogamos)*. Depois disso, aos poucos todo mundo adotou a abreviação e o termo *blog* foi disseminado, e os usuários mais comprometidos começaram a ser chamados de *bloggers*, ou, na versão brazuca, *blogueiros*. E foi nesse contexto que a plataforma Blogger se tornou uma das mais importantes daquela época, permitindo que qualquer pessoa criasse seu próprio blog gratuitamente. Por sinal, a PyraLabs, empresa que criou o Blogger, foi co-fundada por Evan Williams, que também é co-fundador do Twitter e criador do Medium.

Pelo fato de fazer parte da modernidade tecnológica, o blog é uma ferramenta democrática e útil pertencente às TIC e, hoje são fundamentais para estabelecer a comunicação entre o emissor (escritor/palestrante) e possíveis receptores (leitores/ouvintes) e, ao utilizá-lo em sua prática metodológica, o professor estará trazendo a escola a possibilidade e inovar e dinamizar o seu processo de ensino aprendizagem. Neste contexto, o uso do blog pelos alunos DI, da Sala de Recursos proporcionará a aprendizagem do uso da tecnologia e assim, como regras para utilizá-la dentre dos princípios do Respeito e da Ética. Somado a isto tudo, vem outra vantagem para o aluno, antes de publicar os resultados de suas pesquisas e os seus relatórios de experiências no blog, eles precisam passar pela avaliação do professor, pelo processo de reescrita para depois seres publicados. Assim, os atos de ler, registrar, corrigir e reescrever tornarão as aulas do AEE mais dinâmicas, desafiadoras e capazes, sobretudo de manter a concentração tão necessária para que estes alunos possam aprender.

4 O ENSINO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL METODOLOGIA ATIVA POR MEIO DE OFICINAS COMO METODOLOGIA ATIVA COM TRANSVERSALIDADE EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Um olhar mais atento sobre as práticas metodológicas da Educação Especial permite o levantamento das seguintes questões: Como aprender a ler e a escrever quando se tem contato como textos desprovidos de elementos

essenciais e cálculos por meio de contas soltas sem uma contextualização? Que habilidades estes tipos de tarefas vão ser desenvolvidas neste aluno?

Ler e escrever em uma sociedade letrada é fundamental para a sobrevivência crítica de qualquer cidadão. Então, as atividades a serem oferecidas precisam desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos, de modo que os alunos produzam durante as oficinas, os materiais necessários para publicarem no blog, sejam as receitas que vão usar para preparar o alimento; a história por trás daquele alimento, de onde veio, onde se fabrica; com foi que ele chegou até as suas mãos, qual é a importância dele para a saúde do corpo e da mente; as quantidades necessárias para a elaboração de um prato; o valor calórico do prato depois de pronto; as pesquisas e os cálculos que foram feitos para se obter um prato com o preço mais em conta enfim, toda uma gama de informações que manterão o aluno sempre ativo naquilo que ele está fazendo. E, o que é melhor, lendo e escrevendo, habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Todas as informações necessárias para este tipo de atividade podem ser pesquisadas em sites especializados, pelo aluno, sob a orientação do professor.

Afinal para se aprender a ler e a escrever é necessário se pratique a leitura e a escrita. No entanto, só é possível despertar a vontade de ler e a necessidade de escrever quando estas ações são prazerosas, para ir fortalecendo cada vez mais o interesse em querer ler e escrever por parte deles, A este respeito, Solé (1998, p. 18) afirma que “os recursos de ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível se apaixonem por ela. Esses leitores aprenderão a ler lendo, enquanto desfrutam sua tarefa.” E, é este desfrutar da tarefa que mantém o aluno atento e concentrado.

No entanto, é preciso oferecer textos que o aluno seja capaz de ler e compreender, pois não adianta somente codificar o texto é necessário também a sua compreensão. A este respeito, a mesma autora, na continuação, faz a seguinte observação: “Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura é necessário que sinta que ele é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso” (SOLÉ, 1998, p.42).

Neste caso, o professor poderá ser este outro mais experiente para ajudar o aluno a entender melhor o texto que leu, pois ele pode sugerir o uso da Net para fazer a pesquisa de palavras e expressões desconhecidas, dicionários enfim, ir desenvolvendo as habilidades para adquirir autonomia para ir procurar as respostas quando for necessário.

Aqui não se pode deixar de apresentar o argumento de Janny Pavisic citado por Sastrías (1989, p. 67).

Uma criança leitora tem as portas abertas para a essência do homem; por meio das palavras e delas ele acessa a história, a cultura, o conhecimento, a verdade, os sonhos e a esperança de quem é seu igual. Desta forma, ele se identifica como humano, entrando em sua própria humanização.

Neste contexto, uma criança com DI, pode ir se encontrando à medida que vai se aprofundando na prática da leitura e, isto é fundamental para que ela adquira a capacidade de ir, gradativamente superando os seus limites cognitivos, muitas das vezes reforçados e mal compreendido pelo social.

Foucambert também adere a esta questão de trazer o social para o contexto escola, durante o ato de ler “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa que poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é” (Idem, 1994, p.5).

Isso significa que, em virtude da evolução do mundo, tanto no diz respeito às ciências e às tecnologias, a escola não deverá continuar trabalhando com conteúdos didáticos, sem fundamento científico, fragmentado e que desconsideram o contexto social no qual o seu aluno está inserido. E, acima de tudo se utilizar de metodologias capazes de promover a equidade e a igualdade de acesso ao ensino e, sobretudo que promova a inclusão daqueles alunos que mais sofrem m seu meio social e na própria escola, o aluno necessidades especiais, nesse o deficiente intelectual (DI).

Com a escrita não deve ser diferente, o aluno precisa também ter uma motivação incontestável para escrever, ou seja, para mostrar os resultados de suas pesquisas, a sua opinião sobre determinados temas, seus sentimentos, mas não para ser lido, corrigido pelo professor e arquivado no caderno, ele precisa escrever e ter outros leitores.

Silva assim define o ato de escrever: “O ato de escrever (simbolizar) permite ao outro compartilhar daquilo que vi; ao ler (compreender) compartilho daquilo que o outro viu; e nesse situar-me contínuo que se desloca toda a busca do meu ser. Sou mais ser-ao-mundo através da comunicação e, portanto da leitura” (IDEM, 1991, p. 66); afinal, o escrever não pode se transformar apenas em uma tarefa da escola, mas em um instrumento de defesa e manifestação de opinião e, que precisa ser vinculado a alguma TIC.

No caso da escola, trabalhar também com oficinas de leitura e produção de textos para que o aluno aprenda, por exemplo, a ler textos que cumprem uma função social, jornais, livros literários, revistas, blogs, documentários, artigos... E a escrever textos, que também cumprem uma função social contos, poesias, crônicas, editoriais, notícias, relatos e experiências correspondências oficiais, dentre outros, como forma de aprender a usar a linguagem para adquirir e registrar seus conhecimentos. Assim, ao publicar as atividades em um blog, ele estará permitindo que seus textos, vídeos e fotos cumpram suas funções sociais, que é comunicar para além dos muros da escola, as suas descobertas e os conhecimentos adquiridos na escola. Assim, não o professor será seu único leitor nas todas as pessoas da sociedade que têm acesso à rede de Internet.

Dentro dos princípios da transversalidade, as oficinas e blog oferecem toda a estrutura para explorar os Temas Contemporâneos Transversais, inserindo-os no processo do aprender a fazer se utilizando dos 15 subtemas dos TCT's, como partidas para abrir os trabalhos a serem executados, como exemplo Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; Educação Ambiental e Educação para o Consumo; Vida Familiar e Social dentre outros.

Vieira e Volquind (2002) citados por Cardoso (2017) acrescentam que uma oficina de ensino, apresenta os seguintes princípios pedagógicos:

- Aprender fazendo: aprender vendo é mais formador do que aprender por comunicação verbal de ideias;
- Metodologia participativa: participar se aprende participando e não teoricamente;
- Pedagogia da pergunta: buscar respostas sem certezas absolutas; desenvolver a capacidade de reflexão é ter condições de apropriar-se do saber;

- Trabalho interdisciplinar: atuar no âmbito onde muitas áreas do conhecimento se articulam sob diferentes perspectivas;
- Visa uma tarefa comum: envolve todos os componentes do grupo de forma autogestionária;
- Caráter globalizante e integrador: deve superar a dissociação entre corpo e mente-espírito; buscar o desenvolvimento do ser humano que é ao mesmo tempo ação, cognição e afeto;
- Implica e exige trabalho grupal: procurar promover a busca de resposta aos problemas, ricas de conteúdo e vivências;
- Integração da docência, da investigação e da prática em um só processo: realizar um projeto de trabalho, com reflexão teórica, com teoria iluminando e orientando a prática (CARDOSO, 2017, pp. 7-8).

A análise destes princípios das oficinas permite vislumbrar como os princípios da Transversalidade se ajustam a eles, pois ambos trazem as Ciências e os fatos como acontecem na realidade, ou seja, concomitantemente um completando o outro de modo que as informações, que circulam no dia a dia estejam contextualizadas, fundamentadas em teorias, dadas que lhes dão a base científica necessária para provar a autenticidade e a verdade. Assim, pode-se dizer que os professores e os alunos estarão em constante ação trocando experiências, buscando informações em fontes de pesquisa, observando os processos de realização das etapas previstas para a tarefa proposta, num clima de aprendizagem e criatividade constante e, isto facilitará a realização da atividade como um todo. Tudo isto, facilitará a construção e a aquisição de uma gama muito grande de conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento.

Pois, além de aprender os ofícios na prática, os alunos aprenderão a usar o blog, ou seja, a ferramenta tecnológica de comunicação que lhe servirá para divulgar as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Nascimento et al. (2007) citados por Cardoso et al (2017, p. 10) defendem que “as práticas educativas desenvolvidas através de oficinas são formas de conceber a educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem.” Então, é mais que necessário que o professor organize atividades práticas (oficinas) tendo o blog como tema transversal. Assim, acredita-se que as oficinas ajudarão a

desenvolver também as habilidades necessárias para o aluno lidar com recursos tecnológicos, no caso, o blog.

Esta habilidade é mais um instrumento que lhe servirá como meio para a inclusão em seu contexto social (mercado de trabalho), pois além de fazer o bolo (na padaria) ele poderá fazer a propaganda para os clientes por meio do blog, uma das seis macroáreas previstas que fazem dos TCT's. Caso o professor não tenha este tipo de preocupação ao preparar seu plano de estudo, ele estará negando a criança, como um ser social, precisa ser instrumentalizada com recursos linguísticos e tecnológicos que contribuam para sua incursão ativa no seu contexto social.

A este respeito Foucault faz o seguinte alerta:

Tratar a criança como indivíduos em gestação porque estão na escola significa não ver nelas uma parte viva do corpo social, capaz de expectativas e projetos em relação ao conjunto dessa sociedade. Assim, são mantidos fora da escola os aspectos mais essenciais que o real propõe ao corpo social, aos indivíduos e necessariamente às crianças: a violência, o racismo, a miséria, o trabalho alienante, as cidades, o consumismo para esquecer... A escola funciona como se tudo isso não existisse, como se antes de tudo fosse preciso arrumar a criança para que ele enfrente essa realidade. Mas, como arrumá-la fora dessa realidade? E trata-se realmente de arrumá-la? Nesse caso, não restará outra solução que não a busca do sucesso individual, a fuga (IDEM, 1994, p. 101).

Em relação ao aluno DI, a situação fica ainda pior, pois além de terem seus limites mantidos e fortalecidos pela própria escola e pela sociedade, eles também sofrem preconceitos em relação ao mercado de trabalho e nos meio sociais, uma vez que são considerados incapazes. Assim, muitos deles se tornam cada vez mais dependentes, com sensação de frustração, com baixa autoestima, tristes, no caso da criança sem deficiência, a tendência como já foi dito é buscar a satisfação individual e, esta atitude pode levá-la, quando adolescente ou jovem, à marginalização, por meio do uso de drogas e prática de furtos e, até doenças como depressão, ansiedade que podem levá-la ao suicídio, isso se for, principalmente menino. A menina por sua vez, poderá partir para a prostituição, o alcoolismo ou às drogas, gravidez indesejada, adquirir doenças sexualmente transmitidas, dentre outras dificuldades físicas ou cognitivas e afetivas. Portanto, mais do que nunca se faz necessário trabalhar por meio de

oficinas, tendo com suporte tecnológico o blog, de modo que a realidade seja o ponto de partida para se trabalhar com as habilidades, capacidades, criatividade, inteligência e talentos do aluno DI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fato do aluno ser um ser social vivo e cheio de planos em projetos, a escola não tem o direito de limitá-lo com sua prática inadequada para seu crescimento pessoal e profissional. É preciso começar a se considerar no contexto educativo o uso de metodologias e da tecnologia, para enriquecer a sua práxis e promover a inclusão desse aluno em seu contexto social como um ser ativo e crítico.

Para isso se faz necessário trabalhar com oficinas pedagógicas e o blog de modo a estabelecer o vínculo entre as ações sociais e o processo de ensino aprendizagem do aluno DI, com transversalidade em Ciência e Tecnologia, nesse caso o uso do blog. Entretanto, devido às suas características, as oficinas trazem consigo a possibilidade de inserir as diferentes macroáreas dos TCT's, no contexto escolar, como Meio Ambiente, Saúde, Ciência e Tecnologia, Cidadania e Civismo, Economia, Multiculturalismo, assim como seus diferentes temas, uma vez que todos estes temas se encontram no contexto social, e as oficinas pedagógicas juntam as práticas e as teorias das ações que acontecem no contexto social.

Assim, a escola e sua práxis estarão valorizando o contexto social no qual o aluno está inserido, e, sobretudo, preparando-o para ser inserido neste contexto, executando um ofício de subsistência, assim que ele sair da escola. Assim, estará contribuindo para o rompimento das práticas tradicionais focadas no professor e adotando metodologias os conteúdos são problematizados e o aluno como um ser ativo na busca de solução para estes problemas. Ressignificando, assim, o papel da escola no contexto social e contribuindo para a formação crítica e cidadã do aluno com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ANTUN, Raquel Paganelli. *O desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e o mito da idade mental*. Disponível em:

<https://diversa.org.br/artigos/o-desenvolvimento-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-e-o-mito-da-idade-mental/>. Acesso em 21 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral. Coordenação-Geral de Inovação e Integração com o Trabalho. Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos (2019). Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 16 de mai de 2021.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Título VIII: Da Ordem Social. Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I: Da Educação. Brasília: Edições Câmara, 2017.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, Gilberto; GIL, Preta. (Compositores e intérpretes). *Ser diferente é normal*. São Paulo: Som Livre Music. Disponível em: <https://www.metasocial.org.br/campanhas-> Acesso em 12 de maio de 2021.

CARDOSO, Renata Chaves et al. As oficinas educativas enquanto metodologia educacional. *Anais IV CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35945>. Acesso em 14 de mai de 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete transversalidade. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>. Acesso em 15 de mai 2021.

SASTRÍAS, Marta (Org.). *Caminos a la lectura*. El qué y como para que los niños lean. Cidade do México: Editorial Pax México, 1989.

SILVA, Fabrícia Gomes et al... *Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão*. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9698_6556.pdf. 2013. Acesso em 14de maio de 2021.

SOLÉ, Isabel. *Estratégia de leitura*. Porto Alegre: Ed. ArtMed. Porto Alegre 1998.

VELASCO Ariane. *O que é blog? Saiba de onde vem o termo*. Disponível em: <https://canaltech.com.br/de> 18 de Dezembro de 2019. Acesso em 14 de maio de 2021.

IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA SOCIAL: contribuições freirianas e vygotskianas para a educação

IDENTITY AND SOCIAL AWARENESS: *Freirian and Vygotskian contributions to education*

Lion Granier Alves
Sérgio Rodrigues de Souza

RESUMO

Este trabalho aborda a temática que envolve identidade e consciência social: contribuições freirianas e vygotskianas para a educação. Sua relevância científica encontra-se no fato de que traz para a discussão acadêmica uma condição que vem se mostrando necessária, devido à dimensão que a globalização e a exclusão social tem imposto a todos, indistintamente. Sua relevância social encontra-se no aspecto de permitir a expressão do pensamento e do lugar do sujeito social na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada no método do materialismo dialético, por ser este o que melhor permite a aproximação à compreensão das causas internas e externas do objeto. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento da autonomia ocorre segundo o desenvolvimento das funções psíquicas e que a linguagem tem uma importância fundamental. Para Freire (1987, 2002) a Educação libertária deve opor-se a reprodução dos instrumentos de alienação e modelos sociais que tornaram cativos os educandos. Sendo assim, a cultura dominante deve ser identificada pela instituição e pelo docente visando produzir, de maneira dialética com o educando, um saber crítico e problematizador, que possa intervir nos conflitos sociais. Propor análises sobre a temática é algo complexo, pois necessita buscar um viés interdisciplinar, reconhecendo a importância das múltiplas ciências na investigação da construção identitária.

Palavras-Chave: Consciência social. Espaço Educativo. Identidade.

ABSTRACT

This work approaches the theme that involves identity and social conscience: Freirian and Vygotskian contributions to education. Its scientific relevance lies in the fact that it brings to the academic discussion a condition that has been shown to be necessary, due to the dimension that globalization and social exclusion have imposed on everyone, without distinction. Its social relevance lies in the aspect of allowing the expression of thought and the place of the social subject in contemporaneity. This is a bibliographical research, based on the method of dialectical materialism, as this is the one that best allows for an approximation to the understanding of the internal and external causes of the object. For Vygotsky (1991), the development of autonomy occurs according to the development of psychic functions and that language has a fundamental importance. For Freire (1987, 2002) libertarian education must oppose the reproduction of instruments of alienation and social models that held the students captive. Thus, the dominant culture must be identified by the institution and by the teacher, aiming to produce, in a dialectical way with the student, a critical and problematizing knowledge,

which can intervene in social conflicts. Proposing analyzes on the subject is complex, as it needs to seek an interdisciplinary approach, recognizing the importance of multiple sciences in the investigation of identity construction.

Keywords: Social awareness; educational space; Identity.

SUMÁRIO: Introdução. 1 Espaço educativo e patrimônio cultural como caminho para o desenvolvimento político e social do educando. 2 A construção identitária e o desenvolvimento da consciência crítica e política. 3 Considerações finais. 4 Referências.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta considerações sobre o desenvolvimento da Consciência Social do estudante, à luz dos conceitos de autonomia, espaço educativo, identidade e consciência, tomando como fundamento a teoria libertadora, de Paulo Freire (1987, 2002, 2014), e a proposta sociointeracionista, de Lev Vygotsky (1982, 1991). Neste íterim, procurou-se analisar a relevância e o impacto da cultura na construção da identidade do discente.

Os autores citados versam sobre a influência sociocultural na formação psicossocial do discente e, nesse sentido, a apropriação acrítica da cultura e a ausência de reflexões críticas sobre os conflitos sociais podem distorcer a realidade, prejudicar a formação pedagógica e a autonomia. A fim de ampliar o entendimento sobre o objeto de estudo, foi realizado um diálogo com o pensamento expresso por Karl Marx (1986, 2004, 2008), citando o conceito de *Omnilateralidade*, com vistas a compreender a completude da formação do ser humano.

Aborda-se, ainda, a influência do espaço geográfico e sócio-cosmológico na formação do educando e o lugar da cultura na sua construção identitária e na sua capacidade de leitura social. Nesse sentido, compreende-se que o ensino crítico e problematizador foi o eixo da análise, propondo uma tentativa de esclarecer a importância fundamental da produção de um saber libertador nos espaços educativos.

Em conjunto com Hannah Arendt (1995, 2005), identifica-se a participação do adulto no processo de inserção do educando na realidade social. Sendo assim, isto auxilia na compreensão do processo de inserção do indivíduo,

em formação, na sociedade e seu desenvolvimento psicossocial ao ingressar no mundo do adulto.

Diante das problematizações supracitadas, percebe-se que o docente tem um papel fundamental na formação cidadã do estudante, mediando um saber que apóia-se na reflexão e na mediação crítica. Com isso, as múltiplas problematizações construídas nos espaços educativos colabora com a formação de uma consciência humanizadora.

A partir dos problemas expostos, este trabalho assume como situação-problema a seguinte questão: De que maneira o espaço geográfico, cultural e sócio-cosmológico interfere na formação epistemológica e gnosiológica do educando?

1 ESPAÇO EDUCATIVO E PATRIMÔNIO CULTURAL COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO POLÍTICO E SOCIAL DO EDUCANDO

A utilização do termo *espaço não-formal de educação* tem ganhado força nas inúmeras pesquisas em Educação nos últimos anos no Brasil. Professores e pesquisadores de diversos campos têm refletido sobre o conceito e as formas de fazer pesquisa a partir desses espaços, descrevendo-os como lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver diversas formas de atividades educativas. Contudo, a definição do que seria o espaço não-formal de ensino é um tanto fluida e complexa, produzindo inúmeras discussões, evidenciando a problemática da utilização do termo em Educação.

Com o objetivo de esclarecer a definição, mostra-se essencial apresentar um conhecimento propedêutico do que seria espaço formal de ensino. Jacobucci (2008) propõe que ao se lidar com espaço formal, está-se discorrendo sobre uma educação escolar institucionalizada. Para ele, “os espaços formais de Educação referem-se a instituições educacionais, enquanto que os espaços não-formais relacionam-se com instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não-institucionalizados” (JACOBUCCI, 2008, p. 57).

Há que esclarecer que toda educação possui um único e mesmo fim, que é formar o indivíduo de acordo com as perspectivas e a ideologia da sociedade onde esteja inserido. O que se deve condenar é a institucionalização do currículo, que foi transformado em objeto de manipulação obsessiva e não mais

de construção de uma personalidade interligada ao tempo em que se vive, visando criar perspectivas de futuro, sólidas e consistentes com a realidade social e com as mudanças na estrutura de pensamento.

A pedagogia proposta por Freire (1921-1997) contribuiu para uma releitura dos espaços educativos, apresentando uma educação mais abrangente sem negar a relevância do ensino em espaços informais. Dessa forma, propôs reflexões a respeito de práticas educativas; estas,

Que emanam dos diversos Movimentos Sociais, das diversas formas de sociabilidade e convivência dos grupos populares, na ação dos partidos políticos, nas práticas dos governos, nas distintas manifestações da cultura popular têm dado inegável consistência à necessidade de pensar o educativo num âmbito mais abrangente que o da escola (PONTUAL, 2011, p. 4).

Muito se perdeu a partir do momento em que toda a educação se viu concentrada nas mãos do Estado e condicionada a um currículo elaborado de forma distante da realidade social daqueles que dele irão usufruir e por ele será formado, uma vez que este se torna o instrumento de trabalho formal do professor, ao longo de sua práxis. Nesse ínterim é que se propõe uma reflexão sobre a experiência do educando com o patrimônio cultural, a partir das suas múltiplas experimentações, seja ela com o patrimônio material ou imaterial, visando, com isto, contribuir para sua construção social e política.

2 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E POLÍTICA

O desenvolvimento da consciência social ultrapassa o estado de inércia que restringe o educando do seu desenvolvimento pleno. Ir além do viver, é mais do que estar inserido no mundo. De acordo com Freire (2015), o educando, deve ultrapassar tal estado, interagindo com o mundo, para o mundo. O ser individual, todavia, depende do reconhecimento do coletivo, condição esta que é construída com base nas múltiplas subjetividades manifestadas na sociedade, entendendo que,

Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (SILVA, 2000, p. 181).

Segundo, Freire (2015), ao interagir com a sua realidade social, o educando ajusta-se a sua realidade, podendo então transformá-la, fazendo uso da capacidade analítico-social para se interpretar as situações sociais que envolvem a existência e, desta forma, poder-se intervir no mundo. Ressalta que interação não é acomodação e, dessa forma, o indivíduo se constrói transformando-se sujeito ativo, desvinculado-se da ausência de participação social.

O processo da construção da identidade e da personalidade discente tem ganhado espaço nas produções acadêmicas brasileiras devido às novas tendências pedagógicas que surgiram nos séculos XX e XXI. Muitas publicações procuram efetuar uma leitura da autonomia, com base no docente e na instituição escolar de acordo com perspectivas singulares.

A autonomia visa contribuir na qualidade da educação e em seus contextos escolares, refletindo sobre a função da instituição escolar e do docente na formação do discente, de “abolir o abuso da autoridade, que virou autoritarismo e afeta as relações dentro da escola, de reduzir a burocracia e a política como influência direta e, muitas vezes, negativa do trabalho” (PETRONIA; SOUZA, 2009, p. 353).

Para Freire (1996, 1999, 2005), a definição de autonomia é compreendida com base na eficácia do educando em agir segundo sua própria consciência, escolhendo e propondo meios de atuar com responsabilidade na sociedade. Sendo assim, “à medida que cria, recria e decide, vão se transformando as épocas históricas. É também criando, recriando, decidindo, que o homem deve participar dessas épocas” (SILVA, 2000, p. 182).

De acordo com o posicionamento de Freire (2015), o ser humano é conduzido pela sua inércia a não ser atuante nas lutas contra os instrumentos de dominação e opressão; ele é pisado, apequenado e acomodado, persuadido pela ideologia opressora a ser espectador em meio aos diversos conflitos políticos, sociais e ideológicos que estão ocorrendo constantemente na

sociedade. Isto não quer dizer que esteja ou que seja alheio a eles; apenas acomodou-se de tal forma que se tornou indiferente aos mesmos, não se inserindo na luta, por qualquer razão que seja.

Por esta razão que o ensino crítico nos espaços educativos é fundamental para o desvelamento social, propondo práticas pedagógicas que situem o educando no seu tempo e nos conflitos existentes. Nesse sentido, Freire (1987), propôs em algumas de suas obras, uma pedagogia que supere os modelos tradicionais, apresentando uma crença na pessoa humana e na sua capacidade de [re]-educar-se como um sujeito histórico.

Para Silva (2000, p. 183), Paulo Freire entendia que “a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade haveria de ser uma educação crítica e criticizadora; uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica.”

Intrínseco ao ensino crítico, a um âmbito diversificado de reflexões e discussões, cujo objetivo primordial está à ocupação com os processos da leitura omnilateral da realidade social, sendo ela fundamentada essencialmente pelo pensamento crítico-reflexivo do ser humano. De acordo com essas premissas, propor tal objetividade exprime ir além das possibilidades de uma reflexão simplista, sem qualquer intervenção político-social, psicológica e moral na vida cotidiana do educando.

O ensino crítico pressupõe a relação do discente com o mundo (esfera ecológica, política e social) com base na relação dialética. A partir dessa relação ele terá oportunidades de compreender que a omnilateralidade acontece com uma interpretação saudável dos desdobramentos históricos e da apropriação de forma crítica da cultura.

Marx e Engels (1986) argumentam que,

Todas as relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, contemplar, querer, agir, amar, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade assim como aqueles que, na sua forma imediata, são comuns a todos – encontram-se na sua atitude objetiva ou na atitude para o objeto como uma adoção deste último. A adoção da realidade humana e sua atitude para com o objeto constituem a manifestação da realidade humana: a atividade e sofrimento humanos, para sofrer, encarados humanamente, representam a auto-satisfação do homem (MARX; ENGELS, 1986, p. 77).

Na concepção de Marx, “o homem se apropria da sua essência unilateral [em todas as dimensões] de uma maneira unilateral [de uma maneira compreensiva], portanto, como um homem total” (MARX, 2004, p. 108). [Os grifos encontram-se no original]

Sobre esta perspectiva Smolka e Goés (1993 citados por REGO, 1995, p. 62) afirmam:

O que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individualização se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea.

De acordo com Vygotsky (1982), o educando é compreendido como um agente transformador, que ao se relacionar com determinada cultura, a transforma e é transformado por ela. No ato de ensinar, o educador deve situar o educando nos conflitos sociais que emanam dessa sociedade em constante transformação. Para Vygotsky (1991), as relações sociais são historicamente produzidas com base nas práticas sociais contemporâneas ao educando.

A época e a cultura que o discente está inserido, revela a forma com que as pessoas de determinada sociedade, se situam uns em relação aos outros: o que refletem e comunicam; a maneira que se comportam e os desencadeamentos da apropriação dos sistemas de símbolos que lhe permitem dar significado aos objetos, às ações e ao mundo.

Segundo Arendt (1995), a humanidade confeccionou o mundo, no qual é formado por um conjunto de símbolos, elementos, instrumentos e instituições penduráveis, destinadas a dar acesso a aqueles que estejam continuamente relacionados entre si, sem que deixem de estar simultaneamente separados. O saber histórico propõe e fundamenta-se na ação dialética do pensar do homem, apresentando-o como sujeito histórico que se reconhece como sendo produtor e interventor social, que tem consciência dos instrumentos de alienação e dominação (FREIRE, 1987). Desta maneira, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 97).

Na leitura de Gramsci (2001), a ação reflexiva é concepção de mundo e, a partir dessa concepção, o homem produz as relações sociais e, portanto, a sua própria educação. Para a Arendt (2005), a educação tem o ofício de conservar o mundo, pois ela apresenta aos educandos as estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que formam o universo no qual eles estão inseridos. Ensinar é propor um saber que intervém diretamente na realidade e prática social, nas relações e nos conflitos, na prática educativa e formação histórico-cultural do discente.

De acordo com Freire (2002), o desafio do educador é desenvolver métodos de ensino e produzir um saber histórico que introduza o educando em novos paradigmas libertários que promoverão transformações, emancipações e ressignificações da realidade sócio-histórica. De acordo com Arendt (1995), o nascimento humano constitui-se como um novo início, diferenciando-se dessa forma, da manifestação de um ser que já está preparado para viver em sociedade, sendo assim, cabe ao docente, juntamente com os pais, preparar o educando para lidar com os conflitos sociais.

Nesse sentido, o docente necessita esclarecer para o educando que, apesar do caráter crítico do conhecimento histórico, sua capacidade de análise do ser e do espaço de evidência deste devem constituir objetos orgânicos. O educando, ao fazer uma nova hermenêutica da sociedade, necessita tomar consciência de sua importância para a sociedade.

Na concepção de Arendt (2005),

A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça da parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDR, 2005, p. 235).

Sabendo que sua ação transforma a realidade social, o discente ao compreender a relação de ensino e realidade, será movido a promover transformações a partir das exigências econômicas, políticas e sociais. Saviani (1995) declara que o trabalho educativo é o ato de produzir, direta, indireta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens.

Petronia e Souza (2009) ressaltam que,

[...] o diálogo, do ponto de vista de Freire (1996, 1999), é a fonte de comunicação entre os sujeitos, permite que se aproximem e expressem suas opiniões, estabelecendo, assim, uma relação bidirecional, em que ambos os sujeitos possam aprender e ensinar, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica (PETRONIA e SOUZA, 2009, p. 356).

Sendo assim, na perspectiva destes autores, a educação tem dois objetivos: de um lado, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos, e, por outro lado, descobrir formas mais relevantes para atingir esse objetivo, porque a identidade do *eu*, se constrói na sucessão de apropriações e experimentações do agente social com os bens culturais, que se inicia de acordo com Jerônimo (2014, p. 120) “no nascimento e se estende até a morte, apresentando-se em todos os estágios da vida humana com o sentido de reconhecimento, estruturação, afetividade e sentimento da própria pessoa para consigo mesma.”

O Estado brasileiro, ao longo dos anos, propôs meios legais de proteção dos bens culturais, fundamentando-se na ideia de nacionalidade e conservação de memórias, valorizando a história nacional, que converge para a preservação do patrimônio material e imaterial. Como foi citado, o processo natural de conscientização da importância da cultura humana na construção identitária do educando, é um fator decisivo no desenvolvimento de uma consciência cidadã, que constrói um agente social que reflete criticamente sobre seus direitos e deveres. Segundo os esclarecimentos de Petronia e Souza (2009), inspirados no pensamento freiriano (1987, 2002, 2014):

[...] o homem se encontra inserido em uma realidade social que deve ser utilizada como ponto de partida para a sua compreensão. O homem deve ser compreendido como uma totalidade e não como um sujeito isolado, em que pensar e agir criticamente a realidade na busca de transformá-la, faz parte da sua natureza, no caminho de sua humanização (Id., 2009, p. 357).

Segundo os esclarecimentos de Gonçalves (2002, p. 24), a apropriação da cultura deve ser entendida como um sinônimo de “preservação e definição de uma identidade, o que significa dizer, no plano das narrativas nacionais, que uma nação torna-se o que ela é na medida em que se apropria do seu patrimônio.”

Segundo Ciampa (2001), a construção da identidade deve ser compreendida como um agrupado de peculiaridades e subjetividades de um agente social, que o possibilita de perceber seus traços como únicos, tomando posse de uma realidade social a partir das suas subjetividades, portanto, tendo consciência de si.

Para Freire (1996, 1999, 2005), o saber deve ser “construído partindo-se da necessidade reconhecida no cotidiano do sujeito. A teoria deve ser construída tomando por base um problema localizado na prática, para então ser utilizada como luz para solucionar esse problema” (PETRONIA; SOUZA, 2009, p. 355).

Construindo-se através da sua relação íntima com a cultura, o educando, segundo Claval (1999), produz traduções culturais que o permite ler o mundo com um olhar pessoal, impregnado da sua subjetividade. Sendo assim, o ver, o tocar, o sentir e o fazer são resultados dessa interação com a cultura material e imaterial, no qual contribui para formação social do educando, que está atrelada ao seu contínuo contato com a cultura e com o seu semelhante, que a partir desse contato ocorre o seu desenvolvimento humano.

Para Petronia e Souza (2009),

[...] entendia que por meio da união dos homens é que se constrói a possibilidade de mudança. A tomada de consciência se dá em um processo de interação entre os homens, na busca utópica de transformação da realidade que oprime, tornando-se assim viável e se apresentando como uma nova condição. Ou seja, é a partir do outro, da internalização da cultura mediada por esse outro, que o sujeito se constitui como singular (p. 356).

Esse desenvolvimento nem sempre é linear. A produção cultural e as relações sociais estabelecidas nem sempre são saudáveis, e neste caso, prejudica a formação omnilateral do educando. A construção identitária como já foi citado, ocorre com a apropriação da cultura, em que a linguagem é um fator decisivo na elaboração e construção dessa realidade, servindo como instrumento para criação de significados, como também para percepção do mundo exterior.

Para Vygotsky (1998), o homem desenvolve-se numa perspectiva sócio-cultural. Contudo, referindo-se aos estudos experimentais da formação dos conceitos, o autor afirmou que “[...] a tarefa cultural, por si só, não explica o

mecanismo de desenvolvimento em si” (VYTOTSKY, 1998, p. 73), pelo fato de que,

[...] a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na medição entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização (OLIVEIRA, 1992, p. 27).

Sobre isso, Vytotsky (1988) explica que, enquanto instrumento de percepção da realidade, a linguagem permite a interpretação da cultura. Afirma-se, interpretar a realidade, porque o ser humano, lê o real com base nos limites da sua percepção cultural, intelectual e cognitiva e, através do uso da linguagem e seus mecanismos de ação, cria a sua própria realidade, a realidade social, que são compostas por convenções sociais, que atribuem sentidos às coisas naturais.

Nessa diversidade de significações, a tradução cultural e a valorização do ser humano é fundamental para a formação de uma sociedade que propõe fazer uso dos valores fundamentais à vida. Nesse ínterim, desvincular-se da lógica que reproduz a desumanização é essencial para a desalienação, sendo essa firmada em premissa que subjuga a cultura do outro a predominante, que tem por especificidades segundo Karl Marx (2008), a produção de uma cultura de coisificação e banalização do ser humano.

Tais conflitos que emanam da sociedade, se compreendidos erroneamente impendem o desenvolvimento sócio-cultural dos sujeitos envolvidos, prejudicando a formação e inserção no mundo do adulto. As múltiplas representações que o educando pode vir a ter com os bens culturais servem para a construção do seu mundo interior, identificando-se aqui a função social dos bens culturais. De fato, essa emancipação modifica o ensino, permitindo ao discente ter uma formação acadêmica fundamentada em uma metodologia que permita a ele aplicar essa medida de ensino em sua vida

cotidiana, rompendo com um ensino enciclopedista que não se preocupa em conduzir o educando à emancipação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada, sobre o desenvolvimento da consciência discente e sua participação interventora nos conflitos sociais não se limita as reflexões supracitadas. Propor análises sobre a temática é algo complexo, pois necessita buscar um viés interdisciplinar, reconhecendo a importância das múltiplas ciências na investigação da construção identitária. Dialogando com Freire, Vygotsky e Arendt foi reconhecido que de fato o ser humano sofre influência do meio no qual esta inserido e que essas múltiplas influências fazem com que o educando se constituía como sujeito. Os três pesquisadores aqui citados dão importância para a constituição do sujeito, no qual o mesmo faz uso da cultura, do conhecimento e das relações sociais para sua construção. Foi identificado que mesmo os autores citados residindo em locais distintos, há premissas em comum na compreensão do processo de aquisição e internalização dos signos existentes na cultura.

Diante do exposto, a internalização das sanções legais, dos valores sociais e da cultura local permite o educando desde a infância a constituir-se. A problemática que envolve o processo natural da internalização da cultura seria qual cultura, quais sanções e valores o discente esta internalizando. Sendo assim, o educado lê o real nas fronteiras das significações, interpretando a cultural e por meio da linguagem cria a sua própria realidade sua social, que são concebidas por conjuntos de procedimentos sociais, que concedem significados as coisas naturais.

Com base na teoria de Vygotsky (1991), o desenvolvimento da autonomia ocorre segundo o desenvolvimento das funções psíquicas e que a linguagem tem uma importância fundamental. O mesmo autor afirma que a linguagem é um instrumento de percepção da realidade do sujeito, permitindo uma leitura da cultura a partir da experiência do sujeito com o mundo social, o que permite chegar a compreensões de que as variações na tradução da cultura influenciam o educando nos espaços educativos, através dos currículos adotados.

Assim, limitando-se a pesquisa as influências da cultura alienadora e desumanizadora, na construção identitária do educando, identificou-se que para Freire (2002, 1987), o educador deve ser encorajado a propor nos espaços educativos, métodos e um saber histórico que desvele uma cultura dominante. Propondo ao educando intervenções sociais, que busque transformações, emancipações e ressignificações da realidade sócio-histórica. Conseqüentemente, o saber produzido nos espaços, deve ser elucidado na ação dialética, conduzindo o dissente a conscientização da sua importância e responsabilidade com no mundo social.

Logo, para Freire (1987, 2002) a Educação libertária deve opor-se a reprodução dos instrumentos de alienação e modelos sociais que tornaram cativos os educandos. Sendo assim, a cultura dominante deve ser identificada pela instituição e pelo docente visando produzir, de maneira dialética com o educando, um saber crítico e problematizador, que possa intervir nos conflitos sociais. Prontamente a partir das informações citadas, nota-se a importância do docente na mediação e produção do saber nos espaços educativos formais e não-formais.

4 REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, H. *A condição humana*. 7. Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, S.M.T & CODO, W. (Orgs). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CLAVAL, Paul. *A geografia cultural*. Florianópolis: UFSC, 1999.

DE CARVALHO PONTUAL, Pedro. Contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular à Construção do Sistema educacional Brasileiro. *Revista e-Curriculum*, v. 7, n. 3, 2011, pp. 37-56.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Editora. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 17, p. 55-66, 2008.

JERÔNIMO, Rosa Nadir; GONÇALVES, Teresinha Maria. Identidade e personificação do lugar na apropriação do espaço pelos nativos de Ibiraquera, SC. *Revista de Ciências Humanas*, v. 47, n. 1, p. 117-132, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Vol 1*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Vol 2*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ; Iphan, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Sobre literatura e arte*. São Paulo: Global editora, 1986.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

PETRONIA, Ana Paula; TREVISAN DE SOUZA, Vera Lúcia. *Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor*. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 27, 2009.

SAVIANI, Dermeval *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. Ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia Histórico-crítico: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. Educação como prática da liberdade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 180-186, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas: problemas de psicología general*. Madrid: Gráficas Rogar. Fuenlabrada, 1982.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. Ed. São Paulo: Fontes, 1991.

A ABORDAGEM COGNITIVISTA E O NOVO PERFIL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO

THE COGNITIVIST APPROACH AND THE NEW PROFILE OF THE HIGH SCHOOL STUDENT

José Marcílio de Oliveira Neto³¹

Zionel Santana³²

RESUMO

Esse estudo exploratório tem o objetivo de apresentar reflexões sobre o perfil do aluno do ensino médio num contexto globalizado, altamente complexo, incerto, mutável e dinâmico no qual o estudante está inserido e apresentar a abordagem de ensino cognitivista como forma de incentivar o interesse dos alunos atuais na aprendizagem escolar e minimizando sua possível evasão do ensino médio regular. Apresenta em sua introdução o problema de pesquisa, seu objetivo geral e os específicos e a justificativa do estudo. No referencial teórico apresenta a motivação do ponto de vista behaviorista e na perspectiva Weberiana, além das abordagens cognitivista e tradicional. Na metodologia apresenta a forma de coleta de dados, a formatação do questionário aplicado e a forma da pesquisa bibliográfica realizada. Além disso, apresenta o resultado de uma pesquisa de campo com alunos do ensino médio onde foram mapeadas as suas preferências e fatores motivacionais de forma a subsidiar um futuro produto educacional para auxiliar os docentes a criar jogos para tornar suas aulas mais interessantes e estimulantes.

Palavras-chave: Abordagem tradicional. Abordagem cognitivista. Novo perfil do aluno. Motivação.

ABSTRACT

This exploratory study aims to present the new profile of the high school student in a globalized, highly complex, uncertain, changing and dynamic context in which the student is inserted and to present the cognitive teaching approach as a way to encourage the interest of current students in school learning and minimizing their possible dropout from regular high school. In its introduction, it presents the research problem, its general and specific objectives, and the justification for the study. In the theoretical framework, it presents motivation from a behaviorist point of view and from a Weberian perspective, in addition to the cognitive and traditional approaches. In the methodology, it presents the form of data collection,

³¹ Unincor - E-mail: prof.jose.neto@unincor.edu.br

³² Unincor - E-mail: zionelsantana52@gmail.com

the format of the questionnaire applied and the form of the bibliographic research carried out. In addition, it presents the result of a field research with high school students where their preferences and motivational factors were mapped in order to subsidize a future educational product to help teachers create games to make their classes more interesting and stimulating.

Keywords: Traditional approach. Cognitivist approach. New student profile. Motivation.

Sumário: Introdução. 1 Referencial teórico. 2 Metodologia. 3 Resultados da pesquisa de campo. 4 Conclusões. Referências Bibliográficas.

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas dentro da sala de aula puderam ser percebidas principalmente nas últimas quatro décadas. Deixamos um período onde o aluno era parte de um Modelo Tradicional de Ensino e estava restrito a ações sem mobilidades participando apenas como observadores e onde eles eram ensinados pelo professor através de um processo de imitar modelos (MIZUKAMI, 1986). Nestas aulas quase não se exigia processos de interação e o aluno possuía o papel de um mero expectador e receptor passivo e o professor era a pessoa que detinha o poder em uma relação verticalizada tradicional de ensino. Era o ensino “bancário”, aquele ensino tradicional, com o professor sendo o centro do ensino e o aluno apenas um observador. Nesse ensino o aluno acabava lendo muito material, mas de forma superficial e viciada. Nesse tipo de abordagem “A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo.” (FREIRE, 2019, p.113).

Em contraste, atualmente os alunos do Ensino Médio são adolescentes extremamente questionadores e querem uma relação direta entre o que estudam e a sua realidade. Freire (2019) já nos mostra que o caminho para o ensino passa por aproveitar às experiências de vida dos alunos com isso, unir os saberes curriculares com as experiências dos alunos. E por isso mesmo a abordagem de ensino tradicional não funciona mais. Diante desse contexto é preciso uma abordagem mais atual para criar situações de forma a incentivar uma atitude adequada para a aprendizagem. Considerando que cada um possui uma motivação intrínseca diferente do outro e que apenas podemos reforçar o seu comportamento (teoria da motivação comportamental), a utilização de uma

abordagem do tipo cognitivista, onde a relação professor-aluno acontece de forma horizontal. O professor é um investigador, pesquisador, orientador e coordenador enquanto o aluno tem um papel ativo seja uma abordagem mais adequada. E nessa realidade tão transformada apresentaremos neste artigo a abordagem cognitiva como forma de reforçar o comportamento do aluno, quebrando o paradigma do professor em ser o único responsável pela motivação do aprendizado do aluno.

Diante disso nosso problema de pesquisa relaciona-se com a mudança de perfil do nosso aluno atual de ensino médio que passou a se interessar e se motivar de uma maneira nova e por isso necessita de uma abordagem mais atualizada e dinâmica para instiga-lo. Em decorrência disso nosso objetivo se refere à apresentação da abordagem cognitiva como forma de motivar o interesse dos alunos e para isso utilizaremos a metodologia exploratória com o intuito de identificar situações, interesses e aptidões que os alunos tenham e que possam ser utilizadas para elaboração do produto educacional adequado.

Problema de pesquisa

O aluno que anteriormente participava apenas de forma passiva dentro do processo de aprendizagem tradicional e por isso não se sentia parte protagonista do processo deixou de ter sua motivação e para incentivar a sua participação dentro do processo de aprendizagem necessitamos utilizar outras abordagens diferentes das abordagens mais conservadoras. A abordagem cognitivista por sua vez se baseia na apresentação de desafios com a motivação na tentativa de soluções baseados no erro, na pesquisa e na investigação para a solução de problemas por parte do aluno, não sendo uma aprendizagem por meio de fórmulas, regras, nomenclaturas e definições (MIZUKAMI, 1986).

Partindo desse exposto elencamos para nosso problema de pesquisa: como a abordagem cognitivista pode auxiliar no reforço para estimular o desejo pela aprendizagem do aluno, o tornando protagonista de seu aprendizado?

Objetivo Geral

Definimos como objetivo geral deste artigo apresentar a abordagem cognitivista como uma alternativa para auxiliar o professor no reforço do

aprendizado do aluno do ensino médio estimulando-o a ser protagonista do seu aprendizado a partir do entendimento de fatores que incentivem sua motivação.

Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral apresentado, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a. Apresentar o perfil do aluno do ensino médio atual;
- b. Apresentar a Abordagem Cognitivista e as diferenças relacionadas com a Abordagem Tradicional de ensino, e;
- c. Apresentar os resultados de um levantamento de campo via meio digital com os alunos do ensino médio identificando seu perfil e fatores que influenciam sua motivação.

Justificativa

Atualmente os jovens alunos do ensino médio possuem cada vez mais contato com uma quantidade de informação que até pouco tempo seria impensável e por isso, mesmo estão cada vez mais questionadores e imediatistas. Além disso, possuem um desejo muito grande de aprender o necessário para sua necessidade mais próxima. Eles só entendem o aprender como importante caso consigam determinar uma relação direta entre o que estudam e a realidade deles (FREIRE, 2019). Sendo assim, o professor que utiliza uma abordagem inadequada não conseguirá atender seu objetivo maior que “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2019, p.24). Diante disso, as abordagens mais tradicionais se tornaram pouco eficazes e ineficientes para a ação do ensinar, além do que acaba por afastar o aluno do ambiente escolar e incluir uma barreira no aprendizado dos mesmos. Sendo assim novas metodologias de ensino precisam ser trabalhadas para conseguir realizar o principal papel da docência.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nos anos que se seguiram após a Segunda Guerra Mundial vivenciamos mudanças cada vez mais drásticas na sociedade. Além de terem grande impacto

na sociedade, elas estão ocorrendo de forma profunda, radicais, e muito rápidas. Diariamente a velocidade das mudanças em nosso contexto aumenta. Se pararmos por um momento para pensar o homem levou milhares de anos para deixar de ser nômade e se fixar em um único local. Depois levou séculos para deixar de realizar trabalhos e tarefas manuais e utilizar as máquinas na produção. De acordo com Colossi *et al* (2001):

A dinâmica e a velocidade cada vez maior das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade moderna caracterizam o que se convencionou chamar de “novo milênio”. No passado as mudanças significativas na vida humana exigiam no mínimo o tempo correspondente a uma geração para ocorrer. Gradativamente passaram a ser imprevisíveis. (p.50).

Vivenciamos mudanças cada vez mais rápidas e fatos e acontecimentos que levavam anos para acontecer, passaram a ocorrer em poucos meses ou dias. Estamos vivendo em um ambiente designado mais recentemente por VUCA que é um acrônimo *de Volatile, Uncertain, Complex, and Ambiguous*, (Volátil, Incerto, Complexo e Ambíguo), termo que foi criado pelo *U.S. Army War College* para descrever um mundo cada vez mais volátil, incerto, complexo e ambíguo (LAWRENCE, 2021).

As mudanças influenciaram e continuam influenciando de forma direta a sociedade e as pessoas em todos os seus contextos: familiar, social, profissional e acadêmico. Alunos adolescentes, foco do nosso estudo são exemplo disso. Eles continuam aprendendo pelo “[...] método VAC (visual, auditivo e cinestésico) que é baseado nos sentidos e responde com eficiência as expectativas e exigências da escola.” (SALDANHA, *et al*, 2016, p.01), porém passaram a ter necessidades e desejos, interesses, aspirações e visões de mundo totalmente diferentes dos adolescentes da década de 80, quando a tecnologia ainda não fazia parte de sua realidade e por isso mesmo eles ficavam limitados ao seu contexto físico e local na maioria das vezes. Basta pensarmos que há 30 anos se quiséssemos pesquisar algum assunto teríamos que nos deslocar de nossa residência para uma biblioteca, pesquisar em um ou vários livros para encontrar um assunto. Que esses livros estavam escritos há anos e que às vezes já se encontravam desatualizados devido ao tempo entre a escrita, a publicação na língua original, a tradução e a nova publicação em português.

Hoje em minutos se digita um assunto em um site de busca e os resultados de diversos lugares do mundo são apresentados em segundos. A globalização também nos auxiliou a ter acesso a assuntos, tradição, culturas e informações que estão disponíveis na internet em qualquer lugar e a todo o momento e todas essas mudanças e acessos à informação. De acordo com Beck (1999) a globalização é um processo irreversível que amplia o comércio exterior, trás uma revolução para os meios de comunicação e de informação, além de transferir poder a mercados e indústrias globais (companhias transnacionais) que acabam por influenciar outras nações e mercados e que transmite um crescimento na importância da democracia, com o problema da pobreza mundial, com a preocupação para causas relacionadas a destruição ambiental e para os conflitos transculturais.

Todas essas mudanças ocorridas em função da globalização acabaram por influenciar o perfil dos nossos alunos adolescentes. Além desses fatores externos, os alunos adolescentes fazem parte da segunda geração da era digital. São os nascidos entre 1995 e 2009 e são denominados de Geração Z. Eles nasceram no mundo tecnológico ou mundo virtual e são grandes usuários da tecnologia da informação e comunicação (TIC) (OLIVEIRA, 2010). “Essa convivência cotidiana com aparelhos tecnológicos acabou propiciando para que essa nova geração aprendesse a usar várias tecnologias ao mesmo tempo, como por exemplo: acessar a Internet, escutar música e assistir TV.” (OLIVEIRA, 2010, p.8).

Vivemos hoje a realidade da ‘Quarta Revolução Industrial’ (ou Revolução 4.0) onde temos uma sociedade marcada por três fatores de acordo com o presidente do Fórum Econômico Mundial, Klaus Schwab *apud* Santos (2021, p.24):

[...] a velocidade exponencial com que a tecnologia está acontecendo, resultante da complexidade do mundo atual e da interconexão propiciada pela internet. A segunda razão seria a amplitude e profundidade com que os hábitos e modo de vida das pessoas têm mudado, em virtude das novas tecnologias. “A revolução não está modificando apenas ‘o quê’ e o ‘como’ fazemos coisas, mas também ‘quem’ somos”, afirmou no livro *A Quarta Revolução Industrial*. O terceiro indício seria o que chamou de impacto sistêmico. É a transformação de sistemas inteiros entre países, tais como a forma e o papel que as empresas, indústria e sociedade ganharam neste novo momento da história da humanidade.

Abordagens educacionais

Segundo Mizukami (1986) em sua obra *Ensino: As abordagens do processo*; são apresentadas cinco abordagens educacionais, que são divididas em: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sócio-cultural. Apesar de todos serem importantes, nesse estudo vamos abordar apenas duas: a tradicional e a cognitivista.

A abordagem tradicional é uma forma usual de aula dos professores até os dias atuais. Nesse tipo de abordagem o ensino “Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente.” (MIZUKAMI, 1986, p.11), onde o professor é o centro do processo de aprendizagem e o aluno é mero espectador na aula, ou seja, o professor é o transmissor ativo e o aluno é o receptor passivo (ABREU, ANCHIETA, 2020). O professor é a autoridade na sala de aula e possui o poder nas decisões e que de acordo com Mizukami (1986), “A ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são “instruídos” pelo professor” (p.13).

O professor elabora todo o material e apresenta o mesmo em uma aula expositiva e avalia seus alunos por meio de provas, exames, exercícios repetitivos e chamadas orais, os quais segundo Mizukami (1986), “O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo.” (p.15) e onde “[...] os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados.” (p.13). Nesse tipo de abordagem o aluno aprende a realidade do mundo pela educação formal, em locais como a escola, a família e a igreja (MIZUKAMI, 1986). Segundo Mizukami (1986), esse tipo de abordagem seria semelhante ao que Paulo Freire chama de educação bancária, ou seja, “uma educação que se caracteriza por “depositar”, no aluno, conhecimentos, informações, dados, fatos, etc.” (p.10). É importante também mencionar que nesse tipo de abordagem “são reprimidos os elementos de vida emocional; todos os alunos são tratados iguais e devem seguir o mesmo ritmo de trabalho.” (ABREU, ANCHIETA, 2020, p.81).

Por outro lado na abordagem cognitivista temos como o professor em um papel mais como um facilitador, um investigador, pesquisador e orientador do aprendizado do aluno. O objetivo da aprendizagem nessa abordagem “[...] não

consiste na transmissão de conhecimentos, nas informações, demonstrações ou modelos, entre outros, mas, sim, no que o aluno apropria-se autonomamente, com a intervenção do professor.” (ABREU, ANCHIETA, 2020, p.83). O ensino nessa abordagem, segundo Mizukami (1986), é compatível com a teoria piagetiana “[...] baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições etc.” (MIZUKAMI, 1986, p.76). Isso é importante, pois é através dessa de forma que aluno aprende então por meio do trabalho em equipe.

Esse tipo abordagem é predominantemente interacionista (MIZUKAMI, 1986), e por meio da “[...] descoberta irá garantir ao sujeito um compreensão da estrutura fundamental do conhecimento.” (MIZUKAMI, 1986, p.76).

A relação entre o professor e o aluno, ao contrário da abordagem tradicional que acontece de cima para abaixo, nesse caso é horizontal, e de acordo com Abreu *et al* (2020), o professor possui o papel de:

[...] de criar situações de aprendizagem, propiciando condições de se estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação, ao mesmo tempo moral e intelectual; evitar a rotina e a fixação de respostas e hábitos; propor problemas aos alunos, sem lhes ensinar as soluções; provocar desequilíbrios e propor desafios; mediar o processo de aprendizagem, oportunizando ampla margem de autocontrole e autonomia aos alunos; colocar-se no papel de investigador, mediador, pesquisador, orientador e coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independentemente possível. (p.84).

É importante notar que não podemos e nem devemos afirmar qual abordagem é melhor ou pior, mas qual a mais adequada em cada situação e em cada momento da vida escolar do aluno. Imagine uma sala de aula do ensino fundamental I, o primeiro ano, por exemplo, com uma sala de crianças em idade de seis anos onde se peça para que eles façam uma pesquisa em casa sobre um determinado assunto para posterior debate em sala de aula não teria o sucesso desejado, visto que esses alunos não possuem a devida maturidade, conhecimento e iniciativa ainda para esse tipo de atividade e que nesse caso não teria sucesso, e por outro lado uma sala do ensino médio com aulas unicamente de abordagem tradicional, onde eles permanecem calados observando o professor falar o conteúdo acabaria por deixar os alunos desinteressados, sem foco ou mesmo com nenhuma vontade de assistir as

aulas. Para esses alunos, pesquisa em casa com debate sobre o assunto e posterior exposição do conteúdo já funcionaria. Diante de nosso público alvo que são os alunos do ensino médio, sugerimos em nosso trabalho o uso da abordagem cognitivista como forma de tornar o aluno parte do processo de aprendizagem.

Como o nosso intuito nesse trabalho é apresentar a abordagem cognitivista como forma de reforço no comportamento do aprendiz dos alunos do ensino médio e para isso pretendemos elaborar um produto educacional que permita ao professor conseguir do aluno a realização de trabalho em equipe, solução de problemas, desafios, autonomia entre outros os tornando protagonista em seu aprendizado.

Nosso levantamento de campo realizado junto aos alunos do ensino médio servirá de subsídio na elaboração de um produto viável, a ser apresentado mais adiante. Importante frisar que o produto será elaborado de acordo com as respostas dos alunos do ensino médio apresentadas a seguir, pois assim esperamos atender aos interesses dos alunos e aos anseios do professor de forma a atender as expectativas de aprendizagem definidas pelo mesmo para seus alunos.

METODOLOGIA

Este trabalho possui natureza do tipo exploratória, na qual se procura através desta conhecer melhor o tema abordado e foi composto de duas etapas, se tratando a primeira de uma revisão de literatura abordando as abordagens educacionais e de um levantamento de campo por meio de aplicação de questionário aos alunos do ensino médio para identificar quais são os fatores que estimulam seu pouco interesse pelo aprendizado e quais podem ser utilizados para auxiliar os mesmos a se tornarem protagonistas no aprendizado.

A pesquisa de campo ocorreu por meio de envio de questionário on-line dividido em três partes, a saber: perguntas de identificação e de filtro para limitar a pesquisa a apenas alunos do ensino médio, termo de consentimento e livre esclarecido e pelas perguntas de mapeamento dos fatores desestimulantes e as preferências dos alunos das quais apenas uma era questão subjetiva. A pesquisa foi realizada com alunos de escolas da rede pública e da rede privada por meio digital entre os dias 13 e 28 de Junho de 2021, onde todos esses alunos

que responderam o questionário estavam devidamente matriculados nas séries do ensino médio regular e eram moradores das cidades de Poços de Caldas, Senador Amaral, Três Corações e Varginha, toda do sul de Minas Gerais.

As fontes de pesquisa desse projeto aconteceram pelo levantamento junto aos alunos e por fonte secundária (pesquisa bibliográfica).

RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A intenção da pesquisa de campo foi mapear junto aos alunos do Ensino Médio, independente do tipo de instituição de ensino onde estudasse (privada ou pública), os fatores estimulantes e as preferências dos alunos do Ensino Médio.

O questionário foi elaborado através da interface do *Google Forms* disponibilizado gratuitamente na *internet*, transcrito para o formato digital o questionário elaborado para um estudo multicaso. Os mesmos foram aplicados com a devida autorização dos respondentes ou de seus responsáveis legais por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, resguardado o sigilo dos respondentes e a confidencialidade no tratamento dos dados coletados.

A aplicação, conforme já mencionada ocorreu entre os dias 13 e 28 de Junho de 2021 e por meio do envio dos questionários pelo aplicativo de troca de mensagens denominado *Whastapp*. Por esse aplicativo foi enviada uma mensagem de apresentação da pesquisa e o *link* para acesso ao formulário para respostas da pesquisa. Foram respondidos 56 questionários o que nos permitiu a tabulação das informações e a apresentação que se segue desses dados.

O questionário aplicado foi constituído por 15 questões, sendo 14 objetivas e uma subjetiva. O questionário foi dividido em três blocos de questões, sendo o primeiro bloco de questões para definir o perfil dos estudantes que respondessem as questões, o segundo bloco para identificar as preferências dos alunos e o último bloco para identificar fatores motivacionais ou desmotivacionais para esses alunos com relação à escola e a aprendizagem.

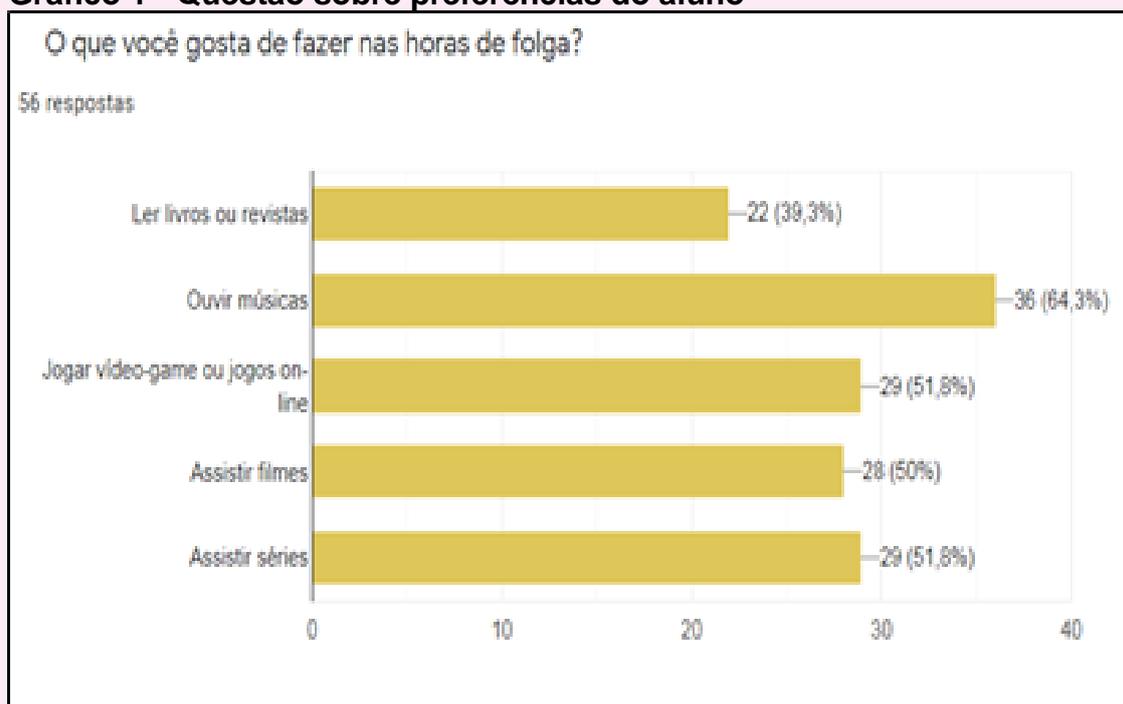
Perfil dos estudantes respondentes

Dos alunos que responderam a pesquisa, 29 se identificaram como sendo do gênero feminino (51,8%) e 27 se identificaram como sendo do gênero masculino (48,2%), sendo que desse total 4 possuem entre de 10 a 13 anos

(7,1%), 49 estão na faixa de 14 a 17 anos (87,5%), e 3 estão entre 18 e 20 anos (5,4%). Do total de respondentes 21 está em instituições do Ensino Médio público, sendo: 2 em federal (3,6%) e 2 em municipal (3,6%) e 17 em pública estadual (30,4%), enquanto 35 estão em instituições privadas (62,5%). Com relação ao horário escolar, do total de 56 respondentes, 25 estudam em período integral (manhã e tarde), 29 estudam no período da manhã e apenas dois estudavam a noite.

No segundo bloco de respostas, relacionada às preferências dos alunos foi possível identificar que estes realmente possuem forte inclinação por estímulos visuais e auditivos, confirmando o perfil dessa geração que é a preferência por tecnologia, imagens, sons e movimento, em comparação a leitura, representado pelo gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Questão sobre preferências do aluno



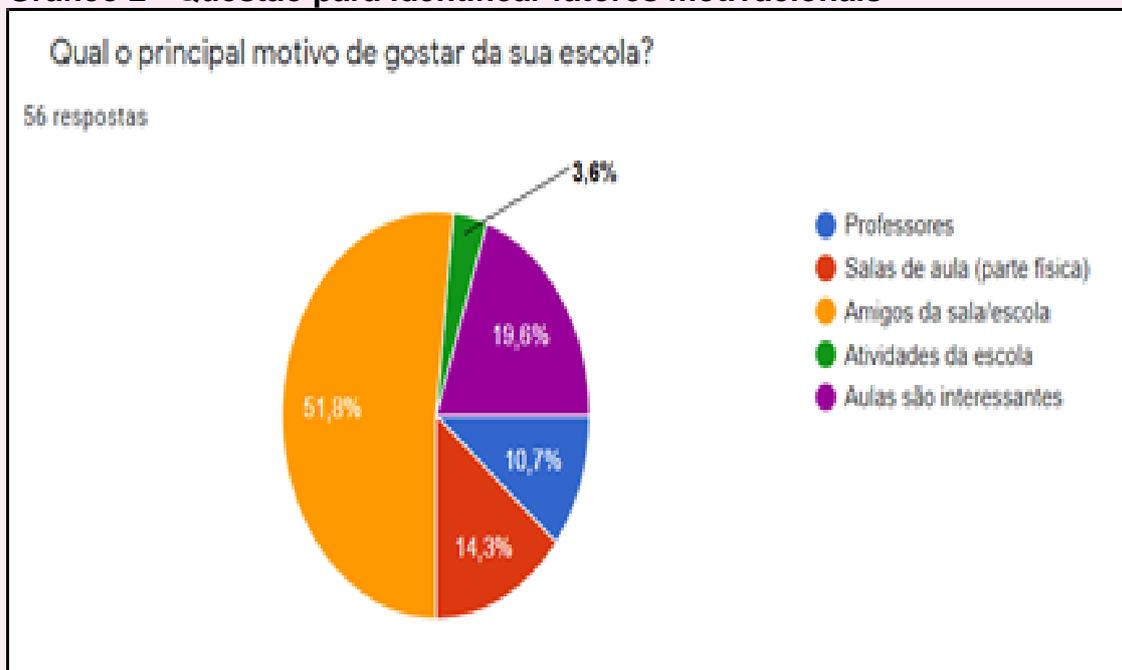
Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2021).

Pelo contexto tecnológico os alunos atuais demonstraram que estão mais interessados em uma metodologia apoiada no contexto tecnológico e por isso suas respostas tiveram as preferências muito próximas nos itens tecnológicos, o que pode ser comprovado com as respostas dos alunos para a questão relacionada ao que os alunos gostam de fazer em suas horas de folga.

Além disso, foi possível também identificar que possuem preferência por histórias relacionadas com aventuras (37,5%) e ação (30,4%). Esse bloco foi elaborado de forma a identificar qual o perfil do aluno: auditivo, visual ou cinestésico de forma a aumentar o sucesso na utilização da metodologia cognitivista como fator motivacional no aprendizado dos alunos do ensino médio, inclusive na elaboração de atividades no contexto de jogos e atividades lúdicas para esse público.

No último bloco de pesquisa foram aplicadas questões para identificar fatores motivacionais para os alunos com relação as suas escolas, ambientes, professores e colegas e também sobre suas impressões sobre os conteúdos lecionados e dessa forma encontrar possíveis fatores potencialmente motivadores e desmotivadores para esses alunos. Como resultados encontramos que o principal motivo de gostarem de suas escolas são os amigos da sala ou da escola 51,8%, seguido de aulas interessantes 19,6%, infraestrutura adequada 14,3%, enquanto apenas 10,7% responderam ser o professor o motivo de gostar da escola, conforme apresentado no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Questão para identificar fatores motivacionais

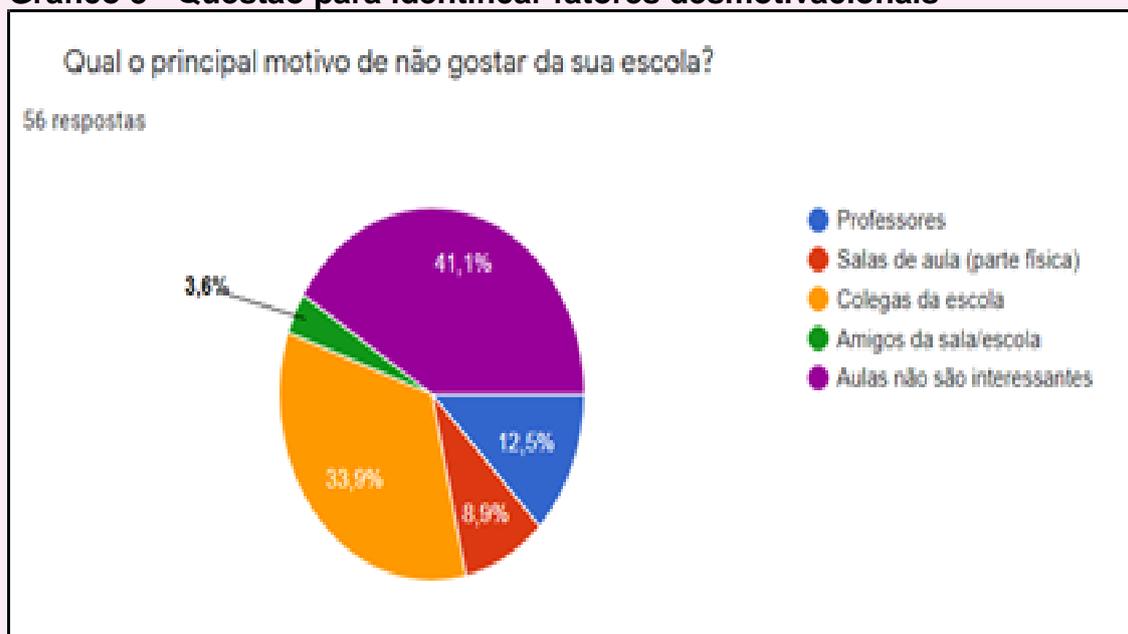


Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2021).

Nesse caso foi possível identificar que o principal motivo do aluno gostar da escola são os amigos, ou seja, eles sofrem grande influência de seu grupo

social. Sendo assim quanto mais alunos estiverem interessados pelas atividades, mais alunos irão querer participar, ou seja, se conseguirmos motivar os alunos mais influenciadores será possível aumentar a participação de uma quantidade maior de alunos e torna-los interessados pelo aprendizado e pela escola. O inverso é verdadeiro também, pois em outra questão desse bloco foi questionado o contrário, ou seja, qual o principal motivo de não gostarem da sua escola e obtivemos as respostas apresentadas no gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 - Questão para identificar fatores desmotivacionais



Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2021).

Do total de 56 respondentes, 23 alunos responderam que o principal motivo de não gostar da escola são as aulas não serem interessantes (41,1%), 21 alunos responderam que os colegas e amigos de sala sendo motivo para não gostarem da escola (33,9% e 3,6% respectivamente totalizando 37,5%), 7 responderam que não gostam da escola por causa dos professores (12,5%) e 5 responderam não gostar da escola por causa da infraestrutura. Essa questão foi elaborada de forma a identificar qual seria o principal um motivo para o aluno não gostar da escola. Nesse caso o principal motivo de desinteresse dos alunos pela escola está no fato dos alunos entenderem as aulas como sendo pouco estimulantes. Destaque foi o fato do segundo item mais desmotivador nas respostas dos alunos, pois para surpresa nossa o mesmo item mencionado como sendo principal motivo de gostar da escola, também é o segundo motivo principal de não se gostar da escola.

Ainda nesse bloco de questões foi questionado aos alunos se eles acreditavam que os conteúdos que estudavam na escola são importantes para sua vida. Do total de 56 respondentes, 43 responderam que sim (76,8%) e 13 responderam que não (23,2%), conforme demonstrado no gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 - Questão para identificar impressão dos alunos sobre conteúdo estudado



Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2021).

Nesse caso a questão foi elaborada para avaliar se os alunos entendem como sendo importante o conteúdo estudado na escola para suas vidas e conforme respostas dessa amostra, grande parte acredita que estão aprendendo conteúdos significativos para suas vidas.

Finalizando esse bloco foram realizadas três questões, sendo uma sobre qual fator motivacional o levaria a participar de atividades nos sábados nas escolas, se os professores estão sendo didaticamente eficientes nos conteúdos que lecionam e a única subjetiva a respeito da opinião dos alunos sobre o que acha das suas aulas e da sua escola.

No caso da questão relacionada ao fator motivacional que os levaria a participarem de um sábado letivo, do total de 56 respondentes, 30 responderam que somente participariam se fosse valendo nota (53,6%), 11 se fossem jogos desafiadores (19,6%), 9 se os amigos participassem (16,1%) e apenas 6

disseram que não participariam de forma alguma (10,7%), conforme demonstrado no gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5 - Você participaria de atividades aos sábados na escola



Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2021).

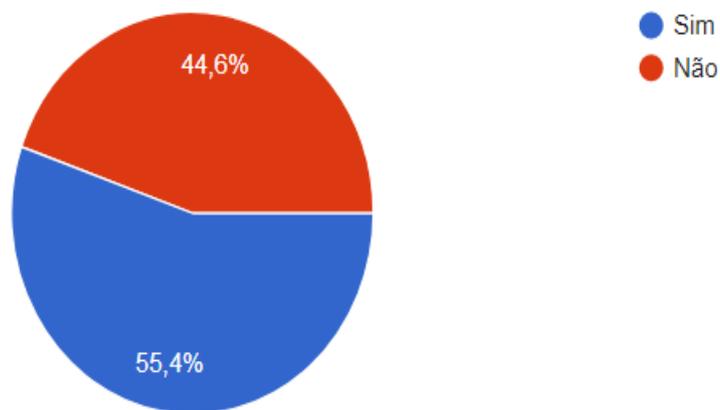
Essa questão foi elaborada para avaliar qual motivo levaria o aluno a deixar horas de descanso para ir à escola em um sábado. Foi constatado que mais de metade dos respondentes iriam à escola em um sábado apenas se tivessem retorno por meio de nota escolar e apenas 10,7% não iriam de forma nenhuma à escola em um sábado. Foi impressionante o percentual de alunos que só iriam à escola no sábado caso tivessem uma recompensa por meio de nota. Isso reforça a teoria de Skinner da recompensa para alguma atividade realizada.

Por último foi questionado aos alunos se, na visão deles, os professores estão sendo didaticamente eficientes nos conteúdos que lecionam. De acordo com os alunos, de um total de 56 respondentes, 31 responderam que sim (55,4%), enquanto 25 responderam que não (44,6%), conforme demonstrado no gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6 - Seus professores conseguem mostrar onde utilizar o que você estuda?

14. Seus professores conseguem mostrar onde utilizar o que você estuda?

56 respostas



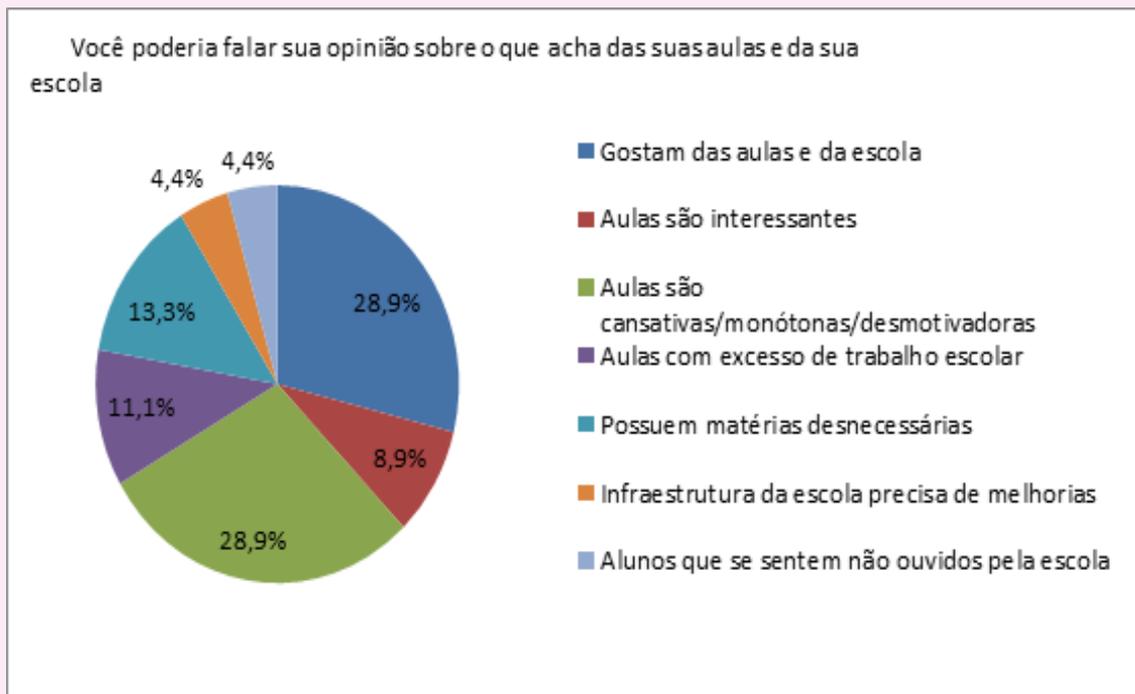
Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2021).

Essa questão foi elaborada com vistas a levantar duas questões sob a ótica dos alunos: primeiro se os professores tem conseguido sucesso nas atuais abordagens educacionais que tem utilizado nas salas de aula. E também se os professores tem conseguido demonstrar realmente onde pode ser utilizada a matéria estuda dentro da sala de aula. As respostas dos alunos para essa questão demonstra uma coerência com a questão 10 onde o percentual 41,1% respondeu que o principal motivo de desmotivação na escola seriam as aulas desinteressantes dos professores, percentual parecido com os 44,6% que disseram que os professores não tem sucesso em mostrar onde utilizar os conteúdos estudados.

A última questão do terceiro bloco é então a única questão subjetiva do questionário. Nesse caso foi questionado aos alunos: Você poderia falar sua opinião sobre o que acha das suas aulas e da sua escola. Ao contrário das outras questões, nesse caso dos 56 questionários respondidos, apenas 45 manifestaram suas opiniões nesse caso.

Ao ler cada uma das respostas fornecidas individualmente pelos alunos, foi possível observar em suas respostas o que se apresenta no gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7 - Você poderia falar sua opinião sobre o que acha das suas aulas e da sua escola.



Fonte: elaborado pelo autor a partir do *Google Forms* (2021).

As respostas variaram entre: “legal” e “Eu parei de estudar no começo da pandemia, não vejo o motivo de ensinar coisas complexas de física que nunca vou utilizar, sendo que poderiam ensinar uma coisa muito mais útil, como por exemplo, a desvalorização da nossa moeda nos últimos anos, noções básicas de RH, algo não muito aprofundado, mas talvez um pequeno exemplo de cada área e fazer oq [sic] mais interessa ao estudante, pois isso é muito mais útil [sic] do que aprender "Atrito" em física ou falar sobre Platão.”

Muitos se sentem pressionados, sobrecarregados, aprendendo conteúdos que não entendem o motivo real de estarem estudando. Alguns apresentam seu descontentamento com relação à repetição de conteúdo, predominante na abordagem tradicional ou bancária mencionada por Freire: “Aulas que não prendem o interesse dos alunos, foco em transformar os alunos em robôs de fazer Enem/Vestibular e decorar informações, onde não usamos nem 10% do que aprendemos no Ensino Médio. A escola apresenta carência em direcionar os alunos ao que eles realmente querem, tentaram colocar uma matéria sobre isso, mas no final acabou sendo palestrinhas onde ninguém mostra o interesse.”

Por outro lado encontramos também alunos que mencionaram: “As aulas são interessantes e assim fazendo ampliar meu conhecimento.” E também: “Eu acho legal mais poderia ser um pouco mais divertida.”.

Foi possível identificar pelas respostas dos alunos que muitos deles sentem que suas aulas são desmotivadoras, que para eles alguns conteúdos são desnecessários, além do que alguns consideram que suas opiniões não são ouvidas. Diante das respostas dos alunos, 28,9% desejam aulas mais dinâmicas e nosso produto educacional auxiliará o docente com a possibilidade de inovar em suas aulas e alterar essa impressão dos alunos com relação as suas respectivas aulas.

CONCLUSÕES

Este artigo foi elaborado por meio de um estudo do tipo exploratório, no qual se procurou conhecer melhor os temas relacionados ao perfil do aluno atual do ensino médio e a abordagem cognitivista como meio para incentivá-lo na aprendizagem. Nessa realidade tão transformada apresentamos neste trabalho as transformações ocorridas nessas últimas décadas, às mudanças do perfil do aluno de ensino médio e a abordagem cognitiva como forma de reforçar o comportamento do aluno, quebrando o paradigma do professor em ser o único responsável pela ação do aprendizado do aluno e tornando o aluno protagonista em seu aprendizado e diante disso nossa questão de pesquisa relaciona-se com a mudança de perfil do nosso aluno atual de ensino médio que passou a se interessar e ser motivar de uma maneira nova e por isso necessita também de uma abordagem mais atualizada e dinâmica para instiga-lo.

Trata-se de um trabalho composto de duas etapas, a primeira relacionada ao estudo bibliográfico com uma revisão de literatura abordando as principais linhas de pensamento relacionadas a duas abordagens educacionais: abordagem de ensino cognitivista e da abordagem de ensino tradicional, além da evolução do perfil do aluno do ensino médio e a segunda parte com o levantamento em campo das preferências e de fatores motivacionais para os alunos do ensino médio.

Esse artigo se trata do mapeamento de perfil, preferências e fatores de motivação para o futuro desenvolvimento de um produto educacional – Manual de elaboração de jogo didáticos, de forma a melhorar a motivação dos alunos com a utilização da abordagem cognitivista a partir do uso de jogos didáticos a serem elaborados pelos professores das disciplinas tornando assim suas aulas mais interessantes e motivadoras.

Esperamos assim auxiliar os docentes a incentivarem o aprendizado dos seus alunos e ajudar aos mesmos a se tornarem protagonistas no seu aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Andréia Santos; MESQUITA, Jam Alves; ANCHIETA, José De. *Abordagens do processo ensino-aprendizagem e o professor*. Disponível em: <http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html>. Acesso em 14 Nov. 2020.

BECK, Ulrich *O que é Globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, Ety Guerra de. *Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo*. Rev. FAE, Curitiba, v.4, n.1, p.49-58, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/458>. Acesso em: 11/01/2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro. 62ª ed – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LAWRENCE, Kirk. *Developing Leaders in a VUCA Environment*. UNC – Kenan – Flagler Business School. Disponível em: <http://www.cfmt.it/sites/default/files/af/materiali/Developing-leaders-in-a-vuca-environment.pdf>. Acesso em: 07 Jan. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Gustavo Medeiros. *GERAÇÃO Z: Uma nova forma de sociedade*. Orientadora: Andrea Becker Narvaes. 2010. P.92. Trabalho de conclusão de curso de Graduação em Sociologia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí. 2010. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/661>. Acesso em: 04 Mar. 2021.

SALDANHA, Cláudia Camargo.; ZAMPRONI, Eliete Cristina Berti.; BATISTA, M. de L. A. *Estilos de Aprendizagem*. Semana Pedagógica – 2º semestre de 2016. Anexo I. SEED/PR. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo1.pdf. Acesso em 03 Mar. 2021.

SANTOS, Leon. *Revolução 4.0*. Revista Brasileira de Administração. ANO 30 Nº 132 SETEMBRO-OUTUBRO 2019. Disponível em: <https://online.flippingbook.com/view/444900/>. Acesso em: 07 Jan. 2021.

O *MINDFULNESS* COMO ESTRATÉGIA TRANSDISCIPLINAR NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MINDFULNESS AS A TRANSDISCIPLINARY STRATEGY IN TEACHING AND LEARNING PROCESSES

Graziele Ferreira Prazeres
Sônia Maria da Costa Barreto

RESUMO

Este artigo apresenta como discussão o *Mindfulness* como estratégia transdisciplinar nos processos de ensino e aprendizagem. Sua relevância científica encontra-se no fato de trazer para o meio acadêmico, uma forma de se pensar estratégias de atendimento aos estudantes, como mecanismo de redução dos sentimentos de ansiedade, incapacidade de aprendizagem, dificuldades epistemológicas e avanços cognitivos. Sua relevância social encontra-se no quesito de que, se posto em ação, pode proporcionar estudantes mais saudáveis e com rendimento acadêmico melhor, reduzindo as pressões a que estão, constantemente, submetidos, permitindo-lhes alcançar maiores conquistas pessoais. Trata-se de pesquisa de caráter exploratório, bibliográfica, fundamentada na leitura de autores relativos aos temas da Educação, da Pedagogia, da Didática, da ansiedade, *stress*, resistências psicológicas e suas causas e sintomas, sobre o *Mindfulness* e seus métodos globais e específicos de aplicação prática, na intenção de lançar luz sobre uma problemática que se incide, de modo corrente, na educação, a destacar, os conflitos entre as exigências externas e as potencialidades internas de cada ser em questão. Como método de investigação utilizou-se o materialismo dialético, pesquisa bibliográfica, método analítico-sintético para verificação e interpretação dos dados. As conclusões a que se pode chegar é que o *Mindfulness* mostra-se muito eficiente quanto a melhoria nos rendimentos acadêmicos, processos de criatividade, redução do stress e da ansiedade em estudantes, especialmente, quando estão em vias de enfrentar processos de vestibular e rotinas extensas de estudos sistemáticos.

Palavras-Chave: Educação. Meditação e autoconhecimento. Formação integral. Atenção plena.

ABSTRACT

This article discusses mindfulness as a transdisciplinary strategy in teaching and learning processes. Its scientific relevance lies in the fact that it brings to the academic world a way of thinking about student care strategies, as a mechanism for reducing feelings of anxiety, learning incapacity, epistemological difficulties and cognitive advances. Its social relevance lies in the fact that, if put into action, it can provide healthier students with better academic performance, reducing the pressures they are constantly subjected to, allowing them to achieve greater personal achievements. This is an exploratory, bibliographical research, based on the reading of authors on the themes of Education, Pedagogy, Didactics, anxiety, stress, psychological resistance and its causes and symptoms, on Mindfulness and its global and specific methods of practical application, with the intention of shed light on a problematic that currently affects education, highlighting the conflicts between the external demands and the internal potentialities of each being in question. As an investigation method, dialectical materialism, bibliographical research, analytical-synthetic method were used for data

verification and interpretation. The conclusions that can be reached are that Mindfulness is very efficient in terms of improving academic performance, creativity processes, reducing stress and anxiety in students, especially when they are about to face entrance exam processes and extensive routines. systematic studies.

Keywords: Education. Meditation and self-knowledge. Comprehensive training. Mindfulness.

SUMÁRIO: Introdução. 1 Conceito de *mindfulness*. 2 O *mindfulness* aplicado às práticas educativas. 3 Conclusão. Referências.

INTRODUÇÃO

O contexto social atual tem colocado a escola e a educação em geral num desafio por causa das mudanças e transformações, bem como pela velocidade com que parecem acontecer. Por mais que se mostrem preparados para enfrentar tais variações e oscilações advindas, em sua maioria, do meio externo, a estrutura psicológica de cada ser envolvido no processo se mostra insuficiente para enfrentar todo o acontecimento de forma equilibrada, fazendo com que apareçam as doenças psicossomáticas, os surtos, os sintomas de depressão e sentimento de incapacidade ante à vida e à existência.

Neste escopo, se insere a figura do professor, por ser o agente educacional que atua, de modo direto, na formação de toda a estrutura epistemológica, gnosiológica e personológica do estudante e ambos, acabam mostrando-se vulneráveis diante de uma sociedade que transfere, não mais os seus anseios e sim as suas incapacidades para os indivíduos que, de fato, são os responsáveis pela transformação social, tanto intrínseca quanto extrínseca. Isto faz com que surja a necessidade de intervenções pedagógicas que estão para além do que sistematiza o currículo, pois as exigências e as cobranças projetadas para o futuro de todos os envolvidos na formação educacional os leva a não enxergar uma possibilidade de superação de suas crises de identidade, dado que a miríade de informações postas não lhes garante o mínimo de segurança interior e potencialidade de que possam sair vencedores da corrida que lhes são postas como obrigação social.

O problema se estende para além do espaço escolar, porque se encontra em meio a uma sociedade que elevou a sua expectativa de vida, graças a todos os avanços no aspecto nutricional e da medicina e na contramão, os estudos

provaram que a fase de adolescência se estende para muito mais do que as gerações anteriores sabiam e experimentaram, o que fez com que surgissem leis de proteção a este grupo.

Neste sentido, tem havido buscas por métodos e técnicas que possam melhorar o aspecto psíquico, auxiliando os envolvidos que possam relaxar e buscar compreender o presente, a partir de uma leitura reflexiva do passado, podendo projetar seus anseios para o futuro de forma que o desejo de conquista pedagógica não seja perturbado pelo desejo de conquista material.

Foi criada uma estrutura de ansiedade em torno de profissões para as quais o número de vagas são limitadas e as ofertas não condizem com a realidade de formação dos estudantes. A aplicação do *Mindfulness* no ambiente escolar, em que a intenção é promover uma mudança no comportamento dos estudantes, em que se toma o momento presente como ponto de partida para análises e tentativas de compreender a si mesmo e ao *status quo* que ocupa na sociedade e em relação a sua própria condição existencial.

Longe de a prática do *Mindfulness* modificar o cérebro de alguém ou alguma área específica deste, o que se pretende, como componente de uma prática pedagógica dentro de uma Ciência Social (Sociologia) é não modificar o comportamento de quem quer que seja – antes possibilitar uma ampliação da autonomia do estudante sobre seus processos de busca epistemológica, chegando ao ápice da conquista gnosiológica, passando por um processo consciente de autoconhecimento.

No entanto, não basta estar em sintonia com as mudanças globais que, por extensão, afetam a estrutura local e perder o foco sobre o fato de que estas transformações são produtos do esforço de indivíduos que acreditam nas mudanças, ou seja, é necessário levar o estudante a entender que é somente e unicamente a partir de seu esforço pessoal que pode alcançar suas vitórias na vida, em todos os sentidos.

A vida moderna coloca uma série de pressões que fazem com que o indivíduo se sinta desanimado ante os desafios. Embora as possibilidades de graduar-se tenha se ampliado, mostrou uma falsa esperança a uma gama cada vez maior de estudantes quanto ao sucesso profissional. E, para exasperar o anseio destes jovens, criou-se a expectativa de que sem formação universitária,

o indivíduo estaria condenado a viver à margem das oportunidades apresentadas pelo mercado de trabalho.

Esta mudança de paradigma quanto ao entendimento e compreensão do que representa sucesso na vida, estando atrelado ao princípio de aquisição econômica e posse de bens materiais, produz este estado de *stress*, ansiedade e angústia, dificultando a construção intrínseca de uma visão de futuro para si. O medo de fracassar na primeira tentativa e tomar isto como um prelúdio para uma vida iminente de fracassos não é difícil para quem vive sob pressão dos familiares, dos amigos, dos professores e da sociedade.

Nesse caso, os estudantes do Ensino Médio, já estão na iminência de alcançarem responsabilidades sociais outras, como direito à maioridade legal, possibilidade de assumir um emprego formalizado, vestibular, carreira profissional.

Em consequência, quando se tem a oportunidade de fomentar a criança para a aprendizagem formal, já lança sobre ela o rótulo de fracassada e ela termina entregue à própria sorte de buscar motivação, *sabe-se lá onde*. As metas impostas pela escola sobre os professores, como se dependessem deles os resultados finais e de aprendizagem dos estudantes provoca *stress* e fobia. Os que se mostram mais lentos nos processos de aprendizagem, provocam como resultado e como forma de se respaldarem, a medicalização da educação, porque com esta desculpa, tem-se um alívio da condição de incapacidade de conquista planejado pelos burocratas da educação, como se os estudantes fossem nada mais que máquinas em um sistema de produção em série, em que seus professores portam-se como os operadores.

Segundo Camargo (2009),

A nível cognitivo-subjetivo, a ansiedade é caracterizada por sentimentos de inquietude, preocupação, hiper-vigilância, tensão, temor, insegurança, sensação de perda de controle, percepção de mudanças fisiológicas fortes (cardíacos, respiratórios etc.) (CAMARGO, 2009, p. 8).

A exigência das famílias sobre os filhos, a que correspondam ao investimento que fazem e, ao chegarem à escola, todo o peso para que demonstrem resultados, porque além de serem vistos como resultados de investimentos são pensados como vitrines para atraírem novos estudantes e pais ansiosos por os colocarem a estudar naquele espaço. Isto eleva os níveis

de ansiedade, porque as avaliações são preparadas de forma a que sejam vistas como desafios superiores aos que se tem na vida cotidiana e nas escolas concorrentes, tendo que alcançar grandes índices numéricos nas avaliações como respostas positivas.

Camargo (2009) argumenta que:

Para a maioria dos alunos, a educação escolar provoca um certo nível de ansiedade, a qual, provavelmente aumenta a actividade facilitando a aprendizagem. Porém, para algumas pessoas ansiedade é algo incontrolável e não deixa de existir, simplesmente, quando a situação que a deveria causar ansiedade desaparece (CAMARGO, 2009, p. 12).

O que o autor coloca é que, não adianta pensar na eliminação da fonte provocadora de *stress*, para que o indivíduo deixe de ser afetado pelos sentimentos de ansiedade e isto provoque perdas consideráveis em seus processos de produção intelectual e cognitiva. É necessário que o próprio ser aprenda a controlar seus níveis de tensão e de medo, para que diante de situações que geram conflitos e intranquilidade, insegurança, possa equilibrar as suas funções psicofísicas e atingir seus objetivos e metas, com a maior eficiência possível. É neste intervalo que se apresenta como viável a aplicação do *Mindfulness*, em que a sua prática, se bem conduzida por um profissional competente, possibilita aos estudantes a que relaxem e aliviem os níveis de tensão interna, através do controle dos batimentos cardíacos, pulsação, respiração e pensamentos contraditórios.

Isto permite que entrem em comunhão consigo mesmos e entendam que os momentos de cada etapa que se seguem ainda estão por ocorrer e não adianta conjecturar sobre hipóteses absurdas e que, a única alternativa é o estudo sistemático e planejado, podendo ser alcançado e melhor absorvido caso se detenha na prática constante de equilibrar as potencialidades cognitivas.

Camargo (2009) continua sua explanação apresentando o argumento de que:

Geralmente frente à ansiedade o aluno tende a desacreditar nas suas capacidades, e, diante de situações assim, podem até surgir sentimentos de inferioridade, incapacidade, impotência. Sentindo desta forma, o temor pela rejeição, pode aparecer acompanhado de uma sensação de abandono ou solidão. Desta forma a ansiedade vai se avolumando e toma conta do aluno (CAMARGO, 2009, p. 13).

A existência atual já conduz os indivíduos, em todas as esferas da vida, a um estado amplo de ansiedade e, conseqüentemente, de angústia, porque encontra-se incompreendido diante de si mesmo, não se conhecendo de forma a descobrir qual o seu potencial para aprendizagem intelectual e cognitiva. Ante o primeiro desafio mais profundo apresentado pelo professor, já começa a sudorese intensa e perda de humor, receio, vergonha, raiva e outros sintomas de ansiedade.

Culturas milenares e de alta militarização como as orientais buscaram desenvolver técnicas de equilíbrio emocional que, mais tarde chegam aos civis e são entendidas como mecanismos de autocontrole e melhoras no desenvolvimento das potencialidades organocerebrais.

Uma das formas de se perceber a ansiedade em alguém é através da observação da frequência respiratória e a partir dela, pode-se chegar a deduzir, com ampla aproximação, a sua frequência de batimentos cardíacos, que leva a sudorese intensa, elevação da temperatura corporal, agitação, implicando em dificuldades de concentração e respectivamente, na realização de tarefas simples com as quais já se estava habituado.

Todo processo de assimilação e acomodação dos conteúdos pragmáticos ofertados pelo professor e alcançado pelas leituras realizadas se faz presente exigindo um esforço intelectual muito intenso, este para o qual o estudante nem sempre encontra-se, devidamente, preparado, dado as condições didáticas de cada entidade e do próprio indivíduo.

Neste sentido é que se tem buscado instrumentos e técnicas que possam reduzir e/ou minimizar os impactos destas constantes sobre os estudantes de todos os níveis educacionais, destacadamente aqueles que encontram-se no Ensino Médio da Educação Básica, onde as cobranças se dão com maior força de impacto. Isto ocorre porque as exigências externas da sociedade combinam com as exigências internas do indivíduo e é aí que surge o conflito, dado que este percebe-se sem muitas opções e sem nenhuma condição de atender ao que lhe põem como tarefa para que se cumpra o ritual de passagem da era moderna que é ter um emprego e renda próprias, o que contrasta com sua necessidade de persistir estudando, em busca de uma qualificação profissional. Estas são situações paradoxais que são postas ao jovem estudante secundarista, não importando que escola frequente, se pública ou privada,

porque cabe, aí, a expressão do Zaratustra nietzschiano: “Eis a vida, então... vamos à vida!” (NIETZSCHE, 2008, p. 267) e não há como este indivíduo recusar-se a enfrentá-la; no entanto, necessita de um suporte que o auxilie a enfrentar o desafio posto, sem que se entregue a um estado de angústia e melancolia incontrolável.

O cérebro humano é algo otimizado e quando se percebe em conflitos e contradições, em que seu orgulho está sendo posto à prova, transmuta muitos de seus sentimentos para formas mais ecléticas de se posicionar e comportar-se ante o mundo externo; assim que, pode transmutar seus sentimentos de ansiedade, que esconde medo, insegurança, pavor, em resistência à aprendizagem dos conteúdos curriculares e o professor, sem compreender a causa do stress de seu estudante toma aquela atitude como sendo autêntica e aplica sanções que em nada colaboram para a solução do problema e a melhora do mesmo, culminando na sua erradicação ou a criação de um mecanismo de controle, tomando conhecimento das situações conflituosas internas e como trabalhar com as mesmas.

CONCEITO DE *MINDFULNESS*

O conceito de *mindfulness*, mais frequentemente associado à prática formal de meditação, tem como raiz as tradições contemplativas do Oriente. Tais práticas já aconteciam por volta de 1000 a.C., o que é denominado treinamento da atenção plena e que iniciou há 2.500 anos através dos ensinamentos históricos de “o Buda”.

Historicamente, *mindfulness* ou atenção plena é compreendida como o ‘coração’, o centro da meditação budista. Buda não tinha outros instrumentos senão sua mente, corpo e experiência e aprofundou o uso destes recursos naturais para investigar a natureza do sofrimento e da condição humana (KABAT-ZINN, 2003, s.p.). [Os destaques encontram-se no original]

O *Mindfulness* (atenção plena) é um exercício mental que procura levar o indivíduo a um patamar mais complexo de atenção e análise sobre si, procurando encontrar, no processo, onde se situa seus pontos fortes, a fim de fortalecê-los, ainda mais, e seus pontos fracos, a fim de tentar resolvê-los tecnicamente.

Segundo Consenza (2018),

O uso das práticas de atenção plena (*mindfulness*) nos ambientes educacionais tem se tornado cada vez mais frequente em todo o mundo. Sabe-se que elas ajudam os estudantes a aprimorar a atenção em classe, a regular melhor suas emoções e a adquirir maior habilidade nas inter-relações sociais. Mas, para entendermos esses efeitos, precisamos saber primeiro o que é atenção plena e como ela atua, gerando tantas consequências desejáveis para estudantes e educadores (CONSENZA, 2018, p. 67).

O que o autor procura expressar é que, com a prática do *Mindfulness* bem conduzida, gera benefícios para o estudante que se estendem por toda a comunidade escolar, porque encontra formas de resolver os seus conflitos endógenos e exógenos utilizando a sabedoria que encontra guardada e possibilitada pelos ensinamentos familiares e escolares.

Segundo Rahal (2018, p. 348), “[...] no Brasil a temática ainda é pouco estudada e, no contexto escolar, praticamente não existem pesquisas e aplicações. Neste sentido, é importante entender e buscar formas de intervenção que possam ser aplicadas à realidade escolar brasileira.”

No espaço escolar brasileiro, prioriza-se o lema “tempo é dinheiro” e nos momentos em que o estudante poderia estar entregue a um relaxamento espiritual, há uma tentativa de encontrar o justo equilíbrio, o seu métron, isto é entendido como perda de tempo precioso a ser aplicado nos estudos e conseqüentemente, na aprendizagem intelectual.

Segundo Rahal (2018, p. 349), “[...] a prática da atenção plena baseia-se em grande medida na respiração lenta, tanto para treinar a atenção aproveitando-se do ritmo constante e contínuo dessa atividade fisiológica quanto pelo seu efeito de relaxamento.”

O que se pretende com a aplicação da técnica de *Mindfulness* é levar os estudantes a assumirem o controle de seus processos de execução da tarefa de estudos, sem que isto lhes custe anseios e transtornos por não atingirem as metas traçadas por pessoas externas a eles.

O papel da educação é o de formar o homem, em sua integralidade e isto não é algo possível sem investimentos de diversas formas, especialmente, sobre situações que propiciem conforto espiritual em forma de sensibilidade e afetividade. O objetivo com a aplicação do *Mindfulness* a estudantes da Educação Básica é a busca pela formação integral do homem, preceito que se preconiza desde a Grécia Clássica e que, na atualidade, tem estado cada vez

mais distante de se realizar, devido ao grande desafio posto a professores e estudantes.

O *MINDFULNESS* APLICADO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Há professores que tratam a aprendizagem educacional como se fosse um código a ser apropriado, cujo ensino se garante através de métodos, bastando que o estudante se esforce para aprendê-los e apreendê-los, o que torna o processo didático algo mecânico e previsível, sob todos os aspectos. Sem dúvida, a aprendizagem humana caracteriza-se como um período muito importante da formação escolar de uma pessoa e é muito importante que os professores tenham habilidades necessárias para desenvolver nos estudantes o domínio da leitura, da compreensão dos textos e dos conteúdos pragmáticos.

No entanto, para todo ser humano existe um limite imposto pela natureza quanto à sua habilidade em absorver o que se recebe como conteúdo educacional e, para alguns são mais elásticos, para outros menos e, via de regra, os sentimentos de ansiedade pesam sobre ambos quase que com a mesma intensidade. O que ocorre é que alguns indivíduos conseguem disfarçar melhor esta condição de sofrimento. Por isto, faz-se necessário o entendimento científico sobre como se comporta determinadas técnicas de apoio psicológico, de forma a auxiliar na estruturação da personalidade dos estudantes, proporcionando maiores ganhos epistemológicos em suas carreiras acadêmicas.

Neste sentido, para que a aprendizagem seja realizada a contento, há de se respeitar e aproveitar todo o conhecimento adquirido pela estudante antes de chegar à escola, e, amparado e direcionado por todas as propostas educacionais específicas aos alunos.

O desafio é responder a tal questionamento para que possa analisar e discutir, dentro de padrões científicos, como o *mindfulness* pode auxiliar no controle e combate à ansiedade que afeta aos estudantes secundaristas, melhorando assim, suas perspectivas de sucesso quanto ao futuro que os aguarda e por qual eles tanto anseiam quanto temem.

Fisher (2006) destaca que alguns minutos de prática diária de atenção plena ou algumas vezes na semana resultam em estudantes que são mais bem sucedidos, além de criar um ambiente de aprendizado mais pacífico, portanto, é

importante o exercício de se concentrar no momento presente, mantendo uma constante consciência do agora – nossos sentimentos, emoções, desconfortos, ambiente.

Concordamos com Rahal (2018, p. 349), quando afirma que:

A atenção plena apresenta relevância para o contexto escolar podendo ser aplicada como intervenção principal ou adicionada a programas já existentes. Seu caráter universal e transdiagnóstico, envolvendo tanto a patologia quanto a saúde, permite uma grande flexibilidade de trabalho e espectro de atuação.

Considerando o ritmo acelerado do mundo, neste corre-corre paramos de viver o *presente* e começamos a perceber que precisamos mudar este cenário. Assim, podemos lançar mão do *Mindfulness* que vem ganhando popularidade como um método de excelência para lidar com as emoções, aumentando a concentração e refletindo no processo de aprendizagem.

Rahal (2018) nos conduz a reflexões acerca do uso, treinamento e aprendizado do *Mindfulness*, que pode estar atrelado às técnicas de meditação e de outros exercícios, para que possamos estar conscientes nas tomadas de decisões, ou seja, sermos protagonistas.

As intervenções, em sua grande maioria, mostraram resultados significativos em diversas dimensões de análise como, por exemplo, diminuição do estresse e ansiedade, aumento da autorrealização, criatividade verbal e performance acadêmica, melhora na regulação do comportamento e autoconceito, incremento da atenção seletiva (RAHAL, 2018, p. 356).

No Brasil a temática ainda é pouco estudada e, no contexto escolar, praticamente existem poucas pesquisas e aplicações a respeito do tema em foco. Porém, é importante entender e buscar formas de intervenção que possam ser aplicadas à realidade escolar brasileira, tanto na Educação Básica como na Superior a fim de contabilizarmos as benesses, intervenções e a eficácia apresentadas.

Shapiro chamou a atenção para o impressionante aumento na frequência de uso do termo *Mindfulness* na literatura psicológica, tanto no campo da pesquisa quanto da prática clínica. Pesquisa não sistematizada feita por ele na internet com os termos *terapias baseadas em Mindfulness* revelou mais de 134 mil acessos (visitas) ainda no ano de 2009 (SHAPIRO, 2009).

É importante destacar A Relevância do Trabalho com a Cognição e as Emoções no Contexto Escolar:

Segundo estatísticas da Organização Mundial da Saúde (OMS), 20% dos adolescentes terá algum problema de saúde mental, sendo 17% depressão (WHO, 2011). Mendelson e cols. (2010) concluíram que abordagens baseadas em atenção plena são bem aceitas por estudantes e docentes e os resultados estão relacionados à redução do estresse gerado por ruminação, pensamentos intrusivos e descontrole emocional. Já Shapiro e cols. (2008) argumentam que, para estudar, é importante manter uma atenção prolongada e focada, porém, raramente os educadores ensinam como conseguir isso. Deste modo, a atenção plena apresenta relevância para o contexto escolar podendo ser aplicada como intervenção principal ou adicionada a programas já existentes. Seu caráter universal e transdiagnóstico, envolvendo tanto a patologia quanto a saúde, permite uma grande flexibilidade de trabalho e espectro de atuação (PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, SP. VOLUME 22, NÚMERO 2, MAIO/AGOSTO DE 2018, p. 349).

De certa forma, pode-se entender *Mindfulness* como uma prática de meditação que encoraja os indivíduos a se concentrarem em suas experiências internas, tais como sensações corporais, pensamentos, emoções e vivências de práticas escolares diárias e outras, facilitadas pelo controle de respiração, dos pensamentos, dentre outros aspectos. O objetivo é vivenciar a respiração, os pensamentos e outros conteúdos na mente sem querer mudá-los ou lutar contra eles, isto é se permitir de forma consciente observar o que está acontecendo no momento presente.

Com a prática regular, o processo torna-se mais natural, sendo possível permanecer nesse estado em grande parte do tempo e aumentar a qualidade de vida do indivíduo. A ideia desse exercício é que o indivíduo consiga perceber como o ar entra e sai ao realizar a respiração. Com essa prática, que pode ser feito ao acordar ou ao longo do dia, se conseguirá perceber como ela se altera e interfere em suas ações. O encontro com a respiração também é um encontro com você próprio.

Pode-se dizer que a prática de atenção plena atua nas chamadas funções executivas do cérebro, promovendo um aumento da autorregulação por suas ações no controle da atenção, na regulação emocional e nos processos da autoconsciência. A autorregulação é a capacidade que nos permite atingir nossos objetivos da maneira mais adequada ao longo de toda a vida, e os dados disponíveis mostram que essa habilidade tem alta correlação com vários aspectos positivos como o desempenho escolar, a manutenção da saúde ou a boa escolha profissional e correlação negativa com problemas com o uso de drogas ou transgressões legais (CONSENZA, 2018, p. 76).

É importante lembrar que artigos, dissertações de mestrado e outras publicações tem trazido à baila os benefícios de *Mindfulness*, estudados

cientificamente em uma variedade de situações, incluindo pessoas com diagnósticos de câncer, ansiedade, depressão, cardiopatias, entre outros, bem como em indivíduos considerados saudáveis (profissionais, estudantes, atletas), mas que apresentem níveis elevados de estresse no seu cotidiano, confirmado por Williams (2015):

Estudos científicos mostram que a prática da atenção plena não só previne a depressão, como afeta positivamente os padrões cerebrais responsáveis pela ansiedade e pelo estresse do dia a dia, fazendo com que, uma vez instalada, essa condição se dissolva com mais facilidade. Outros estudos demonstraram que pessoas que meditam regularmente vão ao médico com menos frequência e passam menos dias no hospital quando são internadas. Além disso, a memória melhora, a criatividade aumenta e as reações se tornam mais rápidas (WILLIAMS, 2015, p. 13).

E ainda:

Descobriu-se que a atenção plena aumenta a resiliência – ou seja, a capacidade de resistir aos golpes e reveses da vida – num grau considerável. Essa capacidade de resistência varia muito de pessoa para pessoa. Algumas se saem bem em desafios estressantes que intimidariam muitas outras, como bater altas metas de desempenho no trabalho, acampar no Polo Sul ou cuidar de três filhos, da casa e do emprego (WILLIAMS, 2015, p. 40).

Dentro dos estados possíveis de nossa mente, *Mindfulness* seria aquele no qual estamos plenamente focados ou conectados no que estamos fazendo, vivenciando ou sentindo naquele momento, sobretudo em se tratando de atividades escolares e acadêmicas. Por essa razão, dizemos que *Mindfulness* não significa *meditação*, pois é um estado da nossa mente que podemos acessar sempre que quisermos.

A prática de *mindfulness* envolve treinar a atenção voluntária, portanto é de esperar que ocorra alteração na capacidade atencional da pessoa que medita. E isso é precisamente o que ocorre. O esforço em focar a atenção promove modificações nos circuitos que a sustentam e no córtex do cíngulo anterior, o que aumenta a habilidade de permanecer consciente do momento atual: a capacidade de estar realmente presente, e não perdido em divagações. Muitas pesquisas têm mostrado que a atenção executiva, que nos permite manter a concentração, inibindo estímulos e comportamentos distraídos, torna-se mais eficiente naqueles que meditam. Trata-se de uma forma de aprendizagem que ocorre por meio da neuroplasticidade, a capacidade que o cérebro tem de reorganizar-se constantemente. O efeito benéfico sobre a atenção pode ser observado já com poucos dias de prática meditativa. Como resultado, ocorre também aperfeiçoamento da memória operacional, o que pode levar, por

exemplo, à melhora do desempenho escolar (CONSENZA, 2018, p. 76).

Consenza (2018) ressalta os benefícios da *atenção plena*, sobretudo na vida social, escolar e intelectual dos indivíduos – é a prática de se estar no momento presente da maneira mais consciente possível:

É comum pedirmos aos estudantes que prestem atenção, mas usualmente não se ensina a eles como fazer isso. Assim como não se ensina a controlar os impulsos, ou a empatia e gentileza para com os outros. A escola já tem uma grande carga com o conteúdo curricular e não sobra muito tempo para observar aspectos importantes, como o emocional ou o social, que são indispensáveis para o verdadeiro crescimento dos alunos. Integrar a atenção plena ao processo educacional pode contribuir para o desenvolvimento desses aspectos, e o que se observa como resultado é um melhor desempenho escolar, menor impulsividade, maior sensação de bem-estar e eficiência nas funções executivas. Contudo, é importante evitar que a prática de meditação seja outra atividade compulsória a que os estudantes são obrigados a se submeter, pois isso, além de contraproducente, seria contrário à própria essência da prática. A prática de *mindfulness* promove diminuição da atividade simpática e aumento da parassimpática. Os níveis do cortisol na circulação sanguínea são diminuídos e o sistema imunológico, responsável pela defesa do organismo, é estimulado, pois aumenta a concentração de anticorpos no sangue. Em síntese, a meditação provoca modificações fisiológicas que reduzem o estresse e protegem o organismo contra suas ações nocivas (CONSENZA, 2018, p. 76).

Os estudos apresentados dos prováveis efeitos do treinamento em *mindfulness* nas funções escolares e acadêmicas tem sido, a cada dia, mais consistentes com amostras, experiências e vivências de técnicas variadas, apresentando melhorias em diferentes habilidades cognitivas, sobretudo a memória, concentração, atenção, flexibilidade cognitiva, entre outras.

O interesse com a aplicação do *Mindfulness* no ambiente escolar é propiciar o máximo de condições psíquicas para que o estudante possa alcançar, através de seu esforço autônomo, a potencialidade de formação integral de seu desenvolvimento psicológico. No entanto, não se prescinde de que:

Alguns fatores mais específicos relacionados a escola podem também contribuir para o desenvolvimento da ansiedade e afetar a aprendizagem. A forma como o professor interage com seus alunos, o ambiente em sala de aula, a avaliação com características ameaçadoras, escolas que incentivam a competição e a comparação social, o valor crescente atribuído as notas. A forma como o aluno vivência as situações de fracasso e sucesso influencia a percepção de habilidade (CAMARGO, 2009, p. 15).

A partir da expressão do autor, pode-se inferir que a prática do *mindfulness* apresenta condições de propiciar alternativas psicológicas para que o estudante compreenda seus pontos fortes e seus pontos fracos e atue sobre ambos, na tentativa de fortalecer os que já forem fortes e resolver as pendências sobre aqueles que se lhe mostrem frágeis.

A educação é um princípio básico universal de formação dos povos e mesmo que existam aqueles que não se dedicaram a ela nos moldes que os gregos o fizeram, isto não exclui que todo o rigor a ela aplicada esteja voltado no sentido de formar a geração que sucede a existente para a gestão dos negócios, a continuação da espécie e a gestão do Estado, bem como educar as gerações que virão depois de si, em um ciclo perfeito que não se encerra.

Jaeger (1992) argumenta que,

A educação é o princípio mediante o qual a comunidade humana conserva e transmite sua peculiaridade física e espiritual. [...] a natureza corporal do homem e suas qualidades podem mudar mediante uma educação consciente e elevar suas capacidades a um estado superior. No entanto, o espírito humano leva, progressivamente, ao descobrimento de si mesmo; cria, mediante ao conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores para a existência humana (JAEGER, 1992, p. 3).

O pensador referido já esclarece e dá o tom da educação como o eixo norteador da existência humana exigindo que seja compreendida como parte essencial desta e aqui, faça-se entender essência, a partir do pensamento de Martin Heidegger (1889-1976) que é a coisa em movimento e, principalmente, por estar em ação constante, sujeita a mudanças variadas, por causa da mobilidade do pensamento humano, isto, por si só gera condições de ansiedade e insegurança diante do cenário que se põe como ideal ao ser humano deste século.

CONCLUSÃO

A pesquisa sobre o Mindfulness permitiu que se chegasse a conclusões muito profundas e de amplo espectro, destacando que a técnica pode ser aplicada de modo exaustivo, sem prejuízos ao bom andamento dos processos pedagógicos escolares normais, reconhecidamente, como sendo uma

ferramenta técnica de apoio em resposta a muitas dificuldades que a educação atravessa.

Pode-se perceber que se trata de uma atividade técnica que exige conhecimento sobre a mesma e seus princípios, as formas corretas de aplicação dos exercícios, treinamento e disciplinarização daqueles que pretendem praticá-la sob a orientação de tutor experimentado e competente, porque é um estilo de condução da estrutura psicológica individual até aproximar-se, ao máximo, do autoconhecimento. Mesmo sendo uma atividade milenar, ainda é pouco conhecida e praticada no Brasil e tudo o que se pode ter são pequenos grupos que a estudam com maior cuidado, visando a desenvolver maiores modelos de atuação e aplicação.

Muitas questões foram levantadas e postas em discussão, como a dimensão do *Mindfulness* para a melhoria da capacidade cognitiva, criatividade, superação de desafios e em todas estas, os participantes entrevistados demonstraram grande expectativa e entusiasmo com relação aos resultados que obtiveram em suas condições de vida, o que permite concluir que, quando bem aplicado e bem conduzido, proporciona melhoras sensíveis em todos os campos intelectuais humanos.

Faça-se esclarecer que o *Mindfulness* não amplia a inteligência abstrata de nenhum praticante; o que propicia é condição de autocontrole e redução dos aspectos de ansiedade, permitindo que organizem melhor suas agendas de tarefas e estudos sistemáticos independentes, fato que, quando posto em ação efetiva, demonstra e comprova a eficácia do esforço empreendido.

Muitos estudos ainda necessitam ser levados a efeito, a fim de saber em que outras áreas do conhecimento pode ser aplicado, sem que exista a pressão do vestibular a fazer demarcações tão incisivas, como ficou evidenciado na resposta dos participantes, embora se tenha visto que, através de seus relatos, as suas habilidades foram realçadas, apresentando significativa melhora nos rendimentos avaliativos regulares e ainda mais nas situações vivenciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARGO, Eduardo Vieira. *A ansiedade e seus efeitos na aprendizagem*. León: Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, 2009.

COSENZA, Ramón. Prática de *Mindfulness* no ambiente escolar pode trazer benefícios a alunos e professores. São Paulo: *Revista Neuroeducação*, 2018.

JAEGER, Werner. *Paideia*. [10ª reimp.] Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico, 1992.

KABAT-ZINN, Jon. Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. University of Massachusetts Medical School. *American Psychological Association*, D12, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. São Paulo: Escala, 2008.

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 347-358.

RAHAL, Gustavo Matheus. Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018, pp. 347-358.

SHAPIRO, S.L. The integration of mindfulness and psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 2009, 65(6), pp. 555-560.

WILLIAMS, Mark. *Atenção plena*. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

COMO A POBREZA EXTREMA RELACIONA-SE COM O BAIXO RENDIMENTO EDUCACIONAL DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

HOW EXTREME POVERTY IS RELATED TO LOW EDUCATIONAL ACHIEVEMENT IN SCHOOL LEARNING

Liliane Rodrigues de Araújo
Raquel Rodrigues Teles
Sérgio Rodrigues de Souza

RESUMO

Este trabalho aborda a questão sobre como a pobreza extrema relaciona-se com o baixo rendimento educacional de aprendizagem escolar. Sua relevância científica encontra-se no fato de trazer para o meio acadêmico, uma discussão necessária e pautada em um viés ideológico humano e político-social e com ampla clareza científica. Sua relevância social está em poder discutir, de maneira simples com um problema, que parece ser individual, mas que toma proporções políticas de Estado, por seu impacto direto e indireto na organização social do país. Trata-se de um ensaio, fundamentado em observação participante da autora, atuando em escolas públicas e na literatura sobre o assunto. Caracteriza-se como um estudo interdisciplinar, por envolver temáticas relativas à Biologia, Economia, Sociologia, Nutrição, Política. A pobreza, em seu estado mais agravante conduz ao processo de subnutrição, desnutrição e fome, o que leva a resultados de perdas significativas de nutrientes essenciais à formação da estrutura sináptica, formação de neurônios e outros mecanismos que representam a base da formação intelectual, porque antes de ser um procedimento cognitivo, a aprendizagem passa por processos de base nutricionais e de saúde. As conclusões a que se chegou é que ao se combater a pobreza extrema, sistematicamente, os problemas relacionados aos baixos índices de aprendizagem educacional-escolar tenderiam a minimizar-se.

Palavras-Chave: Pobreza extrema. Baixo rendimento educacional-escolar. Aprendizagem escolar.

ABSTRACT

This work addresses the question of how extreme poverty is related to low educational performance in school learning. Its scientific relevance lies in the fact that it brings to the academic world a necessary discussion based on a human and political-social ideological bias and with broad scientific clarity. Its social relevance lies in being able to discuss, in a simple way, a problem that seems to be individual, but which takes on political proportions of the State, due to its direct and indirect impact on the social organization of the country. It is an essay, based on the author's participant observation, acting in public schools and in the literature on the subject. It is characterized as an interdisciplinary study, as it involves themes related to Biology, Economics, Sociology, Nutrition, Politics. Poverty, in its most aggravating state, leads to the process of malnutrition, malnutrition and hunger, which results in significant losses of nutrients essential to the formation of the synaptic structure, formation of neurons and other mechanisms that represent the basis of intellectual formation, because before being a cognitive procedure, learning goes through nutritional and health-based processes. The

conclusions reached are that when combating extreme poverty, systematically, the problems related to low rates of educational-school learning tend to be minimized.

Keywords: Extreme poverty. Low educational-school performance. School learning.

SUMÁRIO: Introdução. 1 Do conceito de pobreza. 2 Da relação da pobreza extrema com os baixos índices de rendimento educacional-escolar. 3 Conclusão. Referências.

INTRODUÇÃO

Pensar o problema da educação no Brasil é uma situação a qual se deve fazer com todo o empenho e com o auxílio de diversas áreas do saber científico, a fim de poder-se aproximar de uma compreensão mais robusta e equânime acerca do problema dos baixos índices de rendimento educacional-acadêmico que, geralmente, apresentam os estudantes oriundos das camadas mais pobres e, portanto, mais vulneráveis da população.

Não interessa aqui, elaborar uma nova forma de estigma ou de segregação social a partir de um ensaio científico em que se pretende mostrar, de maneira dialética, qual a principal causa da baixa aprendizagem destas crianças, quando comparado com os modelos balizadores de currículo e de desempenho esperado para cada série-ano do sistema educacional brasileiro.

A educação brasileira sempre esteve à mercê de ideologias que tentam explicar, à fórceps, os problemas que a compõem e, com isto, ao invés de tentar resolver os desafios postos, a partir de estudos sérios, utilizando metodologias adequadas e de caráter empíricos, dialogando, de maneira dialética, com outras vertentes científicas, tais pressupostos terminam por validar hipóteses sobre as *possíveis causas*, não se atentando para o âmbito mais profundo e real da situação, em que a deficiência cognitiva não representa *o problema em si*; mas, um sintoma, entre muitos outros, ficando a *causa-prima*, posta à margem dos estudos e das discussões acadêmico-científicas.

E com esta visão míope, os ideólogos do currículo, pensadores de soluções para problemas pedagógico-educacionais, estão sempre apresentando novas teorias de currículo, propostas psicopedagógicas, pedagógicas e psicológicas, como se tais ideias pudessem resolver os problemas que afetam,

diretamente, a uma camada da população, que a despeito de todo o esforço para nivelar, por baixo, a intelectualidade coletiva, não são capazes de promover a inclusão civil destes indivíduos. Estes arranjos são tão encantadores que terminam com todos não atacando o problema em sua estrutura basilar, condicionando esta parcela da população ao descaso, *porque todas as alternativas pedagógicas de estratégias didáticas e metodológicas foram tentadas sem resultados quaisquer.*

Ocorre que a aquisição da aprendizagem escolar, que para Goñi (2019), representa a aquisição e a consolidação do conhecimento, é consequência direta e não causa [*direta e/ou indireta*] sobre o estudante, o que já implica que esta condição depende de suas condições psicofísicas que, serão melhores ou piores, de acordo com suas condições econômicas de vida, o que lhe permite ou não acesso a bens de consumo e de alimentos.

Inventaram, ainda que a criança que viaja, tem maiores condições de lazer, abstrai mais, apresenta maior e melhor rendimento educacional escolar e isto é a coisa mais óbvia e não porque tem acesso a mais elementos tangíveis e intangíveis, mas, começa-se que possui condições de alimentação mais rica em todos os nutrientes, vitaminas e sais minerais que são essenciais para um completo desenvolvimento cerebral, formação de sinapses e o mais interessante, durante as aulas, a criança que tem seguridade econômica, não se vê na obrigação de ficar a imaginar o que irá comer naquele dia e mesmo se terá algo o que comer em casa. Isto já deixa patente que sempre que o professor olhar para ela, seu pensamento estará em outro local, o que não quer dizer que sofra de déficit de atenção, apenas que têm preocupações que nenhuma criança em sua idade deveria ter.

Ao contrário de se ter um olhar maduro e sociológico sobre a educação e seu conjunto de dependentes, primeiro patologizaram a educação, por meio de discursos eruditos e recheados de neologismos e termos técnicos da Psiquiatria e quando esta ideia foi aceita e tal não foi difícil de acontecer, devido ao péssimo nível de formação intelectual dos professores de Educação Básica, em sua maioria, trouxeram, do Olimpo, a cura miraculosa e assim, ocorreu a medicalização da educação que, no lugar de oferecer comida, uma dieta equilibrada e sã, deram-lhes um coquetel de drogas, com a promessa de solução de todos os problemas. E mais uma vez, os mais pobres, aqueles que estão na

linha da mais extrema pobreza foram excluídos deste *paraíso*, ou seja, a solução para os problemas de aprendizagem não atinge quem mais deveria e mais necessita, mesmo quando a tão propalada solução ainda é um engodo.

Desta forma, o ciclo maldito correlativo entre pobreza extrema e baixos índices de aprendizagem perpetuam-se em um infinito *continuum*, sem a menor mostra de uma possibilidade de solução viável e com respeito à dignidade da pessoa humana.

DO CONCEITO DE POBREZA

Pobreza nunca poderá ser entendida como um conceito relativo, porque seu vínculo está diretamente ligado a quesitos de comparação entre duas instâncias de caráter econômico, em que aqueles que nada ou muito pouco detém, em termos do suficiente para sua vivência com dignidade, são considerados como estando no rol da pobreza.

Desta forma é que o conceito de pobreza costuma ser compreendido como o estado de privação em que se encontra um indivíduo, cuja situação do que se pode chamar, eufemicamente, de bem-estar é inferior ao mínimo que a sociedade é moralmente obrigada a garantir-lhe. A pobreza em uma sociedade pode ser entendida, portanto, como o agregado do estado de privação dos seus membros. Todavia, algumas definições adicionais são necessárias. Precisa-se, de uma medida do bem-estar individual e da definição do mínimo de bem-estar moralmente aceitável, quantificado na mesma unidade de medida. Aí é que situa-se o problema, porque não há consenso sobre o que é o bem-estar, sobre como medi-lo, e muito menos sobre qual é o mínimo de bem-estar moralmente aceitável (OSORIO; SOARES; SOUZA; 2011), no entanto, há de convir que a falta de acesso, de modo digno, a bens de consumo de primeira necessidade, como água potável, uma dieta balanceada, em termos de qualidade e quantidade, seria um excelente indicador para determinar o espaço onde termina uma vida digna e começa-se outra, pautada sob a violência da pobreza extrema, beirando a miséria.

Sob este viés sociológico, a pobreza pode ser entendida como uma condição de carência real, tipicamente envolvendo as necessidades da vida cotidiana como alimentação, vestuário, moradia e cuidados básicos de saúde,

tão caros à primeira infância e indispensável a toda ela, em sua extensão. Interpreta-se a falta de recursos econômicos, nomeadamente a carência de rendimento ou riqueza (não necessariamente apenas em termos monetários), como a falta de acesso a estas condições mínimas de dignidade humana.

A pobreza pode ser classificada como absoluta ou relativa. A pobreza absoluta refere-se a um nível que é consistente ao longo do tempo e entre países. Um exemplo de um indicador de pobreza absoluta é a percentagem de pessoas com uma ingestão diária de calorias inferior ao mínimo necessário (aproximadamente 2000/2500 kcalorias). O Banco Mundial define a pobreza extrema como viver com menos de 1 dólar americano por dia, o que equivaleria, na atualidade, a viver com menos de 5,80R\$/dia ou uma renda mensal de 174,00R\$/mês.

O que se classificou aqui, como pobreza absoluta, entende-se como pobreza extrema, aquela em que o indivíduo não possui sequer o mínimo para suprir as necessidades fisiológicas que um dia de vida exige-lhe. Agrega-se a isto, a questão de que sem condições de alimentação adequadas, não poderá desenvolver-se intelectualmente, porque seu corpo e cérebro em desenvolvimento exigem-lhe uma gama de energia que sua ingestão diária não supre, nem de maneira deficitária.

Coulanges (2004) fala que, desde que surgiu o dinheiro no mundo que existe a pobreza, porque aqueles que detinham o poder monetário e de terras necessitavam de alguém que não tivesse para prestar-lhes serviços, em uma luta contra a fome e, conseqüentemente, contra a morte. Até meados do Século XX, isto não representou um problema de ordem social, porque como não se havia a obrigatoriedade de todas as crianças irem para a escola, este problema da desnutrição, provocada pela pobreza extrema não era realçada pela convivência das crianças no espaço escolar, denunciando um estado de exceção que marca a dura realidade mundial, muito mais exposta e marcante nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

DA RELAÇÃO DA POBREZA EXTREMA COM OS BAIXOS ÍNDICES DE RENDIMENTO EDUCACIONAL-ESCOLAR

Deve-se esclarecer, antes de qualquer outra coisa, que não é a pobreza extrema a causa de todo o fracasso dos estudantes e sim o que ela provoca, direta e indiretamente sem, no entanto, haver como desvinculá-la de todo o processo de déficit de aprendizagem, mais ou menos acentuado. Os déficits nutricionais se tornam responsáveis pela falta de formação de uma cadeia de processos neurológicos, estes essenciais para o desenvolvimento da capacidade cognitiva e intelectual das crianças. Outro detalhe é que as resistências orgânicas destas ficam comprometidas, sendo sujeitas a todo tipo de doenças infecto-contagiosas, verminoses, hipovitaminose, o que culmina em formações deficientes do sistema organoneurocerebral. Logo, não se pode esperar que um estudante, que passa por tais situações possa demonstrar potencial de aprendizagem mínimo que seja, nem mesmo que intervenções didático-pedagógicas surtam efeitos miraculosos sobre sua condição epistêmica.

A pobreza extrema atrapalha o desempenho escolar e um estudo conduzido por pesquisadores norte-americanos, com 400 crianças, oriundas de famílias em condições de vivência abaixo da linha da pobreza, utilizando recursos de escaneamento cerebral através de ressonância magnética, está começando a consolidar uma nova variável que ajuda a explicar o fenômeno, o desenvolvimento cerebral das crianças em situação de pobreza. Um estudo nessa direção afirma que a massa cinzenta se desenvolve de maneira insuficiente durante uma infância cheia de carências nutricionais (SALAS, 2015).

O trabalho mostra que as estruturas cerebrais destinadas a processos críticos da aprendizagem são vulneráveis às circunstâncias ambientais da pobreza, tais como o estresse, a baixa estimulação e a alimentação, esta última a que mais impacto provoca nos resultados finais. Os autores do estudo apontam que esses problemas de desenvolvimento cerebral explicariam até 20% do baixo desempenho escolar das crianças com poucos recursos.

Os pesquisadores, das universidades de Michigan, Duke e Wisconsin (EUA), analisaram o desenvolvimento cerebral das crianças a partir de ressonâncias magnéticas realizadas durante a infância e descobriram que a massa cinzenta do cérebro era sensivelmente menos desenvolvida em meninos e meninas pobres. Mais especificamente, a massa cinzenta do lobo frontal, do lobo temporal e do hipocampo era até 10% menor em crianças criadas abaixo da linha da pobreza, nos EUA (SALAS, 2015).

Os autores cruzaram as informações das ressonâncias cerebrais com o desempenho escolar dessas crianças, chegando à conclusão de que a falta de desenvolvimento da massa cinzenta explicaria entre 15% e 20% dos déficits de aprendizagem dos alunos que vivem abaixo da linha de pobreza. 'Com esses dados, demonstramos que as crianças de famílias de baixa renda apresentam um desenvolvimento estrutural atípico em várias áreas críticas do cérebro, inclusive o total de massa cinzenta, o lobo frontal, o lobo temporal e o hipocampo' (HAIR et al *apud* SALAS, 2015, p. 3).

Começa-se por compreender que a criança, cujos pais vivem em condições de pobreza extrema já nasce em séria desvantagem nutricional, porque os pais, não dispendo de condições econômicas que os permitam ter acesso a bens de consumo, alimentação saudável e equilibrada, suplementos minerais para a mãe gestante, a fim de suprir carências vitamínicas e minerais, este indivíduo já chega ao mundo com seu sistema cerebral comprometido e com desenvolvimento sináptico e físico abaixo do que é considerado como ideal para um pleno desenvolvimento orgânico, cognitivo e intelectual.

Estas famílias terminam sem acesso a consultas ginecológicas, exames pré-natal, medicamentos de controle de doenças que podem afetar as gestantes, remédios contra anemia, ácido fólico, uma dieta nutricional adequada, locais seguros e salubres para repouso, ou seja, toda a formação cerebral da criança, desde o feto já vem comprometida e o que reflete na escola não é nada mais que uma expressão da condição social em que foi gerada. Ela, em si, não pode ser penalizada, porque não tem culpa por ter nascido em uma família que não possuía o mínimo para sua sobrevivência com o que se necessita para a garantia da dignidade humana.

Esta criança, no momento em que começa a desenvolver-se, irá necessitar de mobilizar recursos de energia e proteína para sua sobrevivência e não mais para a formação de células nervosas essenciais para a construção epistêmica e gnosiológica de sua vida. O que procura-se demonstrar aqui é que na corrida pela sobrevivência, quem detém maior carga de energia vital vai se sobressair e quando estas crianças chegam à escola, já existe uma defasagem nutricional que provocou retardo mental leve ou agudo, impedindo-as de caminharem, quanto ao aspecto cognitivo, na mesma velocidade que as outras crianças que não passaram por problemas semelhantes.

Quando uma criança sente fome, existe todo um conjunto de bactérias em seu estômago e intestino que necessitam ser nutridas, porque são elas quem vão quebrar as cadeias de proteínas e liberar a energia para ser absorvida pela corrente sanguínea e abastecer todo um complexo sistema de nutrição pelo corpo, como um todo, desprendendo minerais e vitaminas essenciais ao desenvolvimento das funções orgânicas. Entretanto, existe aí, de forma não revelada, uma luta pela sobrevivência, porque tal qual é o homem, esta flora bacteriana é composta por organismos vivos e que lutam, também para viver. Não havendo nutrientes para sua nutrição, passam a devorar a parede do estômago e do intestino do hospedeiro, que no caso é o ser humano e isto provoca perdas de capacidade de absorção de nutrientes minerais no futuro, o que resulta em resultados falidos de compensação protéico-mineral para crianças deficientes nutricionais quando se chega à escola, no que tange à resposta epistemológica.

Não é a pobreza extrema que limita o desenvolvimento epistemológico destas crianças, é o seu impacto sobre as suas condições de vida, o que gera um paradoxo, porque, ao se combater a condição de pobreza extrema, as famílias poderiam nutrir-se melhor, com isto, promovendo maiores e melhores condições de avanços sistemáticos das crianças nos campos cognitivos e intelectuais.

CONCLUSÃO

A pobreza extrema tem sido um problema grave de ordem pública no Brasil e com a obrigatoriedade de que todas as crianças estejam inseridas nas escolas, terminou por mostrar uma face da realidade que já era conhecida pelos pesquisadores e pelos políticos, mas que podiam negar conforme fosse o seu bel prazer e de forma a atender o jogo político.

Para efeitos didáticos, faça-se esclarecido que *pobreza extrema* não significa, ainda estado de miséria, pelos mecanismos de classificação, definidas pelo Banco Mundial. O que se preconiza definir é que, além de não se alimentar de forma correta e necessária para um bom desenvolvimento orgânico, estas crianças, oriundas de famílias em tais condições, vivem em condições

insalubres, em que falta água tratada, saneamento básico, esgoto e higiene pessoal.

Existe, ainda, uma questão psicológica ligada a isto, de que tais crianças são assustadas, irritadiças, medrosas, acanhadas e isto, devido ao fato de passarem fome, o que realça um sentimento primitivo que acompanha o ser humano, em especial as crianças e as mulheres [*mais destacadamente, as primeiras*] desde eras muito distantes da contemporaneidade, mas que a prática ainda sobrevive em várias partes do mundo: o ato de canibalismo. Este é um sentimento filogenético que acompanha a espécie como a um amálgama.

A criança com fome vive com o temor de que será devorada por seus pais ou por outros adultos em condições extremas como ela e, por este motivo, se comporta resistindo a tudo e, à noite, não dorme, primeiro porque a condição de dor estomacal a incomoda a extremos, depois porque nos poucos intervalos de sono fica a sonhar com comida e, por último, porque teme ser atacada durante seu sono por algum adulto faminto.

Tudo isto junto conduz ao resultado infalível de fracasso iminente no processo de aprendizagem educacional-escolar e, continua-se a batalhar por *um currículo que permita a construção de um indivíduo crítico*. Ações devem ser empreendidas na efetivação de políticas públicas que coloquem fim [*pele menos*] à pobreza extrema e à miséria.

Tratou-se neste ensaio acerca de que esta condição social conduz, inevitavelmente, a baixos índices de rendimento escolar, devido à fome, à falta de cuidados básicos, higiene, subalimentação, convivência e contato com situações de esgoto a céu aberto, que vêm a gerar verminoses de todas as espécies, conduzindo as crianças a condições muito precárias de vida e desenvolvimento social, impactando em suas capacidades de avanços escolares.

Programas de merenda escolar foram criados, com a finalidade de se combater a desnutrição das crianças oriundas de famílias carentes; mas, isto se mostra muito mais como um eufemismo e não consegue dar conta de eliminar o problema, porque as carências nutricionais de uma criança não estão concentradas em um único horário e muito menos a uma única refeição diária.

Pensar a condição de solução da questão da fome como forma de minimizar os impactos na aprendizagem educacional-escolar, perpassa pela

elaboração de políticas públicas eficientes e que se mostrem eficazes, buscando perspectivas de longo prazo, atentando aos resultados diretos e indiretos que se espera alcançar e que se demonstrem, através de estudos e confirmação científica.

O que se propõe é o enfrentamento político-social deste mal que assola o Século XXI e com isto, tem-se a expectativa de que os índices de cognoscitividade e intelectualidade tendam a elevar-se, primeiro porque não terão que preocupar-se se terão o que comer e se, ao menos irão comer ao fim do dia e nos fins de semana e nas férias escolares e depois que não haverá disputas por nutrientes que conflitam com suas respectivas condições de crescimento físico e mental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COULANGES, F. *A Cidade Antiga*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

GOÑI, Jesús M. *Desenvolvimento de competências*. Ciudad de México: Fundación Universitaria Ibero-Americana – UNINI, 2019.

OSORIO, R.; SOARES, S.; SOUZA, P. Erradicar a pobreza extrema: um objetivo ao alcance do Brasil. *Texto para Discussão nº1619*. Brasília, 2011.

SALAS, Javier. Pobreza prejudica o desenvolvimento do cérebro na infância. *El País*. Edição de 22 de julho de 2015. Disponível em:

https://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/21/ciencia/1437472152_294616.html.

Acesso em 25 de jul de 2021.

SOBRE A SEMÂNTICA DO VOCÁBULO SAUDADE: um estudo transdisciplinar

ABOUT THE SEMANTICS OF THE SAUDADE VOCABLE: a transdisciplinary study

Raquel Rodrigues Teles
Liliane Rodrigues de Araújo
Sérgio Rodrigues de Souza

RESUMO

O presente estudo aborda a temática sobre a semântica do vocábulo saudade, em que se fundamenta a partir de um estudo transdisciplinar. A sua relevância científica encontra-se no fato de que procura trazer para o meio acadêmico, novas interpretações e considerações sobre a construção da Língua Portuguesa. Sua relevância epistemológica está situada na questão de ampliar as fontes de conhecimento em torno do sentido e dos conceitos históricos e pathológicos que envolvem a língua vernácula falada. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada sobre uma vertente semântico-epistêmica, em que se explorou os fundamentos histórico-sociais de formação da língua expressa e construída. As conclusões a que se chega, é que a palavra saudade carrega consigo, uma variedade cultural característica do povo brasileiro, sendo construída a partir de uma situação singular, que é a do exílio pátrio. A condição de isolamento social e existencial não é algo que afetou somente aos africanos que para aqui foram trazidos, levando-os a criar um termo que expressasse uma condição espiritual conflituosa, entre o que não poderiam mais ver e tocar e ainda assim, mantinham vivo o desejo, mesmo ao custo da sanidade e que poderia ser interpretado como lágrimas na chuva. Os próprios brasileiros, aqueles que nasceriam aqui, filhos de africanos e de europeus passaram a sofrer do mesmo mal, porque algo estranho aconteceu com a nação.

Palavras-Chave: Saudade. Língua Portuguesa. Semântica. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

This study addresses the theme of the semantics of the word saudade, which is based on a transdisciplinary study. Its scientific relevance lies in the fact that it seeks to bring to the academic world new interpretations and considerations about the construction of the Portuguese language. Its epistemological relevance lies in the issue of expanding the sources of knowledge around the sense and historical and pathological concepts that involve the spoken vernacular language. This is a bibliographical research, based on a semantic-epistemic approach, in which the historical-social foundations of the formation of the expressed and constructed language were explored. The conclusions reached are that the word saudade carries with it a cultural variety characteristic of the Brazilian people, being built from a singular situation, which is that of exile from the homeland. The condition of social and existential isolation is not something that only affected the Africans who were brought here, leading them to create a term that would express a conflicting spiritual condition, between what they could no longer see and touch and still kept alive desire, even at the cost of sanity and which could be interpreted as tears in the rain. The Brazilians themselves, those who would be born here, children of Africans

and Europeans, began to suffer from the same problem, because something strange happened to the nation.

Keywords: Saudade. Portuguese language. Semantics. Transdisciplinarity.

SUMÁRIO: Introdução. 1 A complexidade semântica do vocábulo saudade. 2 Sobre a questão da incompatibilidade semântica com outras línguas. 3 Saudade e intelecto abstrato: os animais sentem saudade? 4 Conclusão. 4 Referências.

INTRODUÇÃO

A semântica é um campo de estudos que se aprofunda em buscar os sentidos que estão na formação dos vocábulos, desde seus conceitos e distinções mais intrínsecos, envolvendo os significantes das palavras e não somente o seu significado. É neste sentido que seu estudo está fundamentado em uma vertente epistemológica transdisciplinar, considerando que tudo aquilo que vai ser encontrado se revela como algo novo e capaz de fomentar o surgimento de conceitos mais amplos sobre o objeto analisado.

A palavra saudade, originária da Língua Portuguesa coloquial foi elevada à condição de termo clássico da Língua, devido ao seu extraordinário e singular poder de reunir, em um único vocábulo, toda uma gama de sentimentos que, em outro espaço léxico, que não o da língua vernácula portuguesa, ter-se-ia, nada mais que uma profusão de conflitos, estes que não possibilitariam o alcance do sentido necessário para uma construção intelectual do termo.

Aliado à questão do vocábulo, tem-se a formação cultural do brasileiro, que devido à miscigenação de raças e uma determinada elasticidade com relação aos costumes, por parte dos portugueses, sempre receptivos ao que poderia agregar valor ao seu patrimônio, muitas expressões e palavras dos imigrantes africanos [*que foram trazidos para cá, na forma de escravos*] foram agregadas ao léxico à medida que uma nova nação ia se formando.

Um outro detalhe interessante é que os portugueses que vinham para as terras brasileiras eram, em sua maioria, analfabetos, não dominando um Português Clássico e, com isto, muitas palavras que eram de origem afro e nativas dos povos indígenas foram sendo anexadas ao vocabulário coloquial, com interpretações e conceitos que jamais se veria em outras línguas e culturas.

De maneira específica, com relação à palavra saudade, a cultura que se formou, em território brasileiro, de nostalgia e melancolia, em relação à Pátria-

Mãe, não apenas por parte dos africanos, como também por parte dos portugueses aqui exilados, conferiu a ela, a tonalidade singular que carrega até os dias atuais, mostrando-se [quase] impossível de ser traduzida para outros idiomas e, diga-se de passagem, nem mesmo o seu radical pode ser encontrado em outras línguas e culturas, mortas e/ou ainda expressas.

Traduzir um vocábulo para outro idioma, implica em conferir-lhe uma raiz semântica idêntica ou muito próxima àquele que o representará, neste e, o que faz a palavra portuguesa saudade ser tão única em sua representação é que sua estrutura linguística é a expressão de um amálgama, de um conflito que devorava o espírito dos indivíduos naquele momento histórico da colonização do território brasileiro.

A COMPLEXIDADE SEMÂNTICA DO VOCÁBULO SAUDADE

Toda língua possui seu conjunto de vocábulos que são compreensíveis somente dentro de sua cultura particular e de um modo *sui generis*. Estas palavras de caráter singular representam uma construção linguística ímpar, porque pode trazer em seu bojo uma gama de sentimentos cada qual mais complexo que o outro e para os quais não se conhece uma forma concreta de explicação. Pode-se compreendê-los, porque pela expressão facial e demonstração de condição de espírito, pode-se interpretar e até mesmo sintetizá-la; mas, ainda assim, continuam sendo figurações abstratas e de uma subjetividade que desafia a lógica.

Quando se argumenta com a condição de que são figurações abstratas, quer-se dizer que podem ser interpretadas por qualquer um a seu modo e nível de intelectualidade, não havendo uma configuração específica que marque a dimensão concreta do objeto em estudo. Isto é uma peculiaridade de uma cultura e não necessariamente de uma língua. Esta condição singular coloca a potencialidade de interpretação do significado do vocábulo dentro de um contexto, onde este deve ser analisado e a conjuntura da situação é quem será capaz de defini-lo.

A palavra saudade é um destes elementos que representa uma série de outros elementos [concretos e abstratos] e que, ao expressá-la, tem-se uma variedade de possibilidades de presunções, indo desde a tristeza até o desejo volitivo de vivenciar a situação que não está mais disponível, no entanto que já

foi experimentada, vivida e vivenciada, ao menos, uma única vez ao longo da existência e que, deixou uma marca indelével de prazer e de felicidade.

Esta situação já mostra que a saudade é um significante, ou seja, dentro da cultura portuguesa e não dentro da Língua Portuguesa, ela assume várias posições tornando-se uma expressão polissêmica e *multissensum*, *pluri-pathológica*, porque sua gama de sentimentos intrínsecos, marcados pela ausência do objeto de paixão ou da situação experienciada, não se tratando exatamente de uma condição amorosa, mas de bem-estar espiritual, de um tempo, de uma vivência, o que explicaria a sua vinculação semântica com nostalgia e ao referir-se a um amor, estar vinculada diretamente à angústia e à melancolia.

Carolina Michaëlis de Vasconcellos (1851-1925) descreve-a nos seguintes termos: “[Saudade é a] lembrança de se haver gozado em tempos passados, que não voltam mais; a pena de não gozar no presente, ou de só gozar na lembrança; e o desejo e a esperança de no futuro tornar ao estado antigo de felicidade” (VASCONCELLOS, 1914, p. 57).

A autora já deixa patente que, a saudade traz em bojo, o sentimento de expectativa de que o objeto de felicidade possa voltar a existir, de alguma forma, e se, por acaso, isto não se possa concretizar, fica a felicidade de ter vivido, de modo intenso, uma situação que o permitiu ser feliz e que, somente a distância do fato, possibilitou-lhe compreender a dimensão da sua felicidade com aquela ocorrência.

Uma coisa interessante sobre a saudade é que, sendo uma construção psicológica humana, não há como acabar com ela, porque esta é uma regra da Física e da Psicologia, de que, quando um objeto passa a existir, ele jamais deixa de existir, não importando que seja um pensamento ou a falta de algo [concreto ou abstrato], como o sorriso de alguém, as palavras, a força, a companhia ou mesmo o sentimento desperto por um determinado objeto pessoal. Sendo assim, porque continuamos a utilizar a expressão que, ao fazer tal coisa, matamos a saudade existente, como se, com isto, ela fosse deixar de existir ou mesmo de nos perturbar com sua ânsia de satisfação egóica?

O que se consegue, com esta hipótese, é uma satisfação de um desejo manifesto; mas, no íntimo, o vazio provocado e/ou despertado pela insatisfação

continua tão poderoso quanto antes, sem que se possa suprimi-lo. No entanto, quase sempre, saudade se confunde com vontade de ter de volta o objeto que desperta em nós a paixão pela vida, pela alegria, aquela ânsia de poder ser feliz, mesmo sabendo que isto tem um custo e que os caminhos de todos nós apenas se cruzam e, por um determinado tempo, seguimos juntos, na ilusão de que aquela companhia será eterna. O que interessa não é a companhia em si, mas os sentimentos que ela desperta em nós e é disto que sentimos falta e esta carência, misturada com um sem fim de outros sentimentos confusos e inexplicáveis é representada, por nós, luso-brasileiros, sob a epígrafe um único equivalente semântico, para o qual conferimos o nome de Saudade e que, dada a complexidade cultural de nosso povo, nunca se sabe se esta é motivo para alegrias ou para angústias, porque pode-se afirmar sentir saudade de algo e ter-se um esplêndido sorriso aberto no rosto ou uma máscara de dureza, como se tudo aquilo não representasse mais que uma ilusão que se fazia crer real, de alguma forma misteriosa. Por outras vezes, um suspiro, solto em meio a um diálogo sobre acontecimentos distantes pode ser interpretado como a dor provocada pela ausência do objeto amado, sem que se expresse, através de palavras, qualquer coisa neste sentido.

SOBRE A QUESTÃO DA INCOMPATIBILIDADE SEMÂNTICA COM OUTRAS LÍNGUAS

De todas as línguas, consideradas como românticas, a Língua Portuguesa falada no Brasil é a mais romantizada, possivelmente pela influência de diversas etnias africanas e espanhóis que aqui aportaram e foram conformando a estrutura da expressão linguística, dando origem a uma língua distinta daquela que representava o idioma oficial [*no caso, o Português da Coroa Lusitana*], fazendo com que surgissem expressões idiomáticas e mesmo vocábulos intransponíveis a outros idiomas e o vocábulo *saudade* tem sido o mais representativo.

A empresa britânica *Today Translations* promoveu uma listagem das palavras mais difíceis de se traduzir adequadamente, com as opiniões de mil tradutores profissionais, onde *saudade* granjeou o sétimo lugar. Esta lista foi publicada pela BBC Londres, no ano de 2003.

O que chama a atenção nesta expressão é o fato de se afirmar a dificuldade para se traduzir vocábulos de um idioma a outro, *adequadamente*, como se fosse possível realizar tal façanha, a começar que em latim, existe uma expressão idiossincrática: *Tradutore, traitore!*, cabendo a necessidade de uma noção hermenêutica da expressão latina *traitore*, que deve ser entendida como adúlterador, que provém do latim clássico, *adulterare*, significando falsificar, ou seja, o sentido atribuído no idioma para o qual se realizou a tradução nunca é literal ao qual de onde se extraiu a palavra, i.e., não existe um correspondente semântico linguístico universal.

A Língua Grega e os filósofos gregos, obviamente, junto com todo um arcabouço léxico, nos legaram um sem fim de vocábulos que não encontram correspondente semântico universal e isto produz um incontável número de erros interpretativos no campo epistemológico. Morte, por exemplo, para o grego da Era Clássica é interpretada como esquecimento, Lettes, [cair em lettes] e não necessariamente a perda do sopro vital. A palavra Pathos é outra e tão complexa que Moisés a coloca nos seus textos como algo profundo, um sentimento poderoso, incontrolável, para o qual não se conhecia os limites e foi traduzida como paixão. Escreve ele em GEN. 3,16: "(...) E a paixão te arrastará para um marido."

Com a palavra amor, pode ter sido um pouco diferente, porque o Cristianismo criou um representante semântico universal que expressa o sentimento em si que este vocábulo carrega. Com a palavra Rosa deu-se, praticamente, a mesma coisa, porque em 12 línguas distintas, a palavra é rose, anagrama de Eros, o deus grego do amor. Assim, não é a palavra que se consegue traduzir adequadamente porque é de fácil interpretação linguística, mas pelo fato de representar um epigrama universal, estando esta flor, de origem chinesa ligada ao sentimento romântico e à pulsão erótica.

Com a palavra da Língua Portuguesa Brasileira saudade, ocorreu que ela tornou-se ainda mais polissêmica quanto à profundidade e à extensão dos sentimentos, por ela expressados, por si só, expressando uma gama de sentimentos diversos de intensidade bastante elevada e que encerram um conjunto de outros vocábulos, podendo ser interpretado como o desejo de reviver algo que desperta emoções positivas nos indivíduos, quando tomados,

possuídos por ela. E, paradoxalmente, desperta, também, emoções negativas, como a raiva, elevada pela impossibilidade de realizar ou de atingir o desejo que consome o espírito e nisto, o que resta é tão somente a insatisfação e a impotência ante dois entes poderosos: a saudade e a realidade posta, porque a primeira não deixa de lacerar a alma do infeliz e a segunda, não se transforma ao sabor da necessidade de quem quer que seja.

O que se vê, expresso na singularidade do vocábulo em si, é que esta condição está vinculada a uma situação estritamente cultural, sendo criada a partir de uma experiência que atravessou todo um povo de tal forma que o sentido da mesma não, necessariamente, perpassa pelo consenso do dicionário formal da Língua, mas é algo que se torna e se expressa de modo subjetivo em todos os falantes da Língua, transmitido de maneira intersubjetiva e absorvido pela mesma forma. E, o mais interessante é que, quando alguém é tomado por ela, todo um conjunto de ação endocrinológica entra em funcionamento, criando uma tremenda confusão no pensamento e no espírito do indivíduo saudoso.

Safo de Lesbos (entre 630 a.C. e 604 a.C.-570 a.C.), René Descartes (1596-1650), já haviam descrito estas emoções, junto com toda a produção hormonal que se segue e a Grande Musa da Poesia Lírica Grega, deu o nome de Desejo Intenso; isto porque ela relata em seu poema lírico *À Átis*, que se desequilibra emocionalmente, ao ver a sua amada [mesmo que por um instante]; o segundo os nomeou como *Paixões da Alma*; possivelmente, outra barbárie do tradutor, porque o mais coerente com o pensamento do filósofo seria dizer *Sentimentos Profundos do Espírito*.

Joaquim Nabuco (1849-1910) argumentava que o vocábulo saudade, embora seu sentimento seja universal entre os povos, pois todo ser humano tem a capacidade para compreendê-lo e senti-lo, somente a Língua Portuguesa possui a capacidade de expressar um sentimento de extrema densidade e conteúdo em apenas uma única palavra (NABUCO, 1909).

Erra o grande pensador, ao afirmar que o sentimento de *saudade* seja universal entre os povos, porque não se está falando de um significante universal e sim, especificamente de um que possui uma significação singular, capaz de expressar uma constelação filogenética de uma cultura única e que, para

angústia de todos os outros povos, especialmente, os lusitanos, esta cultura que se expressa é a Brasileira e não, necessariamente, a Lusitana. Tudo leva a crer que, quando compreenderam a dimensão gnosiológica do termo, tomaram-no de assalto e o anexaram ao léxico do Português lusitano. Mas, ao retomarmos a discussão, tem-se que, em nenhuma outra língua e, por extensão, em nenhuma outra cultura, existe uma palavra que possa ser tão completa quanto à expressão do amálgama existencial humano e, ainda assim mostrar-se tão complexa quanto à sua dimensão epistemológica e tão simples, quanto à sua compreensão, o que faz dela, o maior paradoxo linguístico já produzido pelo intelecto humano. Isto seria verdade, caso ela pudesse ser compreendida, exclusivamente, dentro do escopo linguístico da Língua Portuguesa, o que não é, exigindo, para seu estudo e aprofundamento, o que permitiria uma aproximação com um entendimento mais amplo, o estudo semântico-antropológico do principal povo e que mais contribuiu para a formação étnico-filogenética do povo brasileiro.

Eis que alguém pode inquirir a partir do seguinte problema posto: Se outras nações também tiveram a inserção de africanos em suas terras, nas mesmas condições de diáspora, em que não poderiam mais voltar às suas terras de origem, porque este fenômeno linguístico-filogenético que ocorreu com o vocábulo saudade somente vem a acontecer em nações de colonização lusitana?

A resposta mais aproximada a uma explicação plausível de ser aceita nos é dada por Gilberto Freyre (1900-1987), onde explica que o povo português possui uma estrutura personológica mais elástica e esta postura favoreceu um contato mais amplo entre colonizador e colonizado, aproximando-os e promovendo uma troca simbólica de costumes e outras formas de [se fazer] cultura. Não houve resistências estritas com relação aos africanos, especialmente, com relação à língua e neste processo, a Língua Portuguesa Lusa foi sofrendo inserções do idioma falado pelos afro e pelos afrodescendentes até que não se sabe mais se foi o Português que fora africanizado ou o Língua Afro que fora aportuguesada. A Academia Portuguesa e os escritores lusitanos tentaram fazer sua resistência ao novo idioma que surgia no Brasil, chamado a língua falada no País, pejorativamente, de *Pretuguês [que pode ser interpretada como uma tentativa de aportuguesamento*

da *língua nativa afro*]; mas, estava muito além disto e a argumentação sórdida destes eruditos demonstra a percepção de que a Língua Portuguesa Oficial tenderia a desaparecer do cotidiano popular, surgindo uma nova estrutura linguística e, corria-se o risco até mesmo de ganhar os campos oficiais das Literaturas vernáculas, o que já vinha ocorrendo, através de alguns escritores clássicos expoentes brasileiros.

Nos países de cultura de Língua Francesa e Língua Saxônica, a interação entre os africanos e os dominadores foi mais distante, havendo imposição severa sobre suas respectivas culturas locais, o que não possibilitou este incremento cultural-filogenético de alguns termos linguísticos e léxicos de origem africana. Nas nações de colonização portuguesa, estes vocábulos e expressões e mesmos vários costumes foram absorvidos e agregados à língua oficial do Império e, posteriormente, considerado como elemento constituinte desta.

J. A. Tobias (1997) classifica toda a gama de sentimentos que representa o estofamento linguístico do vocábulo saudade de amores e, que em sua constelação foram vividos em toda sua plenitude e que, por algum motivo desconhecido, conheceu seu fim, sem que algum deles pudesse se conciliar com a ideia e nesta incapacidade de ajuste, terminam por manter vivo todo um conjunto de forças emocionais que se imbricam, formando um tipo de *Pathos* que somente existe na Literatura vernácula portuguesa e na mesma Língua.

Há que se considerar que esta construção linguística pode ser considerada como o feito mais extraordinário já realizado pelo homem, desde que desenvolveu a fala articulada e passou a expressar-se através de palavras. Mesmo os gregos, com todo o seu séquito de vocábulos complexíssimos e que fazem referência a um conjunto de coisas naturais, a maioria delas exteriores ao homem não foi capaz de criar um vocábulo de tão exaltado romantismo que representa em seu bojo todo um estofamento humano, demasiado humano!

J. A. Tobias (1997, p. 39) revela que, “cristalizar o sentimento desses múltiplos e diferentes amores numa só palavra (...) é trabalho de séculos, realizados por uma única gente, as nações de língua portuguesa e pelo povo da Galiza.” E, A. B. de Castro utiliza, em suporte à sua tese, uma frase de seu conterrâneo A. Garret: “É porventura o mais doce e delicado termo da língua. A ideia, o sentimento por ela representado, certo que outros países o sentem; mas

que haja vocábulo especial para o designar, não o é de nenhuma outra língua senão da portuguesa” (CASTRO 1985, p. 2).

Esta colocação, tão efusiva do autor, desconsidera que a Língua Portuguesa Lusitana, que pode ser chamada de primitiva sofreu forte influência dos povos que foram colonizados pela Coroa Portuguesa e isto provocou uma romantização muito acentuada do idioma, especialmente no Brasil, não somente no sentido de sua fluência sonora, pelo uso de pronomes, próclises em lugar de ênclises, mas mesmo no ritmo do *pathos* que se encerra em sua categoria filogenética.

Levi-Strauss (1978), em sua obra, *Mito e Significado*, argumenta que o isolamento dos povos em relação a outros foi o que representou o seu maior potencial para o desenvolvimento intelectual, porque como não podia contar com ideias importadas, nem sofrer influências de culturas e costumes destes, cada qual teve que mostrar-se criativo e produzir elementos que o auxiliassem no enfrentamento das dificuldades e desafios postos. Com isto, também surgem os dialetos próprios e singulares.

Com o Brasil, não poderia ser diferente e a miscigenação de raças e de pensamentos, culturas, situações, tudo isto aliado ao isolamento quanto à Coroa, em que as Capitânicas exploradas estavam, literalmente, muito distante de toda a burguesia que se cria intelectualizada à época, a mistura de idiomas, dialetos, expressões e costumes foi o que gerou uma língua e uma cultura singular, postas [ambas] à margem, no que lhe interessou, pela [chamada] cultura erudita portuguesa.

Talvez a expressão *isolamento em relação à Coroa*, possa vir a parecer um exagero, o que, quando se analisa mais de perto, não o é. Vila Rica, a atual Cidade de Ouro Preto, por exemplo, estava no meio do mato, cercada por florestas e terras inférteis, com um bando de maltrapilhos famintos, a uma distância de 14 dias de viagem até o porto do Rio de Janeiro e uma condição de morte certa no trajeto.

De uma forma muito sutil, todos que habitavam a região de Vila Rica estavam escravizados, confinados a uma situação em que não podiam sair sem incorrerem em riscos sérios de vida. E foi, especialmente, esta condição de vida precária e que colocava a todos na mesma situação existencial de decadência que aproximou os habitantes daquela região da Capitania de Minas Gerais a

desenvolverem uma língua quase que inovadora, fazendo com que a Língua Oficial da Coroa recebesse inúmeros outros vocábulos e expressões que a tornou tão peculiar e, pode-se deduzir que o mesmo haja ocorrido nas outras regiões do Brasil, em que as cidades [*vilas*] que surgiram estavam isoladas do que de fato ocorria e tudo o que se vê refletido nos quadros, nas gravuras, nas imagens e nos textos, não é nada além do reflexo distorcido da imaginação dos poetas e historiadores.

A condição de isolamento social e existencial não é algo que afetou somente aos africanos que para aqui foram trazidos, levando-os a criar um termo que expressasse uma condição espiritual conflituosa, entre o que não poderiam mais ver e tocar e ainda assim, mantinham vivo o desejo, mesmo ao custo da sanidade e de lágrimas na chuva. Os próprios brasileiros, aqueles que nasceriam aqui, filhos de africanos e de europeus passaram a sofrer do mesmo mal, porque algo estranho aconteceu com a nação, especialmente, após o início da corrida do ouro.

O que pode ter ocorrido, com a formação destas inferências no idioma oficial da Coroa é que estes novos vocábulos, para os quais não se conhecia uma etimologia e uma estrutura semântica, ao chegarem a Portugal, foram ignorados pelos eruditos, a começar porque, como não sabiam o que significavam e temendo cair em ridículo, começaram a detrá-los para os seus iguais; mas, tarde demais perceberam que o povo, a grande massa os estava absorvendo e mais, uma nova raça estava se formando e esta adotava, de forma filogenética, estes novos hábitos linguísticos, porque era uma construção, endogenicamente autêntica, de uma nova estrutura étnica e que, somente em *Tierras Brasilis* poderia se formar, por motivos singulares.

Oswaldo Orico (1948, p. 12) afirmou que “nenhuma palavra traduz satisfatoriamente o amálgama de sentimentos que é a saudade. Seria preciso, nos outros países, a elaboração de um conceito que também amalgamasse um mundo de sentimentos em apenas um termo.”

Uma palavra que, possivelmente pudesse aproximar-se um pouco mais é *melancolia*, que era entendida, até recentemente, na literatura médico-psiquiátrica e nas artes românticas, como uma angústia profunda, mas que, mesmo assim, não equivalia em suficiência para expressar o sentimento de saudade, especialmente, porque o vocábulo transmuta de posição, passando da

condição de agente que possibilita ao ser humano sofrer uma ação *pathológica* a agente que impõe um sentimento profundo sobre o mesmo ser.

Uma hipótese que aqui, agora apresento é a de que, a palavra *saudade* assumiu esta complexa dimensão semântico-cultural devido à presença dos africanos em solo brasileiro, em que suas expressões linguísticas ajudaram a tornar a Língua Portuguesa oficial da Coroa, na Língua Portuguesa Oficial do Império e, por fim, na Língua Portuguesa Oficial Brasileira, muito mais romântica, mais sentimental e isto se deve a uma condição peculiar da colonização brasileira, em que os Africanos (homens, mulheres e crianças) não vieram para as terras de além-mar por sua livre e espontânea vontade. Foram trazidos à força e sem condição alguma de que pudessem, ao menos, crer que um dia poderiam voltar à sua terra natal.

A fim de dar sustentação à minha hipótese, J. A. Tobias (1997, p. 28) afirma que, “no território brasileiro a [*palavra*] *saudade* aparece com mais força no Nordeste e em lugares como Bahia, Ceará, Minas Gerais, que em outras regiões como Santa Catarina e Rio Grande do Sul.”

Observa-se que, exatamente nos estados provincianos onde se exerceu com maior força a ocupação africana é que o referido vocábulo se apresenta com mais intensidade, em todos os aspectos artístico-literários e semânticos e onde os imigrantes europeus que aqui, aportaram, por sua livre e espontânea vontade ou correndo de *Mademoiselle Fome*, não foi tão exacerbado a expressão de sentimentos nostálgicos junto a outros que formaram a estrutura gnosiológica do termo, vinculado à *Physis humana*.

Lógico que os Lusitanos jamais irão admitir tal coisa, que todo o brilhantismo de um vocábulo, que pode ser interpretado e sintetizado como um patrimônio singular, exclusivo da Língua Portuguesa Vernácula foi construído, em sua conjuntura semântica, a partir de um conjunto *pathológico* expresso por um povo que estava subjugado. No entanto, o estudo antropológico-semântico aplicado ao termo, conduz a esta condição silogística, porque agregado à palavra, muito além desta dor de distanciamento, perda, solidão, ansiedade, desejo, está a expectativa [*esperança*] de que a vontade guardada no espírito possa ser satisfeita.

Um detalhe que pertence ao aspecto cultural africano é a forma que utilizam para definir situações complexas de sentimentos em uma única palavra

ou expressão. E, esta é uma herança cultural que o brasileiro absorveu, de maneira filogenética e continua a executar, sendo muito difícil de romper, porque age de modo tão subjetivo e inerente à sua construção intelectual que tudo parece ser assim mesmo e, o que prova ser um aspecto da cultura assimilada de modo filogenético é que todos [*ou quase*] todos aceitam esta forma de expressão sem questioná-la e ocorre, ainda que, quando questionados, há aqueles que se exaltam com o inquiridor (LÉVY-BRUHL, 2008).

SAUDADE E INTELECTO ABSTRATO: OS ANIMAIS SENTEM SAUDADE?

Sentir saudade é um sentimento tipicamente humano, porque como já discutido acima, a sensação envolve uma gama de emoções cada qual mais complexa que a outra e, principalmente, deve estar vinculada à questão da mnemósine, havendo necessidade de um elevado grau de intelectualidade. Portanto, atribuir este tipo de sentimento aos animais é estar em situação de admitir o antropomorfismo, coisa que para qualquer cientista é estar se condenando a cair em desgraça ante seus pares.

O mais provável de acontecer é que os animais possuem uma capacidade limitada de memória, esta estando aliada a seu olfato e um grande instinto, o que em conjunto demonstra que podem ter algum sentimento [*que, com muito cuidado, pode aproximar-se de uma abstração, jamais de uma intelectualidade*] e na ausência do objeto humano com o qual formaram laços de convivência e harmonia podem até ter alguma expectativa de ausência deste e ao re-encontrá-lo, as sinapses mecânicas formadas em seu cérebro instintivo, como o cheiro, em especial, porque admitir que o tom de voz [*sozinho*] possa ser um ativador confiável é ir além do que se permite a lógica.

Na obra *Odisseia*, de Homero (928-898 a.n.e.), o cão de Odisseu o reconhece após 30 anos do desaparecimento de seu mestre e todos comentam que, desde a partida do seu Mentor que, jamais voltou a ser alegre e valente como quando em sua companhia. Se admitir que fosse saudade é uma situação de licença poética do autor, mas cientificamente, pode-se admitir que sentisse falta do tipo de aventura, perigos e segurança a que seu dono o submetia, para em seguida oferecer-lhe um tipo de carinho que era único.

Impossível dizer que os animais sentem saudade, pelo simples fato de que eles não possuem linguagem falada. Este, o primeiro ponto. Na esteira, tem-se que mesmo que o vocábulo português exprima todo um conjunto léxico de outros vocábulos, esta exige um tipo de linguagem que se expresse de uma forma muito particular e mesmo apresentando uma singularidade não vista em outros elementos linguísticos.

A saudade exige abstração intelectual profunda, vinculada a uma condição filogenética, herança de povos em diáspora e depois de povos escravizados em conjunto pelas condições miseráveis de existência social, onde o máximo que podiam sentir era um misto de sentimentos inexplicáveis em relação a algo que haviam experimentado e que, somente a sorte e um milagre poderiam promover um novo encontro com esta mesma situação de vivência.

Isto tudo reunido gerou um vocábulo que tornou-se intraduzível dentro da própria língua, sem quaisquer condições de se construir uma estrutura semântica que o torne capaz de ser sintetizado em uma única outra palavra ou expressão léxica. Surge, assim, um termo que é uma constelação empírica de um estado de conflito espiritual, em que o seu possuidor se nega a aceitar sua condição como dada e acabada.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscou-se analisar, dentro do aspecto semântico, o surgimento do vocábulo *saudade* e tudo o que ele proporciona, em termos de predominância cultural e linguística, no contexto da Língua Portuguesa clássica, o que já configura como um paradoxo, uma vez que ela nasce do cotidiano dos povos que viviam e conviviam em Terras Brasileiras, durante o período colonial.

Toda a sua emblemática profusão de sentimentos evocados e interpretados, expressando dor, vontade de reencontro, angústia, melancolia, paixão, a expectativa sobre o que dizer quando do contato com o objeto de amor produziu uma das mais complexas palavras que a humanidade se deu a conhecer.

A profundidade semântica singular presente e despertada por este vocábulo é experienciado quando se debruça sobre sua interpretação e o que

se encontra é um emaranhado de sentimentos, cada qual imbricado com alegria e tristeza, felicidade e dor, melancolia e expectativa de um rever.

Isto tudo reunido faz com que a Língua Portuguesa, a mais romântica das línguas românicas, seja atravessada pela necessidade de compreensão de seus termos, vocábulos, conceitos em uma visão transdisciplinar, o que fomenta a busca pela interpretação destes elementos, a partir de uma visão mais ampla e distinta, quanto ao que estrutura a cultura do povo brasileiro, para assim, poder aproximar-se de um entendimento de sua língua, proporcionando novas formas de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Antônio Borges de. *Saudade* (ensaio); Etimologia (árabe); Significação; Antologia. Lisboa: Tipografia Nunes, 1985.

HOMERO. *Odisseia*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

LÉVY-BRUHL, Lucien. *A mentalidade primitiva*. São Paulo: Paulus, 2008.

LÉVI-STRAUSS, C. *Mito e significado*. São Paulo: sobotagem.net, 2016. [Obra publicada, originalmente, em 1978].

ORICO, Osvaldo. *A saudade Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora S/A a Noite.

NABUCO, Joaquim. *Camões: the lyric poet*. Conferência realizada no Vassar College (USA), em 21 de abril de 1909.

TOBIAS, José Antônio. *A saudade: ideia ou sentimento*. São Paulo: AM Edições, 1997.

VASCONCELLOS, Carolina Michaëlis de (1851-1925). *A saudade portuguesa: divagações filológicas e literar-históricas em volta de Inês de Castro e do canter velho "Saudade minha - quando te versia?"* [Obra publicada, originalmente, em 1914].

O ENSINO E O ESPAÇO: A INTERFACE ENTRE A ARQUITETURA E A EDUCAÇÃO

THE SPACE AND THE LEARNING: THE INTERFACE BETWEEN ARCHITECTURE AND EDUCATION

Luísa Alfenas Pena¹

Jansen Faria Lemos²

RESUMO

Sendo o primeiro local em que as crianças têm um contato social, o ambiente escolar deve ser um lugar carregado de experiências positivas e afetivas. Nesse contexto, esta pesquisa concentra-se em desenvolver um arcabouço teórico sobre a relação da arquitetura escolar com a psicologia ambiental. Visto que a arquitetura escolar é uma tipologia arquitetônica que tem como fundamento sua atenção à qualidade de vida do aluno e seu processo de aprendizagem, torna-se essencial a resolução de aspectos arquitetônicos desenvolvidos para o bem-estar, assim como o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo destes estudantes. O presente trabalho explora de que forma a psicologia ambiental se relaciona com o ambiente de ensino e de que maneira ela pode se tornar aliada da produção do espaço escolar. Para tanto, utiliza-se de uma metodologia que analisa, a partir de percepções de crianças, aspectos arquitetônicos fundamentais para o desenvolvimento de uma arquitetura escolar de qualidade.

Palavras-chave: arquitetura escolar; psicologia ambiental; arquitetura sensorial; educação.

ABSTRACT

As the first place where children have social contact, the school environment must be a place full of positive and affective experiences. In this context, this research focuses on developing a theoretical framework on the relationship between school architecture and environmental psychology. Since school architecture is an architectural typology based on its attention to the quality of life of the student and their learning process, it is essential to resolve architectural aspects developed for well-being, as well as cognitive and motor development and affective of these students. This paper explores how environmental psychology relates to the teaching environment and how it can become an ally in the production of the school space. Therefore, it uses a methodology that analyzes, from the perceptions of children, fundamental architectural aspects for the development of a quality school architecture.

Keywords: school architecture; environmental psychology; sensory architecture; education.

Sumário: Introdução. 1 Desenvolvimento. 1.1. Escola, infância e sociedade. 1.2. O lugar da criança dentro da escola. 1.3. A interface entre a arquitetura e a educação. 1.4. Arquitetura sensorial, escolar e psicologia ambiental. 1.5. Referências projetuais. 1.6. Teorias de aprendizagem e a produção do espaço escolar. 2 Conclusões. Referências Bibliográficas.

INTRODUÇÃO

Muito se estuda sobre a temática da qualidade da produção arquitetônica do ambiente escolar. Entretanto, esta temática apresenta como principal problema a carência de aplicação no tocante aos aspectos arquitetônicos que tenham o objetivo de melhorar a qualidade dos espaços nas instituições de ensino público no Brasil e contribuir para o bem estar do aluno dentro do ambiente escolar, assim como também para seu processo de aprendizagem. Vê-se, então, colocada em segundo plano a importância do espaço escolar para a qualidade de vida e de aprendizado do aluno, que é muitas vezes negligenciada pela instituição e até pelos profissionais responsáveis pela produção arquitetônica da mesma, principalmente quando analisamos esse fator presente nas escolas públicas.

As escolas municipais e estaduais apresentam na maioria das vezes uma infraestrutura trivial, contando com um programa de necessidades básico e desenvolvido de maneira a não pensar no usuário ou nas percepções e sensações que os alunos poderão ter dentro da edificação.

Para compreender e desenvolver um arcabouço teórico de conhecimento no tocante a esta temática faz-se necessário assimilar os âmbitos da psicologia, pedagogia e arquitetura, tornando este caminho multidisciplinar. Desta maneira, a presente pesquisa, tratando-se um artigo feito para o Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação em Arquitetura e Urbanismo, tem como tema a arquitetura escolar e a psicologia ambiental, e busca abordar cada âmbito de maneira a atuarem mutuamente.

Segundo esta esfera da psicologia, a produção dos espaços impacta diretamente na percepção de quem os vivencia, podendo atuar na esfera psicológica, emocional e física de um indivíduo. Assim, estudos que interligam essas duas esferas, a arquitetura e a psicologia, tornam-se indispensáveis. Também torna-se essencial a evidência do usuário, no caso os alunos, como fator determinante nas decisões arquitetônicas a serem tomadas em uma arquitetura escolar.

Além do âmbito arquitetônico e psicológico, é necessário ter a instância pedagógica como fundamentação acerca das teorias de aprendizado e sua relação com a produção do espaço escolar. Busca-se considerar e entender o lugar das metodologias dentro do desenvolvimento de uma arquitetura escolar, visto que a arquitetura depende do programa de ensino adotado por cada escola.

Visto a relação entre os contextos da arquitetura, psicologia e pedagogia, o principal objetivo deste trabalho é entender a arquitetura escolar - em seus âmbitos e instâncias pedagógicas - a partir da concepção da psicologia ambiental. Ademais, têm-se também como objetivos do trabalho entender o conceito de psicologia ambiental através da análise de estudos de casos do conceito de psicologia ambiental aplicado na arquitetura escolar.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1. Escola, infância e sociedade

É na escola que os alunos têm o primeiro contato com um ciclo social que não seja a família. E é na escola que os valores em relação à comunidade são desenvolvidos. Assim como afirma Garcia (2016) a escola é onde os primeiros reflexos da vida em grupo aparecem. O espaço escolar, portanto, adquire sua importância como cenário dessas relações, constituindo o pano de fundo de processos que irão fazer parte dos valores e conhecimentos adquiridos pelo estudante. A escola torna-se, então, uma instituição essencial para a formação de futuros cidadãos, desenvolvendo nos alunos, desde crianças, valores sociais que serão refletidos no futuro de uma sociedade, além de ser um alicerce para o trajeto de seu desenvolvimento pessoal, intelectual e afetivo.

Assim sendo, a criança pode identificar-se com o espaço por elementos de sua cultura, como salienta Moura (2009), por experiências gratificantes ali acontecidas e pela troca com outros sujeitos que compartilham o espaço. Laços entre os estudantes são criados: alunos com alunos, alunos com educadores e assim, todos que vivenciam o espaço criam um vínculo mútuo, se identificando e construindo, a partir dele, um elo que se dá por diversas formas.

Entretanto, a realidade das escolas e o lugar das crianças dentro delas não é sempre como foi descrito. Ao serem confinados em instituições educativas que se pautam em modelos burocráticos, hierárquicos e marcados por relações de poder autoritárias, os alunos perdem espaços importantes de sociabilidade e produção de cultura (PINTO,2003). As instituições de ensino infantil muitas vezes não priorizam espaços destinados ao desenvolvimento da criatividade e imaginabilidade dos alunos: espaços de brincar, de socializar e tantos outros espaços indispensáveis.

1.2. O lugar da criança dentro da escola

Tomando como premissa a presença da arquitetura e a relação direta (e afetiva) à nossas memórias, sentimentos, percepções e emoções, tem-se como componente de um espaço, o usuário, no caso, os alunos. A relação entre o aluno e a escola se dá muitas vezes de maneira que o estudante somente se encaixe nas estruturas - físicas, pedagógicas e sociais - impostas. Entretanto, Pinto (2003), fundamenta o lugar do aluno como protagonista da produção arquitetônica escolar através de perguntas como: o espaço e o tempo escolares vêm sendo organizados de modo a garantir a participação da criança no seu processo formativo? São organizados para as crianças ou para os adultos? Enfim, as crianças estão sendo tratadas no interior da escola pública como sujeitos de direitos?

A importância dos alunos na participação do desenvolvimento do espaço escolar se depara com conceitos importantes a serem analisados, como a apropriação do espaço. De acordo com Moura (2009), a apropriação do espaço, que é um dos conceitos-chave da Psicologia Ambiental, busca estudar as espacialidades e as relações que podem se estabelecer entre o espaço e o sujeito que o vive, sendo um objeto de estudo desta linha da psicologia. A dialética existente entre o sujeito e o entorno físico que Gonçalves (2004) salienta, é justificada quando afirma-se que os espaços devem ser **da e para** a criança (MOURA, 2009).

Segundo Gonçalves e Martins (2014), os espaços da escola não contribuem para com o processo de sua apropriação quando estes ambientes

são estáticos, sem plasticidade, ou seja, sem flexibilidade espacial e sem a intervenção dos que o ocupam. Ainda em concordância com os autores, assim como citado por Pol (1996), quando as salas de aulas possuem carteiras enfileiradas, paredes frias, decoradas apenas com mapas, sem os desenhos e trabalhos dos alunos as decorando, têm o espaço não apropriado, pouco atrativo.

Assim, abordando o fator primordial da participação dos alunos no espaço escolar através do conceito de apropriação do espaço, vê-se uma problemática na realidade das instituições públicas de ensino no Brasil. Moura (2009) afirma que muitas vezes, para resolver problemas da escola ou da pré-escola, tanto da estrutura física quanto pedagógica, seguem-se modelos prontos, não respeitando as crianças como atores sociais e culturais.

Pinto (2003) alega um sério problema na relação das escolas com os alunos: nestas instituições é o adulto quem organiza o tempo e o espaço dos estudantes, criando regras de convivência sem a participação deles que acabam não indo de encontro aos seus interesses. Os estudantes, sendo privados de participar junto com os adultos da organização do tempo e do espaço de tais instituições, não conseguem se apropriar e se encontrar nestes ambientes. Mas o poder dos adultos sobre as crianças, bem como a incapacidade destes em perceber a criança como um sujeito capaz de opinar sobre seus próprios interesses, acaba por oprimi-las ao ponto de, na maioria das vezes, conformá-las à situação vigente (PINTO, 2003).

1.3. A interface entre a arquitetura e educação

Partindo-se da premissa de que a participação do aluno na produção do espaço de aprender é indispensável e de que a organização deste espaço, sendo importante em vários contextos na trajetória da infância, é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (MOURA, 2009), têm-se a relação direta entre a arquitetura e a educação. Assim como evidencia Kowaltowski (2011), existe uma influência imediata da arquitetura do espaço escolar no aprendizado, sugerindo que os projetos arquitetônico e pedagógico devam estar em consonância entre si.

Por conseguinte, fica evidente a necessidade de uma produção arquitetônica com diretrizes de projeto definidas de maneira sensível às percepções do usuário. No tocante à arquitetura escolar, a necessidade da aplicação da psicologia ambiental e das instâncias da arquitetura sensorial dentro das instituições de ensino são incontestáveis.

Sabe-se que não somente o espaço é o responsável pelo desenvolvimento da criança, muitos outros âmbitos hão de ser esquadrihados: a relação escola-família, professores-alunos e tantas outras dimensões pedagógicas a serem analisadas. Dado isso, posteriormente será abordada a relação entre a arquitetura e as teorias de ensino, tópico substancial para a complementação desta discussão

Em concordância com Moura (2009), a produção do espaço escolar de maneira a dispor o estudante como indivíduo protagonista pode se tornar uma grande aliada da educação, como também no desenvolvimento motor, intelectual e cognitivo dos alunos; um lugar acolhedor e prazeroso onde ela possa brincar e sentir-se estimulada e feliz. Ademais, o espaço pode ser o promotor do desenvolvimento e da aprendizagem, que também possibilite aos pequenos liberdade para criar, produzir e, ainda, divertirem-se ao aprender e ao se constituírem cidadãos autônomos e cooperativos.

Tendo o espaço escolar como agente fomentador da aprendizagem, as instituições de ensino também são traduzidas como *lócus* de trocas sociais e afetivas. Entretanto, o espaço pode facilitar ou dificultar essas trocas. A constituição física do lugar, a relação das partes componentes do edifício entre si e sua hierarquia na percepção dos usuários, os movimentos possíveis no interior do edifício, tudo transmite informações que vão além da simples adequação dos lugares ao desempenho de suas funções específicas (GARCIA, 2016).

A relação entre a produção do espaço arquitetônico escolar e as instâncias pedagógicas da educação não é particular, mas se permeiam em outras dimensões, sendo uma delas a psicologia. Assim, este âmbito emerge como uma esfera que se interliga com a psicologia e a arquitetura mutuamente. Os caminhos que são traçados e entrelaçados nestas duas esferas, fazem-nos

finalmente questionar: de que maneira as sensações e percepções podem influenciar diretamente no fazer arquitetura?

1.4. Arquitetura sensorial, escolar e psicologia ambiental

Segundo Gonçalves (2004 apud MARTINS et al, 2014), a Psicologia Ambiental é a disciplina que estuda e procura entender os significados simbólicos e os processos psicossociais que o indivíduo tem com seu entorno. De acordo com esta esfera da psicologia, um espaço sempre nos carrega alguma informação. E com informação, pode-se trazer mais: percepções, sentimentos e emoções.

Assim, de quê falamos quando tratamos de espaço na educação infantil, já que a visão da criança sobre o espaço não é a mesma do adulto? Ao perguntar a um adulto o que é espaço, certamente o definirá como algo fechado, com volume ou áreas delimitadas. Já para a criança o espaço é o que ela sente, o que vê e o que faz nele (ENRICO BATTINI, apud FORNEIRO, 1998).

De acordo com Moura (2009), o espaço escolar deve ser organizado com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem, permitindo a sua exploração e manipulação por parte das crianças, que ao explorá-lo o reconstrói.

A partir da premissa da relação entre a arquitetura e a educação descrita acima, sustenta-se neste tópico um dos objetivos específicos deste estudo: a abordagem de conceitos que objetivam o desenvolvimento de diretrizes e parâmetros projetuais para uma arquitetura escolar a partir da psicologia ambiental e da arquitetura sensorial. Busca-se também o estudo de referências projetuais com o objetivo de analisar se os espaços observados se organizam de modo a propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Desta maneira, fundamentados nas referências teóricas de Santos (2011) e Mazzilli (2003), foram constatados parâmetros projetuais que se relacionam com o vínculo da arquitetura escolar e da psicologia ambiental. São cinco categorias de parâmetros abordados: cor; forma; equipamentos; mobilidade espacial; iluminação e temperatura, a partir de diretrizes projetuais que serão abordadas posteriormente. Além disso, também serão tratadas algumas

concepções como a relação usuário-espaço, a arquitetura sensorial e a linguagem visual lúdica.

Aprofundando-se em um dos âmbitos mencionados, uma das questões principais que abordam concepções da psicologia ambiental é a importância da relação entre o usuário e o espaço. Este vínculo, tendo diferentes campos de abordagem, destaca a arquitetura sensorial como um fator importante na produção de um espaço escolar.

Um espaço arquitetônico sensível e sensorial, em conformidade com Coelho (2019), é formado por uma série de elementos objetivos, presentes nas edificações e do meio ambiente em geral, e quando reunidos resultam em um espaço sensorial e perceptivo, que possibilita diversas maneiras de interação entre a arquitetura e o ser humano. Como aborda Tuan (1983) é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais. Sentir um lugar é registrado pelos nossos músculos e ossos.

Uma arquitetura que mexe com os sentidos do usuário deve estimular o mesmo. Ainda sobre arquitetura sensorial, como afirma Santos (2011), é importante verificar os aspectos perceptivos, afetivos e culturais como determinantes em sua configuração e na caracterização das atividades e relações nele estabelecidas. Tuan (1983 apud Santos, 2011) lembra que a percepção através dos sentidos intensifica a relação homem-ambiente e afirma que a visão, o tato e a cinestesia permitem aos indivíduos ter sentimentos intensos pelo espaço e pelas qualidades espaciais. Assim, a importância deste vínculo se dá por muitos elementos associados a apropriação, identificação e relação com o espaço.

De acordo com Pol (1996), para o espaço ser apropriado, ele deve oferecer atrativos e elementos de identificação. O autor também enfatiza que as crianças se veem projetadas no espaço quando seus desenhos e trabalhos decoram o ambiente, desta forma eles se identificam e se diferenciam no espaço. Para Pol (1996), atualmente as escolas são mais flexíveis tanto na sua mobília quanto na sua decoração, nas paredes são expostos os trabalhos dos alunos, e tudo é mudado conforme as necessidades das crianças e das aulas. Os efeitos psicológicos da apropriação do espaço escolar reforçam a autoimagem da

criança frente a si e diante dos demais colegas, desenvolvendo um sentido social comunitário. (GONÇALVES e MARTINS, 2014).

Além do estímulo que as crianças devem receber do espaço, Santos (2011) descreve o fator da linguagem visual lúdica (a ludicidade abordada de maneira prática nos ambientes) como indispensável na produção de uma arquitetura escolar. O conceito do lúdico é apresentado pela autora através concepções como prazer, liberdade e caráter fictício. Um espaço que abrange estes conceitos em seus elementos e componentes, suscita no usuário uma percepção relacionada a imaginação e a criatividade, concepções indispensáveis na produção de um espaço escolar. Segundo Mazzilli (2003), os elementos do espaço estimulam emoções diversificadas nas crianças e conclui que sensações como: surpresa, mistério, aventura, desafio, medo ou prazer são consequência da exploração desses elementos, e ainda, que as crianças têm sua percepção sensorial estimulada enquanto brincam e interagem com os elementos do espaço.

Além do fator do estímulo como plano dentro do conceito da psicologia ambiental quanto à relação usuário-espaço, há fatores como cor, forma, equipamentos, mobilidade espacial, iluminação, temperatura e outros que são cruciais para o desenvolvimento de uma arquitetura escolar.

Aprofundando-se em alguns deles, Mazzilli (2003) menciona a cor como um dos elementos da linguagem visual que mais se destacam no ambiente infantil. A pesquisadora traz dados relacionados à cor nos ambientes escolares mencionando uma identificação natural das crianças com a cor. Segundo a autora, um espaço de estar, por exemplo, não deve ser monocromático, mesmo que perfeitamente equilibrado em todas as suas tonalidades. O espaço policromático permite que cada usuário possa sintonizar a sua preferência de cor. Segundo Santos (2011) pesquisas citadas no trabalho de Castro (2000) relacionam a cor com a aprendizagem: testes de QI realizados em pessoas dentro de salas pintadas com cores claras, demonstraram pontos superiores em média aos resultados dos mesmos testes realizados em pessoas colocadas dentro de salas pintadas com cores neutras ou escuras.

Já quanto à forma, Santos (2011), em relação ao tamanho e densidade das salas de aula, se apresenta diretamente vinculada à pedagogia de ensino

que é aplicada dentro da escola, condição que será abordada posteriormente. Entretanto, a autora cita que salas muito adensadas aumentam as reclamações sobre a temperatura do ambiente, ventilação e barulho, além de diminuir a participação individual. Todavia, salas pouco adensadas não oferecem momentos de intimidade, gerando sensação de insatisfação nos usuários. As salas devem ter certa complexidade espacial: cantinhos, diferentes espaços e flexibilidade. Ainda segundo Santos (2011), não só o tamanho das salas de aula, mas também o tamanho da escola influi na aprendizagem, na sensação de bem estar e na satisfação dos alunos. Escolas menores apresentam melhor rendimento dos alunos, pois estes se sentem pertencentes à comunidade escolar, tratados como indivíduos com características próprias.

Os equipamentos são abordados pela pesquisadora Santos (2011) quanto ao seu formato e disposição, podendo adquirir uma dimensão simbólica evidenciada por relações de autoritarismo ou de intimidade, de relaxamento ou de tensão. Uma simples alteração na posição da mesa do professor pode aumentar a participação e a compreensão dos alunos. Além de que espaços pouco ou mal equipados podem gerar sensação de angústia e ansiedade nas crianças. O mobiliário deve favorecer a interação das crianças com o espaço, pois se apresenta mais próximo de sua escala (SANTOS, 2011).

Abrangendo fatores acerca do conforto ambiental, a iluminação e a temperatura também são abordados na pesquisa. Segundo a NBR P-NB-57/69, a iluminação média recomendada para uma sala de aula é de 250 a 500 lux 26, ainda assim, diferentes atividades podem requerer diferenças na intensidade da iluminação. Menciona-se também a respeito dos índices baixos de iluminação, fator recorrente na realidade atual das escolas públicas, prejudicando a visão e interferindo negativamente no aprendizado (SANTOS, 2011).

Ainda sobre o que a autora ressalta sobre fatores do conforto ambiental nas escolas, no que concerne a temperatura, é mencionado que pesquisas demonstram que em temperaturas elevadas as pessoas são mais facilmente distraídas por ruídos, o desempenho aritmético é pior e a atração entre as pessoas diminui.

Foram fundamentados nas pesquisas de Santos (2011) e Mazzilli (2003) parâmetros projetuais, que apontam tópicos relacionando a arquitetura escolar

e a psicologia ambiental, concluindo, baseado no trabalho de Castro (2000 apud Santos (2011): ambientes esteticamente organizados melhoram a interação com os usuários; é necessário considerar a curiosidade natural das crianças no planejamento do ambiente escolar para enriquecê-lo, oferecendo na sua exploração a oportunidade de aprendizado lúdico, pois esse fica mais fixado na memória; parâmetros de estética e organização espacial que facilitam a convivência entre as crianças: cor do ambiente, luminosidade, materiais de boa manutenção, texturas, materiais de temperatura diferentes, objetos de formas diferentes, espelhos, utilização de recursos que estimulem todos os sentidos: visual, tátil, auditivo e olfativo, organização e uso das paredes; a organização do ambiente favorece a memorização, a aprendizagem e a manutenção do edifício (menos depredação).

Além disso, as autoras também citam algumas dissoluções sobre o espaço escolar da criança. Algumas delas são: a utilização do espaço deve ser de tal forma que possibilite o aumento das experiências vividas pelos usuários. O espaço não deve impor autoridade, ordem ou tensão, pois poderá criar um sentimento de aversão prévia ao lugar; o uso do espaço da sala de aula, inclusive o layout, tem relação com o projeto pedagógico da escola. E quanto mais aberto e flexível for esse projeto, mais aberto e flexível será o uso do espaço da sala de aula, que poderá ultrapassar seus limites físicos e englobar as áreas externas, pátios, bibliotecas e até banheiros como espaços de aprendizagem; a percepção do espaço, tanto emocional quanto psicológica, é individual. Mas é possível construir escolas com espaços proveitosos e de múltiplos usos, que acomodem as diferenças individuais e que possam gerar diversos significados; é necessário que o espaço para a educação infantil seja rico e propicie diversas experiências. Seja adaptável às várias transformações da criança nesta fase inicial da vida escolar, tanto no mobiliário quanto na utilização dos espaços.

1.5. Estudos de caso

A partir do pressuposto acerca do espaço escolar descrito, verifica-se os parâmetros arquitetônicos descritos nas escolas Hazelwood School, no Reino Unido, e na Escola da Criança, em Uberlândia, Minas Gerais. Analisa-se então,

nestes estudos de caso, parâmetros projetuais aplicados nas escolas em questão da valorização do usuário que vivencia espaço; a polivalência dos ambientes; as cores; os materiais; a existência e qualidade dos espaços lúdicos e estimuladores.

Abordando-se como referência projetual internacional a escola Hazelwood, localizada na cidade de Glasgow, na Escócia, deve-se citar que a instituição atende a crianças com deficiência auditiva e visual. Projetada pelos arquitetos Gordon Murray e Alan Dunlop, a escola apresenta princípios da arquitetura sensorial. Segundo a professora-chef Mônica McGeever, o programa da escola é projetado para ajudar os alunos a desenvolver habilidades que lhes permitam independência.

O desenvolvimento do projeto da escola contou com a participação de pais, professores e alunos a partir de uma coleta de dados e entrevistas. Assim como afirmam os arquitetos, essa relação entre os usuários e o desenvolvimento do projeto foi crucial para a elaboração de um projeto funcional e inovador. Essa interação possibilitou a compreensão das necessidades e potencialidades dos usuários, resultando num edifício com excelente qualidade arquitetônica, concebido, visando não apenas a estimulação dos sentidos, mas também a imaginação, tanto dos alunos como dos professores e funcionários (SANTOS, 2011).

O volume do edifício é implantado de forma sinuosa, se adequando a vegetação e características existentes, articulando os espaços internos e externos de maneira a criar espaços verdes que são essenciais para a prática do ensino na escola. Ainda sobre seu volume, com o objetivo de tornar a edificação menos intimidadora, a forma curvilínea possibilitou uma escala mais baixa percebida. Segundo Santos (2011) os materiais de revestimentos, selecionados pelas suas qualidades sensoriais (madeira, cortiça e pedras) mesclam-se à topografia do terreno e são simpáticos ao contexto. Ainda em concordância com a autora, a escolha destes materiais é de grande importância, pois sua utilização possibilita o aumento de sua percepção, provocando experiências sensoriais que enriquecem a experiência e são fundamentais na relação homem-ambiente.

Foram utilizados alguns artifícios com o objetivo de aumentar a percepção dos alunos, sendo eles: diferentes alturas de teto, janelas amplas em diferentes alturas (Figura 1), portas de vidro que permitem o contato visual com o exterior, brises e a inclinação do telhado, que permite máxima iluminação natural. A complexidade, variedade e articulação das formas, tornam os espaços perceptíveis, garantindo o interesse e ampliando a capacidade de uso, acomodação e apropriação (SANTOS, 2011).

Independentemente do objetivo da escola de proporcionar um ambiente adequado para crianças com deficiência sensorial, o espaço pode ser utilizado por todas as crianças. Ademais, suas diretrizes e parâmetros projetuais podem se estabelecer como fundamentos significativos e proveitosos para o desenvolvimento de uma arquitetura escolar. Segundo Santos (2011), o espaço oferece espaços atraentes e convidativos, abertos ao meio natural e espaços externos que permitem o livre brincar e outros tipos de atividades. A complexidade, variedade e articulação das formas, bem como os materiais e cores utilizados, tornam os espaços perceptíveis, garantindo o interesse e ampliando a capacidade de uso, acomodação e apropriação.

Figura 1: Sala de aula com farta iluminação natural na Hazelwood School



Fonte: <https://architizer.com/>

Abordando uma referência projetual nacional, têm-se a Escola da Criança, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. A instituição de ensino foi projetada pelos arquitetos Maria Eliza Guerra e Roberto Andrade. Um dos pontos elementares fundamentados para o desenvolvimento do projeto é a proposta pedagógica construtivista abordada pela escola, que se traduz como um relacionamento entre a criança e o meio ambiente, de forma que o aluno tem como base o espaço escolar para a construção do processo de aprendizagem.

Para isto, a escola foi implantada em um ambiente com uma vegetação abundante, além de que seu edifício compõe-se de blocos assentados em planos que respeitam as características topográficas do terreno e que se acomodam entre as árvores ali existentes, privilegiando-se as vistas e a vegetação (SANTOS, 2011).

A relação existente entre os ambientes fechados e abertos (Figura 2), tendo em vista o assentamento de blocos horizontais com suas respectivas finalidades, cria espaços multiusos e de convivência para as crianças, que através dele se relacionam com o ambiente externo. Em concordância com Santos (2011), desde a entrada da escola é perceptível a riqueza da combinação entre áreas fechadas e abertas, internas e externas, reveladas na composição plástica dos volumes e na utilização de cores, texturas e materiais diversificados.

Figura 2: Área externa da Escola da Criança



Fonte: <http://escoladacrianca.com.br/>

1.6. Teorias de aprendizagem e a produção do espaço escolar

Pol (1996, citado por GONÇALVES e MARTINS, 2014) demonstra que o espaço escolar também faz parte do processo pedagógico, uma vez que vai influenciar na atenção, na percepção, na alegria, no prazer, na criatividade, na concentração e na aprendizagem dos alunos.

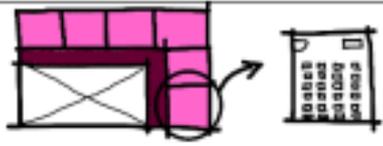
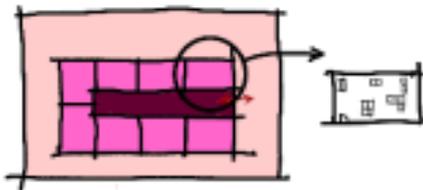
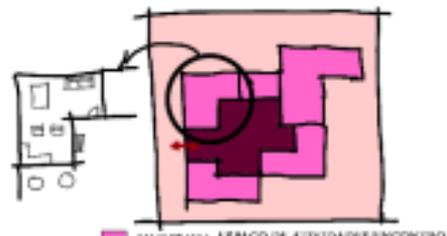
O trajeto do entendimento sobre como o processo de aprendizado se dá, passa ao decorrer da história por muitas teorias e movimentos intelectuais desenvolvidos por importantes filósofos e pesquisadores. Tendo isto em vista, o entendimento das chamadas teorias da aprendizagem - o Behaviorismo, Cognitivismo, Construtivismo, Humanismo, Sócio-interacionismo, Experiencialismo, Conectivismo - se torna indispensável, assim como seu vínculo com a arquitetura.

De acordo com Souza (2018), ao serem descritas, as teorias da aprendizagem trazem consigo informações sobre como os indivíduos desenvolvem seus processos e sua relação com o ambiente, impossibilitando que o aprendizado se dê de maneira totalmente independente. Há sempre uma conexão, ou sujeição ao meio que a cerca: fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais.

Visto isto, Souza (2018) aborda teorias de aprendizagem que foram sumarizadas quanto às suas características gerais e quanto à sua relação com a configuração do espaço, elo a ser indispensavelmente analisado na produção de uma arquitetura escolar. A autora desenvolve em sua pesquisa modelos de plantas baixas, apesar do reconhecimento de que a arquitetura vai além dessa perspectiva, que relacionam os aspectos arquitetônicos com as teorias de aprendizagem abordadas.

As Imagens 3 e 4 apresentam, portanto, as teorias de aprendizagem e suas características em relação à configuração dos espaços escolares, representados em plantas baixas, em concordância com a autora Souza (2018).

Imagem 3: Tabela sobre a relação das teorias de ensino com o espaço arquitetônico

Tabela 2 - Teorias da aprendizagem e sua influência na arquitetura escolar		
	Características gerais	Representação
Behaviorismo	<ul style="list-style-type: none"> - Escolas geralmente em edifício único de múltiplos pavimentos e salas de aulas que se repetem (com pouca flexibilidade interna) ao longo de corredores; - Escolas baseadas em palestras e foco no professor (mesa como ponto principal da sala, juntamente com a lousa). 	 <p> SALAS DE AULA CORREDOR </p>
Cognitivismo	<ul style="list-style-type: none"> - Escolas geralmente abertas, como um <i>campus</i>, e conectados por várias calçadas que garantem a conexão com o exterior; - Interiormente, as escolas apresentam longos corredores e salas em ambos os lados, as quais têm layout pouco variável com o professor como foco; - Espaços encorajam a curiosidade, permitem projetos por pesquisas específicas, a partir dos questionamentos. 	 <p> SALAS DE AULA CORREDOR ESPAÇO EXTERNO CONEXÃO </p>
Construtivismo	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços tem foco no estudante (o professor é um facilitador), ação colaborativa, cooperação e experiência; - Escola proporciona ambientes seguros, confortáveis, visualmente estimulantes e permitem a socialização; - Algumas salas não têm cadeiras e mesas, mas almofadas e sofás, criando um efeito de "sala de estar", além disso elas funcionam como espaços articulados para estudos individuais ou em grupo; - Espaços externos e corredores são usados. 	 <p> SALAS DE AULA - ESPAÇO DE ATIVIDADES/ENCONTRO CORREDOR - ESPAÇO DE ATIVIDADES/ENCONTRO ESPAÇO EXTERNO CONEXÃO </p>
Humanismo	<ul style="list-style-type: none"> - Sala-escola, com espaços abertos, fornecidos de maneira igualitária, mas passíveis de personalização e independência, garantindo o poder de escolha de cada aluno para alcançar seus objetivos; - Espaços permitem atividades diversas ao mesmo tempo, realizadas em grupos de tamanhos diferentes ou individualmente, garantindo a observação de um pelo outro, bem como maior socialização. 	 <p> SALAS DE AULA - ESPAÇO DE ATIVIDADES/ENCONTRO </p>

Fonte: Souza (2018)

Imagem 4: Tabela sobre a relação das teorias de ensino com o espaço arquitetônico (continuação)

Tabela 2 - Teorias da aprendizagem e sua influência na arquitetura escolar - continuação	
Características gerais	Representação
<p>Sócio-interacionismo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço facilitador de observação, trabalho em grupo e interação social; - Características da escola semelhantes ao do humanismo (acima). 	<p> ■ SALA DE AULA - ESPAÇO DE ATIVIDADE DESENCULTRA ■ ESPAÇO EXTERNO ↔ CONEXÃO </p>
<p>Experientialismo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaços devem promover oportunidade para reflexão e transformação de pensamentos, emoções, comportamentos, além de estimular o aprendizado em grupo, que acontece também ao longo de corredores; - Ambientes (internos e externos) flexíveis, permitindo escolha da maneira que será promovido o ensino. 	<p> ■ SALA DE AULA - ESPAÇO DE ATIVIDADE DESENCULTRA ■ CONEXÃO - ESPAÇO DE ATIVIDADE DESENCULTRA ■ ESPAÇO EXTERNO ↔ CONEXÃO </p>
<p>Conectivismo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaços devem facilitar o uso de diversas fontes de informação e tecnologia, bem como das interações entre pessoas para a troca do conhecimento adquirido; - Espaços de exposição para novos conhecimentos, em constante atualização; - Ambientes que promovam a conexão de diferentes áreas de aprendizagem, mas também alguns espaços independentes para a concentração de atividades específicas em algum campo de conhecimento. 	<p> ■ SALA DE AULA - ESPAÇO DE ATIVIDADE DESENCULTRA ■ CONEXÃO - ESPAÇO DE TROCA DE CONHECIMENTO ■ ESPAÇO EXTERNO ↔ CONEXÃO </p>

Fonte: Souza (2018)

2. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES

Pode-se afirmar que a escola é um dos espaços mais importantes na vida dos alunos quando sabe-se que ela é um dos principais referenciais em seu desenvolvimento intelectual, social e psicológico.

Visto o cenário da produção do espaço escolar em um contexto que carece do planejamento espacial evidenciando os alunos como sujeitos de

direitos, desenvolve-se um arcabouço de conhecimento que correlaciona a educação, a psicologia e a arquitetura. A presente pesquisa contou com referenciais teóricos, projetuais e um referencial teórico que objetiva correlacionar a configuração espacial das instituições de ensino à psicologia ambiental.

A presença da multidisciplinaridade no que concerne a produção de espaços escolares se mostra indispensável. Entretanto, também torna-se substancial a necessidade de discussões acadêmicas quanto à correlação destes dois âmbitos, a psicologia e a educação, se revelando como um tema que precisa ser discutido em todos os seus aspectos, sendo um deles no contexto de formação de profissionais que são responsáveis pela elaboração de projetos escolares.

Em síntese, torna-se necessária a aplicação de diretrizes projetuais que objetivam a qualidade espacial das escolas, além de evidenciar os alunos como sujeitos de direitos, fato indispensável na elaboração da tipologia de projeto em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COELHO, Julia Richard Bicudo. Arquitetura sensorial: o relacionamento dos sentidos humanos com as construções arquitetônicas. Orientadora: Bruna, Gilda Collet. 2019. 111f. TCC (Graduação) – Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), Universidade Presbiteriana Mackenzie, Higienópolis. 2019. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/21081?show=full>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- FORNEIRO, Lina I. A organização dos espaços na Educação Infantil. TCC (Pós-graduação) - Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Porto Alegre. Artmed. 1998.
- GARCIA, Patrícia Melasso. Pedagogias invisíveis do espaço escolar. 2016. 407 f., il. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- GONÇALVES, T. M. (2004). Psicologia Ambiental. Revista em Ciências da Saúde, 1(1), 17-21.

MARTINS, Rudnei Joaquim; GONÇALVES, Teresinha Maria. Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 3, p. 622-631, 2014.

KOWALTOWSKI, Doris CCK. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo. Oficina de textos, 2011.

MAZZILLI, Clíce de Toledo Sanjar; MONZEGLIO, Elide. *Arquitetura lúdica: criança, projeto e linguagem; estudos de espaços infantis educativos e de lazer*. 2003. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - FAU. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2003.

MOURA, Margarida Custódio. *Organização do espaço no contexto da educação infantil de qualidade*. *Travessias*, v. 3, n. 3, 2009.

PINTO, Maria Raquel Barreto et al. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. 2003. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2003.

Pol, E. (1996). *La apropiación en la escuela*. In: L. Iñiguez & E. Pol (Coords.), *Monografies Psico/Socio/Ambientals: Cognición, representación y apropiación del espacio* (Vol. 9, pp. 45-62). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

SANTOS, Elza Cristina. *Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia*. 2011. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.

SOUZA, Larissa Negris de. *Arquitetura escolar, parâmetros de projeto e modalidades de aprendizagem*. 2018. 1 recurso online (190 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331683>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: A perspectiva da experiência*. SciELO-EDUEL, 2013.

GT 4 – EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

Coordenadora: Me. Giselle Dutra (Doctum)

Debatedora: Dra. Jocilene Gadioli (Universidade Ferrara/UFRJ)

FRACASSO ESCOLAR E AS INJUSTIÇAS SOCIAIS SOB A ÉGIDE DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO

SCHOOL FAILURE AND SOCIAL INJUSTICE UNDER THE AGENDA OF SOCIAL TRANSFORMATION THROUGH EDUCATION

Katriny Ferreira Neves
Philippe Drumond Vilas Boas Tavares

RESUMO

O presente artigo debate a diferença social vista como uma das fontes das frustrações discentes no processo formativo escolar. A princípio, relacionou-se a caracterização do sistema escolar Brasileiro. O centro da pesquisa foi indagar o quanto às ações de diferença social se contempla nas diferenças escolares. Analisou-se a visão de alguns autores, onde explicam esclarecendo sobre a temática, pois, de maneira geral, devido à experiência de cidadania pública, os alunos de escolas públicas enfrentam obstáculos curriculares no processo de aprendizagem escolar. Será explorada também a possibilidade de reduzir a desigualdade social a partir da dinâmica do ambiente escolar, ao compreender a história da desigualdade no Brasil - as condições sociais são mais severas fora da escola, ou seja, afetam. Isso tem um impacto maior até mesmo sobre os grupos mais vulneráveis de pessoas cuja cidadania não está na escola ou que não podem permanecer na escola. No entanto, a escola pode reproduzir essas desigualdades ou avaliá-las e buscar novas motivações, mesmo que encontrem dificuldades estruturais no processo de aprendizagem. Os resultados mostram uma necessidade de novas ações nas organizações de metodologias e também de aprimoramento docente através da formação continuada, para assim solidificar de maneira justa uma avaliação efetiva.

Palavras-chave: Injustiças sociais. Fracasso escolar. Dificuldade de Aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the social difference seen as one of the sources of student frustrations in the educational process at school. At first, the characterization of the Brazilian school system was related. The center of the research was to ask how much the actions of social difference are contemplated in school differences. The view of some authors was analyzed, where they explain clarifying the theme, because, in general, due to the experience of public citizenship, public school students face curricular obstacles in the school learning process. The possibility of reducing social inequality from the dynamics of the school environment will also be explored, by understanding the history of inequality in Brazil - social conditions are more severe outside the school, that is, they affect it. This has a greater impact on even the most vulnerable groups of people whose citizenship is not in school or who cannot stay in school. However, the school can reproduce

these inequalities or assess them and seek new motivations, even if they encounter structural difficulties in the learning process. The results show a need for new actions in the organization of methodologies and also for teacher improvement through continuing education, in order to solidify an effective evaluation in a fair way.

Keywords: Social injustices. School failure. Learning Difficulty.

Sumário: 1. Introdução. 2. O Fracasso Escolar na Literatura Especializada. 3. A Injustiça Social no Contexto Escolar. 4. A Relação do Fracasso Escolar e as Injustiças Sociais Brasileiras. 5. Estratégias Metodológicas Visando Mitigar os Impactos do Fracasso Escolar. 6 Considerações Finais. Referências.

1. INTRODUÇÃO

Tradicionalmente no Brasil, as dificuldades no processo de aquisição de conhecimento escolar vêm sendo explicadas levando em consideração as possíveis deficiências físicas ou psicológicas das crianças e de seus familiares, Assim, surge o questionamento: “como a escola pode contribuir para que haja a diminuição da influência da injustiça social no processo de aprendizagem do educando”? Tal indagação levantou algumas hipóteses, como por exemplo: O fracasso escolar alcançado pelo aluno não dependeria apenas de seus dons pessoais, mas também de sua origem social. O fracasso escolar poderá ocorrer de acordo com o contexto familiar, cultural, social e político que o individuo possa está inserido, o que coloca o aluno em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.

Portanto, o objetivo geral desse artigo é analisar como as injustiças sociais influenciam no fracasso escolar, para em seguida apresentar algumas possibilidades de intervenção didático-pedagógico relacionados com enfrentamento do fracasso escolar por meio de ações de enfrentamento às injustiças sociais que estão ligadas (in) diretamente à educação, bem como apontar alguns procedimentos metodológicos educacionais que contribuem para evitar o fracasso escolar.

Mediante aos estudos bibliográficos realizados percebeu-se que vinculado ao fracasso escolar está também as injustiças sociais, pois de acordo Rodrigues (2020, p. 25), o conceito pertinente do fracasso escolar é a existência de uma grande variedade de consequências que afetam tanto os próprios alunos como os docentes, as famílias e a sociedade. como exemplo o sentimento de incompetência dos alunos e a insatisfação dos professores.

Em complemento, Camargo (2020, p. 29), diz que o conceito de injustiça social está relacionado às desigualdades sociais e às ações voltadas para a resolução desse problema.

Com isso, por tanto se percebe que tanto um quanto o outro estão interligados, pois a solução consiste no compromisso do Estado e instituições não governamentais em buscar mecanismos para compensar as desigualdades sociais geradas pelo mercado e pelas diferenças sociais.

Em 1980 Maria Helena Patto realizou estudos a respeito do fracasso escolar que gerou uma nova perspectiva no entendimento dos efeitos das desigualdades sociais na educação básica no Brasil. A autora finaliza que o fracasso escolar seria “administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (PATTO, 2000, p. 414).

Percebe-se que em suma, precisa-se que o fracasso escolar seja reexaminado por meio de ideias modernas, pois segundo os autores já citados, o fracasso escolar ocasiona prejuízo e sofrimento principalmente ao educando e aos seus pais, visto que, partindo da premissa social, os problemas da educação brasileira por mais que são debatidos e estudados, não chegou a criar nenhum recurso capaz de acionar o rendimento, somente expandiu a desigualdade na distribuição do conhecimento, concebendo assim uma formação precária e pautada no desinteresse pelo trabalho escolar.

Angelucci (2004, p. 58) faz uma revisão de literatura relacionada ao fracasso escolar focada nas publicações ocorridas entre os anos de 1991 e 2002, onde a mesma averiguou que as explicações continuaram parecidas às que foram pontuadas por Patto (2000, p.10), culpando especialmente as crianças e suas famílias. Em contrapartida, foi constatado um crescimento de pesquisas que relacionavam aos professores a causa do fracasso escolar, com destaque nas suas defasagens formativas.

Segundo Gil (1999, p.42), quando se trata de levantamentos bibliográficos, é essencialmente exploratório, as entrevistas relacionadas à questão de pesquisa são realizadas com pessoas que têm (ou têm) experiência prática e analisam exemplos para promover o entendimento. Portanto, esse tipo de pesquisa visa proporcionar ao pesquisador mais conhecimento sobre o

assunto para que ele possa fazer perguntas mais precisas ou criar hipóteses que possam ser estudadas em pesquisas futuras (GIL, 1999, p.42).

2. O FRACASSO ESCOLAR NA LITERATURA ESPECIALIZADA

O olhar de Paulilo (2017, p. 12) aponta que as principais causas do fracasso escolar são oriundas, em sua maior parte, dos sistemas de ensino que não conseguem atender às diversidades de necessidades presentes nas escolas, deixando de identificar onde se localiza a falta de adaptações à aprendizagem, e levar o aluno a descobrir sua própria modalidade de aprendizagem, considerando como ponto crucial seu modo particular de se relacionar com o conhecimento, ou seja, a aprendizagem escolar.

Pozzobon (2017, p. 30), destaca que o fracasso escolar também pode ocorrer dependendo do contexto familiar, cultural, social e político que o indivíduo possa estar inserido, pois um indivíduo que não tem acesso à educação de qualidade consequentemente estará a mercê do fracasso escolar, porque, por mais que o aluno esteja disposto a obter conhecimento, sem as ferramentas necessárias esse processo será muito dificultoso.

De acordo Paulilo (2017, p.12), “a ideia de fracasso escolar é histórica e perpassa inúmeras análises quanto ao seu emprego”, assim, também aponta Pozzobon (2017, p. 32) que elucida algumas correlações ligadas ao termo como: “dificuldades de aprendizado, problemas de comportamento, baixo desempenho escolar, distorção série/idade/ano, abandono escolar precoce ou repetência e outras inúmeras associações”. Desta forma, é preciso delimitar dentro de um campo de estudos o que se entende por fracasso escolar.

Na década de 1980, os estudos de Patto (2000, p. 14) consideraram os históricos de repetência como indicadores de fracasso escolar, partindo das políticas públicas de progressão continuada, o fracasso tornou-se cada vez mais dissimulado, pois como se sabe, as crianças avançam de séries sem estarem alfabetizadas e algumas acabam concluindo o Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

Bourdieu (1998, p. 25) aponta que o sucesso escolar alcançado pelo aluno não dependeria apenas de seus dons pessoais, mas também de sua origem social, o que coloca o aluno em condições mais ou menos favoráveis

diante das exigências escolares. Bourdieu (1998, p. 41) afirma que as estruturas sociais afetam o comportamento do indivíduo de dentro para fora e não o inverso.

O sujeito então passa a ter a formação inicial vinda de seu ambiente social e familiar, ocupando uma posição exclusiva na esfera social, cada indivíduo então aciona o que ele chama de *habitus*, que se refere ao conjunto de disposições para ação típica dessa posição que ocupa, passando a transportar suas ações ao longo do tempo. Ou seja, a estrutura social que o sujeito vem, rege suas ações individuais, não de maneira mecanizada e rígida, mas por meio dos princípios de orientação que seriam adaptadas pelo indivíduo nas variadas circunstâncias de ação.

Charlot (2005, p. 39) considera que as pesquisas de Bourdieu sobre o capital cultural têm sido usadas de maneira equivocada. Pontua que não basta ser filho do... ou da... para que se obtenha o tal capital, a herança cultural não é uma transmissão automática, “é preciso também estudar, entrar num trabalho intelectual. E para ‘transmitir’ esse ‘capital cultural’ a seus filhos, é preciso igualmente se esforçar muito” (CHARLOT, 2005, p. 39).

Para Charlot (2008, p. 16), “O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”, ou seja, o pensamento da autora explica como o fracasso escolar pode ser entendido, em um primeiro momento, partindo da diferença de expectativas quanto aos resultados do desempenho do aluno, porém, não se trata apenas de uma diferença: “é também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode constituir-se objeto de pesquisa” (CHARLOT, 2008, p. 17).

Portanto, observa-se que as crianças que não alcançam o aprendizado esperado em sua fase de escolarização acabam a denominar o fracasso escolar, neste segmento também se configuram os alunos repetentes, evadidos e os que não se adaptam por algum motivo às regras escolares, tendo assim um comportamento indesejável.

De acordo com Gualtieri Lugli, (2012, p. 42), além desses fatores que são considerados como porta de entrada para o fracasso escolar, existe também a questão das suas “vivências escolares, são muitas das vezes rotuladas por seus colegas de classe e até mesmo por professores, desencadeando um pensamento de incompetência vindo do próprio aluno” (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 42).

Os autores (2012, p. 42) deixaram notório que diante deste contexto, é fundamental questionarmos o ensino instituído e as mazelas por ele produzidas dentro de um contexto histórico-cultural de determinações e contradições, favorecendo o rompimento com as ideologias que camuflam e ocultam a realidade no que tange às suas contradições. Em concordância com Rossalto (2010, p. 29) que diz:

É preciso compreender a produção do fracasso escolar e com ela relacionar-se para além de suas naturalizações e cristalizações, tendo em vista possíveis movimentações de olhares e práticas, a fim de contribuir para que de fato os indivíduos possam, em seu coletivo, apropriar-se da cultura e fazer do conhecimento um instrumento de transformação da realidade de exclusão e desigualdade social (ROSSALTO 2010, p. 29).

Notou-se que o fracasso escolar tem sido explicado a partir de teorias sociológicas, principalmente, a falta de capital cultural das famílias pobres, outra versão do preconceito de classe.

Segundo De Paula (2009, p. 09), no momento educacional em que estamos no Brasil, o fracasso tem sido uma das maiores problemáticas, abrangendo todos os níveis de ensino, e dentre os fatores relacionados a ele estão os extraescolares que correspondem à má qualidade de vida do educando e os intra-escolares que diz respeito à escola, os programas e trabalhos desenvolvidos nela. Tais fatores contribuem para o fracasso educacional, principalmente de crianças menos favorecidas econômica e socialmente.

Embora a educação escolar tenha se universalizado e generalizado, tornando-se possível garantir o acesso de quase todos à educação, ainda são muitos os problemas nesta área, dos quais o principal é o fato de que o conhecimento veiculado pela escola não tem se constituído em instrumento para a formação de uma consciência humanizada, servindo à manutenção do status quo e à reprodução do sistema (PAULA 2009, p. 09).

As explicações são uni causais, já que o aludido tema se trata de algo complexo e multidimensional, abrangendo a cultura escolar, os métodos de trabalho, o currículo, os fatores individuais de cada aluno. “Assim, se analisada individualmente nenhuma das perspectivas será capaz de explicar ou sanar o fracasso escolar” (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 43).

3. A INJUSTIÇA SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A desigualdade social está cada vez mais aparecendo na vida escolar, devido ao fato de as escolas acolherem diferentes grupos sociais com características especiais e por não possuírem políticas públicas efetivas voltadas para a eliminação desse fenômeno. Igualdade. O sistema de ensino é produto do processo histórico e se configura entre a sociedade e as relações de produção, divide e ainda divide a sociedade em diferentes grupos econômicos, chegando a estabelecer vínculos entre classes sociais opostas.

Segundo Ponce (2005, p. 44), o sistema de ensino parte do momento em que a sociedade se estrutura em classes sociais opostas, que é o fim da chamada sociedade primitiva. Os interesses e necessidades da classe social dominante passaram a restringir o campo da educação, pois passou a servir ao domínio social do grupo minoritário.

Ao analisar a origem da escola, o citado autor relatou que esse tipo de sistema surgiu porque o domínio militar e político não tiveram mais a devida influência na sociedade, e então tornou-se cada vez mais complexa e multifacetada. Portanto, é necessário estabelecer um dispositivo de domínio ideológico e intelectual, que seja o ponto de apoio da escola e de todo o sistema de ensino. A necessidade de atividades intelectuais adequadas e de tecnologia de produção perfeita passou a fazer parte da divisão do trabalho da sociedade. Nesse sentido, a classe dominante passou a entender que a educação é um elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social, pois o conhecimento científico e tecnológico tem sido entendido como o desenvolvimento do sistema produtivo Cada vez mais necessário (PONCE, 2005, p. 45).

Focando a análise no sistema capitalista, a ótica adotada neste trabalho parte da premissa de que a atual desigualdade social corresponde em primeiro lugar a uma crise estrutural que envolve inevitavelmente certos valores e ideologias, mas descobriu a matriz em suas relações de produção, que é a relação social estabelecida por meio do trabalho assalariado (PONCE 2005, p. 46), Observa-se nesse sentido a injustiça social e o sistema educacional são dois elementos enraizados no próprio processo de produção e, portanto, não podem ser analisados fora do seio da sociedade capitalista.

Sendo assim, (PONCE 2005, p. 48) relata que o sistema educacional desempenha um papel fundamental na manutenção da alienação e

da divisão social do trabalho, pois sob a orientação do ressurgimento da dinâmica social capitalista, a escola tem se configurado como um espaço estratégico de convivência social.

Percebe-se que na linha de pensamento de Patto, (1990, p. 58), a lógica de mercantilização educacional que ajuda a fortalecer a educação privada e a desvalorização da educação pública são fatores que aprofundam as desigualdades sociais e causam crises no sistema educacional brasileiro.

4. A RELAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR E AS INJUSTIÇAS SOCIAIS BRASILEIRAS

Fernandes (1966, p. 21), relata que a história do Brasil mostra como a desigualdade social reapareceu ao longo dos séculos e nas últimas décadas, principalmente a partir do reaparecimento das classes. Nesse sentido, a importante contribuição de Bourdieu pode ser extremamente importante para a análise da realidade brasileira. No prefácio de *A reprodução* (1983, p. 11), Bourdieu afirma que os vários capítulos desse livro apontam para um mesmo princípio de inteligibilidade: o "das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes".

Segundo Bourdieu (1988, p. 47) As elites vêm desenvolvendo mecanismos para garantir que permaneçam na posição de promoção. A circulação dentro da estrutura social brasileira por si só não pode reduzir em grande escala a desigualdade herdada pela escravidão no século XX. É inegável que pobres e negros têm mobilidade entre as gerações, mas isso é mais característico da transição do rural para o urbano, do que obter ganhos consideráveis na hierarquia social (RIBEIRO, 2007 p. 06).

O modelo rural que formou a sociedade brasileira caracterizou-se por forte desigualdade, manifestada na concentração fundiária, na influência econômica e política e no despreparo da maioria dos trabalhadores. É essa população pobre do Brasil rural que mais sofreu com a influência do rápido processo de industrialização e urbanização. Muitos de seus filhos foram morar na cidade, mas sentiam peso na pele devido à discriminação racial ou à falta de conhecimento técnico exigido pelo novo setor industrial existente (RIBEIRO, 2007, p.10).

De acordo com Ferreira (2013, p. 54), a tabela a seguir mostra a distribuição de renda por cor da pele em 1999 e 2009, mostrando a desvantagem

econômica dos negros em comparação com os brancos no período atual e como a riqueza do Brasil está concentrada em grupos minoritários. Além disso, o crescimento do sistema educacional no século 20 foi bastante lento.

Ferreira (2013, p. 55) relata ainda que, nas décadas de 1960 e 1970, para se ter uma ideia em um período considerado altamente industrializado o crescimento das universidades e escolas de ensino médio (hoje escolas de segundo grau) ultrapassou o ensino básico. Como resultado, a maioria das pessoas economicamente pobres das áreas rurais às urbanas não podem entrar no sistema de educação básica. Até recentemente, desde a década de 1990, vimos um crescimento efetivo da educação básica no Brasil, caminhando para a universalização da educação para essa faixa etária. Dessa forma, durante grande parte do século passado, a educação ainda era uma forma de conquistar privilégios (RIBEIRO, 2007, p. 21).

Vejamos os dados atuais, segundo (FERREIRA, 2013, p. 56), que mostram que há menos negros (pretos e pardos) no ensino superior em comparação com os brancos. Percebe-se que o ensino superior ainda é amplamente segregado pela *apartheid*, o que leva à divisão racial e a certas condições econômicas. Ribeiro, (2007, p. 25) explana que o crescimento do sistema educacional no século 20 foi bastante lento. Nas décadas de 1960 e 1970, para se ter uma ideia - em um período considerado altamente industrializado - o crescimento das universidades e escolas de ensino médio (hoje escolas de ensino médio) superou o da educação básica.

Ribeiro, (2007, p. 30). Deixa bem claro que o como resultado, a maioria das pessoas economicamente pobres das áreas rurais às urbanas não podem entrar no sistema de educação básica. Até recentemente, desde a década de 1990, vimos um crescimento efetivo da educação básica no Brasil, caminhando para a universalização da educação para essa faixa etária. Dessa forma, durante grande parte do século passado, a educação ainda era uma forma de conquistar privilégios (RIBEIRO, 2007, p.30).

Portanto fica notório que diante dessa situação, a educação se desenvolveu inicialmente como um canal para chegar a essas elites, que viam a melhora desse status e a possibilidade de adquirir capital cultural, que se combinaria com o capital econômico já possuído por suas famílias. Pois de acordo com Ferreira (2013, p. 63), com o aumento das taxas de matrícula,

apesar do programa de alfabetização universal, a educação de qualidade no Brasil ainda é privilégio de poucos que podem efetivamente arcar com os altos custos.

Então se observa que o capital cultural é indispensável para o bom desenvolvimento da aprendizagem e valorização do conhecimento do mundo que o cerca, mas no final das contas está diretamente ligado à propriedade produzida pelas condições de classe.

Ferreira (2013, p. 65) afirma que isso explica a relação de crescimento proporcional entre a renda per capita do aluno e o progresso na transição escolar, e a relação entre a manutenção da desigualdade educacional no país. Portanto, com base nessas desigualdades, podemos explicar que em um país com um alto nível de qualidade escolar, mesmo que vejamos que o acesso de todos à educação aumentou muito, a desigualdade de renda e cor continuará a ser grave. Relata ainda que associado a esses dois tipos de contribuições sociológicas (capital econômico e capital cultural), podemos encontrar a forte influência do capital social no Brasil a partir da inspiração de Bourdieu.

Observa-se que esse tipo de contribuição é caracterizado pela rede de conexões estabelecida pelo corpo central da estrutura social, que sempre foi um importante centro de manutenção da desigualdade de classes no passado. Pois segundo Ferreira (2013, p. 67), a rede social de pessoas com capital econômico e cultural mais forte é mais ampla e clara do que a rede social de pessoas com menos capital. Ali começou a violência simbólica que atinge a sociedade brasileira, mudando a realidade da desigualdade de classe e raça, e a educação tem pouco poder de mudar. Ferreira (2013, p. 57) afirma:

As redes sociais das pessoas com capital econômico e capital cultural intensos são mais amplas e mais articuladas do que daqueles que detém menores capitais desses tipos. Aí atua a violência simbólica que acomete a sociedade brasileira, reestruturando uma realidade desigual em seus aspectos de classe e de raça, e que a educação apresentaria pouca força para alterar. É com isso que podemos propor uma leitura reflexiva acerca dos projetos de ações afirmativas que vêm sendo implementados no Brasil, já que têm se configurado como as principais políticas voltadas para a redução das desigualdades raciais (FERREIRA, 2013, p. 57).

Com base nisso, podemos fazer recomendações reflexivas para os projetos de ação afirmativa que o Brasil vem implementando, pois eles se configuram como as principais políticas voltadas para a redução da desigualdade

racial. De acordo com Ferreira (2013, p. 58) A ação afirmativa obterá, em maior medida, mais oportunidades de ingressar em cargos, empregos e cargos universitários por meio de cotas universitárias, reduzindo, assim, a desigualdade que afeta os grupos da apartheid como uma grande população negra.

Percebe-se então, que o Brasil pode manter a mesma desigualdade que tem na história, com apenas uma ligeira redução na desigualdade, mas sob o manto de sua política de igualdade, teme que a taxa de progresso social não melhore sua estrutura de desigualdade efetiva.

De acordo com Bourdieu (1998):

O fracasso escolar é um conceito utilizado para se referir ao grupo de pessoas que não conseguiram completar com sucesso as diferentes etapas do ensino obrigatório, seja devido ao abandono escolar precoce, por sérias dificuldades de aprendizagem, entre outros. Além disso, ao falar de fracasso escolar, também devemos levar em consideração aquele grupo de pessoas que passou no ensino obrigatório, mas não consegue alcançar nenhum outro título que lhes permita se formar em uma profissão específica (BOURDIEU, 1998, p.58).

Percebe-se que o distanciamento que há entre a realidade do aluno e os conhecimentos escolares propriamente ditos, não trazendo sentido ou significado ao educando, ele não vê nenhuma perspectiva de utilizar aquele(s) conteúdo(s) em sua vida prática, fazendo com que o educando se sente excluído. Já o conceito de injustiça social segundo Camargo (2020) diz respeito:

Ao fato de existir na sociedade situações que favoreçam apenas uma porcentagem (geralmente menor) da população enquanto outra parte fica sem acesso aos meios, essenciais ou não, para o homem definição de injustiça social tende a ser múltipla, a depender do aspecto e das condições em que é analisada. Injustiça significa a falta de justiça, de bem comum e de equilíbrio dentro de diversos grupos sociais que pode acontecer em toda comunidade e até em um sujeito individual. A injustiça significa principalmente o desrespeito pelos direitos tanto dos indivíduos como da sociedade em conjunto, e isso pode ser visível de diversas formas: alguns menores e quase invisíveis, outras mais notórias e flagrantes (CAMARGO, 2000, p.19).

Notou-se que a injustiça social, é um misterioso procedimento que envolve o raciocínio humano, sendo um verdadeiro ato de desamor e falta de respeito entre os homens.

5. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS VISANDO MITIGAR OS IMPACTOS DO FRACASSO ESCOLAR

Segundo Furlan (2007, p.12), só faz sentido se uma avaliação for feita para aprender mais sobre os alunos e coletar elementos, para que a educação escolar possa ser realizada de forma próxima à realidade e contextualizada. Buscando atender a esse ponto de vista, não basta que os professores assistam às aulas, deve-se atentar para a situação individual de cada aluno. Como Hoffmann (2009, p. 64) apontou, é necessário ficar claro todos os dias se um aluno está aprendendo, "O comportamento de avaliação é uma explicação séria e abrangente da resposta do aluno a qualquer situação de aprendizagem."

É preciso entendê-lo como acompanhado por uma trajetória que passa pela compreensão e troca de ideias entre todos os participantes das ações educativas. Portanto, neste caso, avaliar o aluno significa primeiro acolhê-lo em seu estado de ser e em seu jeito de ser, para depois decidir o que fazer a partir daí. Portanto, concordamos com Luckesi (1995, p. 32) que avaliação é um ato de amor. "Um comportamento carinhoso é na verdade um ato de aceitar a situação." Ao aceitar essa condição, o ato de amor tem a característica de não julgamento. No entanto, o julgamento aparecerá, dando à vida uma linha de ação (ação) em vez de excluí-la.

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa (LUCKESI, 2005, p. 33).

O autor acredita que a disposição de aceitar a realidade faz parte do comportamento do avaliador, não é objeto de avaliação. Para isso, ele deve estar disposto a aceitar. Sem esse arranjo do avaliador, não haveria avaliação. Essa tendência implica uma disponibilidade realista. Se ele fosse excluído desde o início, seria impossível avaliá-lo.

De acordo Bourdieu (1998, p.48), apesar de apresentar uma "nova roupagem", o fracasso escolar ainda é considerado como produto do aluno e de sua família. Percebe-se que o maior efeito disso pode ser visto na concepção medIALIZADORA da educação.

Para Facci (2007, p.24), culpar pela não aprendizagem escolar um dos envolvidos no processo de ensino, como o aluno, sua família ou o professor escolar resulta em uma explicação simplista e ideológica em que estão

imbricados os pressupostos neoliberais, que retiram os fatores sociais envolvidos no contexto de produção do fracasso escolar, naturalizando essas questões, pois as localizam no próprio indivíduo. Trata-se de não focar somente em uma estrela e sim na constelação.

Para tanto, Facci (2007, p.25) discorre que é preciso “propor uma atuação na Instituição de Ensino como um todo e não somente no aluno como sujeito a ser adequado ao meio social”, Não se trata de culpabilizar alguém pelo fracasso escolar e sim de comprometer todos os envolvidos na cena do ensino-aprendizagem. Compreende-se que é preciso romper com a visão linear e assumir uma visão sistêmica do fenômeno. É preciso que o psicólogo escolar não se pergunte sobre o motivo pelo qual a criança não aprende e sim sobre o que ocorre no processo que faz com que ela não aprenda. Por tanto:

É necessário integrar práticas que possibilitem entender os problemas desde uma perspectiva diferenciada, compreendendo as dificuldades de aprendizagem como manifestações inerentes ao aluno e à dinâmica de funcionamento da escola e da sociedade (FACCI 2007, p. 25).

Percebe-se assim, que ao se adotar uma postura crítica frente à prática pedagógica adotada em sala de aula, que determine ações inspiradas nos resultados das avaliações e nos momentos do Conselho de Classe, pode auxiliar na superação das injustiças sociais no ambiente escolar e do fracasso escolar, uma vez que se torna possível “aparar as arestas” no cotidiano escolar, após cada avaliação.

Oliveira (2005, p.62) mencionou ao tratar da teoria de Vygotsky: [...] na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem um papel significativo em interferir na zona de desenvolvimento proximal do aluno para que o progresso não ocorra naturalmente. Uma vez que a comunicação entre colegas e professores se torna a base da aprendizagem, os professores devem se concentrar e interagir. Atuando na zona de desenvolvimento quase final, os professores ajudarão os alunos a desenvolver seus próprios estilos de aprendizagem. Vygotsky (1989) disse que o único bom ensino é o ensino que promove o desenvolvimento.

De acordo com Freire (1973, p. 45), quando se refere à política educacional, o termo crise se refere à inconsistência entre as pessoas. De

acordo com os conceitos adotados sobre o assunto, o papel das instituições de ensino e suas potencialidades, ela pode ganhar espaço. Observou-se que, se acreditarmos que o Estado não tem qualquer responsabilidade pela educação e que seu propósito deve ser mercantilista e de mercado, então a terminologia usada aqui é inadequada. Portanto, nesse sentido, a compreensão da situação atual remete à leitura citada por uma determinada escolha político-moral.

Segundo Freire (1973, p. 47), a educação pode assumir duas abordagens: contribuir para o processo de emancipação do ser humano, ou para enfrentar a realidade, domesticá-lo e ensiná-lo a ser passivo. Portanto, a educação também deve ter pessoas que se opõem à realidade, que optam por acumular conhecimentos voltados para o público, ou que não entendem essas questões e contribuem para a manutenção da desigualdade.

Freire, (1973; 2001; 2003), dialoga que a maioria das escolhas das instituições de ensino parece seguir claramente os padrões neoliberais e, portanto, parecem depender da demanda do mercado de trabalho, o que está relacionado à fragmentação do próprio processo educacional, seu significado só é aplicável à lógica dominante, que gera emoções negativas e obedece aos valores consumistas, por outro lado, apresentam os discursos "humanista" e "democrático" das escolas cívicas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apurar os motivos dos atrasos escolares e das dificuldades de aprendizagem das crianças, os professores adotaram diferentes métodos de intervenção. Em relação aos serviços educacionais, para alunos com dificuldades de aprendizagem, observou-se que é necessário considerar uma série de fatores, esses fatores podem favorecer sua aprendizagem, simples descrições de tarefas escolares, alterações em livros didáticos e trabalhos de casa, adequação de educação ambiental, adequação de horários.

Compreendeu-se que os professores podem se envolver em atividades que atendam crianças com dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Muitas dificuldades de aprendizagem são atribuídas a métodos insuficientes,

falta de motivação e cansaço dos professores, brigas e discussões entre colegas, etc. Essa dificuldade aflige profundamente as crianças.

Sob a pressão de familiares, professores e colegas, as crianças pensam que sua vida escolar fracassou. Crianças com dificuldades de aprendizagem fazem com que muitos professores não saibam como cooperar com elas. Ela não estudou, mas não tinha nenhuma deficiência especial. Para que os alunos com deficiência de aprendizagem recebam os serviços adequados e trabalhem com eficácia, os professores devem estar em um processo de treinamento contínuo. Por tanto a responsabilidade não deve recair apenas sobre a família ou a escola, mas também diferentes tipos de recursos públicos devem ser buscados para garantir que cada criança necessite de cuidados básicos de saúde desde o nascimento, que é o direito ao desenvolvimento integral.

Trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem também pode melhorar as estatísticas sobre o fracasso escolar. Independentemente do tipo de escola ou sala de aula, há alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, devendo ser devidamente diagnosticados e tratados por profissionais qualificados e com apoio de professores e familiares. Por meio da cooperação com professores, pais e toda a comunidade, o próprio conceito de vulnerabilidade é um convite à atualização das práticas educativas. Repensando práticas que promovam a busca por mudanças educacionais, cognitivas e tecnológicas, políticas e culturais que afetam a vida de pessoas que vivem em realidades menos reconhecidas e afetadas por vulnerabilidades sociais e, portanto, continuam crescendo em nosso país.

Conclui-se que é possível fortalecer e se desenvolver na comunidade escolar e com os pais, proporcionando às crianças recursos educacionais que proporcionem oportunidades de segurança, relacionamentos emocionais, habilidades de desenvolvimento, amizade e autoconfiança; e contribuam para seu desenvolvimento cognitivo, social e criativo, atividades e serviços de desenvolvimento cultural, profissional e emocional. Crianças em um estado de vulnerabilidade social enfraquecem a relação entre família, escola e comunidade e prejudicam o desenvolvimento geral das crianças. Essas vulnerabilidades e condições podem ser identificadas, dimensionadas e devem ser utilizadas como base para definir medidas de prevenção e enfrentamento dos problemas que afligem essas crianças e suas famílias. Sabemos a importância de formular e

implementar uma política de educação que dê importância à idade e ao gênero das crianças, mas deve garantir condições de vida dignas a essas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002):** um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BEE, Helen. **O ciclo Vital.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior.** In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. p. 218-227. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMARGO, Orson. "Injustiça social"; **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/fome-miseria-altos-impostos.htm>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, mai. 2005.

CHARLOT, Bernard. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In: MRECH, Leny. Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação.** São Paulo: Avercamp, 2005. p. 33-56.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2008.

COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

FACCI, M. G. D. (2004). **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas, SP: Autores Associados.

FACCI, M. G. D. (2007). "Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa tão fácil?"- Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. Em M. E. M. Meira, & M. G. D. Facci (Orgs.), **Psicologia Histórico-Cultural:** Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação (pp.135-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FERNANDES, **Domingos Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas, e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

- FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar – convergências, divergências**. 1ª edição. São Paulo. Amablume editora, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUALTIERI, R; LUGLI, R. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre. Mediação, 2009.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 20ª ed. Porto Alegre. Mediação. 1996. 14
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2010. Brasília: MEC, 2011.
- JANUZZI, Paulo. **Indicadores Sociais no Brasil**. Campinas: Ed. Alínea, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo. Disponível em<http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf> Acesso em: 12 de jun 2020.
- MOREIRA, I. **Fracasso escolar e interação professor-aluno**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- MEC- Ministério da Educação. (2013). **Educação Básica: Censo Escolar revela aumento de matrículas em tempo integral**. 2013. Recuperado: 06 de maio de 2014. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20264. Acesso em 25/04/2021
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4 (esp.), p. 2267-2286, 2016. Dossiê: Alfabetização: desafios atuais e novas abordagens.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década de alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar : historias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A Queiroz,1990.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PAULA, V. M. S. R. **Fracasso escolar**: quem são os culpados? Paranaíba, 2009. Disponível em:
<<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/view>> Acesso em: 13 de jun. 2020.

PAULILO, André Luiz. A compreensão Histórica do Fracasso Escolar no Brasil. **Caderno de pesquisa**, v.47,n.166, p.1252-1267. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1252.pdf>>. Acesso em: 13 jun.2020. Pozzobon Magda, Mahendra Fénita; Marin Angela Helena. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, nº3, p. 397-396.

Pozzobon Magda, Mahendra Fénita; Marin Angela Helena. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, nº3, p. 397-396, Set/Dez. 2017. Disponível em:
<<http://www.cielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-387.pdf> . Acesso em: 2 out.dez. 2019.

RAUEN, Fábio José. **Elementos de iniciação à pesquisa**: inclui orientações para a referência de documentos eletrônicos. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, JUSSARA, Hoffmann; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 8ª ed. Porto Alegre. Mediação. 2010.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação: **Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2006.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA VISÃO À LUZ DA TEORIA DAS CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM

THE IMPORTANCE OF INCLUSIVE EDUCATION AS A PUBLIC POLICY FOR HUMAN DEVELOPMENT: A VISION IN THE LIGHT OF MARTHA NUSSBAUM'S CAPABILITY APPROACH

Erika Neder dos Santos

Waleska Marcy Rosa

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar a importância da educação inclusiva para o desenvolvimento humano e a necessidade de políticas públicas para sua efetivação, pelo filtro da Teoria das Capacidades de Nussbaum. Foi utilizada metodologia de pesquisa bibliográfica na modalidade revisão de literatura tanto no tocante à Teoria das Capacidades quanto na importância da educação inclusiva para o desenvolvimento humano. Como resultado, o artigo concluiu que a Teoria das Capacidades é uma ferramenta apta a ser utilizada pelo Poder Público ao exigir que o mesmo efetive as mesmas oportunidades a todos e, no caso de omissão estatal, os lesados poderiam ingressar no judiciário que tem legitimidade constitucional para garantir esses direitos.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Capacidade.

ABSTRACT

The article aims to analyze the importance of inclusive education for human development and the need for public policies for its implementation, through the filter of Nussbaum's Theory of Capabilities. A literature review methodology was used in terms of both the Theory of Capabilities and the importance of inclusive education for human development. As a result, the article concluded that the Theory of Capabilities is an apt tool to be used by the Public Authorities to demand that they make the same opportunities for all and, in the case of state omission, the injured parties could enter the judiciary that has constitutional legitimacy to guarantee these rights.

Keywords: Education. Inclusion. Capacity.

Sumário:

Introdução. 1. Capítulo primeiro: A teoria das capacidades e sua importância para a educação inclusiva. 2. Capítulo segundo: Direito à educação inclusiva como política pública: descompasso entre a legislação e a prática. 3. Capítulo terceiro: A exigência de judicialização para efetivação do direito não implementado pelas políticas públicas. 4. Conclusões. 5. Referências.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é tema que está em pauta ultimamente. Desde a sustação do Decreto 10.520/2020 pelo Supremo Tribunal Federal através da medida cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 do Distrito Federal (STF, 2021) no final do ano 2020, a questão do retorno à educação especial tem trazido inquietação para a sociedade, particularmente para grupos que lidam com educação inclusiva.

Tal situação ocorre porque já restava superado o entendimento que supostamente seria melhor segregar o aluno com deficiência do que incluí-lo na rede regular de ensino. Diante dessa situação, torna-se necessário analisar a importância da educação inclusiva para o desenvolvimento humano. Nesse ponto, não se menciona apenas a utilidade para o aluno com deficiência. Pelo contrário, essa inclusão se faz importante para toda a sociedade (ARRUDA, 2015, p. 280).

De fato, diante da necessidade de se estabelecer a educação inclusiva, seja através de políticas públicas, seja através da sociedade civil no caso das escolas privadas, é importante analisar a Teoria das Capacidades, pois esta poderia ser usada como fonte instrumental para elaboração de políticas públicas voltadas à educação.

O objetivo desse artigo é o de apresentar como a Teoria das Capacidades poderia ser utilizada pelo poder público como aparato para garantir a efetividade da legislação que confere direito à educação inclusiva, através das políticas públicas. Entretanto, diante de omissões estatais, o trabalho também levantará a possibilidade de judicialização de demandas que visam efetivar o direito à educação inclusiva.

Como será demonstrado, a abordagem das capacidades foca na concessão de reais oportunidades a todos para que cada um consiga atingir seu objetivo de vida plena.

A conexão entre a educação inclusiva e a Teoria das Capacidades ocorre diante da necessidade de considerar a diversidade humana nas oportunidades concretas de pleno desenvolvimento humano. Ao se garantir acesso a todas as

capacidades de todos os indivíduos, o Estado conseguiria permitir que cada um buscasse seu ideal de vida digna e plena e, assim, conquistasse seu próprio desenvolvimento.

A abordagem de desenvolvimento humano defendida por Nussbaum (2013) foi criada como uma forma de crítica aos modelos de desenvolvimento baseados na economia do bem estar que equiparam a melhoria na qualidade de vida em uma nação apenas analisando o aumento do PIB per capita. Na verdade, esse modelo econômico possui duas grandes falhas.

A primeira ocorre ao negligenciar a distribuição dos bens e não observar as desigualdades. A segunda falha ocorre ao se descuidar dos diversos aspectos importantes da vida humana, como saúde e educação (NUSSBAUM; DIXON, 2012, p. 556).

A Teoria das Capacidades está voltada para o respeito às necessidades humanas fundamentais e à efetivação da justiça social. Tal teoria seria um ideal para embasar a construção de projetos que visem resolver situações nas quais há ausência de proteção das necessidades humanas básicas (ZEIFERT; STURZA, 2019, p. 116).

Para se alcançar uma sociedade justa, de maneira a efetivar o pleno desenvolvimento humano das pessoas com deficiência deve ser observada a inclusão entre os alunos, reconhecendo, inclusive, a educação como direito fundamental (DUARTE, 2007, p. 8). Assim, pode-se pensar em um núcleo mínimo obrigatório de comprometimento do Estado em cumprir suas obrigações normativas (DUARTE, 2007, p. 11).

A abordagem das Capacidades de Nussbaum (2013) acaba por ingressar nesse cenário, pois entende que a educação é a capacidade básica que afeta o desenvolvimento e expansão de todas as demais capacidades humanas (NUSSBAUM, 2013, p. 396).

Embora Nussbaum faça uma lista de dez capacidades como mínimo para se observar uma justiça social, ela entende que o conceito não seria estanque, pelo contrário, deveria ser adaptável a cada sociedade, desde que garantisse um piso de efetividade de todas elas (NUSSBAUM, 2013, p. 192).

As dez capacidades centrais, de acordo com a filósofa, são responsáveis por garantir o mínimo de dignidade humana e seriam elas, vida, saúde física, integridade física, os sentidos, imaginação e pensamento, as emoções, a

razão prática, a afiliação, a relação com outras espécies, acesso ao lazer e a capacidade de ter controle sobre o próprio ambiente (NUSSBAUM, 2013, p. 207).

O presente artigo utilizou a metodologia baseada na pesquisa bibliográfica, na modalidade de revisão de literatura, para apresentar uma visão sintética da Teoria das Capacidades por diversos autores, embora focando na visão de Nussbaum (2013) sobre a abordagem. A partir, também, da revisão de literatura foi possível conectar a Teoria das Capacidades à noção de educação inclusiva.

1. A TEORIA DAS CAPACIDADES E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para a Teoria das Capacidades, os seres humanos se relacionam motivados por sentimentos mais nobres, não apenas ligados àqueles decorrentes de uma cooperação mútua (NUSSBAUM, 2013). Na verdade, a filósofa se utiliza do conceito aristotélico de ser humano como animal político e, para tanto, seria primordial o compromisso de acolher a diversidade uma vez que é característica inata aos seres humanos.

Nussbaum, seguindo sua corrente política liberal, acrescenta elementos à Teoria da Justiça de Rawls. Para este, a pergunta que norteia todo seu pensamento resulta da busca pela justiça mais condizente com uma sociedade democrática (PUYOL, 2015, p. 8). Já para Nussbaum (2013) a pergunta deve ser complementada pelo elemento da diversidade que é inerente a toda e qualquer sociedade, colocando em xeque a conceituação de igualdade entre as pessoas defendida por Rawls (PUYOL, 2015, p. 30). Os adjetivos livres e iguais concedidas por Rawls aos indivíduos em sua Teoria acaba sendo reformulado por Nussbaum para acrescentar que essa igualdade pretendida por ele simplesmente não se sustenta.

Na abordagem das capacidades, a diversidade humana é uma característica fundamental, e, de fato, a motivação central para o desenvolvimento dessa abordagem em primeiro lugar. Para tanto, a teoria se baseia na importância da individualidade para a construção de uma educação que seja apta a desenvolver todas as habilidades específicas de cada pessoa,

tendo como foco a ideia de que não há um aluno que seja igual ao outro, independente de terem ou não deficiências.

Assim, respeito e foco nos indivíduos, independentemente de qual tipo seja sua diversidade, conecta a abordagem das capacidades à Educação inclusiva (NUSSBAUM, 2013). Para a filósofa (NUSSBAUM, 2013), a responsabilidade pública para viabilizar a atuação das pessoas com deficiência pode ser vista como um dos indicadores de justiça social e sua Teoria entende que a educação é a **chave** para todas as demais capacidades (NUSSBAUM, 2013, p. 396).

Analisando-se pelo enfoque da educação inclusiva, com base na diversidade humana, percebe-se que a educação inclusiva se realiza com o oferecimento de todas as oportunidades reais para os alunos com deficiência educacional específica.

O objetivo de Nussbaum (2013) é buscar, com a abordagem das capacidades, quais seriam as reais oportunidades conferidas às pessoas com deficiência para que elas sejam capazes de fazer ou ser quem elas quiserem, sob pena de viverem uma vida sem dignidade. Em outras palavras, defende que aos alunos com deficiência devam ser dadas as mesmas oportunidades ofertadas aos demais alunos. Essa seria a real forma de inclusão.

A abordagem das capacidades vê a educação desempenhando um papel fundamental na afirmação daqueles que estão quase sempre em desvantagem. Ela oferece uma base filosófica sólida para questões de justiça social e direitos para todos (POLAT, 2006, p. 52).

A Teoria possui como tese central o que as pessoas são capazes de ser ou fazer e qual vida são capazes de viver de acordo com sua própria noção de vida digna (NUSSBAUM, 2013). A oportunidade de ter uma educação e o desenvolvimento de sua capacidade podem expandir as liberdades humanas e, portanto, aumentar suas funcionalidades (WALKER; UNTERHALTER, 2007, p. 8).

A Teoria das Capacidades se constrói sobre dois princípios norteadores. A ideia da própria capacidade, na forma de habilidades que possam ser desenvolvidas e a ideia de funcionalidades, que também pode ser traduzido, de forma livre, em funcionamentos, que são as próprias capacidades sendo colocadas em prática. Um exemplo de capacidade que um indivíduo possa desenvolver é aprender a ler. Sua funcionalidade é ele efetivamente ser

alfabetizado. Dessa forma, para o indivíduo conseguir garantir sua funcionalidade de ler, ele precisa primeiro, ser alfabetizado. Esse exemplo, simples, porém esclarece a relação entre capacidade e funcionamento.

A educação é o processo de formação da autonomia pessoal, tão importante para o aumento das capacidades e funcionalidades (FLORES-CRESPO, 2007, p. 47). Assim, a abordagem das capacidades acaba sendo um novo modelo de análise da qualidade de vida e da efetividade de Justiça ao permitir o desenvolvimento pessoal através de oportunidades reais da vida (SEN, 2010, p. 275), o que confere legitimidade para atuação estatal igualitária a todos os alunos, independente de qualquer necessidade educacional específica.

Não se deve esquecer que a necessidade de criação de oportunidades concretas, que são as capacidades, garantem, na prática, as condições de fruição do direito. Seriam esses direitos efetivos ou aptos a serem fruídos que são considerados as funcionalidades para a Teoria. De certo que tais direitos devem ser objeto de compromisso estatal através da implementação de políticas públicas. Na verdade, a pessoa com deficiência requer igualdade de acesso às mesmas capacidades conferidas a pessoas sem deficiência para que possam alcançar as mesmas funcionalidades que as demais (NUSSBAUM, 2013).

Importante mencionar que a Teoria se baseia em alguns elementos essenciais de modo que se consiga efetivar uma operacionalidade prática da teoria (ROBEYNS, 2006, p. 352). Diante disso, podem ser citados três módulos específicos que precisariam ser observados para se afirmar que a abordagem das capacidades estaria realmente presente.

O primeiro deles contempla aquilo que chamou de *core ideais* (ROBEYNS, 2006), ou seja, elementos primordiais que não podem estar ausentes, nem se podem alterar seu conteúdo, ao se analisar qualquer teoria das capacidades e cujo emprego determina estar se tratando ou não de uma verdadeira abordagem das capacidades

O segundo módulo refere-se aos elementos que, embora também sejam essenciais para se perceber a Teoria das Capacidade, podem ser preenchidos com uma variedade de subitens, e dessa forma, cada escolha efetivará uma determinada função ao se utilizar a abordagem das capacidades. Por fim, o terceiro módulo seriam as escolhas específicas para o uso em diversas

aplicações da Teoria das Capacidades de acordo com os itens variáveis do segundo módulo (ROBEYNS, 2017, p. 22).

Dentro desse primeiro módulo são elaborados, dentre outros, os chamados fatores de conversão. Esses fatores determinam o grau em que uma pessoa pode transformar um recurso em um funcionamento. Sen (1999, p. 6) faz uma analogia com uma bicicleta. Quem sabe andar de bicicleta tem um alto fator de conversão para usar a bicicleta de modo eficiente (SEN, 1999, p. 6). Portanto, os fatores de conversão representam o quanto de funcionamento ou funcionalidade se pode obter através de um recurso.

Esses fatores podem ser pessoais, sociais e referentes ao meio ambiente. Os pessoais são aqueles internos à pessoa, como metabolismo, condição física, sexo, habilidades de leitura ou inteligência. Se uma pessoa é deficiente, ou não tem condições de se exercitar, ou nunca aprendeu a pedalar, então a bicicleta será de pouca ajuda no funcionamento da mobilidade.

Já os fatores de conversão social são aqueles decorrentes da sociedade em que se vive, como políticas públicas e normas sociais. Aqueles referentes ao meio ambiente dizem respeito ao ambiente físico e construído em que uma pessoa vive, como clima, presença de oceano, estradas, pontes, meio de transporte, entre outros (ROBEYNS, 2017, p. 45).

Então, as políticas públicas entrariam na análise pois dizem respeito a esses fatores de conversão social. No caso, um dos fatores de conversão que pode ser citado é a acessibilidade através de rampas de acesso, livros em braile, professor de apoio e todas as demais políticas públicas que garantem a inclusão em sua modalidade escolar.

A versão de Nussbaum (2011) de uma abordagem propondo capacidades humanas centrais, com foco na educação, então, fornece uma conceituação elaborada de igualdade e justiça social (NUSSBAUM, 2011). Inclusive foi através da elaboração da Teoria das Capacidades de Sen (2010), que entende que deve ser preservadas liberdades e oportunidades para cada pessoa, respeitando cada um deles como um fim, ao invés de simplesmente como meio para se alcançar os fins dos outros que Nussbaum lapidou a aplicação prática da sua versão da Teoria.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA: DESCOMPASSO ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA

A legislação brasileira reconhece a todas as pessoas o direito à educação e a própria Constituição Federal, além de mencionar a educação como um direito social no artigo 6º, destacou uma seção exclusiva para a educação no Capítulo III sobre a Ordem Social. Não se pode esquecer, ainda, que a escola é, para muitos alunos, o único espaço destinado ao conhecimento e onde poderiam se desenvolver como pessoa para uma vida digna (MONTANO, 2014, p. 30).

Nussbaum (NUSSBAUM; DIXON, 2012, p. 550) entende que o direito das crianças demorou a ser efetivamente reconhecido. De acordo com a filósofa, tal direito só teve aplicabilidade real após a Convenção sobre os Direitos da Criança, elaborada em 1989. De fato, os direitos das crianças devem ser reconhecidos como direitos humanos, uma vez que, sob o manto da teoria das capacidades, são importantes para uma plena percepção da dignidade humana (NUSSBAUM; DIXON, 2012, p. 553).

O reconhecimento da educação como um direito surgiu a partir do surgimento do Estado de Direito oriundo de processos revolucionários burgueses do século XVIII, tendo como característica central a ideia de positivação dos direitos como forma de limitar o exercício do Poder (BASILIO, 2009, p. 33). A importância de se reconhecer os direitos fundamentais como um dos objetivos do Estado para com seus cidadãos é reafirmar a atuação estatal positiva na garantia de concretude desses direitos, através das chamadas políticas públicas.

Esse assunto decorre de uma zona de convergência entre o direito administrativo e o direito constitucional, de forma que o direito constitucional imponha à Administração a conformação com suas normas e, em caso de omissão, possa o Poder Judiciário atuar de forma mais dinâmica para garantir a implementação dos dispositivos constitucionais atinentes a efetivação de direitos (PESSOA; CARDOSO; SOUSA, 2015, p. 130).

A política pública, como área de estudo individualizada, tem origem nos EUA (Estados Unidos da América), onde há ênfase nas ações do Governo, o responsável pela produção dessas políticas (SOUZA, 2006, p. 21). Além disso, a política pública acaba sendo utilizada pela Teoria das Capacidades através

dos fatores de conversão, que tanto importam para transformar recursos em funcionalidades.

De fato, o Estado, em sua função executiva, é o produtor das políticas públicas e um instrumento para efetivação dos direitos fundamentais. De acordo com os Pais Fundadores, ou seja, aqueles que começaram a estudar sobre o direito administrativo, a política pública é definida como um conjunto das atividades do Governo e que tem como efeitos específicos influenciar a vida dos cidadãos (SOUZA, 2006, p. 23).

A educação, com a Constituição da República brasileira de 1988, foi concebida não apenas como aspecto específico dentro da ordem social, como um direito fundamental, mas também prevista em outros capítulos. O direito à educação rege-se pelos objetivos do pleno desenvolvimento da pessoa, do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, como previsto no art. 205 da atual Constituição brasileira (BRASIL, 1988).

Importante destacar que o Brasil constitui um Estado social de Direito e assim, conforme artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil, tem como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Já o artigo 3º estabelece como objetivos fundamentais a busca pela construção de uma sociedade livre, justa e solidária além da redução das desigualdades sociais (BRASIL, 1988).

Então, a educação acaba sendo a base para a realização de todos os demais direitos, e portanto, importante para a formação do indivíduo pleno. A Teoria das Capacidades propõe exatamente que a educação é o principal instrumento para o exercício de todas as demais capacidades, sendo necessária para a justiça social (NUSSBAUM, 2013, p. 396). Sem dúvida, o real significado do pleno desenvolvimento da personalidade humana é a realização do ideal de uma vida digna (NUSSBAUM, 2013).

Por essa razão, pode-se dizer que, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, a educação também promove os direitos humanos (CASTILHO, 2009, p. 108). Em outras palavras, a dignidade humana é alcançada pela implementação do conjunto de direitos humanos, por isso a educação é a base dos objetivos da República.

Nussbaum (2013) ainda defende que o sentido da vida deve ser a busca pela vida digna, uma vida que vale a pena ser vivida, na concepção individual de

cada um. Para que isso possa ser realizado, seria necessário o oferecimento de um mínimo de justiça social, que equivaleria a direitos humanos mínimos, para que haja a possibilidade do pleno desenvolvimento humano.

Tal desenvolvimento somente será capaz de ser realizado através do oferecimento da educação, especificamente para o caso dos deficientes, que estão em desvantagens, para que possa aflorar no indivíduo todas as possibilidades as quais ele defenderá como sendo importantes para a realização de sua vida.

Essa política pública educacional deve ser prestada de forma eficiente e concreta, pois somente através da educação se poderá atingir todas as oportunidades para os alunos deficientes, inclusive garantir sua autonomia e seu desenvolvimento.

O atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência foi definido no artigo 208, inciso III da Constituição brasileira (BRASIL, 1988), sendo, então, dever do Estado o provimento do direito à educação mediante a disponibilidade de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais.

O acesso ao ensino obrigatório é direito público subjetivo, ou seja, a capacidade atribuída ao indivíduo para que, como membro da comunidade, possa colocar em movimento normas jurídicas em prol do seu próprio interesse (DUARTE, 2007, p. 704).

Com a posição de destaque dada à Constituição de 1988 e com o reconhecimento dos direitos fundamentais como ápice epistemológico de todo o ordenamento jurídico, passou-se a um modelo de constitucionalização do direito de tal forma que a Constituição passou a ser o *viz* interpretativo de todos os demais ramos jurídicos (BARROSO, 2002. p. 89).

A Constituição passou a ter aplicação direta e imediata a todas as situações que contempla, mais especificamente aquelas que tangem a garantia e a promoção dos direitos fundamentais. As normas constitucionais, então, são produtoras de efeitos jurídicos (BARROSO, 2010, p. 232).

O direito à educação tem o *status* de direito humano e de direito fundamental. É reconhecido, no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos

Humanos (1948), no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC, 1966), entre outros.

Antes da década de 1990, havia uma marginalização social, na qual a escola regular era a instituição que recebia alunos que não possuíam nenhuma necessidade educativa específica, ao passo que as escolas especiais eram as instituições nas quais eram atendidos alunos com alguma necessidade educativa específica cuja finalidade era de escolarização (BATISTA JUNIOR, 2016).

Após a promulgação da Constituição de 1988, diversos diplomas legais passaram a disciplinar o tema sobre educação inclusiva, mencionando o dever do Estado de oferecer um sistema educacional inclusivo capaz de atender às peculiaridades de cada aluno de forma individual.

Com isso, visando promover sua aprendizagem e seu desenvolvimento, tendo como objetivo a inclusão, o sistema inclusivo objetiva romper com o modelo tradicional de ensino para alunos com deficiência. A diferença entre as pessoas não podia mais ser representativo de um critério de hierarquia da qualidade humana (MARQUES, 2007, p. 203).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) dispõe que a efetivação dos direitos para todas as crianças e adolescentes deve ser assegurada com absoluta prioridade, conforme artigo 4º. De fato, as crianças e os adolescentes devem ter prioridade absoluta na efetivação dos direitos sociais, dentre eles, vida, saúde e educação.

O Estatuto (BRASIL, 1990) ainda prevê, no artigo 53, que é direito da criança e do adolescente acesso à educação com objetivo de pleno desenvolvimento de sua pessoa, além do preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, inclusive com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O fato de que compete ao Poder Público promover a inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino não apenas se exaure através da garantia do acesso desses alunos nas escolas comuns, mas deve, também, garantir o fornecimento dos mecanismos necessários à efetiva inclusão, promovendo, por exemplo, a acessibilidade ao local de estudo (BARBOSA-FOHRMANN; ANGELICA, 2014, p. 27).

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação, determina em sua meta 04 que seja universalizado, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Embora com certo atraso, convergindo com os objetivos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, foi promulgada a Lei nº 13.146/2015 que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, prevendo, em seu artigo 8º, ser dever do Estado assegurar à pessoa deficiente a efetivação de seus direitos, dentre eles, a educação, com um capítulo próprio sobre o tema nos artigos 27 a 30 (BRASIL, 2015).

Em âmbito internacional, o tema sobre atendimento educacional inclusivo vem sendo lapidado desde a década de 1980. Cronologicamente, tem-se a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração de Jomteim na Tailândia (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e por fim, a Declaração de Incheon (2015).

Vale ressaltar que a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência foi o primeiro documento internacional internalizado no ordenamento jurídico brasileiro com *status* de norma constitucional observando o artigo 5º, parágrafo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Nesses documentos são enfatizadas as necessidades básicas de aprendizagem e universalização do acesso à educação por meio de medidas equitativas que pretendem garantir a interação entre os alunos, transformando a diversidade em matéria prima para o desenvolvimento humano.

Diante desse quadro normativo apresentado, no qual se inserem diversas leis e normas que garantem a educação na sua vertente inclusiva, o que acontece na prática é um descompasso entre o que está descrito na norma positiva e o que ocorre no cotidiano das escolas (MAZZOTA; SOUSA, 2000, p. 97).

As promessas legislativas incutidas na política educacional remetem o leitor a um mundo ideal, com a revelação de preocupações do Estado em relação à educação para todos, onde a pessoa com deficiência terá um enorme aparato que facilitará seu desenvolvimento e o integrará totalmente ao papel de cidadão na sociedade. Porém, isso está bem longe de ser real. Tais preocupações e intenções não são acompanhadas de ações que consigam torná-las reais (MAZZOTA; SOUSA, 2000, p. 98).

Não é recente, no Brasil, a característica simbólica de algumas normas jurídicas.

Na verdade, desde tempos remotos já se utiliza a expressão “lei para inglês ver”, como sendo aquela lei que já é editada com uma eficácia social reduzida, ou seja, que não tem condições mínimas para ser implementada.

Ao não conceder as mesmas oportunidades de pleno desenvolvimento para os alunos com deficiência, acaba por tentar hierarquizar os indivíduos, criando diferenças entre as pessoas, umas melhores que as outras, o que vai de encontro a todos os objetivos do Estado Brasileiro.

A abordagem das capacidades, então, oferece uma base filosófica sólida para questões de justiça social e direitos para todos. Para isso, a questão da educação inclusiva se torna central na discussão sobre sua efetividade inclusive sendo importante para a implementação de políticas públicas.

3. A EXIGÊNCIA DE JUDICIALIZAÇÃO PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO NÃO IMPLEMENTADO PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Embora a educação inclusiva deva ser assegurada pelo Estado através das suas políticas públicas, ele não consegue abarcar todas as necessidades dos alunos. Para preencher essa lacuna entre as omissões do Estado em elaborar políticas públicas específicas, o Poder Judiciário, frequentemente, entra em cena para garantir os direitos que acabam não sendo efetivados.

O fenômeno da judicialização é bem antigo, contemporânea à da separação de poderes. Essa afirmação pode ser atestada ao se compreender que a separação de poderes e o sistema de freios e contrapesos são essenciais para a discussão acerca da relação entre o Poder Executivo, responsável pela

efetivação das políticas públicas e o Poder Judiciário, que acaba tendo papel fundamental na efetivação dos direitos (BARREIRO; FURTADO, 2015).

Nesse contexto, importante mencionar o conceito de separação das funções estatais. O estado, embora uno, se reparte em atribuições distintas exercidas pelos três poderes: legislativo, judiciário e executivo. Nessa dinamicidade de relações entre essas funções se localiza o sistemas de freios e contrapesos (*checks and balance*), que reconhece que os Poderes devem se fiscalizar mutuamente no jogo político da democracia.

Caso haja o descumprimento normativo de algum preceito constitucional, o Poder Judiciário assume um papel mais destacado para a concretização dos valores e direitos constitucionais (BARROSO, 2018).

Nesse caso, a legitimidade do Poder Judiciário para a concretização dos direitos fundamentais na via judicial não é afastada pelo princípio da separação de poderes nem pelo princípio contra majoritário, por ser a efetivação de direitos fundamentais uma função totalmente típica do Judiciário, uma imposição legal de cumprimento (BARCELLOS, 2002).

Uma das grandes inovações do constitucionalismo moderno foi a criação desse aparato institucional de garantia da Constituição (BUCCI, 2009).

A carência da efetividade do direito à educação inclusiva, no que concerne à qualidade dos meios disponibilizados pelas escolas, justifica a intervenção do Poder Judiciário nas políticas públicas para corrigir os rumos ou implementá-las (GRINOVER, 2010).

Nessas hipóteses em que omissões estatais violam o exercício de direitos fundamentais, no Supremo Tribunal Federal já é pacífico que é atribuição do Poder Judiciário resguardar a integridade e a eficácia da própria Constituição, conforme decisão prolatada da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental número 45 (BRASIL, 2004).

Pode-se citar, com enfoque mais específico na educação inclusiva, o julgamento, pelo Supremo Tribunal Federal, da Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.357 do Distrito Federal. O tema desta Ação Direta de Inconstitucionalidade é a obrigatoriedade das escolas privadas garantirem atendimento educacional adequado e inclusivo às pessoas com deficiência, inclusive, sem repasse de custos aos alunos. A Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN, autora da ação no Supremo

Tribunal Federal afirmou que a Lei nº 13.146/2015 estabelece medidas de alto custo de operacionalização para as escolas privadas, violando dispositivos constitucionais como a livre iniciativa e a propriedade, o que levaria ao encerramento das atividades de muitas delas (BRASIL, 2016).

O Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade da Lei 13.146/2015, que trata da promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, ao concretizar princípios que estão definidos tanto na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência quanto na Constituição da República Federativa do Brasil.

O ministro Relator, Edson Fachin, que foi seguido pela maioria, sendo voto divergente apenas o ministro Marco Aurélio, entendeu que

Pluralidade e igualdade são duas faces da mesma moeda. O respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. E na atual quadra histórica, uma leitura focada tão somente em seu aspecto formal não satisfaz a completude que exige o princípio. Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta (BRASIL, 2016).

Entendeu o STF que o ensino educacional inclusivo é obrigatoriedade, além do Poder Público, das escolas privadas. Diante disso, a educação inclusiva se traduz então, em um dos direitos fundamentais que o Estado deve garantir a seus cidadãos, seja através de implementação de políticas públicas, seja através de processos judiciais para a resolução de casos específicos.

Vale lembrar que, ao julgar a constitucionalidade da Lei 13.146/2015, o Supremo Tribunal Federal vinculou os efeitos dessa decisão a todos os demais órgãos do poder judiciário que não mais poderão deixar de aplicar a lei por entendê-la inconstitucional de forma incidental.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva é um direito fundamental consubstanciado em política pública que tem como escopo a inclusão do aluno em turmas regulares, visando o aprimoramento da sociedade como um todo, uma vez que a inclusão é favorável a todos, não apenas aos próprios alunos deficientes.

O presente artigo, então, teve como objetivo demonstrar a necessidade de se garantir a educação, mais especificamente à educação inclusiva, para o pleno desenvolvimento da pessoa humana à luz da Teoria das Capacidades.

O artigo procurou responder a pergunta sobre como a Teoria das Capacidades seria utilizada para embasar instrumentos de atuação estatal ao garantir as mesmas oportunidades para todos os alunos, permitindo, com isso, o desenvolvimento de uma vida plena e digna de cada um, através da educação que se forma como base para a realização das demais capacidades. Inclusive, a emancipação dos alunos com deficiência, que já se encontram as margens da sociedade, somente será realizada através da educação. Para que um Estado atinja um mínimo de justiça social, deve garantir educação para todas as pessoas e, mediante a implementação de determinadas políticas públicas pode reorganizar os fatores de conversão de forma a favorecer a maximização das potencialidades dos indivíduos, através de permitir que suas capacidades atinjam seus objetivos.

Embora o direito à educação seja garantido por diversos diplomas legais, conforme demonstrado, ainda falta um longo caminho a percorrer para se garantir a efetividade de todos esses dispositivos. No tocante à educação inclusiva, então, as promessas legislativas acabam ficando ainda mais distantes do cotidiano.

Para tanto, às vezes é necessário levar a demanda ao Poder Judiciário, para se efetivar o texto constitucional e as demais normas jurídicas que garantem o direito à educação inclusiva para alunos com deficiência para que este imponha a realização específica dessa política pública no caso concreto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Sonia de Holanda. *Ser e Ter. levantamento dos pertencimentos de pessoas com deficiência na educação regular*. Florianópolis: Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de educação na pequena infância, 2015.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; ANGELICA, Thiago da Costa Sá. *Crianças com deficiência e o acesso à educação fundamental no Brasil: inclusão ou integração? Uma análise a partir do direito constitucional*. Revista Pensar, Fortaleza, v. 19, n. 1. 2014. Acesso em 29.11.2020.

BARCELLOS, Ana Paula de. *A eficácia jurídica dos princípios constitucionais- o princípio da dignidade da pessoa humana*, Rio de Janeiro, Renovar, 2002.

BARREIRO, Guilherme Scodeler de Souza; FURTADO, Renata Pedretti Morais. *Inserindo a judicialização no ciclo de políticas públicas*. *Revista da Administração Pública*. Rio de Janeiro 49(2):293-314, mar/abr, 2015.

BARROSO, Luís Roberto. *O direito constitucional e a efetividade de suas normas. Limites e possibilidades da Constituição Brasileira*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARROSO, Luís Roberto. *Curso de Direito Constitucional Contemporâneo. Os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2010.

BARROSO, Luís Roberto. *O novo direito constitucional brasileiro. Contribuições para a construção teórica e prática da jurisdição constitucional no Brasil*. Fórum conhecimento jurídico, 2018.

BASILIO, Dione Ribeiro. *Direito a educação: um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz da teoria dos direitos fundamentais e da Constituição Federal Brasileira de 1998*. Dissertação (mestrado em Direito), Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. *Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas*. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A p. 1-32, 5 out. 1988.

BRASIL. *Decreto 99.710*, de 21 de novembro de 1990. Promulga a convenção sobre os direitos da criança. Diário Oficial: Seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 22 nov. 1990.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 45*, Distrito Federal. Ementa: arguição de descumprimento de preceito fundamental. A questão da legitimidade constitucional do controle e da intervenção do poder judiciário em tema de implementação de políticas públicas, quando configurada hipótese de abusividade governamental. Dimensão política da jurisdição constitucional atribuída ao supremo tribunal federal. Inoponibilidade do arbítrio estatal à efetivação dos direitos sociais, econômicos e culturais. Caráter relativo da liberdade de conformação do legislador. Considerações em torno da cláusula da "reserva do possível". Necessidade de preservação, em favor dos indivíduos, da integridade e da intangibilidade do núcleo consubstanciador do "mínimo existencial". Viabilidade instrumental da arguição de descumprimento no processo de concretização das liberdades positivas (direitos constitucionais de segunda geração). Relatoria do Ministro Celso de Mello. Perda superveniente de objeto. Distrito Federal, decisão monocrática do relator em 29.04.2004. Disponível em <http://portal.stf.jus.br/processos/verImpressao.asp?imprimir=true&incidente=2175381> acesso em 30.06.2021.

BRASIL. *Lei 13.005* de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 151, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Lei 13.146* de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (pleno). *Medida cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.357/DF*. Lei 13.146/2015. Estatuto da pessoa com deficiência. Ensino inclusivo. Convenção internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência. Constitucionalidade da Lei 13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, *caput*, da Lei nº 13.146/2015). Julgado por maioria nos termos do voto do ministro relator Edson Fachin, vencido o ministro Marco Aurélio que a julgava parcialmente procedente. Sessão Plenária de 09/06/2016. Disponível em <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4818214> acesso 16.05.2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (pleno). *Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 DF*. Trata-se de ação direta de inconstitucionalidade, com pedido de medida cautelar, ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB NACIONAL, em face do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Distrito Federal, Sessão Plenária de 01.12.2020. Disponível em <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507> acesso em 30.06.2021.

BUCCI, Maria Paula Dallari. *Controle judicial de políticas públicas: possibilidades e limites*. V Congresso Mineiro de Direito Administrativo. Belo Horizonte, 2009.

CASTILHO, Ela Wiecko. *O papel da escola para a educação inclusiva*. In LIVIANU, R., coord. *Justiça, cidadania e democracia* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. p. 108-119. ISBN 978-85-7982-013-7. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

COMO SURTIU A EXPRESSÃO PARA INGLES VER. REVISTA SUPER INTERESSANTE. E.184, 2003. Disponível em <https://super.abril.com.br/historia/como-surgiu-a-expressao-2/> acessado em 09.07.2021.

DUARTE, Clarice Seixas. *A educação como um direito fundamental de natureza social*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22/09/2020.

FLORES-CRESPO, Pedro. *Situating Education in the Human Capabilities Approach Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2007.

GRINOVER, Ada Pelegrini. *O controle de políticas públicas pelo poder judiciário*. Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito, v. 7, n. 7, 2010.

MARQUES, Luciana Pacheco. *Implicações da inclusão no processo pedagógico*. Revista Inter Ação, v. 31, n. 2, p. 197-208, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra. M. Zakia. L. Souza. *Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira*. São Paulo: Estilos da Clínica (USP), 2000.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* Editora Moderna – 1º Edição. Universidade Federal de Goiás, 2014.

NUSSBAUM, Martha; DIXON, Rosalind. *Children's Rights and a Capabilities Approach: The Question of Special Priority*. Chicago: University of Chicago Public Law & Legal Theory Working Paper n. 384, 2012.

NUSSBAUM, Martha. *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Boston: The Belknap Press of Harvard University Press, 2011.

NUSSBAUM, Martha. *Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães; CARDOSO, Henrique Ribeiro; SOUSA, Otavio Augusto Reis de. *Possibilidade e limites do controle judicial das ações e das omissões da Administração Pública na implantação de políticas públicas com sede constitucional*. A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 15, n. 61, 2015.

POLAT, Filiz. *Inclusion in education: A step towards social justice*. International Journal of Educational Development, 2011.

PUYOL, Angel. *Rawls, o filósofo da Justiça*. São Paulo: Salvat, 2015.

ROBEYNS, Ingrid. *The capability Approach in practice*. The Journal of Political Philosophy, v. 14, n. 3, 2006.

ROBEYNS, Ingrid. *Wellbeing, Freedom and Social Justice: The capability Approach Re- Examined*. Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2017.

SEN, Amartya. *Commodities and capabilities*. India: Oxford University Press, 1999.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, 2006.

ZEIFERT, Anna Paula Bagetti; STURZA, Janaína Machado. *As políticas públicas e a promoção da dignidade: uma abordagem norteada pelas*

capacidades (capabilities approach) propostas por Martha Nussbaum. Revista Brasileira de políticas públicas, Brasília, v. 9, n. 1, p. 115-127, 2019.

WALKER, Melanie; UNTERHALTER, Elaine. *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

ANALFABETISMO FUNCIONAL E SUAS AS CONSEQUÊNCIAS EM ÂMBITO EDUCACIONAL: Desafios para a Inclusão Social

FUNCTIONAL ILLITERACY AND ITS CONSEQUENCES IN THE EDUCATIONAL SCOPE: Challenges for Social Inclusion

Vânia Martins dos Santos
Philippe Drumond Vilas Boas Tavares

RESUMO

Este trabalho foi elaborado com o propósito de proporcionar uma breve discussão em relação ao grande número de pessoas que se encontram na condição de analfabetas funcionais. Optou-se por desenvolver um estudo de cunho qualitativo, por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados evidenciaram que é perceptível o grande número de jovens quais estão sendo inseridos no ensino médio e se encontram analfabetas funcionais, não tendo a devida condição de ingressarem em universidades. Outro fator foi em relação a evasão escolar, a qual acontece com frequência, pois os jovens por não conseguirem acompanhar o ritmo de ensino não estão devidamente alfabetizados para interpretar as atividades, acabam que abandonando a sala de aula por se sentirem constrangidos em expor sua condição. A atuação docente, por sua vez, deve elaborar estratégias que contribuam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mesmo que estes já tenham passado da fase de alfabetização. Conclui-se, corroborando com a literatura analisada aqui apresentada que o analfabetismo funcional reflete diretamente na sociedade, tanto em relação ao financeiro como ao político, pois se o indivíduo não for alfabetizado de forma que possa compreender e interpretar criticamente as demandas sociais, este não será um cidadão atuante.

Palavras-chave: Analfabetismo funcional. Sociedade. Educação.

ABSTRACT

This work was prepared with the purpose of providing a brief discussion regarding the large number of people who are functionally illiterate. It was decided to develop a qualitative study, through bibliographical and documentary research. The results showed that it is noticeable the large number of young people who are entering high school and are functionally illiterate, not having the proper condition to enter universities. Another factor was in relation to school dropout, which happens frequently, as young people, for not being able to keep up with the pace of teaching, are not properly literate to interpret the activities, they end up leaving the classroom because they feel embarrassed to expose their condition. . The teaching activity, in turn, must develop strategies that contribute to the teaching and learning process of students, even if they have already passed the literacy stage. It is concluded, corroborating the literature analyzed here, that functional illiteracy reflects directly on society, both in relation to financial and political aspects, because if the individual is not literate in a way that he can understand and critically interpret social demands, he will not you will be an active citizen.

SUMÁRIO: 1 Introdução. 2. Analfabetismo: Conceito e suas Consequências. 3. Analfabetismo na Contemporaneidade. 4. Considerações Finais. Referências.

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem avançado de forma significativa, porém, sabe-se que há ainda um grande percurso a ser percorrido até chegar a tão sonhada educação de qualidade. Ainda existe uma quebra de paradigma para ser vencida, e o analfabetismo é um deles, este é cada vez mais decorrente em nossa sociedade, tendo uma grande taxa de índice de pessoas que não concluíram o ensino médio ou concluíram, mas, no entanto, enfrentam dificuldades em sua vida, isso por falta de instrução ou base, onde não foi possível ter uma alfabetização e letramento durante sua vida escolar.

Atualmente existe uma grande quantidade de pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais, sendo que parte desta população concluiu o ensino médio, o que é muito grave, pois ao término da educação básica espera-se que o indivíduo esteja pronto ao que compete o seu grau de escolaridade e instrução.

A Constituição Federal do Brasil (CFB) em 1988 no Art, 205 foi sistematizado que a educação é direito de todos, mas ao retratar sobre a educação, espera-se qualidade, ou seja, onde o indivíduo conclua o ensino médio e tenha competência de realizar a leitura de um determinado texto e compreender a mensagem que este transmite ao leitor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 no Art,4º aborda que a escola tem que se adequar e se tornar capaz de atender às exigências da sociedade pós-moderna. Dentre estas exigências, a mais significativa foi a de dotar os indivíduos de competências e habilidades na área da leitura e da escrita, hoje reconhecidas como elementos fundamentais para a formação integral dos indivíduos e desenvolvimento da cidadania participativa.

Portanto, perante a Constituição Federal todo o cidadão tem direito a uma educação de qualidade e formação para o mercado de trabalho. Mas, para tanto, a realidade é diferente, sendo necessário antes mesmo de qualquer situação compreender os reais motivos que levam algumas pessoas não finalizarem o ensino médio e não terem sido alfabetizadas de forma correta. Diante disso:

(...) é preciso reconhecer que as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. Quando tudo isso vai bem, a educação vai bem. Isso significa ainda que o problema do analfabetismo não será totalmente resolvido apenas por meio de programas educacionais. Eles precisam vir acompanhados de outras políticas sociais (GADOTTI, 2008, p.11).

É perceptível que o número de analfabetos ainda existe em uma proporção alta, sendo um problema para a educação, visto que a transmissão do saber depende na maioria das vezes da escrita e, sem a habilidade de ler e escrever, a humanidade não é incluída em um mundo multicultural da aquisição de habilidades ou oportunidades. O Analfabetismo Funcional permite que o indivíduo não tenha a condição de compreender as diversas ideologias existentes no mundo em que está inserido, pois, dificulta e incapacita a leitura de textos até mesmo simples, pois mesmo a pessoa sabendo ler e escrever ela não possui o discernimento para entender o que se é abordado em um determinado texto.

No Brasil, pode-se afirmar por dados oficiais que apenas no final do século XIX, iniciou-se registros por censos em relação ao entendimento de ler e escrever das pessoas. Ferraro (2002) trouxe o conceito de alfabetização de acordo com os dados coletados pelo IBGE, mas este pontua que a percepção de coleta de dados de pessoas alfabetizadas nesta época, ainda estava bem distante do que realmente é ser alfabetizado. Deixado claro que a formação crítica do cidadão é muito além do ler e escrever, criticando os dados coletados nas residências, onde pontuou que a forma de compreender o analfabetismo era por outro caminho e em outra percepção, partindo de dentro da escola.

No decorrer de um período tão longo, ocorreram várias mudanças conceituais, “dentro” e “fora” dos censos. Essas mudanças suscitam duas questões principais: a da comparabilidade, entre si, de estatísticas censitárias coletadas em diferentes momentos, especialmente quando definidas por critérios diferentes, e a da viabilidade de utilização dos dados censitários para mensurar conceitos novos, como letramento e iletrismo (FERRARO, 2002, p. 6).

O Analfabetismo Funcional ocorre devido uma má formação inicial, que ocorre no período da inserção do aluno no ensino fundamental I, mas quando este chega no ensino médio o professor mediador tem por dever promover projetos que auxiliem na interpretação e emancipação destes.

Outro fator para ser mencionado ainda, é a questão que estes alunos saem do ensino médio se inserindo em universidades superiores e é neste momento que acontece a evasão, pois não estando preparados para compreenderem o básico da educação, não se encontraram prontos para assimilarem os conteúdos de um ensino avançado além de sua percepção.

Em 1950 por motivação por parte das Organização das Nações Unidas o modelo cristalizado qual tinham em relação à analfabeta no Brasil foi descristalizado por parte, passando-se compreender como alfabetizados os indivíduos capazes de ler, escrever e interpretar um texto básico, como anúncios de jornais, ou seja: como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome” (IBGE, 1950, p. 19).

Mas em 2010 esta percepção mudou com novas pesquisas e novos pontos de partidas em relação ao processo de alfabetização. Foucambert (1994) aborda a questão que o Analfabetismo Funcional perpassa por várias pessoas em várias etapas da educação, e poucas são as vezes que esta dificuldade do aluno é percebida e então elaborada estratégias para que seja corrigida, onde o aluno não venha ser prejudicado em nenhuma etapa de sua vida. Desde modo, pensa-se em um processo de aprendizagem diferenciada, compreendendo que o Analfabetismo Funcional pode sim ser um problema pedagógico e social na sociedade brasileira.

Entende-se que o analfabetismo tem um grande peso na questão social e econômica de um país, pois com um cidadão que não possui instrução inúmeras são as consequências que o país terá. Baseando nisso, Ferreira (2011) menciona que:

A OCDE tem manifestado e registrado, por meio de programas educacionais bem como em variadas publicações de pesquisas, seu interesse pela questão da educação. Dentre eles, citamos alguns documentos (...) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

(PISA); Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI) [o Brasil já está inserido em ambos os programas]; a pesquisa TALIS (Teaching and Learning International Survey – Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem), da qual o Brasil fez parte – e várias publicações, dentre as quais cito “A qualidade do pessoal do ensino” (2004); “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2006a); “A escola de amanhã. Repensar o Ensino” (2006); “Le capital humain” (2007a); “Politiques d’éducation et de formation” (2007b); “Compreender o impacto social da educação” (2007c); “A educação hoje: a perspectiva da OCDE” (2009b). Tais documentos da OCDE sustentam a ideia de que a educação tem papel fundamental no desenvolvimento econômico e social de um país e enfatizam a importância do “professor eficaz”, na garantia da qualidade do ensino (FERREIRA, p. 83).

Assim sendo, compreende-se que medidas têm sido providenciadas para que este número de diversos tipos de Analfabetismo acabe. O PISA Programa Internacional de Avaliação de Alunos, que é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos através de provas de Leitura, Matemática e Ciências, tem funcionado como diagnóstico para elaboração de estratégias, mas de fato ainda está a desejar, sendo pouco implantadas nas instituições de ensino para os alunos do ensino médio.

Sabe-se que o Pisa traz como demonstrativo como anda o índice da qualidade na educação nacional, trazendo para dentro da realidade escolar o nível de seu educando, onde a instituição através destes dados deve promover uma educação de qualidade onde ao término do ensino médio os alunos estejam preparados para se ingressar em universidades.

Infelizmente ainda existe um alto índice de analfabetos funcionais no Brasil, e esta situação se torna cada dia mais preocupante, saber que há uma grande quantidade de pessoas na sociedade brasileira, onde muitos concluem o ensino médio, não sendo dominante da leitura, ou seja, sem formação emancipatória.

Portando, devido a estudos temáticos no curso de licenciatura em Pedagogia, foi despertado o interesse em compreender mais a fundo a cerca desta grande falha na educação, e quais as possíveis dificuldades quais serão encontradas por estas pessoas enquanto analfabetos funcionais na sociedade atual.

Entende-se, que o indivíduo quando analfabeto não se sabe ler nem mesmo escrever, assim não se pode ser cobrado o que o mesmo não tem condições de ofertar, mas, quando Analfabeto Funcional, sabe-se ler e escrever, mas não possui o desenvolver crítico para compreender o que se ler. Portanto, busca-se uma pesquisa que contribua com esclarecimento quanto a esta grande falha, trazendo discussões que possam colaborar para que o Analfabetismo Funcional tenha um número reduzido na população.

Este tem por finalidade compreender os motivos que levam muitos alunos ao saírem do ambiente escolar sem ser alfabetizado corretamente, e quem pode ser responsabilizado por esta falha, para então identificar práticas que contribuam com uma educação de qualidade, emancipatória que favoreça no desenvolver crítico dos alunos.

Para alcançar o que se almeja com esta pesquisa, será feito uma pesquisa bibliográfica qualitativa, com objetivo de expor o assunto e suas possíveis consequências na sociedade, qual será construída corroborando com autores e leis que dissertem em concordância com o tema proposto. Por vez, este será apresentado em tópicos. Sendo iniciado com a introdução em relação aos tipos de analfabetismo quais existem na atual sociedade, o segundo trazendo uma abordagem em relação ao conceito de analfabetismo e as suas consequências e em um terceiro momento será os impactos do analfabetismo na contemporaneidade, visto que parte do jovens inseridos no ensino médio e até mesmo em universidades são analfabetas funcionais, pois o processo de aprendizagem deste não se tornou concluído no período devido.

Por fim será apresentado as considerações finais quais retornaram as discussões e pontuará medidas que possam ser tomadas diante do analfabetismo na sociedade contemporânea.

2. ANALFABETISMO: CONCEITO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Conferir o conceito de analfabetismo é essencial, para que haja entendimento e esclarecimento acerca da temática, onde de acordo com as políticas públicas e por obras de teóricos, possa-se ter conhecimento para a

evolução educacional. Sabe-se que não se pode definir de forma singular a pessoa analfabeta, existe diferença entre pessoas quais são analfabetas e pessoas alfabetizadas, pois alfabetizadas são as pessoas que sabem ler e escrever e analfabetas não as pessoas quais não saber nem assinar o nome. Ao decorrer dos anos as definições do analfabeto sofreram alterações e então apareceu o Analfabeto Funcional, entre outros.

Entre 2008 a 2011, o Inaf baseou-se em categorias de analfabetismo, sendo quatro: analfabeto, básico, pleno e rudimentar. Mas, com o objetivo de reformar essa análise em 2015, elaborou-se cinco níveis de escala: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente; desta forma, analfabetos funcionais, ou pessoas que se enquadram nessa percepção, são as quais se encontram em categoria de analfabetos ou de alfabetizados em nível rudimentar.

É existente categorias quais descrevem o analfabetismo, quais são descritas assim segundo o Inaf - Estudos Especiais (2016, p. 5):

Quadro 1: Escala de proficiência

Grupos	Escala especial para estudo Alfabetismo
Analfabeto	- Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
Rudimentar	-Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. - Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. - Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. -Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, etc.) pelo nome ou função.

Elementar	<ul style="list-style-type: none"> - Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. - Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). - Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. - Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> - Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. - Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas); - Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. - Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
Proficiente	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. - Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). - Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: Indicador de Alfabetismo Funcional (2018).

Freire (1989) disserta em relação ao Analfabetismo Funcional, onde aborda a questão do tratamento que estes receberam ao longo da história, sofrendo julgamento e sendo discriminados pela sociedade. A autora ainda pontua que:

Quem não souber ler nem escrever, não pode reter nem compreender nem explicar o que viu e ouviu diferente dos seus hábitos ordinários, das suas ideias entranhadas, do que lhe contam os ouvidos todos os dias os seus pais, cheias de alusões

e credices e mergulhados na mais negra escuridão (FREIRE, 1989, p. 192).

Corroborando, Pinto (2007) o Analfabeto Funcional, está nesta condição não por vontade própria e sim por ser condicionado a isso, muitas das vezes vêm de sua cultura familiar, apenas ler e escrever já sendo suficiente sem compreender a criticidade de um texto. Assim, o indivíduo sente vergonha e acaba que ocultando sua dificuldade.

Por falta de opção, este permanece em seu status co por medo, o que acarretará em consequências, onde não terá a oportunidade e condição de frequentar um ensino superior, conseqüentemente as propostas de emprego acabam que se restringindo, e este por não ter condições de participar de um processo seletivo que tenha que realizar uma prova de contratação de emprego, acaba que sendo vítima do trabalho escravo, onde seus ganhos mal garantem seu sustento.

Pinto (2007) não se referi à escolarização unicamente para trabalhar, mas sim faz uma relação qual traz a questão de diferença de classes, pois mesmo o direito à educação ser para todos, nem todos recebe na mesma condição, e é adquirida de forma esperada. Ele ainda acrescenta que:

O adulto se torna analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social. (PINTO, 2007, p. 72-73).

É evidente que umas das grandes consequências do Analfabetismo Funcional, é sim a discriminação e as condições de sobrevivência não dignas. Dissertar sobre o Analfabetismo Funcional é retratar pontos importante que caracteriza a necessidade de alfabetização na sociedade atual, que necessita mais do que apenas os conhecimentos elementares da escrita. Em seu sentido estrito a que se destinou, significa a “capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho” (RIBEIRO, 1997, p.145).

Nesta perspectiva, Paulo Freire diz que o processo que envolve a alfabetização é

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou na linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na 'inteligência do mundo'. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1982, p. 11-12).

Portanto, o autor acredita que a educação pode ajudar a formação da consciência crítica, de modo que as pessoas possam se tornar protagonistas da cultura e da história. Contudo, para que a capacidade de intervir na sociedade se concretize, ele propõe uma formação ampla: um processo educativo que ultrapasse o ler e o escrever, uma educação que possibilite também a leitura de mundo.

Compreende-se que o Analfabetismo Funcional é uma questão que necessita de um olhar diferenciado por partes das políticas públicas, e pelos educadores da atualidade, pois esta lacuna vem sendo atuante na sociedade por muitos anos. Ferraro (1985, p. 48) afirma que a “produção de novos analfabetos se faz da exclusão praticada pelo aparelho escolar”. Ou seja, a escola tem o maior peso ao que se refere ao Analfabetismo Funcional, pois tendo por função a alfabetização e o desenvolver da criticidade dos seus educandos, deixando de cumprir com seu dever acaba que sendo omissa, não contribuindo para uma educação de qualidade.

Corroborando Ferreiro (1993, p. 16) também aponta a escola como a principal culpada pelo Analfabetismo Funcional, deixando enfatizado que a solução não é apenas organizar campanhas de alfabetização, ou até mesmo inserir estas pessoas nas escolas novamente, pois as campanhas por mais articuladas que sejam, “não há garantias de se alcançar porcentagens de alfabetização altas e duráveis enquanto os responsáveis pela fase de alfabetização, não se conscientizarem que devem cumprir com seu dever de alfabetizar e preparar para além da escola. E enquanto a escola primária permanecer com sua prática empurrando grupos de alunos que não conseguem

os alfabetizar, continuará reproduzindo o Analfabetismo Funcional de jovens e adultos”.

Toledo (2015) traz uma questão para reflexão em relação ao Analfabetismo Funcional, abordando que se o indivíduo tem domínio da escrita e da leitura não tendo domínio para compreender o que está lendo ou escrevendo, em vão foi seu processo de alfabetização, pois não compreendendo o que se ler, se torna um Analfabeto Funcional.

3. ANALFABETISMO NA CONTEMPORANEIDADE

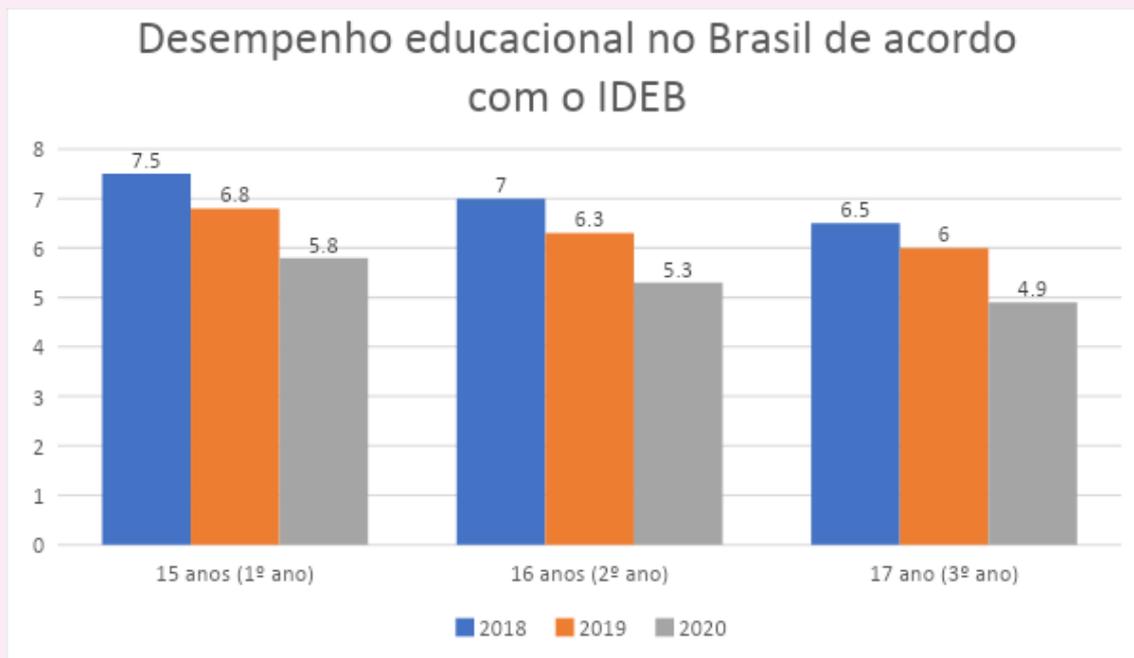
Na atualidade o Brasil em relação ao analfabetismo está cada vez mais com grandes números de pessoas na condição de analfabetas funcionais, mas o que de fato é preocupante é o cenário educacional onde os adolescentes quais estão inseridos. Sabe-se que o investimento em políticas públicas em relação a projetos educacionais que busque reduzir o número de jovens que estão nas escolas sendo analfabetas funcionais, é o mínimo possível, mesmo estando diante dos olhos que este cenário precisa sofrer mudanças.

O fracasso escolar do ensino fundamental ao médio na maioria dos casos acontece por falta de profissionais capacitados para trabalharem o processo de alfabetização, qual deve acontecer de forma correta desde a educação infantil. Os diversos tipos de analfabetismo não acontecem com um público em específico, ele atinge várias pessoas com faixas etárias diversas. Claro que a forma que acontece com um não se deve comparar com o outro, mas ao chegar na esfera educacional, mais precisamente no ensino médio estes começam a se destacar, pois notas são diferentes da normalidade, condições de interpretações são mínimas possíveis o que acarreta muita das vezes em evasão.

No Brasil, na atualidade ,o Indicador de Alfabetismo Funciona Inaf (2018), afirma que em média, mais ou menos 13% dos discentes que terminam o ensino médio, apenas 4% se inserem em universidades ou concluem o ensino médio. Isso porque de acordo o INAF, as analfabetas funcionais não possuem interpretação de texto, ou seja, existe uma grande dificuldade para estes compreenderem a leitura e até mesmo a própria escrita.

Veja a seguir um gráfico que apresenta dados demonstrativos de acordo com o IDEB, em relação ao número de adolescentes que obtiveram baixo desempenho entre 2018, 2019 e 2020, deixando evidenciado que a qualidade da educação não tem sido significativa em relação ao nível de aprendizagem.

Gráfico 1: Desempenho educacional no Brasil (IDEB 2020)



Fonte: IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica)

Pensar que ainda na contemporaneidade a educação permanece com a produção do analfabetismo funcional, é andar para trás, pois com as novas tecnologias e os diversos campos de trabalho qual exigem uma interpretação por parte do sujeito enquanto ser social crítico, faz se perceber que medidas precisam ser tomadas para que esse fracasso no país não prevaleça.

O pensar na justificativa do por que o Brasil possui um decaimento tão alarmante é de grande proveito, autores dissertam sobre esse processo de falha que o ensino brasileiro se encontra. Pietra de Giovanni (2020) em sua literatura “O que explica o desempenho no Brasil no PISA 2015” trás um ponto de partida para ampliar o ver da população e dos educadores da atualidade, responsabilizando as instituições educacionais por não se atentarem a preparar emocionalmente os seus educandos e principalmente, por estes alunos não estarem prontos cognitivamente para participar desta avaliação, deixando

evidente que o professorado da atualidade se encontra despreparado para lecionar.

É percebido que já é um grande avanço em ter pesquisas relacionadas a alfabetização, mas é preciso que aconteça um olhar diferente para os sistemas de ensino, onde os professores se tornem conscientes quanto o tipo de aluno que ele tem formado, muitos nem são capazes de interpretar um texto simples de anúncio de jornal.

Socialmente compreende-se que com uma população alfabetizada, adolescentes se inserindo no mercado de trabalho onde sua parte intelectual sobressaia, sem dúvidas haverá ganhos sociais quais trarão impactos na sociedade brasileira. O Brasil felizmente teve o autor Paulo Freire por volta de 60 e 70 que foi precursor com seu método para que iniciativas fossem tomadas para acabar com o analfabetismo no mundo, mas, como toda forma de emancipação é libertadora este por sua vez foi proibido de dar sequência a sua ação.

Assim, ver-se em noticiários o fracasso escolar sendo reportados, os dados estatísticos em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio, onde as notas têm sido cada vez menores, deixando evidente que os jovens da atualidade se encontram despreparados em relação ao analfabetismo, uma vez que este exame exige criticidade e interpretação por parte do participante.

Os professores das atualidades que compõem o cenário educacional, vivenciam essa realidade com frequência e são os maiores indicados para repensarem suas práticas como educadores, objetivando reduzir esse número de analfabetos funcionais no Brasil.

Pontua-se ainda que programas devam ser desenvolvidos para combater o analfabetismo, principalmente o funcional, qual está mais presente na atualidade e dentro das instituições de ensino, e o professor por sua vez tem a função de promover condições para contribuir com o processo de aprendizagem e emancipação dos seus alunos, mesmo o aluno estando no ensino médio na condição já de alfabetizado, medidas devem ser elaboradas para que haja um diagnóstico por parte dos educadores para observarem o tipo de aluno que está

sendo instruído em sala de aula e então elaborada medidas estratégias para que seu aluno seja capaz de interpretar e se tornar um cidadão emancipatório.

Ao abordar em relação aos programas que necessitam ser inseridos, não pode-se deixar de mencionar a política de alfabetização, qual é existente e assinalada pelo Ministério da Educação (MEC) qual implementou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), esta por sua vez apresenta indicadores que demonstram o nivelamento dos educandos, mas o que de fato é de grande importante é o pensar em relação a desigualdade social qual é existente na sociedade, onde o aluno da rede pública, juntamente com o da rede privada, qual possuem realidade de vida diferenciadas participam do mesmo processo de avaliação.

As oportunidades claramente não são iguais para todos, o aluno que faz parte do ensino privado, é cobrado mais, possui condições de comprar livros didáticos para ampliação de seu conhecimento, possui acesso a um mundo cultural, recebe instrução e incentivo por parte da família, claro que não se justifica o analfabetismo funcional dos alunos que frequentam o ensino público, o aqui discutido é que parte dos analfabetos funcionais, vieram de escolas públicas, fazem parte da classe baixa, e sua realidade de vida não contribui para que esse venha ser oportunizado a ter incentivo para novas aprendizagens.

Em decorrência, é preciso deixar bem transparente que esses alunos quais são analfabetas funcionais ao vencerem a barreira inicial de concluírem o ensino médio e participarem desta prova estatística, não se pode afirmar que possuem interpretação ampla do que se ler, condições de concorrem a vagas em instituições federais, muito menos capazes de desenvolver uma boa escrita na redação desta avaliação, pois, segundo o Inaf (2018) como já citado aqui, seis em cada vinte adolescentes fazem parte dos que se enquadram em analfabetas funcionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do dissertado nesta literatura, pode se perceber através desta que mesmo que haja programas que tentam combater os tipos de analfabetismo nas

instituições de ensino, não se pode deixar de pensar na capacitação dos professores para que estes estejam preparados e conscientes quanto sua ação.

Outro fator ainda pontuado nesta pesquisa em relação a ação docente é que parte dos professores da atualidade que lecionam no ensino médio se deparam com alunos quais não estão alfabetizados de forma correta, são analfabetos funcionais, e passam despercebidos por estes profissionais, quais muitas das vezes não possuem o interesse ou mesmo a condição como profissional de elaborar medidas construtivas, para que este aluno seja alfabetizado novamente, mas de forma emancipada.

Nesta pesquisa pontuou-se que o analfabetismo funcional prejudica diretamente a sociedade, pois os jovens sem formação crítica, não estão prontos para interpretar as relações sociais existentes no mercado de trabalho e politicamente falando.

Diante disso, pode se afirmar que é preciso que medidas estratégicas sejam elaboradas para romper com esse cenário, ou até mesmo reduzir o número de jovens quais se encontram nesta condição no contexto escolar ou até mesmo fora dele, visto que para que este público seja descoberto é preciso que os profissionais da educação se encontrem devidamente preparados para inserir em seu trabalho docente um planejamento pautado em alfabetização para além da escola.

Na presente contemporaneidade, os jovens tem se deparado cada vez mais com o mercado de trabalho qual está mais exigente, com as novas tecnologias a parte interpretativa está sobressaindo a mão de obra, conseqüentemente a área de formação profissional vai exigir mais, assim para que o jovens ao termino do ensino médio seja inserido neste mercado, ele precisa estar devidamente alfabetizado para realizar o processo de seleção para adentrar em uma determina empresa, e se este jovem sai da escola sem ser alfabetizado de forma correta, este ficará as margens da sociedade sem condições dignas de vida, pois como os autores aqui dissertaram o mundo evolui e as pessoas devem acompanhar esta evolução.

Por fim esta pesquisa proporcionou uma reflexão quanto os tipos de analfabetismo quais existem na atual sociedade, deixado evidente que o

analfabetismo funcional está em grande peso, onde medidas e projetos devam ser elaborados para que não somente o aluno seja alfabetizado de forma correta, mas que o docente se incomode em relação ao cenário qual ele atua e se de fato tem sido um colaborador no processo de ensino e aprendizagens dos jovens, como também tem exercido seu papel enquanto formador de opinião colaborando para que a sociedade se devolva criticamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf Brasil 2018:** estudos preliminares. Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional. Edição Especial. [S.l.], 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal 1988.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (DF). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 28p.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

FERRARO, A.R. **Analfabetismo no Brasil:** tendência secular e avanços recentes. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 52, p. 35-49, 1985.
FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FERRARO, A. R. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil:** o que dizem os Censos? Educação e Sociedade [online], São Paulo, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRA, D.L. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no Brasil. Tese de doutorado em Educação, UFPA, 2011.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989. Biblioteca da educação. Série 1. Escola. Volume 4.

GADOTTI, Moacir. **MOVA**, por um Brasil alfabetizado. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos, 1). Disponível em: < acervo.paulofreire.org >. Acesso em: 10 de setembro de 2020

INEP. Programa Internacional de Avaliação de alunos (Pisa): Resultados Nacionais – Pisa 2017. Brasília: Inep, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. PNAD Contínua: Educação 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf Acesso em: 27 de nov de 2020.

PIETRA, Giovanni Avila Cardoso Di et al. O que Explica o Desempenho do Brasil no PISA 2015? Rev. Bras. Econ., Rio de Janeiro, v. 74, n. 2, p. 167-196, June 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402020000200167&lng=en&nrm=iso>. accesson 25 nov. 2020. Epub July 22, 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/0034-7140.20200010>.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional**: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In: Revista Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997. p. 144-158

TOLEDO, Lucinéia Silveira. **Adolescentes em situação de analfabetismo funcional**: contribuições da psicanálise. Belo Horizonte, 2015. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

GT 5 – EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE

Coordenadora: Dra. Monique Montenegro (Doctum)

Debatedora: Dra. Karen Calegari (UFES)

A PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO DE MATEMÁTICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

THE TEACHING PRACTICE OF TEACHING MATHEMATICS AND THE SCHOOL INCLUSION

Danúbia Cristina Soares Oliveira
Leopoldino Vieira Neto

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo verificar como está ocorrendo as adaptações frente ao ensino da Matemática, tendo a proposta de inclusão e da Proposta Curricular do Ensino Fundamental junto à inclusão de alunos especiais no ensino regular. Os objetivos específicos são: apresentar o contexto histórico da Educação especial no Brasil; caracterizar e conceituar a inclusão escolar; verificar a importância da Matemática e os tipos de dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem da disciplina; analisar as mudanças ocorridas na prática dos professores com relação ao ensino da Matemática e sua relação na Inclusão Escolar. O foco deste estudo está na apresentação de como a Matemática vem se constituindo como uma disciplina que causa terror aos alunos do ensino regular e como ela é ensinada quando se faz necessário algumas adaptações para alunos com necessidades especiais. Como metodologia para realização do estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, através de uma revisão de literatura, onde foram consultados livros e artigos científicos que tratam da temática alfabetização e letramento. As conclusões demonstram que o professor de Matemática, estabelece vínculos afetivos com a aprendizagem desejada e isto é possível através dos jogos, desafios e situações que dêem ao aluno confiança de que ele pode acertar.

Palavras chave: Matemática. Prática. Docente. Inclusão. Escolar.

ABSTRACT

The research aims to verify how the adaptations are taking place in front of the teaching of Mathematics, having the proposal of inclusion and the Curriculum Proposal of Elementary Education together with the inclusion of special students in regular education. The specific objectives are: to present the historical context of Special Education in Brazil; characterize and conceptualize school inclusion; verify the importance of Mathematics and the types of difficulties encountered by students in learning the subject; analyze the changes that have occurred in the practice of teachers regarding the teaching of Mathematics and its relationship to School Inclusion. The focus of this study is on the presentation of how Mathematics has been constituted as a discipline that causes terror to regular education students and how it is taught when some adaptations are necessary for students with special needs. As a methodology for conducting the study, bibliographical research was used, through a literature review, where books and scientific articles dealing with the theme of literacy and literacy were consulted. The conclusions show that the Mathematics teacher establishes affective bonds with the desired learning and this is possible through games, challenges and situations that give the student confidence that he can get it right.

Keywords: Mathematics. Practice. Teacher. Inclusion. School.

Sumário: 1. Introdução, 2. Referencial Teórico, 3. Conclusão, 4. Referências.

1. INTRODUÇÃO

A Matemática nos últimos tempos anos se constituindo em uma disciplina que provoca terror aos alunos, pois leva muitos a odiá-la e abandonarem os estudos em função da sua dificuldade de aprendizagem. No entanto é uma disciplina naturalmente espontânea para o ser humano, sendo considerada a mais alta razão humana.

As críticas em relação ao ensino da Matemática estão presentes em todos os setores educacionais e é muito freqüente professores dizerem que ensinam Matemática para desenvolver o raciocínio das crianças. Diante disso concordam que a melhor maneira de se conseguir alcançar os objetivos propostos no ensino da disciplina, é trabalhar o conteúdo através da resolução de problemas. Assim, este trabalho pretende verificar se a utilização do ensino de Matemática, voltado para a inclusão escolar, tem proporcionado melhorias no processo ensino-aprendizagem de Matemática aos alunos especiais no Ensino Fundamental e se está realmente contribuindo para a melhoria na qualidade do ensino.

A luta pelo fim das desigualdades requer mudanças de atitudes sociais que, certamente, propiciarão a eliminação de obstáculos que acentuam e/ou geram as limitações nos indivíduos. Assim, a garantia do princípio de igualdade, tão conclamado em nossas leis, se dá pela oferta de iguais condições e oportunidades para que todos possam desenvolver suas competências e participar ativamente na sociedade.

Ao focalizar os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, constata-se que o tratamento desigual se legítima pela ausência de iguais condições e oportunidades de acesso, ingresso e permanência no sistema escolar.

Diante deste contexto, o tema deste estudo é conhecer melhor como ocorre a prática pedagógica docente dos professores no ensino de Matemática e de que maneira ocorre o processo de inclusão escolar dos alunos especiais que frequentam as salas de aulas no ensino regular.

A pesquisa tem como objetivo geral verificar como vêm ocorrendo as adaptações frente ao ensino da Matemática nas Escolas mediante a proposta de inclusão e da Proposta Curricular do Ensino Fundamental junto à inclusão de alunos especiais no ensino regular.

Quanto aos objetivos específicos são: apresentar o contexto histórico da Educação especial no Brasil; caracterizar e conceituar a inclusão escolar; verificar a importância da Matemática e os tipos de dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem da disciplina; analisar as mudanças ocorridas na prática dos professores com relação ao ensino da Matemática e sua relação com Inclusão Escolar.

A importância deste estudo está no fato de mostrar que a Matemática vem se constituindo como uma disciplina que causa terror aos alunos do ensino regular e como ela é revista e trabalhada quando se faz necessário algumas adaptações para alunos com necessidades especiais.

Apesar da preocupação com as questões relativas à pessoa com deficiência, poucas são as medidas que contribuam para diminuir os estigmas e preconceitos que se contrapõem ao debate dos direitos e do atendimento às necessidades da pessoa com deficiência.

Por fim, a realização desta pesquisa se justifica devido ao fato de que a Educação Especial assume, a cada ano, importância maior dentro dos objetivos sociais e democráticos. Na perspectiva de atender às exigências sociais brasileiras, há, portanto, a necessidade de se verificar o que tem sido realizado em prol do desenvolvimento dos sujeitos com deficiências e dificuldades necessitando de assistência especializada. Assim, esse assunto se torna importante, ao possibilitar uma reflexão acerca da inclusão social no Brasil.

Como metodologia para realização do estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, através de uma revisão de literatura, onde foram consultados diversos livros, monografias e artigos científicos que tratam da temática alfabetização e letramento.

A pesquisa que se desenvolveu considerou o conhecimento prévio que já se tem sobre a literatura pertinente ao tema. Outros autores e obras serão selecionados. Em seguida, procedeu-se à leitura de todos os títulos

selecionados com resumos de cada obra ou fichamento. Segundo Vergara (2004, p. 48):

A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revista, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma.

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, dentre outros.

Por fim, na visão de Oliveira (2007, p. 69) “A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos”.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O EDUCADOR E O ENSINO DE MATEMÁTICA

Jean Piaget (1983), um grande expoente no desenvolvimento de estudos cognitivos defendia a Epistemologia Genética que consiste na idéia de que o indivíduo desenvolve o raciocínio cognitivo durante a sua vida. Segundo este conceito, o ser humano assimila os dados que obtém do contexto exterior e que sua estrutura mental adapta-se ao meio, ou seja, tudo o que se aprende relaciona-se aquilo que já se tinha aprendido.

Segundo Piaget (1983, p. 34), “o professor não ensina, mas arranja modos de a própria criança descobrir. Cria situações-problemas”.

A Matemática deve ser trabalhada no contexto em que suas tendências atuais vão em direção de buscar a vinculação prática entre o que ocorre na sala de aula e fora dela. A palavra-chave é “contextualização” e a meta é se ensinar uma Matemática para formar os cidadãos críticos exigidos pela sociedade dialógica (D’AMBROSIO, 2008).

Segundo Ubiratan D’Ambrosio a capacidade para desenvolver uma função deveria estar relacionada com competência e a utilização da Matemática para desenvolvê-las é de fundamental importância. D’Ambrosio acredita que é

necessário disponibilidade e esforço dos educadores da atualidade para que sejam quebrados tabus relacionados à Matemática (D'AMBROSIO, 2008).

Os professores precisam aproximar a disciplina do que é espontâneo, deixar a criança à vontade, propor jogos, distribuir balas, objetos, para que o aluno se sinta bem. A criança adquire habilidades para a Matemática em casa, no meio em que vive. Cada um tem um modo próprio de aplicá-la. Só que na escola dizem que a Matemática não se faz do jeito de casa. “Rechaçam esse conhecimento que o aluno traz e isso cria conflito (D'AMBROSIO, 2008).

Os caminhos para a transformação do ensino de Matemática segundo Caraça estão paralelamente ligados ao desprendimento do ensino de fórmulas e a abordagem lúdica dos conteúdos. O grande erro dos individualistas de hoje é o de conservarem-se agarrados à letra das fórmulas, sem notarem que os termos têm agora um sentido novo que lhe é emprestado pela diferença fundamental das circunstâncias (CARAÇA, 1975).

Caraça propõe um ensino que faça os educandos pensarem, raciocinarem, relacionar aquilo que está sendo estudado, com a sua realidade de mundo, com as coisas que consegue observar etc. Claramente, observa-se a posição de Caraça quanto aos métodos para aprendizagem da Matemática, em seu livro *Conceitos fundamentais da Matemática*, quando diz:

A Matemática é geralmente considerada como uma ciência à parte, desligada da realidade, vivendo na penumbra do gabinete, um gabinete fechado, onde não entram os ruídos do mundo exterior, nem o sol nem os clamores dos homens. Isto, só em parte é verdadeiro. Sem dúvida, a Matemática possui problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham tanto como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real; uns e outros entroncam na mesma madre (CARAÇA, 1975, p. 34).

Caraça, à semelhança do que está escrito acima, também se posiciona quanto aos livros didáticos:

A Ciência pode ser encarada sob dois aspectos diferentes. Ou se olha para ela tal como vem exposta nos livros de ensino, como coisa criada, e o aspecto é o de um todo harmonioso, onde os capítulos se encadeiam em ordem, sem contradições. Ou se procura acompanhá-la no seu desenvolvimento progressivo, assistir à maneira como foi sendo elaborada, e o aspecto é totalmente diferente – descobrem-se hesitações, dúvidas, contradições, que só um longo trabalho de reflexão e apuramento consegue eliminar, para que surjam outras hesitações, outras dúvidas, outras contradições. Descobre-se ainda qualquer coisa mais importante e mais interessante no primeiro

aspecto, a Ciência parece bastar-se a si própria, a formação dos conceitos e das teorias parece obedecer só a necessidades interiores; no segundo, pelo contrário, vê-se toda a influência que o ambiente da vida social exerce sobre a criação da Ciência (CARAÇA, 1975, p. 48).

Caraça, além de se posicionar criticamente enquanto educador demonstra como os conceitos matemáticos devem estar dispostos ao educando:

[...] Para o homem civilizado de hoje o número natural é um ser puramente aritmético, desligado das coisas reais e independente DELAS – é uma pura conquista do seu pensamento. Com essa atitude, o homem de hoje, esquecido da origem humilde histórica do número, e elevando-se (ou julgando elevar-se) acima da realidade imediata, concentra-se nas suas possibilidades de pensamento e procura tirar delas o maior rendimento (CARAÇA, 1975, p. 46).

A concepção de Caraça reforça a idéia de associar o ensino de Matemática à realidade social vivenciada por cada educando. Carraher (1993, p. 87), disserta que, “a aprendizagem da Matemática na sala de aula é um momento de interação entre a Matemática organizada pela comunidade científica, ou seja, a Matemática formal, e a Matemática como atividade humana”. A partir da definição de Carraher, reforçamos a idéia de que a Matemática em seu contexto disciplinar deve mostrar-se interessante, interativa, deve se interrelacionar como atividade humana de acordo com o cotidiano escolar.

Carraher (1993) levanta inúmeros questionamentos acerca da organização estrutural da disciplina de Matemática no cotidiano escolar, bem como sua utilização no cotidiano social. Ambos os contextos possibilitam ao educando associar o que está sendo ensinado na sala de aula com aquilo que é vivenciado por ele em sua realidade.

[...] as estruturas lógico-Matemáticas podem ser concebidas como as principais formas desta organização, temos ainda muitas questões não esclarecidas. Por exemplo, em que medida a situação social influencia a organização da atividade? Na escola, a Matemática é uma ciência, ensinada em um momento definido por alguém de maior competência. Na vida, a Matemática é parte da atividade de um sujeito que compra que vende que mede e encomenda peças de madeira, que constrói paredes, que faz o jogo na esquina. Que diferenças fazem essas circunstâncias para a atividade dos sujeitos? Na aula de Matemática as crianças fazem conta para acertar, para ganhar boas notas, para agradar à professora, para passar de ano. Na vida cotidiana, fazem as mesmas contas para pagar, dar troco, convencer o freguês de que seu preço é razoável. Estarão usando a mesma Matemática? O desempenho nas diferentes situações será o mesmo? Que papel exerce a motivação da venda? Que explicação existe para que alguém seja capaz de resolver um problema em uma situação e não em outra? (CARRAHER, 1993, p. 56).

Dentro dessa perspectiva, defende-se um ensino que reconheça saberes e práticas Matemáticas dos cidadãos - que são competências prévias relativamente eficientes, mas que não se abdique do saber matemático mais universal. Além disso, o desenvolvimento de competências e habilidades Matemáticas contribui mais diretamente para auxiliar o cidadão a ter uma visão crítica da sociedade em que vive e a lidar com as formas usuais de representar indicadores numéricos de vários fenômenos econômicos, sociais, físicos, entre outros.

Segundo Saviani (2000, p. 20),

O professor agiria como estimulador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios educandos. Tal aprendizagem seria decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os educandos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria que trabalhar com pequenos grupos de educandos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc.

É de essencial importância que desde a infância do educando a renovação das práticas de ensino tradicionais sejam inseridas, mas como está não é a realidade, inserir novas práticas de educação Matemática a partir do 5º ano do Ensino fundamental, fase em que se há uma continuidade tecnicista (atividades de repetição, aplicação, memorização; exercitar a vista, mão, inteligência; gosto e senso moral; privilégio verbal, escrito e oral; atividades intelectuais e raciocínio abstrato).

2.2. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carneiro (1997, p. 32) destaca que “o discurso em torno da integração de portadores de deficiência no ensino regular tem apresentado avanços, mas a prática excludente colabora para que o discurso permaneça assim apenas discurso”.

Palhares e Marine (2002, p. 61) citando Mendes afirmam que:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Parece interessante assinalar que as instituições escolares têm incorporado essa noção de igualdade e inclusão social, assim nas palavras de Drucker (1995, p. 33),

As instituições sem fins lucrativos existem por causa da missão. Elas existem para fazer uma diferença na sociedade e na vida dos indivíduos elas existem por causa da sua missão e isto Nunca deve ser esquecido. Teremos de examinar A missão muitas vezes, para determinar se ela precisa ser refocalizada devido a mudanças demográficas, porque devemos abandonar algo que não produz resultados e consome recursos, porque tingimos um objetivo.

O processo de inclusão, também como missão, exatamente por ser diferente da já tradicional prática de integração, desafia importantes sistemas sociais comuns a efetuarem mudanças fundamentais em seus procedimentos e estruturas. Carneiro (1997, p. 33) relata que:

A integração muito mais do que simples atendimento aos portadores de deficiência representa: o combate à separação, o respeito e a consideração da existência das diferenças humanas. A prática da exclusão é uma grande colaboração à constatação de que a escola, da forma como está, quer padronizar pessoas, em critérios dominantes.

O impacto da inclusão educacional tende a anular as antigas frases de eliminação, exclusão, segregação institucional e integração escolar, considerando o papel dos contextos no crescimento dos indivíduos. Carneiro (1997, p. 33) relata ainda que:

Os portadores de deficiência precisam ser considerados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sobre esse aspecto é facilmente compreensível que a escola não tenha de consertar o 'defeito', valorizando as habilidades que o deficiente não possui, mas ao contrário, trabalhar sua potencialidade, com vistas em seu desenvolvimento.

Pode-se inferir que as classes especiais dentro de escolas comuns, tenham como objetivos prioritários garantir que as crianças deficientes não interferissem no ensino ou senão absorvessem as energias do professor a tal ponto que o impedissem de instruir adequadamente o número de alunos geralmente matriculados numa classe.

Destacamos que nesta fase, os testes de inteligência desempenharam um papel relevante, no sentido de identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico. A esse respeito Jonsson (1994, p. 62) destaca:

Este elitismo, que ainda é defendido com freqüência, serve para justificar a instituição educacional na rejeição de mais de um terço ou até a metade do número de crianças a ela encaminhadas. Tal desperdício não seria tolerado em nenhum outro campo de atividade.

Em termos educacionais Palhares e Marine (2002, p. 71) mencionam que:

É preciso pensar que o descarte de alunos com necessidades educacionais especiais das classes regulares, seja do ensino fundamental ou das classes de educação infantil, inclusive em creches, está condenando ao isolamento de seus lares muitos alunos que poderiam atingir melhores oportunidades educacionais, ainda que tal estratégia não envolva necessariamente o atendimento de todas as suas necessidades educativas especiais.

Diante deste contexto, destaca-se que em tal percepção o vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir o aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos, onde a meta primordial da inclusão é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. Portanto, observa-se que no plano da educação escolar, seria necessário planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes da escola regular, o que nem sempre vem ocorrendo, na prática.

O movimento de *inclusão*, discutido em Salamanca, tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, e propõe que é a escola que deve se adaptar ao aluno. Segundo Mazzota (1996, p. 45):

Inclusão implica o compromisso que a escola assume de educar cada criança. Assim, a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou lingüística. Desse modo, para a implementação da inclusão, o modelo que se propõe é inspirado no caleidoscópio, no qual cada peça é importante para garantir a beleza e a riqueza do todo, ou seja, é desejável que na classe regular haja todo tipo de aluno para que o grupo se enriqueça. Para tal, a escola deve ser criativa para buscar soluções. Visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social.

A noção e diversidade parece aqui como uma riqueza a ser explorada e conforme destaca Werneck, (1999, p.21) “a sociedade para todos conscientes da diversidade da raça humana, estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados” e isso como uma oportunidade de aprendizado e convivência de todos os cidadãos brasileiros.

Observa-se, portanto que o conceito de sociedade inclusiva já vem sendo gradativamente implantado em várias partes do mundo, como consequência natural do processo de implantação dos princípios gerais de Direito humanos, no mercado de trabalho, no lazer, recreação, esporte, turismo, cultura, religião, artes, família e educação. Sasaki (1997, p. 43) menciona que:

Enquanto processos sociais, a integração e a inclusão são ambos muito importantes. O que todos desejamos é atingir a meta de uma sociedade inclusiva. Para tanto, contudo, o processo de integração social terá uma parte decisiva a cumprir, cobrindo situações nas quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivistas.

Destaca-se que a inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o sujeito com deficiência procuram formas de consistência tendo em vista a equiparação de oportunidades, e conseqüentemente, uma sociedade para todos.

A inspiração para o encontro em Salamanca, na Espanha, foi reafirmar o direito de todas as pessoas a educação conforme a declaração universal de Direitos Humanos de 1948. Nesta conferência, em 1990, as Nações Unidas, representadas pela UNESCO, garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos (ONU, 1995).

A Declaração de Salamanca é consequência de todo esse processo, mas a autêntica base do que foi discutido na Espanha, estava grifada nas diversas declarações das Nações Unidas que culminaram justamente no documento "Normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência", assinado em 1994. De acordo com estas normas, os estados são obrigados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo (ONU, 1995).

Na área educacional, normalizar é oferecer ao aluno com necessidades educativas especiais recursos educacionais, profissionais e institucionais adequadas para que desenvolva seu potencial como estudante, pessoa, trabalhador e cidadão.

Por fim, em se tratando da questão dos desafios e perspectivas da educação inclusiva é importante mencionar o fato de que ao focalizar os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais constata-se que o

tratamento desigual se legítima pela ausência de iguais condições e oportunidades de acesso, ingresso e permanência no sistema escolar.

2.3. PRÁTICA DE ENSINO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com base no contexto até aqui apresentado, Baumel e Castro afirmam que é relevante apontar a concepção de Garcia (1999) sobre a formação de professores como sendo:

...a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos por meio dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem por meio das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (BAUMEL; CASTRO, 2002, p. 7).

Destaca-se o fato de que uma prática de ensino deve conduzir o sujeito a perceber que cada passo de um momento a outro não se baseia em acúmulo de conhecimentos, mas na reorganização destes e de outros que surgirão.

No que diz respeito à formação continuada propriamente dita, a prática de ensino deve se organizar em quatro dimensões, o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática, a reflexão e a transformação.

Por sua vez, o papel do professor em relação a educação inclusiva se refere a reconceitualização das necessidades educacionais especiais, necessária à adoção da orientação inclusiva e pode, segundo Ainscow (1997) citado por Baumel e Castro, assumir três dimensões, quais sejam:

- 1) permanência dos papéis - exigindo uma formação centrada em especificidades das necessidades educacionais especiais;
- 2) papéis em mudança - que exige rediscussão sobre a prática já consolidada dos professores de alunos com necessidades educacionais especiais, mas com retomadas sobre um currículo da formação equilibrado entre a especificidade e "generalidade pedagógica", e
- 3) papéis em desenvolvimento - novamente se constituindo um ponto de equilíbrio, mas refletindo sobre as condições de cada realidade local da formação. Essas dimensões apontam para a possível categorização dos professores da educação especial como especialistas ou generalistas (BAUMEL; CASTRO citando GARCIA, 2002, p. 10).

Por sua vez, a reflexão é caracterizada pelo pensar sobre as situações de ensino propostas, interpretando as respostas de seus alunos, como aconteceu à aprendizagem, discutindo-as com os colegas, explicitando as experiências

passadas e presentes, apontando para as possíveis transformações necessárias para o avanço do “saber fazer” pedagógico, e a transformação que se caracteriza pelo processo de apropriação.

Baumel e Castro afirmam que:

À medida que se adota a orientação inclusiva, torna-se necessário repensar os papéis dos professores da educação especial. Generalistas ou especialistas, estes devem desempenhar funções fundamentais na integração de alunos com necessidades educacionais especiais ajudando o professor e a escola regular a encontrar soluções operacionais para os problemas que surgem na sala de aula e a desenvolver estratégias e atividades que atendam aqueles alunos (BAUMEL e CASTRO, 2002, p.10).

Ressalta-se o fato de que normalmente as instituições escolares ao invés de lidar com o potencial dos profissionais, preferem buscar um profissional de fora, cuja prática está fora do contexto e das situações enfrentadas pelo coletivo da instituição escolar. Os profissionais aplaudem uma experiência, talvez inferior a sua, isso faz parte de uma cultura onde como se diz popularmente “santo de casa não faz milagre” (MORIN, 2000). Morin (2000, p. 203) destaca ainda que:

As escolas preferem buscar teóricos com belas palavras, e os aplaudem, ao invés de prestigiar a fala de um colega [...] tal forma de agir é uma prática que se repete e que interfere no cotidiano de trabalho, desvalorizando a própria escola.

Apesar disso a presença de outros profissionais, alheios ao espaço da escola e o contato com novas experiências é imprescindível na construção de uma proposta de formação continuada, mas não pode nem deve ser a principal forma de se trabalhar os saberes. Segundo Porter (1997, p. 10):

Quanto às competências e qualidades exigidas dos professores da educação especial, estes devem ter a capacidade de orientar o pessoal da escola a desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiências, além da necessária persistência para ir em busca de estratégias capazes de ajudar os professores a lidar com os seus alunos. Para tanto, estes professores devem ter experiência de ensino em classes regulares, além dos conhecimentos específicos relevantes para a educação de alunos com necessidades especiais. Assim, uma qualidade indispensável a eles consiste no empenho em se aperfeiçoar e em se desenvolver profissionalmente.

A figura do professor da educação especial em interação com o professor regente de 6º Ano deve ser digna de atenção no contexto da educação inclusiva, uma vez que a principal fonte de insegurança e resistência dos professores da escola regular quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais é o medo de não saber lidar com as especificidades

daqueles alunos, além de não se sentirem preparados para essa tarefa (MANTOAN, 2000).

Mantoan afirma que:

A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho nas salas de aula. A intenção da capacitação de professores que propomos para efetivar a integração escolar é a de levar esses profissionais a uma reflexão constante sobre a prática escolar, questionando-a, de modo que possam aprender com sua própria experiência, compartilhada com seus colegas, rompendo assim com a visão individualista da formação e do exercício profissional (MANTOAN, 2000, p. 35).

É importante deixar claro que há uma necessidade de se realizar uma interação entre os professores de ensino regular e os especiais a fim de prepará-los para colaborarem uns com os outros e enfrentarem as dificuldades, compartilhando soluções, criando alternativas que possam ajudá-los a vencer o desafio das mudanças provocadas pela integração com menos medo e insegurança. Segundo Mazzotta:

O programa de professores deve incluir amplo fundo de educação profissional comum e especializada. Além disso, devem ser-lhes proporcionadas experiências práticas, integradas com a teoria. A preocupação em formar professores aptos a trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais no Brasil é recente. Seu surgimento liga-se, intimamente, às novas concepções adotadas em educação especial, as quais preconizam a integração do deficiente nas escolas regulares (MAZZOTTA, 1999, p. 43).

A organização de um trabalho pedagógico que privilegie a formação contínua dos profissionais da escola deve possuir características que podem assim ser descritas: autonomia que garanta espaços de participação e decisão, gestão democrática que promova estratégias de ação compartilhada e estimule o compromisso individual e coletivo, bem como a otimização do tempo que evite possíveis desarticulações pedagógicas.

Segundo Mittler o que se verifica é que:

Assegurar que os professores recentemente qualificados tenham uma compreensão básica do ensino inclusivo e de escolas inclusivas é o melhor investimento que pode ser feito a longo prazo. Isso assenta os alicerces para uma 'boa prática' sobre as quais as gerações mais jovens poderão basear-se e oferece condições para o surgimento de uma 'massa crítica' de professores jovens que tiveram um pouco de compreensão e experiência da prática inclusiva (MITTLER, 2003, p. 189).

Portanto, a capacitação e a conscientização de novos professores fornecem sólidos fundamentos necessários ao desenvolvimento, na próxima geração, de uma prática efetiva, mas isso é tão importante quanto atingir os diretores e os profissionais em cargos de chefia nas escolas regulares, uma vez que sua liderança ativa e seu apoio são essenciais à implementação de mudanças e às reformas com base em uma abordagem de orientação inclusiva.

2.4 O PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor de Matemática ao trabalhar com a educação especial não deve e não pode ser visto como diferente dos outros professores, por que seu trabalho deve ser o de adaptar o currículo, inserindo todos os alunos nos mesmo, de acordo com a necessidade de cada um. Esse planejamento então deve ser flexível, o professor tem que ser o transmissor desse direito do aluno deficiente mostrando meios e inseri-lo a sociedade mesmo quando essa possibilidade pareça impossível. Isso esse profissional deve lutar pela garantia dos direitos de seus alunos (MORIN, 2000).

Vasconcelos (2013), em seu estudo, tem como objetivo identificar as percepções dos professores que lecionam Matemática a respeito da inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular. Nesta pesquisa, participaram 197 professores do estado de São Paulo, sendo eles do ensino fundamental I, II e ensino médio.

Em sua análise, Vasconcelos (2013) observou que em relação aos 197 professores, 130 declaram não ter nenhuma experiência no ensino de matemática com alunos com deficiência; apenas 62 já haviam participado de algum tipo de capacitação e somente 16 professores disseram ter tido na sua formação inicial alguma disciplina com o enfoque da educação inclusiva. Identificou, também que, na maior parte das escolas onde os professores trabalhavam, não existiam tecnologias assistivas e materiais didáticos para os alunos com deficiência e as que tinham ainda eram insuficientes.

Em suas análises, Rosa (2013) percebeu que há um movimento gradativo, porém ainda lento no que se refere à tentativa das universidades em se adequarem às leis vigentes, práticas (adaptadas) e vivências dos professores para o ensino de matemática em classes inclusivas. Segundo ela, as leis já

criadas só foram colocadas em prática parcialmente ou apenas verbalmente, pois, não vemos as ações saírem do papel, enquanto que o número de alunos aptos à inclusão na modalidade de educação especial aumenta consideravelmente.

Para uma educação especializada de qualidade é necessário que o profissional receba uma formação sólida e contínua para que aconteça uma progressão continuada, e uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas. Com certeza o que deixa o professor mais preocupado seja a sua inexperiência, precisa repensar seus planos para que não fique preso na questão do espaço físico ou na sala de aula, procurando criar situações que envolvam essas crianças utilizando materiais e meios de recursos ofertados pela instituição (MORIN, 2000).

Gessinger, Lima e Borges (2010) concluíram que é necessário mudanças nos cursos de formação inicial, principalmente em se tratando da Matemática, bem como a criação e a manutenção de espaços permanentes de formação continuada dentro da própria escola que versem sobre a inclusão e apontam ainda a importância de se inserir temas como a educação inclusiva e questões relacionadas à heterogeneidade nas discussões escolares e nos cursos de formação para que assim possamos buscar por uma educação mais justa e de qualidade para todos os alunos.

No que diz respeito ao ensino de Matemática, observa-se nas palavras de Gessinger, Lima e Borges (2010) quando disseram que a formação inicial não foi suficiente para preparar os professores para os desafios da docência voltada para a inclusão, o que acarreta uma insegurança por parte deles em receber alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aulas.

Por fim, cabe dizer que um professor de Matemática de sala de aula regular, não pode ser diferente de um professor de inclusão, onde seja valorizado o respeito mútuo à sua capacidade e seu espaço, facilitando assim sua atuação de forma livre e criativa proporcionando a cada um, uma sala de aula criativa e diversificada, dando a oportunidade de participar das atividades adaptadas às necessidades de cada aluno, já que o professor vai ser sempre o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem desse alunado.

2.5. FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PARA TRABALHAR COM A INCLUSÃO

A Matemática deve ser ensinada de forma em que o conhecimento lógico matemático seja construído pelo estudante por meio de uma situação em que ele mesmo perceba a utilidade da Matemática para resolver algo. Parte-se, então dessa situação contextualizada para a abstração dos conceitos matemáticos, conforme Lorenzato (2006). Ou seja, utilizar o que foi aprendido em outras situações.

Desse modo, se faz necessário um planejamento da aula de modo que os conteúdos sejam inseridos “em situações nas quais o aluno tem maiores condições de compreender o sentido do saber” (PAIS, 2006, p. 63).

Ao lidar com aluno especial, o professor precisa repensar nas suas estratégias de ensino para não ficar preso ao espaço delimitado na sala de aula, faz se necessário repensar nas práticas pedagógicas até mesmo numa nova gestão da classe, porque ainda é muito forte a ideia de controle, principalmente quando se fala em delimitação de espaço físico.

Schlünzen (2000) afirma que é necessário que a escola, em uma perspectiva inclusiva, tenha como perspectiva formar o indivíduo para o exercício da cidadania, preparando-o para a vida em sociedade. Nesse sentido, as situações práticas de aprendizagem mediadas pelo professor que objetiva a inclusão de todos podem contribuir para uma formação em que os estudantes não aprendam apenas conteúdos disciplinares, mas também desenvolvam habilidades relacionadas às atitudes, comportamentos para a convivência e valorização das diferenças.

Segundo Mantoan (2003, p. 142), “Compreender o espaço que cada um está inserido é compreender uma gama de possibilidades partindo da prática educativa dos professores”.

A escola regular pode ser substituída pela escola das diferenças ou pela pedagogia da adversidade para ser capaz de organizar situações de ensino e gerar espaço em sala de aula capaz de incluir, com o intuito de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pelo âmbito escolar sem qualquer distinção.

O professor como mediador deverá promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando só dos deficientes e sim da escola também, onde a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade e num número bastante aumentado a cada dia.

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 1997, p. 120).

É importante pensar no professor como agente transmissor de conhecimento que respeita as diferenças, e que cada aluno reage de acordo com a sua personalidade, seu estilo de aprendizagem, sua experiência pessoal e profissional, entre outras.

A resistência das escolas em receber alunos inclusos ainda se dá devido à falta de experiência que os professores enfrentam, sem saber como lidar com aquela criança que não se encaixa com o perfil da sala, muitas vezes tentam fazer com que aquele aluno mude de sala, antes mesmo de saber quais são as suas possibilidades.

Em suma, ao ensinar Matemática, a resolução de problema exige do estudante uma ação para resolvê-lo, envolvendo reflexão, comparações, utilização de saberes prévios e tomadas de decisões, ou seja, autonomia do indivíduo para resolver. Isso favorece o desenvolvimento das potencialidades, em uma perspectiva de educação inclusiva, conforme Mantoan (2003); Schlünzen (2000). Tendo em vista a necessidade de partir da realidade do estudante, mas buscando ampliar seu conhecimento, exercícios devem ser propostos para que a turma relacione conceitos aprendidos a novas situações para sistematizar o conhecimento.

O professor precisa ter o domínio da classe; se ele consegue dominar a sua sala com tantos alunos diferentes com alunos inclusivos não é diferente, a prática acontece todos os dias junto aos profissionais capacitados para lidar com cada aluno.

Ao permitir a cada indivíduo utilizar seus próprios conhecimentos e desenvolver mecanismos próprios para resolver uma questão, o professor de

Matemática desenvolve um trabalho em uma perspectiva inclusiva, uma vez que não precisa propor atividades diferenciadas, ainda que cada um aprenda de uma forma singular, no seu tempo (MANTOAN, 2003).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2010).

3. CONCLUSÃO

Finalizado o estudo percebeu-se que em relação à Matemática no Ensino Fundamental existe uma grande preocupação por parte dos educadores na busca em solucionar as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem, discutindo fatores causadores deste quadro caótico da aprendizagem Matemática.

O fato de na Matemática existir uma resposta exata faz com que as pessoas, portadoras ou não de necessidades especiais, sintam-se ameaçadas e com medo de errar, ou ainda se sintam comprometidas com o acerto, o que as impede de tentar uma resposta qualquer que seja. Cabe então ao professor amenizar esta preocupação dos alunos mostrando que o erro faz parte da hipótese para o acerto e do sucesso, e que aprender é uma tarefa complexa e que envolve o sujeito como um todo e de forma específica.

Outro fator importante é que o professor de Matemática, além de favorecer o processo de aprendizagem do aluno especial, deve garantir que o aprendiz estabeleça vínculos afetivos com a aprendizagem desejada e isto é possível através dos jogos, desafios e situações que dêem ao aluno confiança de que ele pode acertar.

Em relação ao trabalho do professor de Matemática no Ensino Fundamental e sua relação com alunos da Educação Especial foi visto que o

conceito de sociedade inclusiva é bastante recente, mas já conta com uma vasta coleção de materiais que entre outras questões expressam os princípios que lhe dão sustentação teórica e prática.

Além de tais princípios, se pode perceber que o imperativo da inclusão social não está acontecendo por acaso, ele é o resultado de fatores e tendências irreversíveis, tais como a solidariedade humanitária, compreendendo que as pessoas com deficiência são seres humanos com potencialidades a serem desenvolvidas, são pessoas que fazem parte da humanidade e devem ser tratadas solidariamente.

Por fim, através da realização por parte do professor do Ensino Fundamental de um trabalho de inclusão, o sistema de ensino servirá a toda a população escolar, sendo necessário para isso que introduza modificações em seu seio, reexamine valores e objetivos da educação, proporcionando assim sucesso escolar a uma quantidade maior de crianças, avaliando e preservando semelhanças e diferenças dos diversos valores culturais, suas experiências e vivências.

4 REFERÊNCIAS BIBLIGRÁFICAS

BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. E CASTRO, Adriano Monteiro de. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. **Revista Integração**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano 14, n. 24, 2002.

CARRAHER, David Willian; et al. **Na vida Dez, na escola Zero** -7ª. Ed.-São Paulo: Cortez, 1993.

CARAÇA, J. B. de J. **Conceitos fundamentais da Matemática**, Lisboa: Gráfica Brás Monteiro Ltda. 1975.

CARAÇA, J. Bento de Jesus. **Matemática na vida dos homens**. In: J. M. C. (Ed). Bento de Jesus Caraça: conferências e outros escritos. Lisboa: Tipografia Antonio Coelho Dias, 1978.

CARNEIRO, Rogéria. Educação Especial chega aos municípios. In: Sobre a integração de alunos portadores de deficiência no ensino regular. **Revista Integração**. Ministério da Educação e do desporto/Secretaria de Educação Especial. Ano 7, n. 19, 1997.

DRUCKER, Peter. **Administração de organizações sem fins lucrativos: princípios e práticas**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1995.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Uma história concisa da Matemática no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GESSINGER, R. M.; LIMA, V. M. do R.; BORGES, R. M. R. **A formação de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Ilhéus/BA. Anais...Ilhéus: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010.

JONSSON, T. **Educação Inclusiva**. Índia: THPI, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Saraiva, 2001.

LORENZATO, S. Educação Infantil e percepção Matemática. Campinas, RJ: Autores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria T. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola**. In: Anais do III Congresso sobre Síndrome de Down. Paraná, 2000.

MAZZOTTA, Marcos J.S. – **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas** – 2ªed.: São Paulo. Cortez, 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade**. Tese de doutorado – USP: São Paulo. 1995.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. In: **Preparando todos os professores para ensinar a todos os alunos**. São Paulo: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. Cultura de Massas no Século XX: O Espírito do Tempo - I / Neurose; tradução Maura Ribeiro Sardinha: Forense Universitária, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis. Vozes, 2007.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência**. São Paulo: APADE, 1995.

PAIS, Luiz C. **Ensinar e Aprender Matemática**. Belo Horizonte: Autlântica, 2006.

PALHARES, Marina Silveira e MARINE, Simone. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFScar, 2002.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Célia E. A. Di Piero. 2 ed., São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ROSA, F. M. C. da. **Professores de matemática e a educação inclusiva: análises de memórias de formação.** 2013. 283 p. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2013. Disponível em: . Acesso em 21 de jun. de 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazume. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHLÜNZEN, Elisa T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas.** 2000. 212f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

VASCONCELOS, S. C. R. **Percepções de professores de matemática a respeito da inclusão.** 2013. 90 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC. São Paulo, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva,** Rio de Janeiro: Editora WVA, 1999.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

PHYSICAL EDUCATION PRACTICES AS AN INCLUSION TOOL

José Carlos Arantes³³

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo averiguar de que maneira o trabalho do professor de Educação Física tem contribuído para o desenvolvimento inclusivo dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica em torno do termo inclusão e Educação Física. Para embasar a pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa buscou-se teóricos como Rodrigues (2006), Alarcão (2003), Fonseca (2005), dentre outros. Após exaustivas leituras, reflexões acerca do tema, em que pese o crescente reconhecimento da educação inclusiva nas aulas de Educação Física, como forma prioritária para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, na prática, percebe-se um avanço alicerçado nos esforços em particular de cada educador, que procura no seu espaço de trabalho fazer o processo de inclusão, seja por atividades adaptadas, pelas técnicas e metodologias inseridas no contexto. Contudo, enfrentam obstáculos e dificuldades que se referem à falta de recursos materiais, causando com isso, um grande desconforto entre os professores. A inclusão deve ser compreendida a partir do entendimento de que todos devem abraçar a causa, as escolas devem ser reestruturadas para que os professores tenham condições de se capacitarem para atender a todos os alunos de modo igualitário.

Palavras – chave: Inclusão. Educação Física. Formação.

ABSTRACT

The present research aims to find out how the work of the Physical Education teacher has contributed to the inclusive development of students who have special educational needs. A bibliographical research was done around the term Inclusion and Physical Education. To support bibliographical, descriptive and qualitative research, we sought theorists such as Rodrigues (2006), Alarcão (2003), Fonseca (2005), among others. After exhaustive readings, reflections on the theme, in spite of the growing recognition of inclusive education in Physical Education classes, as a priority way to attend students with special educational needs, in practice, there is a progress grounded in the efforts of each educator, who seeks in his / her work space to make the inclusion process, either by adapted activities, by the techniques and methodologies inserted in the context. However, they face obstacles and difficulties that refer to the lack of material resources, causing with this, a great discomfort among teachers. Inclusion must be understood from the understanding that everyone must embrace the cause, schools must be restructured so that teachers are able to be empowered to serve all students equally.

Keywords: Inclusion. PE. Formation.

³³Licenciatura Educação Física, Especialização: Motricidade, Treinamento e Performance Desportiva.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo trata de discorrer acerca do acesso dos alunos em situação de deficiência em relação à inclusão educacional, principalmente no tocante a disciplina de Educação Física no que diz respeito à preparação para atender os alunos com necessidades educativas especiais. Na sociedade atual, o termo inclusão tem nas últimas décadas sido trabalho no sistema educacional. Esse fato mostra por meio da literatura científica nacional e internacional relacionada, que existe uma mudança que reflete como positiva nos últimos anos, por estar continuamente sendo discutida entre os professores nas questões de ambientes de aprendizagem inclusivos.

A Educação Física é projetada em eixos curriculares que respondem à didática, por sua vez estão diretamente relacionados a eventos econômicos, políticos, sociais e históricos, no meio acadêmico em que o ser humano se desenvolve, obtendo como resultado um currículo enquadrado dentro de objetivos psicológicos, cognitivos, biológicos e em busca do desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida (CARMO, 2002).

Uma escola inclusiva deve garantir a todos os alunos o acesso a uma cultura comum, que forneça treinamento básico e educação. Rodrigues (2006) coloca que qualquer grupo de alunos, mesmo que estejam na mesma idade ou na mesma fase, mantém claras diferenças em relação à sua origem social, cultural, econômica, racial, linguística, sexo, religião e são diferentes em suas condições físicas, psicológico, assim como em termos de ritmos de aprendizagem, capacidades, formas de relacionamento, interesses, expectativas e escalas de valores. A escola tem que trabalhar essa diversidade e propor uma intervenção educacional na qual seja possível um excelente desenvolvimento de todos os alunos.

A educação inclusiva é aquela que defende a igualdade de oportunidade para estudantes com diversas habilidades visando alcançar conhecimento. As práticas desenvolvidas na disciplina de Educação Física tornam-se uma ferramenta que utiliza suas atividades esportivas para atingir objetivos educacionais, procurando otimizar ou melhorar esses eixos; através de atividades físicas, esportes recreativos e todos os argumentos teóricos que são enquadrados dentro de cada um desses campos (DARIDO, 2001),

O desempenho dos professores de acordo com Nóvoa (2005), na busca da formação, deve ser aquela em que a aquisição de conhecimento oferece condições para o professor ligar a sua prática profissional, despertar as suas competências, uma vez que o conhecimento adquirido durante o curso de graduação em relação ao processo de inclusão nesta área não é suficiente para ter ferramentas adequadas que lhes permitam enfrentar situações adversas. Portanto, é importante que os professores passem por cursos de formação continuada para que forneça conhecimento sobre o processo de inclusão, bem como os passos a seguir para evitar situações de exclusão na sala de aula.

Desta forma, buscamos refletir sobre os processos de inclusão que vem sendo trabalhada no âmbito da Educação Física, procura examinamos a relevância da inclusão no processo educacional desenvolvido pela disciplina em foco. Destaca-se como objetivo geral: averiguar de que maneira o trabalho do professor de Educação Física tem contribuído para o desenvolvimento inclusivo dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

2. BREVE HISTÓRICO PARA COMPREENSÃO DO PROCESSO EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O reconhecimento científico do valor educativo e evolução das transformações ocorridas em relação à educação inclusiva nas últimas décadas em nosso país têm levado, nos últimos tempos, a repensar as práticas educativas e o que elas contribuem para a dimensão social do homem. Para se falar em Educação inclusiva é necessário antes de tudo, conhecer o século XXI, que representa a evolução nas instituições educativas, mas o fez sem romper as linhas das diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista (ALARCÃO, 2003).

Para educar realmente na vida e para a vida, segundo Alarcão (2003) para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocrata, aproximando-se, ao contrário, do seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância em relação ao que se estabelece entre outras pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

Conforme Rodrigues (2006), depois de uma década da criação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, após a Conferência Mundial de Educação para Todos ocorrida na Tailândia, em 1990, foi criada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esta Declaração trouxe como principais objetivos: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; expansão do enfoque da educação para todos; universalização do acesso à educação - nesse momento o documento ressalta o caso das pessoas com deficiência, esclarecendo que devem ser adotadas "medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo" (RODRIGUES, 2006).

Como relata Rodrigues (2006), a partir da Declaração Mundial de Educação para todos, de 1990, ocorreram o seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada, para alunos com Necessidades Especiais, na Venezuela, em 1992, e a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina, em Caribe, depois realizada no Chile, em 1993, que teve como documento-síntese a Declaração de Santiago.

De acordo com Rodrigues (2006), as recomendações desses encontros deram suporte aos trabalhos para elaboração do Plano de Educação para Todos, no Brasil, proposto em junho de 1993. Cabe lembrar que o objetivo do plano era (ou é) "assegurar, até o ano de 2020, a criança, jovens e adultos conteúdo mínimos de aprendizagem que atendesse as necessidades elementares da vida contemporânea".

Fonseca (2005) também contribui esclarecendo que, em 1993, foram elaboradas as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com incapacidades, aprovadas em Assembleia Geral das Nações Unidas, em que fica recomendada a criação, em todas as escolas, de serviços especializados, a fim de integrar as pessoas com deficiências no ensino regular.

Na declaração de Salamanca, de acordo com Fonseca (2005) que resultou da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em 1994 na Espanha, onde reafirmou o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos direitos Humanos foi proposta a adoção

de linhas em educação especial. Tal documento trouxe como princípio norteador a ideia de que: todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Ainda nesse documento, Fonseca (2005) coloca que assinalaram para incluir:

[...] Crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. E ainda as escolas têm que encontrar a maneiras de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (FONSECA, 2005, p. 78).

Dessa recomendação, segundo o autor, é que surge o conceito de Escola inclusiva. Esse preceito reaviva a declaração universal dos Direitos Humanos, que preconiza educação como um direito de toda pessoa. Posteriormente ficou assegurado, em nosso país, esse preceito que está presente na Constituição Federal de 1988, também no Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 53) de 1990 e na própria LDBEN, aprovada em 1996.

Como afirma Fonseca (2005), através dessas Leis e documentos, nasce a efetivação de uma escola para todos. No entanto, como alerta o autor, quando fala da luta pela escola para incluir todos, encontramos a expressão “uma escola igual para todos”, reside aí, um discurso que, apresenta de maneira democrática, mas na realidade pode ter como consequência uma prática discriminatória, visto que as pessoas para qual a escola é oferecida têm diferentes condições biológicas, sociais e culturais.

Alarcão (2003) discorre sobre o princípio da integração nessa mesma década, que foi o eixo norteador da Política Nacional, tornando-se uma meta a ser, efetivada, com mais intensidade do que no início da década de 90. Isso, em função de uma maior exigência dos direitos universais das próprias pessoas consideradas especiais, das organizações não-governamentais e de todas as pessoas envolvidas diretamente com a educação desse alunado especial.

Moreira (2005) contribui afirmando também, que a partir da década de 70, deu início, timidamente, a formação de professores em cursos das disciplinas de formação pedagógica e, outra parte, como disciplinas específicas, ministradas através de aulas teóricas e práticas. E esse curso, geralmente era o de pedagogia. Mesmo com essas iniciativas, o processo de integração e rejeição, sempre

acompanhou esta modalidade de educação, em função até do currículo desenvolvido pelas escolas de ensino médio e superior.

Na busca pelo entendimento sobre a formação do professor para trabalhar com a Educação Especial, Alarcão (2003) coloca que, nos últimos tempos, sofreu diversas alterações, por exemplo, as discussões relacionadas à formação docente passaram a ter maior amplitude. A tecnicidade, presente no mercado de trabalho naquela época, também passou a ser valorizada no ambiente escolar.

Na década de 90, conforme explica Schön (2000), foram marcados por discussões, encontros, congressos e iniciativas assegurando a educação de pessoas com necessidades especiais. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial foi elaborada. Lembrando ainda, que o processo de integração no Brasil não deve ser visto somente para os chamados “deficientes”; as carências, necessidades de trabalho, educação, saúde, habitação, alimentação e outras que não são consideradas “normais”: negros, índios, pobres que também lutam por garantias de direitos advogados pela Constituição Federal de 88.

De acordo com Mendes (2006), a expansão da escola a partir da década de 90, provocada pelo aumento do número de vagas, fez aumentar a oferta e a criação de novos cursos de licenciatura. Em decorrência desse fato, professores sem habilitação começaram a ocupar os cargos oferecidos pelas instituições de ensino. Tudo isso contribuiu com a desqualificação e com a desvalorização desse profissional:

[...] Se quisermos contribuir para a mudança dos professores e das escolas, teremos de partir das suas culturas, o que, aliás, será mais coerente com a defesa que se faz, em termos teóricos, de “dar vez e voz” aos professores e com a importância atribuída aos contextos para a compreensão da ação formativa ou educativa (MENDES, 2006, p. 89).

O autor fala que apesar de progressos evidentes realizados em relação à formação dos professores, a cultura dos docentes é vista da seguinte forma: “a cultura institucional dominante é largamente suportada por uma lógica de prestações individuais e não de desenvolvimento conjunto dos envolvidos no processo do ensino e aprendizagem” (MENDES, 2006, p.90). O que explica a fraca receptividade das ações de formação orientadas para a modalidade de Educação Especial.

Depois de muita luta em torno dessa questão, Mendes (2006) coloca que houve um processo permanente de desenvolvimento profissional, a que todos os educadores têm direito, principalmente quando envolve a formação inicial e continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos consiste na formação continuada que ocorre junto ao professor já no exercício de suas atividades.

2.1. Formação e construção de mudanças na prática da Educação Inclusiva

Considerando o dispositivo que trata sobre a formação dos professores, as Leis Complementares Estaduais 49/98, 50/98, 206/2004 e a Lei Estadual 7.040/98; que assegura através das Políticas da Secretaria de Estado de Educação, sobre a Valorização dos Profissionais da Educação que trata da formação, acompanhamento e avaliação sistemática da prática educativa dos Profissionais da Educação, de modo a promover avanços contínuos na melhoria da qualidade de ensino; considerando a importância em garantir o quadro permanente dos profissionais efetivos nas unidades escolares estaduais.

As políticas públicas devem dar sustentação para a educação formar um conjunto de ações que abordam, desde o currículo escolar, a formação dos professores e a construção de materiais didático-pedagógicos. A educação especial deveria a cada ano assumir, importância maior, dentro da perspectiva em atender na escola inclusiva o aluno que é sujeito e foco principal de toda ação pedagógica. O Estado deve buscar dar sustentação para que a educação especial saia do papel e realize seu atendimento na prática pedagógica, ser imediata no cotidiano da sala de aula, torna-se condição mister para que tal processo ocorra.

Mendes (2006) fala das mudanças que com certeza devem ocorrer, pois os investimentos na ampliação dos recursos humanos, especificamente dos professores de Educação Física principalmente por parte do sistema educacional de ensino, devem incluir ainda, a formação do educador. A formação do professor segundo Botelho (2002), é condição primeira para garantir um processo de escolaridade de qualidade para qualquer que seja o aluno, como também para aqueles que exigem procedimentos, metodologias, processo e formas alternativas e diferenciadas de aprender, do fazer, do escrever, do ler, do

ouvir, de comunicação, de inter-relação, das atividades lúdicas, dos diferentes modos de acompanhamento no processo escolar.

Nóvoa (2005) e Mendes (2006) advertem que, a maioria das vezes, os professores não encontram um ambiente escolar que ofereça igualdade de oportunidades e condições para o crescimento pessoal e coletivo na compreensão mútua da diversidade, que envolva as questões mais controversas para fazer o processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns, tanto no ensino fundamental como médio. Os autores acrescentam ainda que, existe um distanciamento e até mesmo descrédito com a falta de motivação dos educadores em relação a futuras participações:

[...] Normalmente, os pesquisadores priorizam assuntos de pouca sintonia com o que realmente acontece nas escolas, Tal atitude reforça a ideia de que a prática é de fato por eles entendida como ambiente propício á aplicação de teorias e necessárias ao treino de diferentes métodos científicos, além de ser favorável á ampliação de novos conhecimentos (NÓVOA, 2005, p. 56).

Segundo o autor, ao participar, os indivíduos são imersos durante a maior parte do tempo no mundo teórico - científico. Para o autor, a situação descrita anteriormente possui um forte vínculo com outra forma de distanciamento que também interfere e dificulta o trabalho escolar. Nóvoa (2005) fala da pouca afinidade entre os discursos tratados nos cursos de formação continuada e as reais necessidades dos professores para tratar da diversidade no espaço escolar, isso porque, assim como ocorre com os programas de formação, as investigações realizadas no campo da educação também desconsideram, em sua maioria, os questionamentos e as necessidades dos educadores.

Para Nóvoa (2005) numerosas ocasiões a inclusão permaneceram no papel, sem que os professores realmente tivessem os recursos e ferramentas para viabilizar um trabalho a contento, que requer uma série de adaptações para as necessidades educacionais específicas que alguns alunos apresentam:

[...] Ainda que desse debate pudessem eventualmente surgir posições diferentes, julgamos que ele não poderia deixar de se traduzir no aprofundamento do sentido de responsabilidade e da busca por novos conhecimentos, sem os quais a formação continuada só operará mudanças menores que, embora não negligenciáveis, não mudarão a escola nem o sistema de ensino (NÓVOA, 2005, p. 61).

Nóvoa (2005) coloca que toda essa contradição de interesses gera uma crise quando institui um curso para formação dos professores, causada pelas falhas existentes no modelo vigente, que age como se todos os problemas pudessem ser solucionados com a aplicação de técnicas adequadas, ignorando a abrangência dos acontecimentos e a subjetividade dos indivíduos.

Nóvoa (2005) fala ainda, das necessidades da atualidade, que precisam ser complementadas pelas universidades, a fim de desenvolver nos indivíduos a capacidade de mobilizar diferentes saberes que contribuem com a tomada de decisões diante das inúmeras falhas no processo de inclusão. Sendo assim, torna-se ineficaz fundamentar o modelo de formação na transmissão de métodos e técnicas que visem a previsibilidade ou o sucesso a cada problema enfrentado. Ao contrário, precisamos considerar que os indivíduos interpretam de formas diferentes as particularidades do cotidiano e que estas, por sua vez, necessitam de soluções muitas vezes complexas e imediatas como discorre Schön (2000):

[...] E esse comprometimento tem que começar no âmbito escolar. Sem ele, a escola continuará a ficar prisioneira das suas próprias contradições e das relações quase fechadas que muitas vezes mantém com a realidade social e econômica envolvente. E para mudar a situação, não bastarão discursos teóricos e jurídicos bem intencionados, que muitas vezes só contribuem para escamotear a realidade e as divergências entre o que se prega e o que se pratica. Essas divergências são com frequência, flagrantes (SCHÖN, 2000, p. 89).

Neste assunto, Schön (2000) afirma que na formação dos professores deve ser compartilhada a responsabilidade continuamente com os professores, no próprio ambiente em que trabalham. Um trabalho desse tipo segundo o autor, para que seja realizado e obtenha resultados satisfatórios, necessita de pelo menos quatro fatores: o compromisso dos docentes com as possíveis mudanças; a disponibilidade de tempo e recursos para que o trabalho seja efetivamente desenvolvido; o fim do desperdício da energia do professor com uma gama de atividades burocráticas e o interesse dos dirigentes da própria escola em inovar.

Schön (2000) esclarece que ao inovar é importante conhecer os diferentes pontos de vista dos envolvidos que trabalham nas escolas, sem que haja imposições. Que essa inovação, possa contemplar a estreita relação e o comprometimento que a escola possui com a sociedade na qual está inserida. Na opinião do autor, essa formação deve trazer embasamentos para

proporcionar aos alunos condições para que possam compreender e intervir no mundo do qual fazem parte, pois é uma das funções da escola.

Portanto, para ir mais longe sobre a análise das razões que explicam a eficácia na formação continuada para a Educação inclusiva, no tocante a Educação física, deve ser reconhecido que o cerne da questão está na defasagem entre os discursos teórico e prático da formação e a cultura profissional dos docentes. A formação somente acontecerá, na medida em que as pessoas forem capazes de se organizar, mudando o jogo das suas relações. Mas, para isso, é necessário também que as equipes constituídas, articulem a educação dos alunos com deficiência numa escola aberta à comunidade.

Este novo modo de educar, segundo Tardif (2000), vem propor novos questionamentos, talvez impensáveis até o momento, mais criativos e com melhores resultados construir uma escola ou uma sociedade inclusiva, uma vez que a inclusão somente acontece com a participação do aluno a ser incluído, ser capaz de escolher e de ter autodeterminação na sua educação. E, para que isto aconteça na prática, os educadores devem aprender a ouvir e valorizar o que o aluno tem a contribuir para sua formação, independente de sua idade ou de sua deficiência.

2.2. A situação atual da inclusão educacional na educação física

A situação atual da educação física frente à atenção da educação inclusiva apresenta um quadro crescente, como mostram os dados de algumas investigações que serão detalhadas a seguir. Segundo Darido (2001), por algum tempo, uma resposta urgente à situação atual de atenção à diversidade de alunos foi de extrema necessidade sofrer algumas mudanças na forma de atendimento durante as aulas de Educação Física. Tem havido uma melhoria na inclusão a partir do ensino fundamental porque os professores deram início ao processo de formação nessa área, se sentiram mais preparados e mais conscientes sobre a atenção à diversidade.

Darido (2001) coloca que a Educação Física foi adaptando suas atividades e estrutura curricular no decorrer dos anos, na década de 80 sinaliza mudanças com o parecer CFE nº 215/87 e elaborada a resolução nº 03/87 (BRASIL, 1987), passou a dar voz por meio da Educação Física adaptada, seu

objetivo maior consistia na orientação aos educadores dessa área no atendimento dos alunos com deficiência no que envolvia a prática de atividades esportivas. Na década seguinte estes educadores passam a obter maior autonomia e flexibilidade em relação aos conteúdos curriculares por meio do parecer 215 de 1987 (BRASIL, 1987) que trouxe o seguinte embasamento:

[...] o entendimento de que seria imprescindível a manutenção da linha de autonomia e flexibilidade contida nessa proposta, o que possibilitaria a cada instituição elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente (BRASIL, 1987, p.3).

Ganha maior flexibilidade curricular, porém ainda aparecerem muitas críticas, pois, a razão pelas quais muitos alunos ficam sem a devida atenção devido à rigidez da organização, dos espaços e dos tempos. Nessa concepção, as diferenças individuais são consideradas como atraso no desenvolvimento, lacunas na aprendizagem, alterações no desenvolvimento da personalidade. Atender mais ao déficit do que à necessidade e mais ao que o aluno tem diferente do que tem o mesmo. Estudos realizados nesse período ainda mostram que tanto no ensino fundamental como médio, uma alta porcentagem de professores de Educação Física não atende à diversidade refletida na Lei.

Daólio (2003) acrescenta que o modelo de currículo que foi instituído trouxe muitas limitações em relação ao processo de ensino-aprendizagem, pois abria um imenso abismo entre a teoria e a prática. Assim, afirma-se que em professores, em geral, não se sentiam preparados o suficiente para atender os alunos com necessidades educativas especiais e os cursos de formação estava longe de abranger essas questões como metodologia de ensino e intervenção

Daólio (2003) coloca que a partir da implantação as Diretrizes Curriculares Nacionais, ficam asseguradas no seu artigo 7º a Formação de Professores da Educação Básica no ano de 2002, compreendendo o nível superior, curso de licenciatura, de graduação, trouxe maior autonomia a partir dos cursos de formação para professores levando em consideração as competências.

Conforme Carmo (2002), a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais a importância do professor na área da Educação Física foi crescente, pois houve

maior desenvolvimento de atitudes positivas sobre a integração escolar. Passam a trabalhar as diferenças que aparecem no âmbito escolar por meio da Educação física adaptada, se dedicam especificamente ao atendimento de alunos com deficiência. Começam a levantar as necessidades de desenvolver atitudes positivas em relação à diversidade, começando com uma formação inicial de professores.

Carmo (2002) fala dos avanços e de novas legislações, resoluções e pareceres, que sustenta o trabalho dos professores dessa disciplina, assim como a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), juntamente com a lei nº 13.005 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) com destaque para o artigo 8º:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - promovam a articulação inter federativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014, p.1)

Nesse sentido, o desafio que se apresenta consiste na construção de uma escola que propicie uma mesma qualidade, que se revele na igualdade de oportunidades, sem demagogia, sem paternalismo e com responsabilidade. Portanto, no sentido de incluir os educandos em espaços da diversidade, realizando trocas culturais, respeitando à capacidade de cada aluno para aprender dentro do seu tempo. Dar oportunidades iguais, que nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento. A escola deve ter por objetivo possibilitar o mesmo acesso, o que não significa oferecer os mesmos meios.

Para Costa (2004), o ensino da Educação Física como a conversão do conhecimento científico significa, entre outras coisas, trabalhar as atividades através de técnicas e estratégias a fim de facilitar a inclusão. Referem-se ao conjunto de exercícios, procedimentos e meios que permitem um fim a ser alcançado. Deste ponto de vista, atuando por meio das atividades físicas ou habilidades motoras que constitui num conjunto de elementos que tornam o

processo de ensino e aprendizagem inclusivo. Quando se trata de inclusão, segundo Rodrigues (2006) percebe uma transformação nos últimos anos nesse setor,

[...] A mudança eficaz depende do empenhamento genuíno dos que a devem implementar e esse empenho só poderá ser conseguido se as pessoas sentirem que controlam o processo. Os professores procurarão melhorar a sua prática, se a consideram como parte integrante da sua responsabilidade profissional, ao mesmo tempo em que poderão resistir a uma mudança que lhes seja imposta (RODRIGUES, 2006, P. 78).

Para aderir a essas mudanças, colocada pelo autor, estes professores devem ter apoio também do Gestor junto ao processo de inclusão, pois a partir daí será melhorado a prática, deixando de lado a rejeição ao processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, pois isso implica ainda, o entendimento dos fatores que excluem esta parcela considerável da sociedade.

Chicon (2005) sustenta que a construção coletiva dois saberes que integram o processo do ensino e aprendizagem na área da Educação Física para uma escola que queira trabalhar as diferenças e as potencialidades individuais dos alunos com deficiência, pode ser considerado como fator de crescimento para todos os educandos, tendo em vista que é uma tarefa eu dever ser feita no cotidiano, sendo primordial, no entanto, oferecer alternativas que tragam resultados e transformações positivas dentro desse sistema de ensino, pois a tendência é aumentar a cada dia o número de alunos a que venha apresentar necessidades educacionais especiais:

[...] Muitas ações educativas da escola, se tornam meras respostas formais às exigências legislativas, sem qualquer impacto na estruturação das atividades escolares; assim como explica que a maioria dos professores e a maioria das escolas não tenham assumido a autonomia que lhes é concedida por lei (CHICON, 2005, p. 78).

De acordo com Chicon (2005), ao realizar a inclusão dos alunos que apresente necessidades especiais no sistema regular de ensino, o processo a ser instituído é bem mais do que inserir simplesmente o aluno em uma atividade rotineira. Porém, o que se espera do educador, que ao fazer a inclusão do aluno, que vá além de um procedimento normativo, este deve envolver o ingresso, a permanência e vislumbrar o sucesso compreendendo todo o conjunto, uma vez que o sucesso dos alunos compreende o rendimento escolar desse e sua interação social com a comunidade escolar:

[...] Nesse ponto, a inclusão pelo professor de Educação física, em suas atividades, deve, primeiramente, “integrar” o aluno com atividades adaptadas. “Pela integração, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino ao desenvolvimento integral deste à comunidade em que está inserido” (MANTOAN, 2009, p. 68).

Nesse entendimento, o autor fala de inclusão não apenas na forma da lei ou do papel, tudo isso implica o retorno do aluno com necessidades especiais apto para conviver na sociedade. Trabalhar mais atividades que promovam colaboração mútua, jogos cooperativos e atividades menos competitivas. Com essas medidas, o educador deve buscar um tempo maior de comprometimento motor, um clima nas atividades desenvolvidas, uma organização e controle adequados, para facilitar a inserção, por conseguinte, deve combinar as diferentes maneiras de agrupar alunos.

Para Rodrigues (2006) também, ao exercer essa prática, a escola deve buscar meios para o professor crescer juntamente com o aluno, proporcionando condições que favoreça a construção do aprendizado, através de uma formação específica, que seja apropriada e eficaz para que estes alunos possam enfrentar as disparidades existentes no processo de educar, e consigam vencer os grandes desafios de uma sociedade em constantes e profundas transformações. Com atividades integradas que podem ser realizadas com alunos com deficiência ou sem eles. Nesse sentido, o autor destaca que é importante a metodologia utilizada, trabalhar com o que é positivo para o educando, verificar se este está interessado.

Portanto, no que diz respeito ao processo de inclusão, por parte deste profissional, existe a necessidade de superar desafios, pois é válido lembrar que para obter um resultado satisfatório visando a inclusão do aluno, o professor precisa adquirir conhecimento ou estratégias específicas, tudo isso supõe a combinação que comporta conhecimentos específicos. Nesse aspecto, o professor de Educação Física pode oferecer um aprendizado de qualidade, proporcionar condições para que seus alunos possam ir além, viabilizando e ampliando possibilidades para o atendimento das diferentes necessidades educativas existentes, oportunizando, desta forma, diferentes alternativas que subsidiem o processo do ensino e aprendizagem, da construção e readaptação destes recursos. Nesse sentido, torna-se necessário que estes educadores revejam suas práticas sempre, as estratégias que estão utilizando para que

possam auxiliar na efetiva melhoria de ensino e procurar ampliar as oportunidades inclusivas aos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo foi possível desenvolver um extenso trabalho de levantamento e compreensão por meio da revisão da literatura, aprofundando nos aspectos mais relevantes que envolvem a educação inclusiva nas aulas de Educação Física. O objetivo norteador do estudo consistiu em averiguar de que maneira o trabalho do professor de Educação Física tem contribuído para o desenvolvimento inclusivo dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Inicialmente, compreendeu-se que existe um crescente reconhecimento da Educação Inclusiva no Sistema Regular de Ensino, como forma prioritária para atender os alunos com necessidades educativas especiais e que esta disciplina, na prática, tem apresentado muitas mudanças advindas dos esforços dos professores que tem empenhado para inserir atividades adaptadas para atender com qualidade os alunos com deficiência.

Outro fator considerado importante neste estudo, em relação à formação continuada, é a responsabilidade da forma que continuamente os professores devem buscar pelo conhecimento, no próprio ambiente em que trabalham. Esse tipo de trabalho encaminha para obtenção dos resultados satisfatórios, necessita de, pelo menos, quatro fatores: o compromisso dos docentes com as possíveis mudanças; a disponibilidade de tempo e recursos para que o trabalho seja efetivamente desenvolvido; o fim do desperdício da energia do professor com uma gama de atividades burocráticas e o interesse dos dirigentes da própria escola em inovar. Os professores, ao fazerem a inclusão, procuram fazer um trabalho personalizado, adaptado a todas as crianças de acordo com as suas faixas etárias.

Portanto, o estudo trouxe o entendimento de que as atividades educativas do aluno com deficiência devem ser dirigidas a todas as dimensões da pessoa, não à sua limitação ou deficiência. A intervenção não se refere

apenas à esfera cognitiva, mas inclui aspectos como o emocional, sócio relacional e motor, que interagem contínua e inevitavelmente com a mesma função intelectual. Dessa maneira, percebe que há uma atitude positiva em relação trabalho de inclusão por parte do professor de Educação física, mas reconhece as limitações pedagógicas para poder atender à diversidade, o que supõe um déficit educacional em professores. Conclui-se que a atividade física tem um efeito positivo sobre o processo inclusivo e a construção na formação do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Formar-se para formar**. Revista Aprender, Aveiro, n. 15, pp. 19-25, 1993.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 14/05/2012

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARMO, A. A. **Educação Física: crítica de uma formação acrítica**: um estudo das capacidades e habilidades intelectuais solicitadas na formação do profissional de Educação Física. Universidade Federal de São Carlos, 2002.

CARVALHO, RositaEdler. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos**. 432 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2005.

COSTA, V. L. **Prática da Educação Física no 1º grau**: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo: Ibrasa, 2004.

DAÓLIO, J. **A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola**: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, p.181- 186, 2003.

DARIDO, S. C. **Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física**. Motriz, Rio Claro, v. 1, n. 2, 1995. 9MARQUES, U. M.; CASTRO, J. A. M.;

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças**: a contribuição do Laped. Rosa, Dalva E. Gonçalves

& Souza, Vanilton C. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

MEDINA, J. P. S. **A Educação física cuida do corpo e "mente"**. São Paulo: Papirus, 1983.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. São Carlos, vol. 11. n. 33. p. 387- 405, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Rio de Janeiro: ANPED. 2000.

GT 6 – EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO

Coordenadora: Dra. Vasti Gonçalves de Paula (Doctum)

Debatedora Me. Nilcéa Elias Rodrigues Moreira (UFES)

GAMIFICAÇÃO UTILIZANDO RPG COMO PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Uma proposta interdisciplinar sobre Geografia e História

GAMIFICATION USING RPG AS A TEACHING-PEDAGOGICAL PROPOSAL IN BASIC EDUCATION: An interdisciplinary proposal on Geography and History

Lara Gabriela Carvalho da Silva

Andressa da Silva Denicolo Garcia

Lorena Monteiro dos Santos

Philippe Drumond Vilas Boas Tavares

RESUMO

Falar de gamificação e RPG na escola pode parecer estranho e assustador em um primeiro momento. A visão arraigada sobre práticas pedagógicas tradicionais mostra-se um empecilho para a implementação de novas abordagens, principalmente em se tratando de jogos poucos conhecidos no cenário educacional. Desta forma, o presente artigo tem como objetivo apresentar o Role Playing Game (RPG), uma modalidade de jogo, enquanto proposta de ressignificação da prática docente na Educação Básica por meio da interdisciplinaridade existente entre Geografia e História, mostrando como os conceitos de Gamificação podem potencializar os resultados dos estudantes por meio de uma abordagem atrativa, dinâmica e envolvente no processo de ensino e aprendizagem. Após uma revisão bibliográfica sobre a temática, apresentando os conceitos básicos de gamificação, foi explanada uma proposta interdisciplinar para ser desenvolvida em sala de aula, virtual ou física. Conclui-se que tal proposta possibilita um aprendizado amplo de diversas competências, como interação, estratégias para soluções de problemas e obstáculos, ações e tomadas de decisões coletivamente, tornando o aprendizado mais interessante e concreto para os estudantes, ao mesmo tempo em que reformula os pressupostos didáticos e avaliativos da prática docente ao introduzir uma nova abordagem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: *Gamificação. RPG. Avaliação Formativa. Didática. Interdisciplinaridade.*

ABSTRACT

Talking about gamification and roleplaying at school might seem weird and scary at first. The ingrained view of traditional pedagogical practices proves to be an obstacle to the implementation of new approaches, especially when it comes to games that are little known in the educational scenario. In this way, this article aims to present the Role Playing Game (RPG), a game modality, as a proposal for the redefinition of teaching practice in Basic Education through the existing interdisciplinarity between Geography and History, showing how the concepts of Gamification can enhance student results through an attractive, dynamic and engaging approach in the teaching and learning process. After a bibliographical review on the subject, presenting the basic concepts of gamification, an interdisciplinary proposal was explained to be developed in a classroom, virtual or physical. It is concluded that this proposal enables a broad learning of various

skills, such as interaction, strategies for solving problems and obstacles, actions and decision-making collectively, making learning more interesting and concrete for students, while reformulating the didactic and evaluative assumptions of teaching practice by introducing a new approach to the teaching and learning process.

Keywords: *Gamification. RPG Formative Assessment. Didactics. Interdisciplinarity.*

Sumário: 1. Introdução à Gamificação. 2. RPG: Como jogar e suas contribuições para a Educação 3. Apresentando o Jogo Interdisciplinar. 4. Algumas Considerações. Referências.

1. INTRODUÇÃO À GAMIFICAÇÃO

Pode-se dizer hoje que a gamificação vem crescendo cada vez mais no meio educacional, sendo notório que os recursos utilizados nesta abordagem metodológica de cunho didático-pedagógico, vão além de um simples pretexto lúdico oriundo do mundo dos games transposto para sala de aula. Trata-se de um tema atual e recente que vem com a missão de proporcionar aos estudantes uma forma inovadora de aprendizagem, engajando e provocando o sujeito para soluções de problemas.

Os jovens de hoje em dia têm uma facilidade muito maior ao administrar o uso de tecnologias e dispositivos avançados, então não é surpresa que a falta de uso desses aparelhos, ou o uso errôneo dos mesmos, cause uma falta de interesse. Observando os estudantes inseridos nos diversos ambientes de ensino, percebemos que a dinâmica de aprendizado mudou bastante desde a época que os atuais professores estudaram o ensino básico, talvez por isso já não haja mais uma identificação dos estudantes com as mesmas ferramentas usadas antigamente, onde nem mesmo havia as tecnologias consideradas comuns hoje em dia, o que lhes causa ainda mais falta de interesse em aprender com métodos tão antiquados e que não proporcionam uma vivência real com os diversos recursos que temos atualmente.

Motivar e engajar os estudantes atualmente se mostra como um desafio para os professores, de forma tal que estratégias mais próximas da perspectiva tradicionalista da educação ou iniciativas baseadas em metodologias “superficialmente “ ativas já não possuem mais o mesmo impacto. Isto demanda não só do professor, mas de todo o sistema educacional, uma nova abordagem que seja mais dinâmica e efetiva no processo de ensino e aprendizagem. Por

mais que a gamificação na educação seja recente, sua aplicação em outras áreas já vem sendo utilizada, como destacam Pimentel, Nunes e Júnior (2020, p. 03):

A gamificação, oriunda do campo da administração e marketing, utiliza dos elementos dos jogos digitais em contextos que não são jogos, visando ao engajamento das pessoas na resolução de problemas, ou na proposta de uma aprendizagem mais experiencial. Entretanto, quando incorporada à educação, a gamificação deve ser estruturada visando à interação das pessoas entre si, com o mundo e com as tecnologias. Tal interação possibilita o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, ao decorrer dos anos, os jogos vêm tornando-se cada vez mais atrativos para os jovens de modo que para abordar-se os conceitos de gamificação é necessário ter em mente os métodos existente para entusiasmar, motivar e engajar o estudante, a fim de despertar uma provocação inicial e, assim, motivá-lo para o estudo. A gamificação oferta métodos diferenciados dos jogos convencionais que comumente existentes. Segundo Hein (2015) "O conceito básico por trás da gamificação é a oferta de recompensas em troca de ações."

Porém, com a grande repercussão que o tema gerou, ainda é preciso que se faça a pesquisa antes de aplicar em sala de aula técnicas e práticas sem embasamento ou base para se sustentar as chamando de gamificação. Quast (2020, p. 791) chama atenção sobre este aspecto: "Defendemos, portanto, que precisamos gamificar de forma teoricamente embasada e crítica. Gamificar não significa aplicar uma simples receita pronta; pelo contrário".

Chega-se então ao ponto de que, com o tema estando em alta, os estudantes mais receptivos ao processo e as tecnologias mais acessíveis, começa a ser necessário que o professor domine as características, ou o conceito, de gamificação muito mais do que dominar as ferramentas que serão utilizadas, uma vez que entendendo como se deve ser trabalhado as ferramentas certas podem ser selecionadas para auxiliar no processo.

Segundo Mattar (2010, p. 14), a gamificação é saber aprender (e rapidamente), trabalhar em grupo, colaborar, compartilhar, ter iniciativa, inovação, criatividade, senso crítico, saber resolver problemas, tomar decisões (rápidas baseadas em informações geralmente incompletas), lidar com a

tecnologia, ser capaz de filtrar a informação etc. E além disso, através dos jogos é possível uma melhora da coordenação motora, ajuda em relação ao raciocínio lógico, concentração, observação, paciência, tolerância, auxílio para lidar com as frustrações, perdas e ganhos.

Uma destas ferramentas é o Role Playing Game, ou mais conhecido por sua sigla RPG. A dinâmica deste tipo de jogo exige uma imersão nos personagens e na história da aventura a ser contada, de modo que o enredo e o desenrolar das ações são responsáveis por fixar a atenção dos estudantes e estimulá-los a estabelecer uma rotina de ações individuais e coletivas para se chegar ao final com sucesso.

2. RPG: COMO JOGAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Neste artigo serão destacados os conceitos de uma das linhas de gamificação que remete ao início deste que hoje é conhecido como um conceito que usa de games para ensinar, o RPG (do original em inglês *role playing game* ou jogo de interpretação de papéis/personagens).

Os RPG's são considerados jogos colaborativos e não competitivos, apesar de também haver jogos competitivos nesta área, mas ele está inserido em uma atmosfera muito mais de aventura e buscas do que em determinar um vencedor ao final da partida, o que logo de cara o diferencia de outros jogos de tabuleiro.

Sua estrutura de jogo parte de regras pré-determinadas e bem estruturadas que se aplicam ao universo ali criado que conduzirão as decisões dos personagens no decorrer de uma narrativa, onde eles exercerão criatividade e imaginação, mas uma das características mais marcantes é que essas decisões não exercem limitações na narrativa.

De acordo com Elkonin (1998), “os jogos, de maneira geral, surgiram nas sociedades como forma de iniciar o trabalho em grupo e de explicar o uso de ferramentas e artefatos para as crianças e jovens, servindo como meio de iniciação para os jovens sobre sua própria cultura e seu meio social.” Fica claro aqui que, diferente do que é disseminado amplamente sobre a má influência dos jogos, um dos grandes fatores que a introdução de jogos na vida da pessoa em sua juventude traz é o trabalho em equipe que é inerente à todos no decorrer da

vida e os introduz no meio social proporcionando assim interações humanas que agregam crescimento pessoal ao indivíduo.

Para entender melhor como esse tipo de abordagem na gamificação pode ter benefícios na educação, vamos primeiro entender a estrutura do jogo. Um dos estranhamentos iniciais que a abordagem do RPG pode causar é o fato de ser de fato um jogo físico que pouco depende de artifícios tecnológicos para se poder jogar, já que quando pensamos em gamificação naturalmente jogos eletrônicos vem a nossa mente. Primeiramente se estabelece quem será o *game master* (mestre do jogo) que é, basicamente, quem irá criar as regras daquele universo em que vai se passar a aventura e que irá guiar os jogadores durante suas missões em acordo com as escolhas que estão sendo feitas. Em paralelo a isso, o resto dos jogadores, que não tem quantidade limite, mas que deve se levar em consideração que a complexidade será maior de acordo com a quantidade de pessoas e os diversos resultados das ações que tantas pessoas irão tomar, sem mencionar o andamento do jogo que será mais lento já que muitas pessoas terão que passar pelo mesmo processo, irão criar seus personagens atribuindo, assim, uma história, personalidade, memórias, características físicas e a raça de seu personagem.

Para completar, então, a caracterização do personagem os jogadores devem rolar os dados, podendo ser dados normais ou específicos de RPG, como dados de 8, 10 ou 20 lados, e assim atribuir pontos de experiência (XP) para as diversas características do personagem que serão de grande importância em momento de confronto do jogo dado que batalhas podem acontecer a qualquer momento e os pontos de experiência determinam quem será o vencedor de determinado duelo, quanto maior a pontuação mais fácil é vencer a luta; essas características citadas anteriormente variam de acordo com a espécie e habilidades que aquele personagem devem passar, por exemplo: se o jogador definiu seu personagem como um guerreiro então ele deve ter mais pontos de experiência em força, vitalidade, luta, etc., mas se o jogador definiu seu personagem como um mago esse então deve ter mais pontos em alquimia, feitiçaria, etc., por fim isso é importante pois define quais dados deveram ser rolados já que habilidades que requerem mais pontos usarão o dado de 20 faces e habilidades sem muita importância para o personagem poderão ser usados o dado de 8 lado é ou o dado convencional.

Com esses pontos desenvolvidos a partida então se inicia e é guiada até o final sob a fala do mestre do jogo, é interessante notar que no decorrer da história que está sendo contada a um roteiro a ser seguido pois o mestre do jogo desenvolve uma narrativa que levará os personagens de um ponto a outro e durante o percurso ocorrerão missões, aventura ou acontecimentos que também podem não ser previstos no roteiro pré-estabelecido o que torna esse tipo de jogo diferente de outros jogos de tabuleiro que seguem uma estrutura fixa de jogar dados, sortear cartas ou tirar roletas por exemplo.

Vimos que o RPG é acima de tudo um jogo sistemático, que estabelece bem suas regras para que possa ter uma reação adequada a quaisquer tipo de imprevistos para assim guiar os heróis do jogo para seu destino final na história sem que hajam furos de roteiro e falhas na funcionalidade do jogo, assim podemos relacionar todos esses e muitos outros aspectos positivo com a forma que educamos atualmente. Se já é previsto por estudos como jogos influenciam nossos cérebros em determinadas áreas então por que nos recusamos a usar desses artifícios para o favor da educação? Vemos que o RPG estimula muito o pensamento lógico, levando em consideração que o jogador sabe que não pode tomar decisões que não condizem com seu personagem já que isso pode levar o mesmo a ter dificuldades durante a partida ou até mesmo ocasionar em sua morte; também estimula a atenção e o senso crítico, além de estimular a criatividade e trabalho em equipe.

Pode se dizer que talvez essa abordagem da gamificação seguindo a linha de RPG não tenha vingado por não ser um jogo tão difundido no Brasil, pois como aponta Vasquez (2008) : “[...] embora em eventos específicos os fins educativos do RPG estejam evidenciados e as experiências práticas denotem a funcionalidade do jogo para tais, está claro que o tema é pouco explorado no Brasil, até porque se trata de um jogo pouco difundido, ao menos em nível nacional.”

Vasquez aponta então a falta de contato que para a época o Brasil tinha com a educação em forma de gamificação e mais especificamente com RPG sendo essa fala vinda de uma década que tecnologias ainda eram de difícil alcance da maior parte populacional e principalmente da ampla massa estudantil que estava na escola, sendo este o único local para muitos em que se tinha contato com computadores ou jogos em geral, ale ainda traz outra fala

importante sobre quando as primeiras pesquisas começaram a ocorrer em âmbito nacional: “A primeira pesquisa acadêmica sobre RPG realizada no Brasil foi publicada em 2004, enquanto foram se desenvolvendo outros trabalhos ligados à área em todo país” (VASQUEZ, 2008, p. 2).

Desta forma, ainda é inicial a introdução a mecanismos de gamificação e RPG nas escolas do Brasil atualmente, caminhando a passos cada vez mais largos, mas que ainda encontram resistência nos colaboradores do meio educativo, diferente de anos anteriores que a dificuldade ao acesso a tais informações era de fato o maior empecilho para sua propagação. Percebe-se, assim, que em todo tempo da história houve resistência para quando se chegava algo e este era inserido no contexto escolar, porém também em todo tempo da história o novo eventualmente sempre é aceito e passa a ser o novo normal no cotidiano social. Isto acontece nos dias atuais, com jogos sendo parte do cotidiano de muitos jovens estudantes que já dominam mais controles de jogos do que a escrita formal ou operações matemáticas, o que pode ser um problema quando voltada ao vício em jogos.

Quando falamos de controles de jogos queremos dizer então não só controles físicos de aparelhos como PlayStation ou Xbox, mas controles no sentido de conhecer regras e movimentos específicos no jogo que os faça obter mais vantagens para o personagem ou para outros aspectos de jogabilidade. Isso nos leva então a um ponto citado anteriormente da familiaridade dos jovens com jogos e tecnologias, é um aspecto que vem se moldando e crescendo desde fim dos anos 2010 e só aparenta vir ganhando mais força com o decorrer do anos, é um consenso de que o jovem estudante não só sabe lidar com o também domina os jogos em seu cotidiano então o que falta para que isso de fato se conciliar na sala de aula é a vontade do professor de investir, pesquisar e desenvolver a gamificação em sua aula para que a mesma se torne tão, ou mais, atrativas para o estudante assim como os jogos são.

Devemos observar também que esse profissional deve ter um apoio da gestão escolar, pois nada adianta se ter um bom planejamento se não a recursos suficientes para atender a todos ou não há incentivo para diversificar o estudo, cabe ao professor em conjunto com a equipe desenvolver o que será melhor para o coletivo e assim desenvolver projetos que atendam às necessidades

educacionais com base teórica e científica buscando relacionar as vivências e competências tecnológicas do estudante a metodologia educacional escolar.

3. APRESENTANDO O JOGO INTERDISCIPLINAR

Considerando as características de gamificação apresentada no decorrer do presente artigo, apresenta-se agora um exemplo ilustrativo de como projetar uma proposta de gamificação para a Educação Básica, partindo da interdisciplinaridade existente entre as Unidades Curriculares de História e Geografia.

A proposta é direcionada para estudantes do 5º Ano com uma dinâmica de RPG e caça ao tesouro em um esforço interdisciplinar entre história e geografia atendendo a 3 competências de cada disciplina, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para serem trabalhadas durante o trimestre, sendo elas:

- (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.
- (EF05GE10) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras etc.).
- (EF05GE06) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e de comunicação.
- (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
- (EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.

Este projeto será trabalhado em um período trimestral com intervenção dada duas vezes a semana, sendo uma durante a aula de geografia e outra durante a aula história ambas com 50 minutos de duração, tendo intervenções às vezes três vezes a semana caso haja necessidade. Será ambientado em sua maior parte no ambiente físico tendo apenas pequenas partes ocorrendo no ambiente virtual por meio de leitura de QR codes.

Os estudantes receberão uma ficha em branco no início do trimestre onde estarão fazendo as anotações em relação ao seu personagem e os encontros durante as aulas, lá ficará anotado todo o progresso de ganho e perda de pontos para ao final ser computado se estudante chegou ou não ao esperado, o professor também fará esse controle de pontos e um caderno com todos os personagens dos estudantes para caso no final do período do projeto o estudante estiver com diferença na quantidade de pontos dados o professor possa verificar se os pontos dados estão de acordo com seus registros em comparação ao do estudante.

Personagens de RPG:

- Alquimista;
- Anão;
- Anti-Paladino;
- Assassino;
- Bárbaro;
- Bardo;
- Cavaleiro;
- Clérigo;
- Druida;
- Elfo;
- Guerreiro;
- Meio-Humano;
- Ladino;
- Lobisomem;
- Mago;
- Meio-elfo;
- Monge;
- Ranger;
- Paladino;
- Vampiro;
- Xamã;
- Feiticeiro

Os estudantes jogam o dado de 20 faces para ver quantos pontos de experiência ele ganha em determinado atributo, sendo eles: Atributos Físicos são 4: Força, Constituição, Destreza e Agilidade e Atributos Mentais também são em número de 4: Inteligência, Força de Vontade, Percepção e Carisma. Sendo esse o único momento em que o dado de 20 faces é rolado.

Todos os personagens possuem 5 níveis de evolução na qual eles ganham novas roupas, armaduras, armas ou ferramentas. A evolução desse personagem se dá nas participações e intervenções na sala de aula durante a

semana onde cada encontro equivale a 500 pontos de experiência, quem faltou no dia perde todos os pontos dados naquela ocasião e quem atrapalha o desenvolver da aula tem pontos descontados. Haverá ocasiões em que pontos bônus serão ofertados baseados em algum aspecto como bom comportamento durante a aula ou ajudar os colegas com dificuldade.

Os pontos são computados ao final de cada semana. Ao final do trimestre o professor avalia o desenvolvimento distribuindo assim os pontos que achar necessário de acordo com seu desempenho do estudante no jogo e comportamento na sala de aula durante a execução do mesmo.

Os conteúdos a ser trabalhados serão dados de diversas maneiras como textos, vídeos, slides e pesquisas para que os estudantes se inteirem sobre os assuntos que estão sendo estudados, assim com esses conteúdos em mão e os estudantes a par do assunto poderão ser feitas rodas de conversa entre os professores e os estudantes para que haja compartilhamento do que foi aprendido e também para tirar dúvidas e o que mais for necessário.

Será sorteado uma ordem para que os estudantes demonstrem o que foi aprendido até o momento em todas as aulas para que assim os 500 pontos sejam distribuídos e em determinadas aulas haverá distribuição de pontos extras relacionado a perguntas feitas pelo professor onde será dada uma missão de acordo com o personagem do estudante, ele rolará os dados para determinar os pontos de experiência para aquela batalha e então terá de vencer um inimigo para poder responder a pergunta, se não conseguir derrotar não poderá responder.

Caso consiga vencer ele irá rolar um dado comum para ver se poderão ter algum tipo de ajuda ao responder essa pergunta durante uma dinâmica de grupo ao final da determinada aula, sendo essas ajudas: 1 - a dica de um amigo, 2 - consultar as anotações, 3 - consulta ao livro, 4 - professor dá três opções para o estudante sendo apenas uma delas certas e as faces 5 e 6 do dado são nulas, ou seja, o estudante não tem nenhuma ajuda.

As questões variam de grau e dificuldade de acordo com o nível do personagem do estudante e os pontos de experiência e poderá ser dada a opção de o estudante chamar algum amigo para ajudá-lo na batalha caso ele esteja em dúvida se conseguirá ganhar ou não. Cada pergunta respondida corretamente são 50 pontos e respondida incorretamente ou parcialmente certa ou errada são

15 pontos. Uma caça ao tesouro paralela pode ocorrer durante a semana durante uma das aulas da matéria ou durante o tempo livre onde o estudante procura por QR codes (sendo estes direcionados até um arquivo no drive com perguntas extras ou tarefas a serem feitas como pesquisas ou algum tipo de apresentação de conteúdo para a turma onde o estudante deve anotar no caderno o que foi feito e apresentar durante o último encontro da semana), objetos ou recados escritos pela escola que podem aumentar sua pontuação, ele só pode revelar esses pontos extras na de sexta feira onde todos os pontos são computados.

Tendo ao final do trimestre os estudantes terem chegado ao menos 6000 pontos ao total para cumprimento da atribuição de nota por parte do professor, somando assim os encontros de 500 pontos, os 50 pontos adicionais de perguntas em sala e a caça ao tesouro que estará ocorrendo o tempo todo valendo 100 pontos cada tesouro resgatado.

É esperado que ao final tenham 3 categorias de vencedores:

- Quem alcançar mais de 7000 pontos ganha a armadura super resistente de cristal blindado com magia élfica (20XP), a espada de fogo celestial que corta qualquer matéria existente(18XP) e joia de metamorfose que te transforma em qualquer outro personagem se você quiser (20XP) temporariamente, todos os itens podem ser trocados.
- Quem alcançar entre 6001 a 7000 pontos ganha o medalha dos magos encantado com magia de proteção (15XP), a capa de invisibilidade que protege contra fogo e flechas (16XP) e o chicote do estalo eterno que combata quaisquer inimigos que estejam usando qualquer tipo de arma (14XP), dois itens podem ser trocados.
- Quem alcançou até 6000 pontos ganha botas de combate encantadas que nunca deixam de proteger (10XP), arco e flecha infinitos com poder de combate equivalente a espada (11XP) e orbe de força temporária (10XP), apenas um item pode ser trocado.

Ao final do trimestre os estudantes irão sortear se tem ou não o direito de trocar seus pertences, metade poderá trocar se quiser e a outra metade não independente de quantos pontos ganhou. Quem quiser trocar tem que escolher entre quem não pode trocar e deve obedecer às exigências de troca de cada categoria descrita no parágrafo acima de acordo com a pessoa a qual ela quer trocar de objeto.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando que as atenções dos estudantes nos dias atuais são delimitadas em virtude de um vasto bombardeio de informações, e que, a tecnologia existente está efetiva e cada dia mais presente no meio social, a gamificação tem sido bastante atrativa no ambiente educacional, com metas e regras, proporcionando um aprendizado para a vida.

A familiaridade do estudante com as novas tecnologias que surgem todos os dias é um fator grande demais para continuar a ser ignorado pela escola, além de tornar o ensino mais atrativo a gamificação ainda desenvolve diversos benefícios que o modelo atual de ensino falha em desenvolver, como por exemplo oferecer uma atitude mais otimista sobre a educação já que pode ser trabalhada em um contexto de interdisciplinaridade onde matérias menos queridas podem ser trabalhadas em conjunto com outras que o estudante tem mais proximidade para criar um ambiente mais proveitoso e que renda mais ao estudante; além de ajudar a desenvolver competências socioemocionais no trabalho em grupo o que pode ser discutido e trabalhado durante a prática da metodologia com o professor ajudando-os a refletir durante a partida sobre o que sentem em relação as tomadas de decisões e suas consequências ou também como acham que aquilo afeta eles em um âmbito geral, podendo ser dentro e fora do jogo; trabalhando isso levando em conta a extrema importância do desenvolvimento dessas habilidades para relações interpessoais.

O objetivo a ser atingido, então, se torna trazer esse prazer e essa familiaridade do mundo dos jogos para o contexto de vida do aluno, fazer com que ele se sinta tão motivado a buscar a vitória no jogo quanto na vida real e entenda que ele pode ter essa satisfação nos dois cenários, também desmistificando para o aluno a escola como somente a instituição que quer moldar todos da mesma forma com os mesmo métodos de ensino para todos, sem considerar que aqueles diversos indivíduos já tem uma bagagem pré-adquirida tanto na vida familiar como em interações sociais e virtuais e não precisam ser ensinados nada de forma igualitária mais sim precisam ser estimulados para que possam alcançar seu potencial total mesmo que façam isso através de mecanismos dos games.

Por fim, a gamificação possibilita um aprendizado amplo de diversas competências, como interação, estratégias para soluções de problemas e obstáculos, ações e tomadas de decisões coletivamente, além de despertar o desejo arrebatador do estudante estar presente nas escolas, sendo ativo e participante nas atividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

ELKONNIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HEIN, Rico. **Como usar a gamificação para envolver os funcionários**. *Cio*. 10 de junho. 2013. Disponível em <http://cio.com.br/gestao/2013/06/10/como-usar-a-gamificacao-para-envolver-os-funcionarios/>. Acesso em 21 abr. 2021.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

PIMENTEL, F. S. C.; NUNES, A. K. F.; JÚNIOR, V. B. de S. Formação de professores na cultura digital. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76125, 2020.

QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020

VASQUES, Rafael Carneiro **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar** – 2008. 179 f.; Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

MÍDIAS DIGITAIS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

DIGITAL MEDIA FOR RE-SIGNIFICATION OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Luiza Gonçalves dos Santos (UFMT)
Ana Graciela Mendes (UMESP)

RESUMO

Este artigo analisa as mídias digitais como elementos para a ressignificação da sala de aula e relação professor e aluno. Trata-se de artigo de revisão e conta com o aporte teórico de autores como Lemos, Castells, Santaella, Moran entre outros teóricos contribuindo com suas concepções. A nova conjuntura delineada pelos avanços tecnológicos tem provocado implicações e reflexões para a educação. Tais reflexões tem como finalidade pensar os novos paradigmas produzidos pela sociedade da informação bem como sua repercussão no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, é preciso um novo olhar sob forma de conceber e produzir o conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem as mídias digitais são peças fundamentais no contexto educacional, contribuindo de forma significativa.

Palavras-chave: Mídias Digitais. Educação. Ensino-Aprendizagem. Sala de Aula.

ABSTRACT

This article analyzes the digital media as elements for the re-signification of the classroom and teacher-student relationship. It is a review article and counts on the theoretical contribution of authors such as Lemos, Castells, Santaella, Moran among other theorists contributing with their conceptions. The new conjuncture delineated by the technological advances has caused implications and reflections for the education. These reflections aim to think the new paradigms produced by the information society as well as its repercussion in the teaching-learning process. Faced with this, it takes a new look in the form of conceiving and producing knowledge. In the teaching-learning process, digital media are key components in the educational context, contributing significantly.

Keywords: Digital Media. Education. Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

No decorrer da história da humanidade mudanças vem ocorrendo em diferentes setores da nossa sociedade, assim como no contexto educacional. Essas transformações são provenientes da globalização e o advento das

tecnologias. Diante dessa nova realidade, a educação é convidada a ser repensada e seus métodos se alteram para dar conta de atender as novas exigências educativas da sociedade e da informação.

Não podemos fazer vista grossa sobre a característica coletivização das mídias digitais, pois na contemporaneidade, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um importante papel em todas as esferas sociais, inclusive na educacional. E não basta apenas saber usá-los e preciso torná-los objetos no processo de ensino e aprendizagem tornando professores e alunos na contribuição e formação de sujeitos autônomos.

Quando abordamos sobre mídias digitais perpassamos por um caminho de questionamentos e discussões, embora esse assunto venha sendo debatido por diversos teóricos e estudiosos em diversos contextos, tanto acadêmico como educacional. Assim é fundamental artigos que propõe refletir acerca das mídias digitais como elementos para ressignificação das práticas do ensino-aprendizagem.

O artigo discute a partir de pesquisa bibliográfica visando contextualizar a questão das mídias digitais e suas potencialidades para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem e como meio de promoção entre professor e aluno. Foram usadas bibliografias relacionadas ao tema mídias digitais no contexto da educação. A argumentação foi feita a partir do olhar de alguns autores e estudiosos acerca deste assunto com o intuito de fazer um levantamento sobre sua relevância no contexto educacional.

A discussão se dá sobre o viés de como professor pode tornar-se um mediador e facilitador nesse novo processo que se insere no contexto educacional e colaborar na compreensão do papel do professor e aluno nessa conjuntura.

Rompendo as fronteiras do passado onde o professor era visto como detentor do conhecimento, buscando uma relação entre professor e aluno de autoria e coautoria. A educação atualmente não é vista mais como transmitir conhecimento por parte do educador. Todavia resgatar as potencialidades dos alunos e visando a construção de um conhecimento coletivo, se faz necessária perante a sociedade informatizada exigindo novas práticas, para uma educação inclusiva, universal.

A expressão tecnologia é de derivação grega: Techne quer dizer “arte, ou técnica” e o conceito de logos é conjunto de saberes. É um conjunto de procedimento, metodologias, e dispositivos e mecanismos especiais de uma ciência, ofício ou indústria.

Acredita-se que a tecnologia é uma grande aliada como forma de tornar as aulas mais interativas e dinâmicas. Cabe ao professor desenvolver de forma significativa esse recurso para inovar sua forma de ensinar e aprender e fazer o uso da tecnologia em sala buscando recursos em prol do conhecimento e do desenvolvimento do aluno.

1. RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO E APRENDIZAGEM COLABORATIVO

Aprendizagem colaborativa é uma conexão no campo da educação que tem como propósito determinar uma metodologia onde educando e educador, trabalham em equipe, formam entendimento e analisam diversos assuntos.

De uma parte, temos o professor que buscar ensinar cujo papel agora com as mídias digitais no ambiente da sala de aula tornou-se facilitador, na construção do saber; do outro lado o aluno com um conjunto de saberes. Cabe ao professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno nas suas experiências, afinal o aluno já traz consigo uma bagagem em relação a tecnologia, a partir de uma interação, pois a saber constrói-se nas relações.

O professor poderá ensinar, aprender, compartilhar, vivenciar experiências com seus alunos esses conhecimentos compartilhados traz a possibilidade de se conectarem nos ambientes virtuais. O uso das mídias digitais, traz a possibilidade de uma relação autônoma, e emancipatória, coletiva entre professor e aluno. O aluno na contemporaneidade é aquele que busca respostas seja nos livros, no ciberespaço, ou no professor. Sendo assim a relação entre professor e aluno não se dará apenas pelo ciberespaço, mas pela dialética construtiva do saber ensinar-aprendendo e aprender-ensinando.

Os projetos criados para a esfera da difusão tecnológica no contexto educacional obterão força e potência por volta da década de 1990. Neste período ocorre uma reformulação das políticas voltadas para informática na educação. Em substituição a outro projeto que tinha antes chamado de (PRONINFE)

programa nacional de informática educativa que havia sido criado em 1989, operado por modelo de softwares.

Surge o novo modelo (PROINFO) programa nacional de informática, por meio de uma associação entre ministério de educação, governos estaduais e a sociedade cujo a finalidade era promoção de uma educação voltada para evolução tecnológica e educar para cidadania global, e também atender as escolas de rede pública de todo estados brasileiros.

Entretanto é notório percebermos que esses projetos acima não são incorporados ao projeto político pedagógico da escola, outro aspecto negativo é que quando acontece uma formação dos profissionais da educação sobre utilização das tecnologias são rápidos e superficiais.

Penso também que esses projetos educacionais são ancorados e pensados para construção de mecanismos de ajuste as necessidades do capital. Neste ponto torna-se crucial a argumentação de Moran (2008), quando mesmo diz que a mudança terá que vir acompanhada de todos os envolvidos no processo: gestão escolar, currículo, formação de professores, novos métodos e inclusão escolar, ou seja não basta utilizar os recursos, mas, sim a quem destina seus fins.

Minha crítica sobre a problemática é preciso que os professores e alunos estejam preparados não só para manusear os equipamentos, mas, para que aprendam a intervir o conhecimento para atribuir significado a informação vinda das mídias digitais. Como mencionei na parte da introdução as tecnologias da informação e comunicação, menciono Masseto (2007), pois o autor afirma que o professor não é mais um detentor do conhecimento nem um mero transmissor, mas, um facilitador, curador, mediador, no processo de Ensino-Aprendizagem. O autor vai além e diz que o Professor se torna um discípulo da mediação-pedagógica com liberdade para diálogo entre educando e conhecimento. Compartilho com ideia de Masseto (2007) quando ele diz: o modelo pedagógico tradicional segue a mesmice de aulas expositivas, é que não cabe mais agora a proposta é estimular os alunos a interagir, a compartilhar, atores ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Em contraposição a ideias aos autores citados anteriormente cito Castells (1999), autor argumenta avanço tecnológico trouxe um entusiasmo, um estímulo entre as relações provocando transformações em todos os campos do saber. A

humanidade atingiu seu ápice em diversos aspectos tanto social, cultural, econômico, científicos.

Castells (1999), afirma que a sociedade em rede múltipla, participativa, hipertextual, todavia a mesma é arbitrária pois não trabalha com dialética, ou seja, a mesma rede que conecta, desconecta, exclui tornando o sujeito alienado do processo. Penso que aqui ficou bastante evidente o antagonismo em relação aos outros autores.

2. A IMPORTÂNCIA DO USO DAS TECNOLOGIAS PARA RESSIGNIFICAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Analisando-se como um recurso essencial e colaborando na prática pedagógica do professor, a incorporação das mídias digitais na sala de aula precisa ser adequada por uma metodologia que atenda às necessidades dos alunos, sendo utilizada de forma significativa, argumentando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem.

Torna-se fundamental a formação dos educadores e empenho gestão escolar e o comprometimento em refletir sobre como serão aplicados processo de aprendizagem por meio dos recursos tecnológicos, que maneira os conteúdos podem ser trabalhados colaborando para transformar a práticas educativas

Entretanto para de fato as tecnologias possam ressignificar o processo de ensino e aprendizagem é preciso que professor renove suas práticas pedagógicas, que ocorra uma mudança entre educando e educador como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

As tecnologias aprimoram a capacidade de o professor ensinar e aprender e vice-versa também em relação ao aluno possibilitando o aprendizado de ambos na educação, e para evidenciar essa fundamentação cito Libâneo (2007) a finalidade no âmbito escola na atualidade é justamente aprendizagem do aluno, cabe a escola proporcionar essa característica diante da sociedade informatizada.

Ainda considerando a posição do autor o papel do professor como mediador, facilitador abarca sobre compreender: seu papel como profissional, sua atuação no contexto da escola, elaboração do conhecimento, trabalhar em equipe com outros profissionais envolvidos, trocar experiências, dominar as

tecnologias, refletir sobre suas práticas, e o mais relevante a valorização, diálogo, e coparticipação diante desse ambiente virtualizado com seus alunos.

Outro pensamento em comum é do autor Demo (2004), o autor afirma que as TDIC na escola só poderão dar certo se passar pelo crivo do professor, o que transforma o processo de aprendizagem não são as tecnologias, mas o professor é agente gerador de transformação. Já o autor Moran (2000) sua ideia é totalmente oposta a Demo (2004), pois Moran é categórico em afirmar que aprendizagem e informação precisara cada vez menos do professor, pois as tecnologias trazem conteúdos, estudos, materiais de maneira precisas e velozes, e que cabe ao professor apenas auxiliar, o aluno entender, relacionar esses dados e contextualizar.

Acredito embasada no discursão acerca dos autores, que o trabalho do educador precisa cada vez mais ser interativo, educar para o diálogo, para relações democráticas, e que o aluno precisa gerir, e selecionar, é ter criticidade sobre o que foi aprendido dentro da sala de aula.

Optando pelo primado da relevância acerca dessa discussão compartilho do pensamento do autor Papert (1994) o autor faz uma crítica bastante pertinente, desvendar o objetivo das tecnologias na educação é um problema ao mesmo tempo que ele traz soluções, pode também trazer desvantagem, ou seja, seu benefício é inegável no processo do conhecimento e aprendizagem, também é um poderoso aliado para professor desenvolver recursos métodos e sua elaboração com diferentes temas abordados.

Mas, o risco desse ambiente virtualizado pode oferecer ao aluno uma resolução pequena do problema, pois é rígido é pré-determinado quando as respostas, por si só não garante a construção do conhecimento, sendo assim o protagonismo do professor é importante para construção do desenvolvimento cognitivo do educando, permeando em busca de soluções, reavaliando sempre na idealização do saber.

Partilho da opinião do autor quando o mesmo diz que aprendizagem se efetiva quando fazemos tentativas entre erros e acertos, o computador é o gerador dessa grande transformação que presenciamos na educação, pois, nossos alunos são nativos digitais. Mas, penso que são diversos fatores que devem ser avaliados como: implementação dos computadores na sala de aula, internet lenta, exclusão social, respeitar cada particularidade de cada um, entre

outros os problemas. Mas, sou otimista, e acredito arte de aprender é uma luta em construção e reconstrução, independentemente de qualquer recurso tecnológico.

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar [...] procedimentos (PCNs, 2000, p.11-12).

A visão Freitas (1997) contrapõe a de Papert (1994) vejamos para Freitas; mesmo com advento das novas tecnologias, não passam de um resgate de uma concepção da década de 1970. Ou seja, seus propósitos são mesmos, não tem compromisso histórico e social. Visando a ideologia do mercado econômico seu objetivo é apenas transmitir conhecimento. Autor afirma que, não passa de um pano de fundo, sobre o viés da formulação de um discurso sobre ponto de vistas, não apresenta nenhuma novidade. A proposta em relação as novas tecnologias no contexto educacional têm a pretensão puramente representativa, a intenção é a comercialização de pacotes de cursos, prestação de serviços educacionais.

Em relação essa posição do autor sabemos que nossa sociedade é realmente voltada para o capitalismo visando bens e serviços torna-se importante um olhar crítico, sobre essa questão acerca da abordagem feita pelo autor é buscarmos refletir até que ponto utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem são voltadas a favorecer poder hegemônicos e até que ponto ela contempla o ensino. Para dar segmento essa discussão trago Litto (1992) ambos dialogam sobre a mesma perspectiva, o novo modelo educacional protótipo da sociedade industrial, cito aqui uma frase do filósofo grego Plutarco “o espírito (cabeça) não é como uma jarra que se enche”. É justamente essa visão de Litto (1992), os conhecimentos não podem ser despejados na cabeça do aluno.

De acordo com autor, as organizações da sociedade industrial vivem numa disputa acirrada sobre novos produtos de comando e controle por um grupo cujo seus objetivos são competir e manter qualidade seus serviços, assim tem se propagado uma ideia de difusão das TDIC, na educação, é a educação perpassa por uma reconfiguração e estaria alicerçada em um conhecimento comportamentalista. O autor faz uma crítica dizendo que alguns professores não

estão acostumados colocar seus alunos para realizarem trabalhos em grupo, e o professor não é mais visto como dono do saber e sim, como integrante da turma com seus alunos.

Visto que, as tecnologias possibilitaram individualizar a aprendizagem, ou seja cada aluno surfa sobre um amplo arquivo de informações podendo ser literal, de imagens, compondo um acorde tanto barulhento como harmonioso. Sendo assim não cabe, mas os parâmetros da sociedade industrial na contemporaneidade exigem que o professor em sala de aula use técnicas que façam os alunos a pensar e desenvolvam competências e seja crítico.

Podemos pressupor que diante de uma sociedade informatizada temos que analisar sobre as tecnologias e suas ferramentas acerca dos procedimentos metodológicos em benefício do aluno e do professor, pois a educação aponta para outra direção com uso das mídias digitais no contexto educacional. Considerando que estamos diante de novas concepções sobre papel da educação e estamos lidando com alunos com competências diferentes. Estamos presenciando uma revolução na sociedade atual com advento das tecnologias precisamos ponderar e avaliar os objetivos, as metas, e como podemos colaborarmos para uma educação que segue pelo mundo da informação e a realidade nossa e de nossos educandos. Precisamos rever o paradigma educacional que impera na sociedade midiaticizada e opormos ao caminho da educação tradicional que configurava no passado professor transmissor e aluno receptor, lutarmos para uma educação que seja efetivada sobre os princípios processos de ensino que venha a idealizar aprendizagem de via dupla entre educador e educando.

Já Anastasiou e Alves (2007) concatenam do mesmo pensamento a educação é importantíssima pois ela educa e ensina o aluno a pensar, é fundamental no processo histórico e social. E o educador como facilitador desse processo de ensino e aprendizagem deve possibilitar o educando a questionar a solucionar suas dúvidas, a comunicação entre professor e aluno é primordial. A sala de aula deve ser um espaço onde haja troca de experiências, respeito mútuo e que todos envolvidos possam colaborar para troca de saberes. Os autores afirmam que técnica de ensino formam e abrem possibilidade para que o processo de aprendizagem acontece por meio do diálogo, buscando o conhecimento que o aluno já possui e com construção novos saberes.

3. O RESSIGNIFICAR DA SALA DE AULA

A sala de aula deve ser apresentada dentro de uma nova conjuntura tornando-se uma sala interativa auxiliando na construção de uma prática educativa onde as tecnologias se faz presente ponderando relevância da integração das mídias digitais como elementos significativos e relevante para o processo de aprendizagem dos discentes.

A inserção do aparato tecnológico dentro da sala de aula também implica na compreensão e modo de dominar esses recursos possibilitando a conectividade e a interatividade entre os envolvidos.

Tornando a sala de aula um lugar onde todos se sintam acolhidos. Afinal, o aluno já vem para escola sabendo conectar-se com as redes. É necessário que o educando se sinta confortável na sala de aula como se estivesse na sala da casa, no quarto, essa ponte.

Pois é na sala de aula que são efetivadas as relações entre os indivíduos, troca de experiências, discussão, contradições, troca de ideias, possibilitando os mesmos a desenvolverem o senso crítico. Visto que, ciberespaço está interligado com organização espacial e os vínculos sociais a qual o aluno está inserido.

A teoria é ancorada sobre o referencial da conferência internacional, o impacto das TDIC na educação, diante disso as autoridades de todos setores diferentes políticas públicas, torna-se fundamental um estudo sobre o efeito das tecnologias nas salas de aulas e como seus benefícios podem favorecer uma educação de qualidade.

Conforme Santaella (2011) afirma que está havendo uma transformação em diversos aspectos sobre como podemos sentir, ver as coisas, em relação ao espaço ao tempo, nada mais é como antes depois da era da modernidade líquida, agora o ser humano perdeu sua essência, ou seja os corpos são feitos de maquinas.

Compartilho do pensamento da autora quando ela diz: as tecnologias simbolizam como extensão da mente e do corpo, o ser humano é emblemático, expressivo. Já para Bauman (2001), nos ambientes virtuais, os indivíduos podem apresentar personalidade diversas as mídias digitais podem estabelecer dúvidas tanto em relação a pessoa como a instituição.

Outra questão preocupante segundo Santaella (2011) é os indivíduos que apresentam essas individualidades múltiplas, pensam como se pudessem separar a realidade virtual da realidade múltiplas. Entretanto penso que esses seguem uma outra abordagem em relação as outras posições citadas acima sobre as tecnologias.

Para enriquecer toda discussão acerca transformação da sala de aula é notório compartilhar do pensamento de Silva (2006), penso que é bastante pertinente a proposta do autor é concordo que diante das tecnologias é preciso que a sala de aula seja reformulada e perpassam por idealização possibilitando a participação uma pesquisa livre e múltipla dos educandos de maneira que todos possam ter acesso às informações e uso das tecnologias antigas e novas no processo de construção da aprendizagem não como receptores do saber , mas sobretudo com agente transformador.

Para que de fato isso possa acontecer é importante destacar que a aprendizagem se constrói na interação de um com outro, e a colaboração do professor deve desenvolver questionamentos e perguntas e colaborador na sala de aula, ou seja dialogar com seus alunos e manter uma postura de receptor e emissor e vice-versa com seus alunos colaborando para que ambos façam parte da interatividade no ambiente.

Vejamos o que diz Zaballa (1998) o professor deixa de ser um mestre conteúdistas e passa ser um mediador no processo ensino e aprendizagem contribuindo no desenvolvimento cognitivo, motor, atitudinal dos mesmos.

Meu entendimento a respeito da visão do autor é que o professor deve examinar qual é metodologia pretende aplicar e quais são seus objetivos. Entretanto uma aprendizagem onde todos possam trabalhar em equipe e parceria será capaz atingir um patamar imensurável de socialização.

Penso que assim haverá momentos agradáveis entre os envolvidos, e a sala de aula tornará um contexto de encantamento e atrativo na perspectiva de nova ressignificação da sala de aula na era das mídias digitais.

Cabe ao professor diante do ensino com as tecnologias sua função de formador e criador da organização, diante uma sala de aula tão diversificada de educandos que estão a descoberta de novos saberes. Sendo assim, alguns fatores importantes precisam fazer parte da metodologia do professor: saber aplicar as tecnologias, propor conteúdo a serem pesquisados pelos alunos pelas

mídias digitais, incentivar os alunos e promover debates, permitir no debate que os alunos façam perguntas e justifique suas respostas, promover pesquisa na internet sobre determinado assunto e colocar em discussão para que os alunos aprendam o conceito e promovam críticas.

Sabemos que estamos diante de uma sociedade informatizada é fundamental que o profissional da educação tenha uma nova postura na construção do conhecimento demandando diversas qualidades perante a escola. As características desse educador (a) na contemporaneidade requer: engajamento com as mudanças que vem ocorrendo tanto no aspecto social como educacional, profissional capacitado e que tenha domínio com as tecnologias, que seja reflexivo e flexivo e investigador, desenvolva ação cooperativa com seus alunos, possibilite a aprendizagem e autonomia dos alunos perante as tecnologias, promova a troca de conhecimentos entre os discentes.

Compartilhando com Demo (2004), é pertinente a afirmação de que diante das tecnologias o educando passa a ser representado como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a medida que ele utiliza as mídias digitais para ensinar ele também aprende, pois o mesmo está à frente dos mecanismos de aprendizagem.

Para Saviani (2008) o professor deve está em constante formação e importante estar a par dos conhecimentos sobre as tecnologias, pois as tecnologias estão inseridas na sociedade, e buscar conhecer seus alunos estes estão vivenciando o ambiente midiáticos.

Vejamos o que diz Falzetta (1998) o autor faz uma crítica a utilização das tecnologias de forma aleatória sem a mediação do professor, pois a internet tem muitas informações errôneas que podem prejudicar os alunos, por isso essencial que a escola tem um eixo norteador ao trabalhar as tecnologias na escola. Para Bonis (2000) os profissionais de educação não vão ser substituído pelo computador, apenas precisará dividir seus conhecimentos com seus alunos em sala de aula fazendo o uso da tecnologia.

O Educador também terá que desafiar as técnicas, buscar informações conhecer a tecnologia, ser aprendiz na construção do saber sobre os meios tecnológicos, sentir seguros ao trabalhar as tecnologias na sala de aula, disponibilizar os aparelhos em sala, buscar colaboração com outros professores,

preparar sua metodologia de acordo assunto e com materiais que serão trabalhados. O professor agindo dessa forma a sala de aula convergirá em um espaço dialogo, troca de conhecimentos, desafio para ensino e aprendizagem de todos envolvidos, fontes de informações relevantes para alunos, os educandos podem realizar dinâmica em grupo com outras turmas, professor e aluno podem escrever, publicar, compartilhar, interagir de maneira colaborativa.

Corroborando sobre tudo que foi dito pelos autores trago novamente Falzetta (1998) sua contribuição é muito valiosa reconfiguração da sala de aula: professor da educação tradicional era dono do saber- agora as tecnologias é um facilitador. O aluno era um agente passivo- agora é coautor. Ensino educacional tradicional era baseado na memorização- Agora o educando pode contestar, analisar e criticar. A avaliação era feita pelo que o aluno tinha decorado - Agora o aluno pode interpretar. Metodologia de ensino era reiteração a tecnologia na sala de aula mudou essa realidade agora perpassa pela comunicação- Aquisição das aprendizagens era limitada, agora os conteúdos são ilimitados.

Essa revolução que tem transformado a sala de aula só tornou possível com a chegada das mídias digitais, essas mudanças são provenientes de ferramentas tecnológicas como: recuso educacional, ferramenta de comunicação, prática e produção de projetos, difusão de assuntos, formação do professor para trabalhar com as tecnologias.

Podemos presumir diante do ponto de vista de diferentes autores que a educação precisa ser retratada diante da aldeia global a qual todos nós estamos imbricados. O modelo tradicional já não comporta mais, não traz novidade. Estamos presenciando momentos incertos em diferentes contextos na contemporaneidade depois da chegada da internet.

Temos que refletir que a contribuição das tecnologias tem auxiliado muito no contexto educacional, mas também devemos estar conscientes que ela sozinha não resolve a problemática dos mecanismos de ensino e aprendizagem dos alunos, devemos repensar todos os aspectos como: reorganização dos currículos, novos procedimentos, essa aprendizagem colabora com a construção do conhecimento. O professor não deve acomodar e a pensar que a tecnologia vai dar conta de atender esse novo aluno cheios de anseios, dúvidas. Sendo assim é fundamental que nós educadores facilitadores estejamos sempre reciclando.

É preciso que cada instituição reveja qual método é melhor e adequado para inserir as tecnologias na escola, sem perde de vista que a escola deve preocupar primeiro em formar cidadãos participativos para que tenhamos uma sociedade igualitária e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo ofereceu subsídios e mecanismos para interpretarmos esse mundo social que possui regulamentos representativos para a configuração de novas práticas educativas surgidas nos últimos anos como componente constituintes e peculiares das inovações tecnológicas educacionais.

Na sociedade em rede as pessoas formam teias e se agrupam e promovem o diálogo em qualquer tempo e espaço, através das relações desenvolvidas no ciberespaço. A discussão teve como tema principal compreender como se dão essas interações sociais formadas e idealizadas nesse ambiente de sociabilidade, que reúne indivíduos de todas partes do mundo, de diferentes culturas, a cerca de tema comum como a qual propõe este estudo sobre mídias digitais como elementos de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos autores citados fundamenta-se o ponto de vista sobre a utilização das tecnologias digitais, propiciando uma visão de mundo e a inserção desses recursos educacionais no ensino. A escola é chave essencial para a reconstrução pois é onde se dá a legitimação das relações sociais e a concretização das práticas educativas e o processo de ensino- aprendizagem onde as mídias digitais integram, perpassando por horizontes além conhecimento, buscando contemplar tanto o professor como os alunos.

Esse saber possibilitará que todos possam desenvolver suas habilidades, criatividade e integração com outra mídia diferente, trabalho em grupo. O contato do aluno com as tecnologias fará com que os mesmos resgatem suas ações e atitudes perante o outro, o aspecto social, cultural e histórico o qual a escola faz parte.

A autonomia no pensamento e liberdade de expressão são peças fundamentais para uma nova prática educativa, ou talvez uma nova educação é preciso se despir das velhas amaras e vislumbrar o novo.

REFERENCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem.** In:

ALVES, L. P. (Orgs) **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias em sala de aula. Agens Líquidas na Era da Mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

BAUMAN, Z.; **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2001

BONIS, S. de.; **Nas malhas da rede. Revista Educação,** São Paulo: Editora Segmento, ano 26, nº 226, p 32-41, fevereiro de 2000.

CASTELLS, M.; **A sociedade em rede: era da informação, economia, sociedade e cultura** vol.1.São Paulo: Paz e terra, 1999.

DEMO, P.; **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FALZETTA, R.; **A Didática Nunca Mais Será a Mesma.** Nova Escola. São Paulo: ano XIII, n 110, março, Editora Abril. 1998

FREITAS, H.M.; BECKER, J. L.; KLADIS, C.; **Informação para a decisão.** Porto Alegre: Ortiz, 1997.

LIBÂNEO, J. C.; **Concepções e práticas de organização e gestão da escola:** considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual do Brasil. Madrid, Espanha. 2007.

LITTO, F. M.; **Informática na Inovação de educação Tecnológica:** Um Projeto de Parceria entre A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo e a Escola Técnica Federal de São Paulo. 3. ed. Projeto apresentado ao CNPq, 1992.

MASETTO, M. T.; BERHRENS, M. A.; **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 13. ed. Campinas: Papirus. 2007.

MORAN, J. M; **Mudar a forma de aprender e ensinar com a internet.** In: *Salto para o Futuro:* TV e Informática na Educação. Secretaria de Educação a Distância, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 2008

_____, et al.; **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000;

SANTAELLA, L.; **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2011.

SAVIANI, D.; **Saberes implicados na formação do educador.** In: Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. BICUDO, M. A. V.; SILVA

JUNIOR, C. A da. (Org.), VI. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2008.

SILVA, M. **Interatividade: uma mudança do esquema clássico da comunicação**. In: Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/263/boltec263c.htm>. Acesso em: 05 mai. 2015. M. Sala de aula interativa. 4. Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

PAPERT, S. A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ZABALLA, A.; **A prática Educativa**. Porto Alegre, ARTMED, 1998.

SUICÍDIO NAS REDES SOCIAIS: *um diálogo entre Suicidologia e Sociedade 5.0*

SUICIDE AND SOCIAL MEDIA: a dialogue between Suicidology and Society 5.0

Roger Vinícius da Silva Costa

RESUMO

Por um lado, a pandemia de Covid-19 aumentou a necessidade da Internet em diversos campos da vida em todo o mundo. Por outro lado, evidencia o dilema das redes sociais, pois sistemas superinteligentes estão sendo usados mais para potencializar vendas do que para promover a felicidade e o bem-estar dos usuários. Diante desse quadro, perguntamos: como interpretar o uso da inteligência artificial nas redes sociais digitais para fins de prevenção do suicídio? Por meio de uma pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica em livros e artigos acadêmicos, uma das respostas prováveis está no diálogo entre Suicidologia e Sociedade 5.0. A articulação de ambas oferece um potencial interpretativo para o uso de inteligência artificial com fins de prevenção do suicídio em redes sociais. Dentre as técnicas referidas em artigos empíricos recentes sobre *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *Sina Weibo* (da China), o aprendizado de máquina parece ser o mais eficaz. É necessário avançar na metodologia em pesquisas futuras, mediante revisão sistemática, entrevistas e testes.

Palavras-chave: Mídia social. Prevenção do suicídio. Inteligência artificial. Internet. Aprendizado de máquina.

ABSTRACT

On the one hand, the Covid-19 pandemic has increased the need for Internet in many fields of life around the world. On the other hand, it highlights the social media dilemma, as super-intelligent systems are being used more to boost sales than to promote users' happiness and well-being. Given this situation, we ask: how to interpret the use of artificial intelligence on social media for suicide prevention purposes? According to our qualitative, exploratory and literature-review research upon academic books and papers, one of the likely answers is the dialogue between Suicidology and Society 5.0. The articulation of both approaches offers an interpretive potential for the use of artificial intelligence for purposes of suicide prevention in social networks. Among the techniques referred by some recent empirical articles on *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* and *Sina Weibo* (Chinese), machine learning seems to be the most effective one. It is necessary to advance the methodology in future research, through systematic review, interviews and tests.

Keywords: Social media. Suicide prevention. Artificial intelligence. Internet. Machine learning.

Sumário: 1) Introdução. 2) Em busca de uma superinteligência suicidológica. 3) Conclusão. Referências.

1. INTRODUÇÃO

O tema do congresso que motivou este trabalho é “Futuro e sustentabilidade: que mundo queremos?”. Vejamos o que é possível aprender (e ensinar) com esse tema...

O verbo “queremos” é controlado por um sujeito elíptico (oculto) na primeira pessoa do singular (nós). No contexto, o pronome “nós” designa o grupo de indivíduos pertencentes à espécie *Homo sapiens sapiens*, que significa ‘homem que sabe que sabe’.

O tema, a gramática e a biologia parecem óbvios, mas a relação entre suicídio e redes sociais oportuniza ir além das aparências, aprender com o passado e comunicar perspectivas tecnológicas para o futuro, à luz do Grupo de Trabalho “Educação, Tecnologia e Comunicação”.

Um sujeito que não quer estar no mundo desiste do futuro e, se for terrorista, impedirá que outros tenham algum futuro. Uma rede social que se reduza ao objetivo de converter interessados em clientes contribuirá mais para o adoecimento coletivo da espécie do que para o bem-estar geral.

Com a digitalização intensificada pela pandemia de Covid-19, surgiu um estado de coisas ainda mais desafiador e ambíguo. Por um lado, o isolamento social aumentou a necessidade da Internet em diversos campos da vida em todo o mundo (RICARTE, 2020). Por outro lado, evidencia o dilema das redes sociais (THE, 2020), pois sistemas superinteligentes estão sendo usados mais para potencializar vendas do que para tornar as pessoas mais felizes e saudáveis.

Diante desse quadro altamente complexo, em que o óbvio chega a perder o sentido, perguntamos: **como interpretar o uso da inteligência artificial nas redes sociais digitais para fins de prevenção do suicídio?**

A resposta inicial a essa pergunta seria a síntese de uma área interdisciplinar e um paradigma social, respectivamente a Suicidologia e a Sociedade 5.0. O primeiro é o estudo do suicídio, principalmente com o intuito de prevenir esse fenômeno (MERRIAM-WEBSTER, 2021; WHITE *et al.*, 2015). O segundo se trata de uma sociedade superinteligente, que utiliza tecnologia extremamente avançada para solucionar problemas socioambientais (HITACHI-UTOKYO LABORATORY, 2020, p. xi; SALGES, 2018, p. 1).

Considerando essa hipótese, o objetivo geral do artigo foi reavaliar o papel da inteligência artificial nas redes sociais digitais, à luz da Suicidologia e da Sociedade 5.0. Para concretizar esse propósito amplo, determinamos 3 objetivos específicos:

- i. caracterizar a Suicidologia;
- ii. conceituar a Sociedade 5.0; e
- iii. articular as duas abordagens.

2. EM BUSCA DE UMA SUPERINTELIGÊNCIA SUICIDOLÓGICA

Nesta seção, descrevemos a metodologia da pesquisa (2.1), caracterizamos o campo interdisciplinar da Suicidologia (2.2), apresentamos o conceito de Sociedade 5.0 (2.3) e discutimos estudos científicos que permitem articular as duas abordagens, tanto no plano geral, quanto em redes sociais específicas (2.4).

1. Metodologia

Como se trata de uma pesquisa conceitual e sobre perspectivas para o futuro, optamos por uma metodologia **qualitativa, exploratória e bibliográfica**.

Escolhemos a abordagem qualitativa porque nos interessa interpretar a realidade (PATIAS; HOHENDORFF, 2019), buscando compreender o sentido da tecnologia vs. o sentido da vida.

Já a abordagem exploratória reflete o estado atual da pesquisa, ainda em fase de aproximação com o objeto (GIL, 2002), o qual tem desafiado a capacidade de significação humana há milhares de anos.

Sobre o último aspecto da metodologia, a revisão bibliográfica foi narrativa (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2015), portanto livros e artigos acadêmicos foram selecionados sobretudo pelo grau de pertinência.

Em todo caso, vale destacar que procuramos incluir apenas fontes acadêmicas confiáveis, de pesquisadores, periódicos e instituições respaldados nas respectivas áreas de atuação.

Mediante palavras-chave relativas a “suicídio”, “Suicidologia”, “Sociedade 5.0”, “internet”, “redes sociais” e afins, sobretudo em inglês, a maioria dos artigos foi obtida no *Google Scholar*, e os livros no *site Library Genesis*.

2. A Suicidologia e o enigma de 5.000 anos

A criação da Suicidologia costuma ser atribuída ao psiquiatra norte-americano Edwin Shneidman, autor de clássicos como *Definition of suicide*, publicado em 1985. Na verdade, o suicídio já era objeto da pesquisa médica no início do século XIX (WHITE *et al.*, 2015), problema filosófico na Grécia Antiga de Platão (CHOLBI, 2017) e tema de escrita confessional no Egito Antigo (EVANS; FARBEROW, 2003), caracterizando um enigma de aproximadamente 5.000 anos.

Diante de um objeto tão resiliente à pesquisa e à intervenção, precisamos de novas abordagens suicidológicas, “que sejam relevantes nos tempos complexos em que estamos vivendo” (WHITE *et al.*, 2015, p. 1, tradução nossa). O período é de extrema complexidade, devido aos impactos da pandemia de Covid-19 nas esferas biomédica, social, econômica, política e cultural (FIOCRUZ, 2021).

Antes de dessa fase, a Organização Mundial da Saúde já alertava que nenhuma abordagem isolada terá sucesso diante do problema do suicídio (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2009). A maioria dos estudos identifica ou prevê aumento da taxa de suicídio por influência da pandemia, devido a fatores como a deterioração da saúde mental e à crise econômica (GUNNELL *et al.*, 2020; MCINTYRE, R.; LEE, 2020). Embora a análise de dados ainda seja incerta e careça de fontes robustas, “a prevenção deve ser priorizada enquanto aguardamos uma visão mais clara” (JOHN *et al.*, 2020).

Em meio à dúvida analítica, o que permanece é a recomendação do próprio Shneidman de décadas atrás: “a chave para a prevenção do suicídio está em focar na dor individual idiossincriticamente sentida pelas pessoas” (POMPILI, 2018, p. vii). Nesse sentido, é necessário recorrer a um paradigma que utilize as mais avançadas tecnologias da informação e da comunicação para

monitorar cada um dos usuários em tempo real e assim otimizar a tomada de decisão.

3. A Sociedade 5.0 e os problemas socioambientais

A categoria “Sociedade 5.0” refere-se a uma sociedade superinteligente centrada na pessoa (HITACHI-UTOKYO LABORATORY, 2020; SALGES, 2018). Esse paradigma foi criado pelo Governo do Japão em um plano de 2016. O modelo depende dos sistemas cyberfísicos da Indústria 4.0 (KAGERMANN *et al.*, 2013), mas não se confunde com esta. Como ilustrado na Figura 1, as fases anteriores da sociedade foram: i) coletora ou caçadora; ii) agrícola; iii) industrial; e iv) informacional.

Figura 1: Sociedade 5.0: visão geral sobre ideais, organização, transporte, material e produtividade

	Society 1.0	Society 2.0	Society 3.0	Society 4.0	Society 5.0
Society	Hunter-gatherer	Agrarian	Industrial	Information	Super smart
Productive approach	Capture/Gather	Manufacture	Mechanization	ICT	Merging of cyberspace and physical space
Material	Stone•Soil	Metal	Plastic	Semiconductor	Material 5.0*
Transport	Foot	Ox, horse	Motor car, boat, plane	Multimobility	Autonomous driving
Form of settlement	Nomadic, small settlement 	Fortified city 	Linear (industrial) city 	Network city 	Autonomous decentralized city 
City ideals	Viability	Defensiveness	Functionality	Profitability	Humanity

Fonte: Hitachi-Utokyo Laboratory (2020, p. xi).

Consoante o enquadramento acima, o objetivo geral da Sociedade 5.0 é resolver os problemas socioambientais sem prejudicar o desenvolvimento econômico (SALGES, 2018), em outras palavras garantir a sustentabilidade da vida, em um espectro amplo. A fim de concretizar esse propósito, o modelo se fundamenta em sistemas integrados entre si e com a vida humana, e não em pequenos circuitos isolados.

Os sistemas precisam operar em todos os aspectos da vida (energia, saúde, transporte, educação, compras, lazer, etc.), daí o papel do *big data* em tempo real. Os dados são processados por inteligência artificial, porque apenas sistemas dessa natureza são capazes de lidar com um volume de dados tão vasto. A informação extraída desse processo deve ser aplicada ao mundo real, a fim de tornar a vida das pessoas melhor (HITACHI-UTOKYO LABORATORY, 2020).

Nesse sentido, a Sociedade 5.0 implica que a tecnologia não deve ser utilizada para criar um estado de coisas pior do que o existente. A subsistência e a felicidade humanas serão tão factíveis quanto as pessoas sejam protegidas e o meio ambiente preservado. Em última análise, é a defesa da vida que une a Sociedade 5.0 e a Suicidologia.

4. Rede social: uma faca de dois gumes

A discussão desenvolvida até aqui sugere que uma articulação entre Sociedade 5.0 e Suicidologia é possível e necessária, mas será que esse diálogo já foi proposto na literatura? Dentre os estudos publicados, em que medida a rede social contribui para causar ou prevenir o suicídio?

Sobre a primeira questão, buscas realizadas no Google Acadêmico em julho de 2021 sugerem ainda não haver trabalhos que explicitamente integrem Sociedade 5.0 e Suicidologia. Mesmo sem esses termos específicos, existem propostas de utilizar os sistemas mais avançados de inteligência artificial com o objetivo de prevenir o suicídio na Internet.

Quanto à segunda pergunta, há mais de 10 anos, Sher e Vilens (2009) já lançavam uma coletânea de artigos científicos a respeito da ambígua relação entre internet e suicídio. A metáfora da faca de dois gumes permeia todos os capítulos. Por um lado, diversos *sites* oferecem informações relativas a saúde mental e tópicos afins, além do fato de que os suicidas têm a liberdade de desabafar livremente nas redes. Por outro lado, não há garantia de que aquelas informações sejam apropriadas em termos clínicos, e os relatos de suicidas têm o potencial de induzir outros usuários a suicidar.

Mais tarde, a revisão sistemática de Robinson *et al.* (2016) chega a uma conclusão semelhante quanto ao ambiente específico das redes sociais. De um lado, esse tipo de ferramenta exhibe um potencial considerável para a prevenção do suicídio, já que possibilita um espaço anônimo de compartilhamento de experiências, sem receio de julgamento. De outro lado, questões como a dificuldade de controlar o comportamento dos usuários, as polêmicas referentes à privacidade e o risco de contágio são desafios ainda não superados.

Dentre as maiores redes do mundo, quatro exemplos se destacam na pesquisa empírica de 2015 a 2021: *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* e *Sina Weibo* (China).

1. Facebook

Segundo os antecedentes citados no artigo de Ophir *et al.* (2020), a predição do suicídio é uma tarefa de alta relevância, mas 50 anos de pesquisa conseguiram apenas gerar resultados ligeiramente melhores do que o acaso.

Em vista dessa limitação, os autores construíram modelos de redes neurais artificiais e os aplicaram a um conjunto de dados linguísticos produzidos por usuários do *Facebook*. Como complemento, os pesquisadores analisaram também dados psicossociais sobre cada usuário.

Aparentemente o referido estudo foi o primeiro a utilizar aprendizado de máquina profundo para calcular o risco de suicídio a partir de conteúdo linguístico de redes sociais. Além de empregar um modelo dessa natureza, os autores lançaram mão de dados verbais do cotidiano, não específicos de suicídio.

Esses diferenciais foram usados porque, até então, a análise era realizada com base em dados demográficos, psicológicos ou médicos, o que gerava resultados extremamente limitados. Com a dupla inovação dos pesquisadores, será possível desenvolver ferramentas práticas de detecção de risco para redes sociais.

2. Instagram

O estudo de Lekkas, Klein e Jacobson (2021) buscou preencher uma lacuna na pesquisa sobre redes sociais e ideação suicida aguda. Os autores também aplicaram modelos de aprendizado de máquina, porém do tipo *ensemble* (agrupamento). Essa técnica consiste em treinar modelos mais simples de predição e depois combiná-los em um modelo mais complexo.

Os dados foram coletados e divididos em dois grupos:

- i. dados de uso da rede social ao longo do tempo; e
- ii. dados linguísticos de entrevistas semiestruturadas.

Depois de aplicar o modelo final a esses dados, os pesquisadores concluíram que o aprendizado de máquina por agrupamento seria capaz de reduzir a complexidade e os desafios técnicos que a ideação suicida aguda apresenta.

3. *Twitter*

Ao que parece, Du *et al.* (2017) foram os primeiros a usar redes neurais para extrair estressores psiquiátricos de postagens de *Twitter*. A justificativa para enfatizar tais estressores é que estes são alguns dos principais motivos pelos quais alguém suicida, pois constituem fatores psicossociais ou ambientais que impactam negativamente a cognição, o sentimento e o comportamento de um indivíduo.

Um exemplo relevante citado pelos autores é o *bullying*. É de conhecimento geral que esse tipo de estressor é capaz não só de levar alguém a matar a si mesmo, como também a formar um terrorista do tipo lobo solitário, cujo ataque é extremamente difícil de prever e pode causar impacto material e psicológico considerável.

Cientes de um risco dessa magnitude, os pesquisadores coletaram, trataram e analisaram um conjunto de dados do *Twitter*. A conclusão reforça o já mencionado potencial do aprendizado de máquina profundo, agora também na análise de estressores psiquiátricos.

4. *Sina Weibo*

Meizhen *et al.* (2015) foram motivados pela já citada limitação dos modelos tradicionais de predição do suicídio. Por isso, construíram um dicionário de suicídio em chinês, cujos termos foram usados como dados de entrada. Essa base foi composta por dois conjuntos de dados:

- i. aproximadamente 4.600 postagens da rede social *Sina Weibo*, semelhante ao *Twitter* e um dos maiores provedores do país; e
- ii. 2 dicionários de sentimento no referido idioma.

Para analisar os dados, os autores construíram modelos de aprendizado de máquina com o algoritmo *support vector machine* (SVC) e um programa de categorização e contagem de palavras.

Graças ao dicionário e às ferramentas, concluíram que é possível empregar as redes sociais com a finalidade de monitorar, em tempo real, o risco de cada indivíduo cometer suicídio. Basta analisar o conteúdo verbal dos *posts*, em busca de expressões suicidas.

CONCLUSÃO

A conclusão parcial desta pesquisa exploratória é que o diálogo entre Suicidologia e Sociedade 5.0 oferece algum potencial interpretativo para o uso de inteligência artificial com fins de prevenção do suicídio em redes sociais, seja na leitura de estudos já realizados, seja no direcionamento de investigações futuras.

Dentre as técnicas referidas em artigos empíricos recentes, o aprendizado de máquina parece ser o mais eficaz. Particularmente o aprendizado profundo exibiu rendimento significativo na predição do risco de suicidar e na identificação de estressores psiquiátricos.

Espera-se que pesquisas qualitativas futuras avancem principalmente na metodologia, em comparação com este artigo. Além de realizar uma revisão sistemática ou metanálise, seria pertinente conduzir entrevistas com usuários e desenvolvedores e construir modelos de aprendizado de máquina com dados brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOLBI, M. Suicide. *In*: ZALTA, E. N. (Ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. [online]: Stanford University, 2017. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/suicide/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

COSTA, R. V. S. Definir, entender, intervir: análise comparativa de definições de “suicídio” em 6 línguas naturais. *In*: MISSIAS-MOREIRA *et al.* **International handbook for the advancement of health sciences**. [S.l.]: CINPSUS, 2021a. (no prelo)

COSTA, R. V. S. Diga-me quem ouves, e eu te direi se te matarás: a possibilidade de uma música contribuir para alguém suicidar ou desistir de suicidar. *In*: MISSIAS-MOREIRA *et al.* **International handbook for the advancement of health sciences**. [S.l.]: CINPSUS, 2021b. (no prelo)

DU *et al.* Extracting psychiatric stressors for suicide from social media using deep learning. **BMC Medical Informatics and Decision Making**, [online], v. 18, n. 43, p. 77-87, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/s12911-018-0632-8>. Acesso em: 22 jul 2021.

EVANS, G.; FARBEROW, N. L. **The encyclopedia of suicide**. New York: Facts on File, 2003.

FIOCRUZ. **Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUNNELL *et al.* Suicide risk and prevention during the COVID-19 pandemic. **The Lancet**, [online], v. 7, n. 6, p. 468-471, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30171-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30171-1). Acesso em: 22 jul 2021.

HITACHI-UTOKYO LABORATORY. **Society 5.0: a people-centric super-smart society**. Tokyo: Springer, 2020.

JOHN *et al.* Trends in suicide during the covid-19 pandemic. **The bmj**, [online], v. 371, p. 1-2, 2020. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/371/bmj.m4352>. Acesso em: 21 jul. 2021.

KAGERMANN *et al.* **Recommendations for implementing the strategic initiative Industrie 4.0**. Linda Treugut: Frankfurt, 2013.

LEKKAS, D.; KLEIN, R. J. JACOBSON, N. C. Predicting acute suicidal ideation on Instagram using ensemble machine learning models. **Internet Interventions**, [online], v. 25, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-020-73917-0>. Acesso em: 22 jul 2021.

MCINTYRE, R.; LEE, Y. Preventing suicide in the context of the COVID-19 pandemic. **World Psychiatry**, [online], v. 19, n. 2, p. 250-251, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7214950/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MEIZHEN *et al.* Creating a Chinese suicide dictionary for identifying suicide risk on social media. **PeerJ**, [online], v. 3, p.1-15, 2015. Disponível em: <https://peerj.com/articles/1455/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MERRIAM-WEBSTER. Suicidology. *In*: MERRIAM-WEBSTER unabridged dictionary. [online]: Merriam Webster, 2021. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/medical/suicidology>. Acesso em: 21 jun. 2021.

OBAR, J. A.; WILDMAN, S. Social media definition and the governance challenge - an introduction to the special issue. **Telecommunications policy**, [online], v. 39, n. 9, p. 745-750, 2015. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2663153. Acesso em: 21 jul. 2021.

OPHIR *et al.* Deep neural networks detect suicide risk from textual facebook posts. **Scientific Reports**, [online], v. 10, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-020-73917-0>. Acesso em: 22 jul 2021.

PATIAS; HOHENDORFF. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, [S.l.], v. 24, p. 1-14, 2019.

POMPILI, M. **Phenomenology of suicide**: unlocking the suicidal mind. [S.l.]: Springer, 2018.

RICARTE, É. A expansão do processo de digitalização durante a pandemia de Covid-19. **Finisterra**, [online], v. 55, n. 115, p. 53-60, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/20350>. Acesso em: 15 maio 2020.

ROBINSON *et al.* Social media and suicide prevention: a systematic review. **Early intervention in Psychiatry**, [online], v. 10, n. 2, p. 103-121, 2016.

Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25702826/>. Acesso em: 15 maio 2020.

SALGUES, B. **Society 5.0**: industry of the future, technologies, methods and tools. New York: Wiley, 2018.

SHER, L.; VILENS, A. **Internet and suicide**. New York: Nova, 2009.

SHNEIDMAN, E. **Definition of suicide**. Michigan: Wiley, 1985.

THE social dilemma. Jeff Orlowski. [online]: Netflix, 2020. Documentário.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Tipos de revisão da literatura**. Botucatu: UNESP, 2015. Disponível em: <https://cutt.ly/3nvy8Bk>. Acesso em: 1 dez. 2020.

WHITE *et al.* (Eds.). **Critical Suicidology**: transforming suicide research and prevention for the 21st century. British Columbia: UBC Press, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Suicide**. 2019. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GT 7 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Coordenadora: Dra. Shenia D'Arc Venturim Cornélio (Doctum)

Debatedora: Me. Sylvana Torres (Faculdade Aracruz/Escola São Bernardo)

RELAÇÃO DE RESPEITO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UMA NECESSIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

RELATIONSHIP OF RESPECT BETWEEN TEACHER AND STUDENT: A NEED IN LITERACY

*Bianca Afonso Viana Lopes de Oliveira
Keyse Dias Rosa
Roberta da Cruz Abreu
Shenia D’Arc Venturim Cornélio*

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como proposta analisar se a relação de respeito entre professor e aluno, o processo de mediação do conhecimento e a metodologia utilizada em sala de aula interferem na apropriação da língua escrita. Trata de uma pesquisa segundo os objetivos de caráter exploratória, procedimentos de coleta estudo de caso e pesquisa bibliográfica, fontes de informação estudo de campo e levantamento bibliográfico. A natureza dos dados se caracteriza de forma qualitativa e quantitativa. O instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário semiaberto com 14 professoras alfabetizadoras da região metropolitana. Fundamenta-se no aporte teórico de Abreu e Masseto (1990); Alarcão (2003); Caldeira (2021); Castro (2021); Cruz (2007); Freire (1999, 2009); Freire e Macedo (1987); Gontijo (2014); Naspolini (1996); Saviani (2003) e Silva (2021) a partir das discussões propostas acerca da relação entre professor e aluno; mediação do conhecimento e apropriação da língua escrita no contexto da alfabetização. As análises permitem a identificação da existência de respeito e afeto na relação professor e aluno nos anos iniciais do ensino fundamental – especificamente – 1º e 2º anos. No que diz respeito à mediação qualificada e metodologias diversificadas evidencia lacuna ao assegurar os direitos de aprendizagem das crianças previstos pelos balizadores orientadores do currículo no país, o que conduz à questionamentos acerca do elevado índice de crianças que não apresentam proficiência na leitura e escrita ao final do 3º ano do ensino fundamental, ou ausência de apropriação do código escrito. Finaliza apontando reflexões necessárias à alfabetização no Brasil.

Palavras-chave: Alfabetização. Relação professor e aluno. Mediação. Práticas docentes.

ABSTRACT

This course conclusion work aims to analyze whether the relationship of respect between teacher and student, the knowledge mediation process and the methodology used in the classroom interfere in the appropriation of written language. It is a research according to the objectives of an exploratory nature, procedures for collecting case study and bibliographical research, information sources, field study and bibliographic survey. The

nature of the data is characterized qualitatively and quantitatively. The instrument used for data collection was a semi-open questionnaire with 14 literacy teachers in the metropolitan region. It is based on the theoretical contribution of Abreu and Masseto (1990); Alarcão (2003); Boiler (2021); Castro (2021); Cruz (2007); Freire (1999, 2009); Freire and Macedo (1987); Gontijo (2014); Napolini (1996); Saviani (2003) and Silva (2021) from the proposed discussions about the relationship between teacher and student; mediation of knowledge and appropriation of written language in the context of literacy. The analyzes allow the identification of the existence of respect and affection in the teacher-student relationship in the early years of elementary school – specifically – 1st and 2nd years. With regard to qualified mediation and diversified methodologies, there is a gap in ensuring the learning rights of children provided for by the guiding guidelines of the curriculum in the country, which leads to questions about the high rate of children who do not have proficiency in reading and writing at the end of the 3rd year of elementary school, or lack of appropriation of the written code. It ends by pointing out reflections necessary for literacy in Brazil.

Keywords: Literacy. Teacher and student relationship. Mediation. Teaching practices.

1. INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização no Brasil tem seu centro de discussão em torno das dificuldades na apropriação da língua escrita. Essas dificuldades poderão influenciar a vida adulta se não forem trabalhadas de maneira eficiente. De acordo com dados divulgados pelo IBGE 2017 no Brasil há aproximadamente 11,5 milhões de analfabetos, e por trás a necessidade de provocar redução nesses dados alarmantes.

Lobo (acesso em 20 maio 2021) sinaliza que os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizado em 2016 apontam que as dificuldades ocorrem no início do processo de alfabetização no país. Os dados indicam que, menos da metade dos estudantes que ingressaram no 3º ano do Ensino Fundamental não alcançaram níveis de proficiência suficientes em leitura 57,73%. Outrossim, os resultados são reveladores para o baixo nível de proficiência da escrita, destacando 66,15% dos estudantes em níveis adequados e, 33,95% em níveis insuficientes. A pesquisa aponta para possíveis questões que justificam o baixo nível de proficiência de leitura e escrita como desigualdade social, níveis socioeconômicos e o nível diferenciado da educação oferecido nos estados brasileiros. Diante dos fatos apresentados pela ANA, e justificativas para o baixo nível de proficiência em leitura e escrita, compreendemos que a relação respeitosa entre professor e aluno, processo de mediação qualificada e

metodologia adequada poderão contribuir para o sucesso na apropriação da língua escrita.

Sabemos que a apropriar-se da língua escrita – ser alfabetizado – é essencial ao ser humano, e em especial à criança uma vez que está inserida na cultura escrita. Assim, torna-se preciso entender as muitas nuances que envolvem a alfabetização. Dentre elas a constituição da relação entre professor e aluno, o processo de mediação do ensino aprendizagem, bem como a metodologia desenvolvida para a efetivação desse processo.

Para tanto, este estudo se propõe a analisar se a relação de respeito entre professor e aluno, o processo de mediação do conhecimento e a metodologia utilizada interferem na apropriação da língua escrita. Na esteira desta análise, buscaremos identificar nas práticas docentes momentos em que o respeito se faz presente em sala de aula; descrever situações de aprendizagem da língua escrita desencadeadas pela mediação do conhecimento de forma respeitosa entre professor e aluno, e por fim contribuir para reflexão dos professores alfabetizadores que o respeito e a mediação qualificada são fundamentais para o aprendizado do aluno no processo de alfabetização.

Com a finalidade de compreender os aspectos que poderão ser facilitadores para a apropriação da língua escrita lançamos o questionamento a *relação de respeito entre professor e aluno, o processo de mediação do conhecimento e a metodologia utilizada interferem na apropriação da língua escrita?* Trata de um estudo de caráter exploratório e segundo os procedimentos de coleta utilizou-se da pesquisa bibliográfica e estudo de caso com 14 professoras alfabetizadoras da região metropolitana do estado do Espírito Santo.

2- APORTE TEÓRICO

Abordaremos neste tópico a relação entre professor e aluno no contexto do ensino aprendizagem; mediação qualificada no contexto de aprendizagem; metodologias utilizadas em sala de aula e apropriação da língua escrita: alfabetização, em busca de compreender o objeto de estudo exposto.

RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NO CONTEXTO ENSINO APRENDIZAGEM

O professor é na sala de aula, em específico na alfabetização, ponte do conhecimento para a formação de seus alunos. Em muitos momentos, é o ponto de segurança que estes possuem no ambiente escolar. Para que esse profissional possa exercer sua função de forma qualificada precisa combinar a função de ensinar (mediar o conhecimento) com respeito e afetividade.

Na relação professor e aluno, o professor precisa trabalhar o respeito e as diferenças existentes em sala de aula, buscar compreender que cada aluno possui diferenças e vivências. É preciso conhecer e trabalhar de acordo com a realidade de cada um, propondo atividades e momentos desafiando seus alunos à aprendizagem e descobertas. Dessa forma, o professor poderá intervir de acordo com a realidade do estudante possibilitando a existência dos conhecimentos científicos confrontando-os aos conhecimentos espontâneos de forma agradável e prazerosa auxiliando a descoberta dos muitos saberes que ocorrerão especificamente no espaço escolar.

Reis (acesso em 17 maio 2021) apud Abreu e Masseto (1990, p.115), acerca dessa relação mencionam que

[...] o modo de agir do professor dentro de sala de aula, as suas características colaboram para uma adequada aprendizagem dos alunos, assim fundamenta-se uma determinada concepção do papel do profissional, que por sua vez reflete em valores e padrões da sociedade [...].

Podemos dizer que quando o professor tem foco nas reais necessidades de aprendizagem de seus alunos, contribuirá para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e inventivos

Ao corroborar com os autores mencionados, Alarcão (2003) afirma que a importância da interação com os alunos, o diálogo no auxílio da resolução de problemas e decisões tomadas, podem garantir ações bem sucedidas ao levar em consideração a atual realidade desses e suas opiniões.

Assim, podemos dizer que quando o professor busca dialogar com seus estudantes, conseguirá alcançar uma melhor relação de aprendizagem em sala de aula. O afeto e respeito entre professor e aluno, constituem articuladores para

o alcance de melhores resultados no ambiente escolar, remetendo segurança do aluno para com o professor, fazendo com que se sinta mais à vontade na escola, e na relação de aprendizagem.

A relação de diálogo entre o professor e aluno, proporciona em sala de aula melhor desenvolvimento, pois o professor não está ali apenas para transmitir o conteúdo previsto. Por sua vez, o aluno precisa se apropriar dos conhecimentos de forma crítica, uma vez que não é compatível na atualidade uma relação de ensino aprendizagem em que considera o aluno como ser passivo.

Ter consciência da necessidade da criação dos movimentos dialógicos, criar contextos em que ambos (professor e aluno) possam aprender, formar rede de conhecimentos, é essencial em turmas de alfabetização.

Acerca dos movimentos dialógicos Freire (1980, p. 23) aponta que “O diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação são inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo [transformando e humanizando] a todos [...]”.

Essa é uma forma de demonstrar ao aluno que ele tem vez e voz, e que a significância dele em sala de aula é enorme. O professor mostra assim ao seu aluno que a idade, e que o fato de ser o professor, não muda em nada na relação entre os dois, pois ambos são sujeitos da aprendizagem.

Mediação qualificada no contexto de aprendizagem

Vigotsky apud Naspolini (1996) explicará o processo de medição por meio da zona de desenvolvimento proximal. O teórico afirma que há dois níveis de desenvolvimento para o conhecimento. O primeiro é o desenvolvimento real, onde o indivíduo reponde com propriedade aquilo que vivência, realiza sozinho e de forma independente o conhecimento já adquirido. No nível real a criança não necessita de qualquer auxílio pois domina o conhecimento.

O outro nível é o potencial. Nesse o indivíduo não desenvolveu o conhecimento a ser apropriado, por isso precisa da mediação para alcançá-lo porém ainda não tem independência para o processo de realização. O nível potencial, se transformará em nível real, com o auxílio de um mediador ou um signo.

Como dito, entre esses dois níveis, o indivíduo necessitará de um signo ou de um mediador. No caso da educação, o professor se transforma em um mediador em excelência para que a aprendizagem seja eficaz e dinâmica. Naspolini (1996, p. 188), afirma que “Se o professor fizer determinadas perguntas ou lhe der algumas orientações, elas interferirão no pensamento da criança, possibilitando-lhe executar as atividades [...]”.

Para que a criança progrida do nível de desenvolvimento real para o potencial é necessária uma mediação qualificada e o comprometimento do professor nesse campo de aprendizagem. O professor se encontra então na necessidade de conhecer e acreditar nos alunos para que possa mediar de forma efetiva. Para Vigotsky apud Naspolini (1996, p. 188), “[...] a zona proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real de amanhã [...]”.

Por sua vez, o teórico ainda afirma que a interação sociocultural da criança ocorre em contextos que antecede à escola, uma vez que passam por experiências e vivências que fazem parte de sua personalidade e aprendizagem, ou seja, não entram na escola destituídas de conhecimento. Outrossim, não são iguais. É necessário ao professor ter essa premissa como fundamental para compreender os diferentes progressos na relação ensino aprendizagem.

Sabemos que a escola é um espaço social de muitos aprendizados, convivência, socialização e desafios. O professor nesse espaço se torna a grande referência de muitas crianças principalmente na fase da alfabetização, uma vez que se coloca como o responsável por ser a ponte entre as muitas vivências, experiências e aprendizagem.

Acerca da mediação e a zona de desenvolvimento proximal Saviani (2003, p. 21), salienta que;

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita [...] trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular.

Nesse sentido, o professor deve criar um elo de proximidade significativa com cada aluno, não ignorando o fato deste ser o protagonista na sala de aula,

mas buscando entender que o conhecimento é alcançado de forma significativa e de maneira antecipada quando o professor se coloca no papel de mediador. O próprio Vigotsky apud Naspolini (1996) já enunciava o bom professor é aquele que antecipa o saber do aluno!

Práticas docentes presentes em sala de aula

De que forma as práticas docentes poderão contribuir na apropriação da língua escrita em turmas de alfabetização? Na tentativa de buscar respostas a esses questionamentos buscamos reflexões em Cruz (2007) e Freire (2009).

Por prática docente entende-se a atividade do professor, conhecimento adquirido no decorrer de sua vida acadêmica e experiências pedagógicas e metodológicas em sala. Para Cruz (2007, p. 192) “[...] falar sobre as práticas docentes exigem que falemos de professores que possuem um ofício, o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios de seu ofício e de seu tempo acadêmico no seu trabalho cotidiano nas escolas”.

Nessa lógica, é fundamental que o professor exerça sua função com qualidade. Buscar atualização frequentemente e ampliar seus conhecimentos, além de ter olhar cuidadoso às necessidades afetivas de seus alunos torna-se necessário ao professor da contemporaneidade. Sabemos que muitos de nossos alunos chegam carentes de atenção, de palavras incentivadoras, calor humano, respeito e referência na sociedade. Em muitos casos (e não poucos) a escola se constitui como o único lugar de conhecimento científico e sistematizado.

Ter posturas condizentes, atitudes educacionais favoráveis e propostas metodológicas que visam respeito à criança, tempo de aprendizagem poderão promover uma relação segura e respeitosa, pois o professor que

[...] desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever e propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2009, p. 59-60).

A criança assim tende a ver no professor a figura de apoio e segurança, pois as práticas docentes poderão constituir elos de conquista e confiança, alcançando respeito e admiração, o que torna o ato de alfabetizar encantador e prazeroso.

Freire (2009, p. 66), nos chama atenção para os tipos de professores e as marcas na vida do aluno. Assim nos diz:

[...] O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Como deve ser o professor alfabetizador? É preciso que o professor alfabetizador desenvolva atitudes e atividades interativas, dinâmicas estimuladoras, com práticas pedagógicas que incentivam o interesse do aluno no aprendizado, tornando a relação entre professor e aluno relevante e com confiança, evidenciando de forma positiva a relação entre o ensinar e o aprender.

Apropriação da língua escrita: alfabetização

Para que o aluno obtenha alicerce de aprendizagem na fase da alfabetização devemos compreender que esta vai além do ensiná-lo a ler e escrever. Trata de um ato político e de conservação cultural. Não estamos falando de uma cultura predominante e elitista em nossa sociedade, e não um ato político a fim de beneficiar atitudes erradas contra a cidadania, mas sim ato político libertador que visa o bem daquele que nela pratica (FREIRE; MACEDO, 1987).

De acordo com os autores a ausência da apropriação da leitura e da escrita não serve para colocar pessoas em seus nichos de um nível inferior, mas sim para alertar que algumas culturas são mais consideradas que outras, e que a falta de valorização cultural, resulta na falta da valorização pessoal e dignidade. Os teóricos apontam que essa falta não é uma escolha individual, mas de gestão, e ainda, o fato de que algumas culturas são consideradas mais

relevantes que outras. Para eles, esses aspectos são nítidos e mantidos propositalmente para que as classes elitistas mantenham seus lugares econômicos na sociedade.

Por sua vez, a escola poderá ou não contribuir para que o aluno obtenha olhar crítico, valorizando sua cultura, sua personalidade e seu local de origem. Freire e Macedo (1987, p. 63) apontam que “Os programas de alfabetização em geral oferecem ao povo o acesso a um discurso predeterminado e preestabelecido, enquanto silenciam sua própria voz, a qual deve ser amplificada na reinvenção da nova sociedade [...]”.

Para que o conhecimento seja ampliado e que todos tenham a oportunidade à uma apropriação do código escrito de forma crítica, devemos mudar o costume que temos inserido e cristalizado em nossa sociedade desde o período Colonial, que enfatiza o ato de ler e escrever apenas como transmissão de um código – o escrito. Alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e escrever é antes de mais nada;

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (GONTIJO, 2013).

Freire e Macedo (1987), afirmam que os educadores se esquecem, por vezes, de reconhecer que ninguém passa de um lado da rua para o outro sem atravessá-la! Ninguém atinge o outro lado partindo desse mesmo lado. Não se pode chegar lá partindo de lá, mas de cá. O nível atual do conhecimento do professor é o outro lado para seus alunos. É preciso começar pelo lado oposto, o dos alunos. O conhecimento do professor é uma realidade dele, não dos seus alunos. Então, é preciso começar a partir da realidade deles para trazê-los para a realidade do professor.

Acrescentam, o aluno não deve se moldar a escola, a escola deve se moldar ao aluno fazendo com que a escola seja um complemento da sua realidade, e não um mundo desconhecido, pois ela faz parte do seu dia a dia (FREIRE; MACEDO, 1987).

3- Metodologia utilizada

Este estudo que visou compreender *se a relação de respeito entre professor e aluno, o processo de mediação do conhecimento e a metodologia utilizada interferem na apropriação da língua escrita*, foi caracterizado segundo seus objetivos pelo caráter exploratório, o procedimento de dados pautado na pesquisa bibliográfica e estudo de caso. As fontes de informação foram obtidas no campo, com natureza dos dados qualitativa e quantitativa. O instrumento para coleta de dados foi o questionário semiaberto, com um total de 8 perguntas, distribuídas em 4 perguntas fechadas e 4 abertas (APÊNDICE A). A aplicação deste instrumento foi por meio da plataforma *googleforms*, dado ao período de pandemia em função da SARS-CoV-2, que causa a doença COVID-19 provocando o isolamento social. Aliado a esse fato, optamos também por essa plataforma pela facilidade de resposta imediata. Os sujeitos da pesquisa foram 14 professoras alfabetizadoras dos 1º e 2º anos, pertencentes à rede pública da região Metropolitana do estado do Espírito Santo que envolve os municípios (Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória).

Por pesquisa exploratória, Gil (2002, p. 41) afirma que “[...] o principal objetivo é aprimorar as ideias e possibilitar o primeiro contato com o tema estudado, com vistas a torná-los mais explícitos ou a construir hipóteses”. Geralmente, essa pesquisa envolve três etapas, sendo elas levantamento bibliográfico, análise de exemplos e entrevistas. O autor aponta que normalmente trata de uma pesquisa que assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de casos.

O uso das pesquisas bibliográficas ocorrem “[...] quando é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos [...]” (GIL, 2002, p.44).

Por sua vez, o estudo de caso segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 60);

[...] é um tipo de pesquisa que se consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, afim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa é tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada.

Por compreender a natureza do objeto de estudo, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, uma vez que “[...] a pesquisa qualitativa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave [...]” (PRODANOV; FREITAS (2013, p.70)

Já o uso da pesquisa quantitativa foi utilizado por tratar de uma [...] forma quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estáticas como porcentagens, médias etc. [...] (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69). No caso em estudo, se fez necessária a pesquisa quantitativa, uma vez que o percentual de respostas a ser analisado qualitativamente, será considerado também em termos quantitativos.

Para a coleta de dados, utilizamos o instrumento questionário semiaberto. Segundo Gerhardt (2009), o questionário semiaberto é composto por questões abertas onde responde as questões livremente, da forma que desejar. E as questões fechadas onde deve ser escolhida uma resposta entre as apresentadas em uma lista predeterminada, escolhendo aquela que melhor corresponda à sua opinião/pensamento.

Acreditamos que com a metodologia descrita, obteremos dados ao objeto proposto neste estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

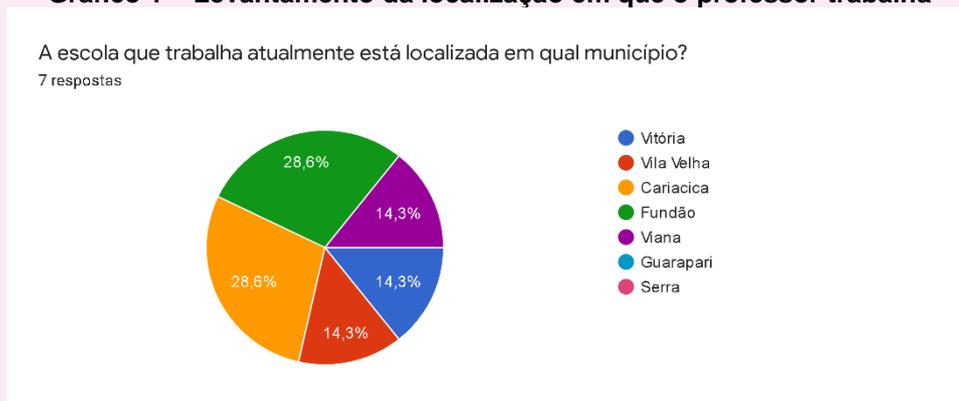
Com a finalidade de responder ao objeto de estudo proposto que trata de analisar se a relação de respeito entre professor e aluno, o processo de mediação do conhecimento e a metodologia utilizada em sala de aula interferem na apropriação da língua escrita, escolhemos para coleta de dados 14 professoras alfabetizadoras distribuídas entre os 1º e 2º anos. Aplicamos um total de 8 perguntas, que foram quantificadas e analisadas qualitativamente na perspectiva de responder ao questionamento deste.

Esclarecemos que das 14 professoras alfabetizadoras escolhidas para a pesquisa, enviamos o instrumento de coleta para apenas 12. As 2 professoras alfabetizadoras do município de Guarapari não foram envolvidas, uma vez que o grupo

de pesquisadoras não obteve contato com nenhuma professora alfabetizadora da rede pública.

Assim, enviamos o instrumento para coleta de dados – questionário semiaberto – no período 26 de abril a 21 de maio de 2021, encerrando assim o processo de coleta. Dessas, apenas 7 professoras alfabetizadoras responderam conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Levantamento da localização em que o professor trabalha



Fonte: elaboração própria (2021).

Das respostas obtidas vemos que os municípios de Fundão e Cariacica apresentam retorno no total de 28,6% participantes. Viana, Vila Velha e Vitória apresentaram retorno de 14,3%. Não tivemos respostas das professoras alfabetizadoras do município da Serra, ressaltando que Guarapari não foi enviado. Podemos considerar que a ausência de respostas das professoras alfabetizadoras da Serra, se deu por falta de tempo ou desinteresse em participar da pesquisa.

O segundo questionamento realizado foi voltado ao tempo de docência desse profissional. Questionamentos há quantos anos atua no magistério. As respostas obtidas estão na Tabela 1:

Tabela 1 – Tempo de trabalho do docente no magistério

Ano	Municípios							%
	Cariacica	Fundão	Guarapari	Serra	Viana	Vila Velha	Vitoria	
16 anos	-	-	-	-	1	-	1	28,6
18 anos	1	2	-	-	-	-	-	42,9
20 anos	-	-	-	-	-	1	-	14,3
30 anos	1	-	-	-	-	-	-	14,3

Fonte: elaboração própria (2021).

A Tabela 1 nos mostra que 42,9% das professoras alfabetizadoras entrevistadas têm 18 anos de experiência, seguido por 28,6% com 16 anos e 14,3% com 20 e 30 anos respectivamente. Os dados evidenciam que são professoras alfabetizadoras atuantes no magistério com 16 anos ou mais, o que nos possibilita inferir, que possuem experiência na docência, e já passaram por muitas mudanças políticas e educacionais no que diz respeito à alfabetização no Brasil.

O questionamento seguinte foi em relação ao tempo de experiência com a alfabetização. Os resultados acerca deste questionamento estão representados na Tabela 2.

Tabela 2 – Tempo de trabalho do docente na alfabetização

Ano	Docente em turmas de alfabetização							%
	Cariacica	Fundão	Guarapari	Serra	Viana	Vila Velha	Vitória	
6 anos	-	1	-	-	-	-	1	28,6
9 anos	-	-	-	-	1	-	-	14,3
11 anos	-	-	-	-	-	-	-	-
12 anos	1	-	-	-	-	1	-	28,6
18 anos	-	1	-	-	-	-	-	14,3
20 anos	1	-	-	-	-	-	-	14,3

Fonte: elaboração própria (2021).

Os dados da Tabela 2, revelam que 28,6% professoras alfabetizadoras entrevistadas possuem experiência com a alfabetização por no mínimo 6 anos (Cariacica, Fundão, Vila Velha e Vitória). Seguido de 14,3% com 9, 12, 18 e 20 anos (Viana, Fundão e Cariacica). Mais uma vez, os dados revelam experiência profissional acerca do objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que trata de analisar se a relação de respeito entre professor e aluno, o processo de mediação do conhecimento e a metodologia utilizada em sala de aula interferem na apropriação da língua escrita. Os dados revelam que estaremos dialogando com profissionais que atuam na alfabetização especificamente há 6 anos ou mais.

Nesses aspectos apresentamos duas hipóteses. A primeira diz respeito ao fato de acreditar que esse tempo, poderá ser favorável para as muitas enunciações da alfabetização. Por sua vez, a outra hipótese levantada poderá ser atribuída ao fato que o tempo de experiência acarretará ou não resistências para possíveis mudanças. Contudo, entendemos que torna-se preciso considerar o conceito de alfabetização, a concepção de linguagem, sujeito, língua, leitura e texto subjacente a esse profissional, e a forma como compreende as políticas públicas que atravessam a alfabetização no país.

De acordo com Gontijo (2013), conscientes ou não dos conceitos que embasam nossas práticas alfabetizadoras, estamos mobilizando concepções, formando, crianças e jovens silenciosos ou leitores funcionais, letrados ou responsivos, sujeitos que podem atuar, ou não, criativamente, criticamente e inventivamente na sociedade em que vivem.

Na sequência dos questionamentos perguntamos às professoras alfabetizadoras como relacionavam com seus alunos no dia a dia, para processo de apropriação da língua escrita. As respostas obtidas foram diversas, como retrata os extratos a seguir:

Nesse período remoto: ligações telefônicas, chamadas de vídeo e mensagens via *WhatsApp*, encontros semanais via *googlemeet* (Vitória); Presencialmente de forma bem próxima aos alunos e buscando conhecer o cotidiano dos mesmos e sua relação familiar (Vitória);

De forma amigável. Procuo sempre proporcionar um ambiente descontraído e prazeroso (Cariacica);

De maneira gentil, afetuosa e respeitosa (Cariacica);

Através de atividades variadas atendendo as necessidades dos mesmos, seja coletivo ou individualmente (Vila Velha);

Com respeito, carinho e toda dedicação a eles (quase não sento quando estou em sala de aula. E o turno matutino todo dedicado a eles: quando falam, procuro ouvi-los; tiro as dúvidas sempre que surgem; levo muitas obras literárias encantadoras). Faço o melhor que posso para leva-los a apropriação da língua escrita. Tento incentivá-los a ler e, enfim...gostar de estudar (Viana);

Na forma de interação mútua de respeito e afetividade, de modo a resgatar os aspectos positivos do aluno para assim poder alfabetizá-lo (Fundão);

Vídeos, jogos, músicas de forma lúdica (Fundão).

As enunciações das professoras alfabetizadoras evidenciam que há uma preocupação em manter contato com as crianças durante o período da pandemia por chamadas telefônicas, *WhatsApp*, encontros semanais via *googlemeet* e até de forma presencial. Fica claro ainda a forma amigável, gentil, afetuosa e respeitosa que as professoras alfabetizadoras demonstram para com seus alunos, fazendo o melhor que podem, tirando dúvidas, ouvindo e até disponibilizando obras literárias para as crianças em período da Pandemia Covid-19.

De acordo com Freire (1996, p. 59) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]”. Logo, entendemos serem essas atitudes, parte do que concebemos como respeito ao outro, e compromisso com a profissão.

Outro aspecto a destacar por meio das muitas vozes das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa é o envolvimento que mantém com as crianças, o que reforça a teoria da necessidade da relação permanente entre professor e aluno para a apropriação da língua escrita, pois conforme Vigotsky apud Naspolini (1996), ao defender que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas, coloca em destaque o papel do outro no processo de construção do conhecimento e na constituição do próprio sujeito e suas formas de agir.

Na sequência dos questionamentos, houve a necessidade de perguntar sobre os benefícios do respeito e afeto em sala de aula entre professores e alunos em turmas de alfabetização. As respostas são representadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Respeito e afetividade: benefícios na alfabetização



Fonte: elaboração própria (2021).

As professoras alfabetizadoras em sua totalidade responderam que respeito e afeto são essenciais para o processo de apropriação da língua escrita na alfabetização.

As respostas confirmam o que Freire (1996, p. 97) no traduz sobre respeito e afeto

Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo [...] precisamos aprender o significado de um sorriso ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com o que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.

Na sequência solicitamos que justificassem a resposta. As mesmas são retratadas a seguir:

Onde há respeito e afetividade os laços se constroem e se interligam promovendo assim a aprendizagem (Vitória);
 É através do respeito que o aluno vai se sentir acolhido e aberto ao processo de aprendizagem (Cariacica);
 Acredito que quando a criança se sente parte principal do processo leitura/escrita, num ambiente de respeito, afetivo e incentivador, a chance dela avançar de uma fase (pré-silábico, silábico) pra outra é muito maior, como também a naturalidade que vai acontecer todo o processo da apropriação da leitura/escrita. Não quero dizer aqui, concordar que é o afeto materno, mas um afeto natural que o ser humano tende a ter por criança (Cariacica);
 Eu acredito que a afetividade deve vir antes da aprendizagem (conteúdos) (Vila Velha);
 Devido a confiança que a criança vai tendo pela professora. O respeito e a afetividade são imprescindíveis para tornar a alfabetização mais propícia. Digo mais: são os pilares de uma alfabetização com resultados surpreendentes (Viana);
 Porque não há aprendizagem sem respeito e afetividade entre professor e aluno (Fundão);
 Com certeza. A criança precisa sentir se segura e amada para seu desenvolvimento (Fundão).

Mais uma vez, os muitos enunciados professoras alfabetizadoras refletem como respeito e afeto se constrói, interligam, contribuem para a aprendizagem, a forma em que o aluno sentirá acolhido em sala de aula. Sabemos que respeito e afeto poderão ser balizadores para que a criança se sinta acolhida. Podemos

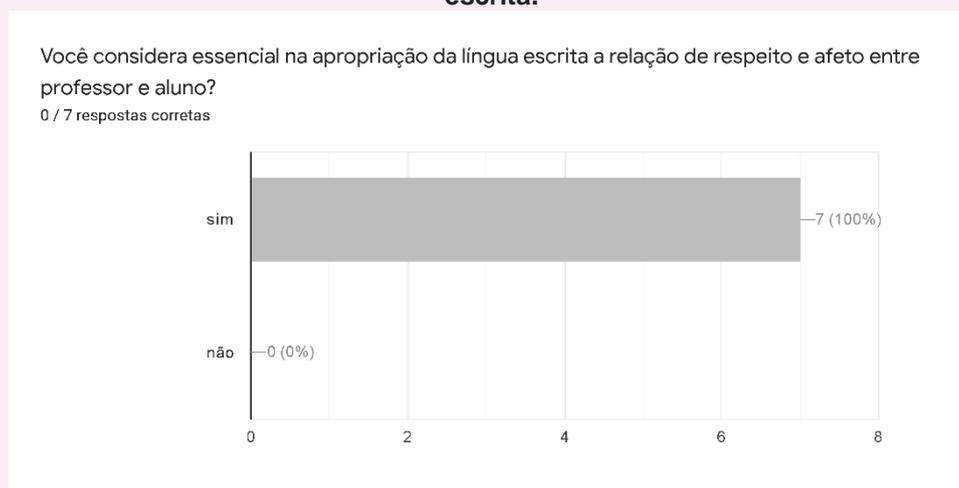
inferir que onde há respeito e afeto, os caminhos para a aprendizagem poderão ser constituídos de forma qualitativa.

Falamos aqui de um respeito e afeto que instaura em sala de aula traduzidos em *eu confio em você, eu te acolho como aluno*, pois a afetividade deve sempre vir antes da aprendizagem, a confiança do aluno no professor faz com que a alfabetização seja mais propícia. Entendemos que não há aprendizagem sem afeto e respeito, e a criança precisa se sentir segura e amada para se desenvolver.

As respostas das professoras alfabetizadoras reforçam a teoria da necessidade do respeito, afeto e mediação para o processo da aprendizagem, e por conseguinte a apropriação da língua escrita, como bem evidenciado por Vigotsky apud Naspolini (1996, p. 189) ao afirmar que “O homem é um ser social e histórico. Transforma o meio e é por ele transformado. Estabelece relações com o mundo, servindo-se de mediações presentes nele e no seu grupo sociocultural. Constrói a sua individualidade a partir da interação com o outro [...]”.

O questionamento, considera essencial na apropriação da língua escrita o respeito e o afeto entre professor e aluno, está evidenciado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Considera essencial o respeito ao ensinar a apropriação na linguagem e na escrita.



Fonte: elaboração própria (2021).

As professoras alfabetizadoras em sua totalidade (100%) responderam que consideram o respeito e afeto essenciais na apropriação da língua escrita entre professor e aluno.

Se respeito e afeto, são essenciais, e pontuados pelas professoras alfabetizadoras como necessários, questionamos: o que têm levado nossas crianças a não apropriação da língua escrita com percentuais tão elevados em nosso País? Sabemos que fatores sociais, econômicos e culturais contribuem para esse patamar tão alarmante. Mas, estariam esses fatores totalmente desvinculados das ações pedagógicas existentes em sala de aula?

Na sequência temos dados que justificam o Gráfico 3 nos extratos das professoras envolvidas com a pesquisa.

A criança e profissional que se relacionam de forma respeitosa contribuem para que a compreensão seja clara e a superação de desafios mais fáceis (Vitória);

Sempre respeito o tempo de cada aluno, como as dificuldades que cada um tem. Procuro sempre incentivar e elogiar cada avanço por mínimo que seja como se fosse uma grande vitória que na verdade não deixa de ser. Eu entendo isso como respeito. Essa relação faz os olhinhos deles brilharem de prazer (Cariacica);

Quando a criança “erra/troca” os fonemas ou letras, inicia o processo de leitura ou até mesmo a leitura do mundo que ela própria já traz consigo... ela entende que o erro faz parte do aprendizado e que pode acertar, cada um aprende num ritmo, nem todos aprenderão a ler/escrever ao mesmo tempo (Cariacica);

O professor deve ser um mediador, respeitando as limitações de cada um, tendo uma visão de que cada criança tem seu tempo e sua história (Vila Velha);

Quando o aluno tem dúvida e a professora para afim de ouvi-lo. A criança sente-se motivada a questionar; a querer saber mais. Quando o aluno tem a intervenção da professora no dia-a-dia. Sabendo que pode contar com ela. (Viana);

Está situação aconteceu com um aluno com 7 anos de idade no 2º ano. Era um aluno com um passado conturbado, muito agitado e agressivo. Também com muitas dificuldades no ensino-aprendizagem. Fui observando a cada dia esse aluno e notei uma grande dificuldade em seu relacionamento com os outros alunos e também com a professora (falta de afeto e carinho com o próximo). Trabalhei muito a afetividade com esse aluno e ele foi mudando aos poucos e conseguindo aprender também. No decorrer do ano ele foi se sentindo mais respeitado e valorizado pelos colegas e professores. Foi muito gratificante para mim, pois esse aluno conseguiu ser respeitado e alfabetizado no decorrer deste ano (Fundão);

Cada criança tem seu limite e potencial, precisamos respeitar o tempo de cada uma e acompanhar a evolução (Fundão).

De acordo com as professoras alfabetizadoras o respeito é a principal ferramenta no estímulo da apropriação da escrita. A afirmação está marcada nos enunciados e relação entre a forma como a criança e o profissional se relacionam respeitosamente. Evidenciam ainda a necessidade da compreensão, do saber respeitar o tempo de cada aluno e suas limitações, demonstrando

disponibilidade e interesse em tirar suas dúvidas motivando-as a questionarem, querer saber mais. O carinho e afeto demonstrado pelas professoras alfabetizadoras auxilia nas interações sociais.

Ao dar continuidade aos estudos, pedimos que as professoras alfabetizadoras descrevessem uma metodologia (prática) que consideravam bem sucedida em sala de aula. As respostas são representadas pelas vozes, a seguir:

O respeito à cada aluno e seu tempo de aprendizagem, buscar caminhos diferentes para encaminhar o aluno à aprendizagem e aprender que cada um trilha seu próprio caminho (Vitória);

Como já falei respeito muito o tempo de cada aluno. Sempre elogio muito, cada avanço por mínimo que seja. Abraço, beijo. Apesar de ser uma professora tradicional, procuro mesclar com o moderno. Gosto muito de jogos, desafios onde eles se sintam estimulados (Cariacica);

Vou tentar... Gosto de trabalhar ouvindo a criança, sua participação, seu raciocínio e interação nas aulas... penso que esse momento é de construção... tanto que não gosto de fazer correções de atividades coletivas, mais individualmente, ir de mesa em mesa, chamá-los até a mesa, sentar em círculo, contar histórias (Cariacica);

O acreditar que toda criança tem capacidade de aprender, mesmo que seja em tempo diferente. Atividades diversificadas (Vila Velha);

Com jogos pedagógicos (Viana);

Prática de leitura e escrita. É uma prática que considero muito importante, pois trabalho bastante uma leitura e após, a escrita das palavras retiradas da leitura, dentre outras (Fundão);

Leitura de histórias, músicas... Alfabeto móvel (Fundão).

Pelo exposto as muitas metodologias e o respeito ao tempo do aluno na aprendizagem é essencial. Por sua vez, descrevem que [...] o elogio faz com que o aluno tenha um avanço mínimo que seja, o ato de carinho é utilizado em sala de aula mesmo que siga o modelo tradicional [...] no trabalho faz parte ouvir as crianças e ter sua participação e raciocínio nas aulas e interação esse momento é de construção tanto que as atividades são corrigidas individualmente, ir de mesa em mesa, sentar em círculo e contar história faz parte do dia a dia [...] acredita que toda criança tem capacidade de aprender mesmo que em tempos diferentes [...] jogos pedagógicos [...] prática da leitura [...] leitura de história, música e alfabeto móvel.

Um dado neste questionamento nos chamou atenção, uma vez que levantamos a possibilidade da descrição de uma metodologia (prática) existente em sala de aula que consideravam bem sucedida. Ao fazer uma análise nos registros evidenciamos apenas jogos pedagógicos, correções coletivas, ir de mesa em mesa, sentar em círculo, contar histórias, atividades diversificadas, prática de leitura e escrita, escrita das palavras retiradas da leitura, leitura de histórias, músicas, e alfabeto móvel.

Por sua vez, o que mais nos chamou atenção foi o fato de que respeito à cada aluno e seu tempo de aprendizagem, buscar caminhos diferentes para encaminhar o aluno à aprendizagem e aprender que cada um trilha seu próprio caminho; elogio cada avanço por mínimo que seja; abraço e beijo; trabalhar ouvindo a criança, momento de construção; acreditar que toda criança tem capacidade de aprender, mesmo que seja em tempo diferente não são consideradas metodologias (práticas) efetivas de aprendizagem para a apropriação da língua escrita – mas, sim uma relação afetuosa entre professor e aluno em sala de aula.

Diante dos fatos, levantamos a hipótese de uma possível interpretação equivocada no questionamento realizado entre o que consideram como relação de respeito e afeto entre professor e aluno, e a metodologia bem sucedida em sala de aula para alfabetizar crianças.

Finalizando os questionamentos pedimos que as professoras alfabetizadoras relatassem se era possível apontar aos demais professores a necessidade do respeito à essa etapa de aprendizagem. Obtivemos apontamentos como descrito a seguir:

O principal: ter respeito ao tempo de cada aluno (Vitória);

Para alfabetizar tem que amar o que faz. Sem amor, carinho, paciência e o tão falado respeito o processo de alfabetização será de forma mecânica e fadado ao fracasso (Cariacica);

Que a criança tem o tempo dela. Nem todos irão ler ou escrever juntos, de vez. Cada um com seu ritmo, e é isso que devemos respeitar. (Cariacica);

O comportamento da criança (Vila Velha);

A vida é uma troca: você dá e você recebe. A professora que investe em seu aluno está investindo no presente e no futuro. (Viana);

Sem o respeito e afeto mútuo não existe aprendizado no processo de alfabetização (Fundão);

A criança precisa sentir-se segura, estabelecer um relacionamento de confiança entre ambos (Fundão).

Para as professoras entrevistadas, respeitar o tempo de cada criança [...] o afeto é necessário na alfabetização [...] a troca de conhecimento é indispensável, principalmente o fato de o professor investir no aluno [...] o respeito é mútuo [...] a criança necessita sentir segurança no relacionamento professor e aluno, foram aspectos considerados necessários nas muitas vezes dessas professoras alfabetizadoras.

O que nos chamou atenção foi a ausência de uma mediação qualificada em termos dos objetivos de aprendizagem necessários às turmas de 1º e 2º anos. Sabemos da existência de uma matriz curricular em vigência por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em vigor desde dezembro de 2018 determinando as aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros têm o direito de desenvolver ao longo da Educação Básica, com habilidades e competências previstas. Outrossim, não podemos aqui deixar de mencionar o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que estabelece 20 metas a cumprir no período de dez anos. Dentre elas, destacamos a Meta 5 que estabelece “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Por sua vez, desde abril de 2019 passamos a conviver com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) que em meio à inúmeras controvérsias à BNCC, estabelece a necessidade de alfabetizar crianças até 7 anos de idade.

Diante da ausência nos relatos das professoras alfabetizadoras aos direitos de aprendizagem para alunos dos 1º e 2º anos, questionamos para o fato dessa garantia como direito ao cidadão em sua essência, pois como bem afirma Freire apud Alferes (acesso em 24 jun. 2021), o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, pois, segundo o autor, “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...] A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra [...]”.

Por fim, e diante dos dados obtidos de forma qualitativa e quantitativa, podemos inferir que realmente existe a consciência das professoras alfabetizadoras da importância em demonstrar respeito e afetividade para com as crianças em seu processo de alfabetização, transformando este mais fácil e prazeroso.

Contudo, fica evidente a lacuna para assegurar às crianças os direitos de aprendizagem necessários aos 1º e 2º anos previstos na BNCC. Tal fato, compromete o aprendizado da leitura e escrita dessas crianças, resultando em dados como demonstrados na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2016, já descrito neste.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs analisar a relação de respeito entre professor e aluno, o processo de mediação do conhecimento e a metodologia utilizada interferem na apropriação da língua escrita. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica que teve por finalidade refletir a relação entre professor e aluno no contexto ensino aprendizagem; mediação qualificada no contexto de aprendizagem; práticas docentes presentes em sala de aula e apropriação da língua escrita: alfabetização. Por sua vez, realizamos um estudo de caso, envolvendo 14 professoras alfabetizadoras dos 1º e 2º anos da Região Metropolitana do estado do Espírito Santo que envolve os municípios (Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória), descrevendo a relação em serem alfabetizadoras.

A pesquisa nos possibilitou compreender que a relação de respeito e afeto se faz presente entre as professoras alfabetizadoras. Um dado de extremo valor, pois como aponta Abreu e Masseto (1990), o modo de agir do professor em sala de aula, colabora para uma adequada aprendizagem de seus alunos.

Em busca da definição generalista da palavra afetividade o dicionário online define como a qualidade ou caráter de quem é afetivo. Já respeito é ato ou efeito de respeitar(-se).

Por mais que essas duas palavras tenham uma certa relação em sala de aula, elas não se bastam individualmente, devem na verdade, ser o complemento uma da outra, e o respeito não deve ser isolado, muito menos

esquecido ou desvalorizado. O respeito pelo aluno no período de alfabetização é indispensável, o professor deve ter uma visão clara do que é o respeito pois uma visão distorcida faz com que este tenha olhar limitado da relação ensino aprendizagem. Quando o professor estabelece relação de respeito em sala de aula, valorizando a história do seu aluno, experiências anteriores ao seu ingresso na escola, haverá respeito à trajetória do aluno, ao meio social, à personalidade, e a consequência é o aprendizado significativo.

Outrossim, um dado revelado pela pesquisa e motivo de preocupação, foi a ausência de uma mediação qualificada em relação aos direitos de aprendizagem que precisam ser assegurados para que o conhecimento científico confronte ao conhecimento espontâneo. Acreditamos que além dos dados já evidenciados pela avaliação de larga escola – Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) – como desigualdade social, níveis socioeconômicos e o nível diferenciado da educação oferecido nos estados brasileiros, a ausência de uma mediação qualificada que assegure os direitos de aprendizagem aliados às práticas alfabetizadoras que ainda primam pelos métodos de alfabetização comprometem a apropriação, o aprofundamento e a consolidação da língua materna, em seus aspectos essenciais a leitura e a escrita.

Por fim, esperamos que este estudo contribua com inúmeras reflexões acerca das muitas relações de respeito e afeto em turmas de alfabetização, e sobretudo a necessidade de assegurar como professor alfabetizador o direito de aprendizagem de nossas crianças previstos pelos documentos balizadores do país, para que assim possamos reduzir os altos índices de ausência na proficiência da leitura e escrita no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria C; MASETTO, M. T.. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ALARCAO, Izabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

ALFERES, Marcia Aparecida. **Alfabetização e letramento: tecendo relações com o pensamento de Paulo Freire**. Disponível em:

niesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170601130727.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

ANALFABETISMO cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 9 jun. 2021

CALDEIRA, Jeane dos Santos. **Relação professor aluno**: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8019_4931.pdf. Acesso em: 7 maio 2021.

CASTRO, Nandjara Novo. **Vigotsky**: os conceitos espontâneos e científicos. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332887493_Vigotski_os_conceitos_e_spontaneos_e_cientificos. Acesso em: 23 jun. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, Editora UFPR, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 37. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Paz & Terra: São Paulo, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 17 de junho de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

LOBO, Eny. **Cinco desafios da alfabetização no Brasil**. Disponível em: futura.org.br/5-desafios-da-alfabetizacao-no-brasil/. Acesso em: 20 maio 2021.

NAPOLINI, Ana Tereza. **Didática de português**: tijolo por tijolo, leitura e produção escrita. São Pulo: FTD, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Daniela Mendes Vieira da. **Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana**. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/8/aprendizagem-mediada-por-signos-e-a-construo-de-conceitos-em-uma-perspectiva-vigotskiana>. Acesso em: 24 jun. 2021.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário semiaberto aplicado as professoras alfabetizadoras por meio do *googleforms*

RESPEITO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UMA NECESSIDADE NA ALFABETIZAÇÃO

Termo de consentimento livre e esclarecido: fui informado detalhadamente sobre a pesquisa: **respeito entre professor e aluno: uma necessidade na alfabetização**, que será realizada pelo(s) pesquisador(es), Bianca A. Viana Lopes Oliveira, Keyse Dias Rosa e Roberta da Cruz Abreu. Declaro que fui plenamente esclarecido (a) sobre os questionamentos a que serei submetido e que, fui informado, também que o objetivo do estudo é analisar se a relação entre professor e aluno interfere na apropriação da língua escrita. Os resultados dessa pesquisa poderão contribuir de modo que os envolvidos avaliem se essas relações estão sendo consideradas e praticadas em turmas de alfabetização diante da apropriação da língua escrita. Os dados necessários à realização da pesquisa serão levantados por meio de uma pesquisa exploratória; qualitativa e quantitativa; pesquisa de campo - estudo de caso; tendo o questionário semiaberto como instrumento para coleta de dados. Destaca-se que se a qualquer momento de realização da pesquisa, as pesquisadoras perceberem algum tipo de risco ou dano à saúde que possa expor os participantes, esta será interrompida imediatamente e as pesquisadoras asseguram esse direito aos participantes. Fica claro que todos os dados levantados por meio dessa pesquisa, serão tratados com confidencialidade e anonimato. Diante do exposto, declaro que a participação foi aceita espontaneamente e que, por se tratar de um Trabalho de Conclusão de Curso sem interesse financeiro, não tenho direito a nenhuma remuneração, ressarcimento de despesas decorrentes da participação da pesquisa ou indenizações. Por fim, concordo com a utilização e

divulgação dos resultados da pesquisa, desde que preservada minha identidade. Caso não queira participar da pesquisa, fique à vontade! Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Concorda com o que foi esclarecido no termo de consentimento? *

Sim, concordo.

Não, discordo.

A escola que trabalha atualmente está localizada em qual município?

- Vitória
- Vila Velha
- Cariacica
- Fundão
- Viana
- Guarapari
- Serra

Questionário semiaberto – Responda de acordo com suas experiências:

Há quantos anos atua como docente?

E, como docente em turmas de alfabetização, há quantos anos desenvolve seu trabalho?

Em seu dia a dia, de que forma se relacionar com os alunos em processo de apropriação da língua escrita?

Na sua opinião o respeito e a afetividade demonstrada em sala entre professor e alunos geram benefícios na alfabetização da criança?

- Sim
- Não

Justifique a resposta acima.

Você considera essencial na apropriação da língua escrita a relação de respeito e afeto entre professor e aluno?

- Sim
- Não

Se a resposta anterior foi sinalizada por "sim" justifique-a descrevendo situações de aprendizagem da língua escrita desencadeadas pela relação respeitosa entre professor e aluno.

De que forma observa a criança que é tratada com respeito e afeto em sala de aula e o retorno da mesma no aprendizado da língua escrita?

Sabemos que alfabetizar, é um grande desafio! É possível descrever uma de suas práticas alfabetizadoras que considera bem sucedida?

O que é possível sinalizar aos professores alfabetizadores que o respeito é fundamental para o aprendizado do aluno no processo de alfabetização?

Desde já agradecemos sua colaboração!

INTRODUÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO DE PANDEMIA DA COVID 19

INTRODUCTION OF DIGITAL LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN TIME OF THE COVID PANDEMIC 19

Iralda Lucia Mengal da Silva¹
Rosilda Alves de Souza Figueiredo Pinto Rosa²
Silvanira Gonçalves de Souza³
Leopoldino Vieira Neto⁴

RESUMO

O artigo tem por finalidade refletir sobre alguns desafios dentro do contexto escolar, em especial na Educação Infantil, no momento vivido pela pandemia da Covid-19 quanto ao uso das tecnologias no Letramento Digital. Os gêneros emergentes destas tecnologias colocam em foco a necessidade de discutir questões relativas ao letramento, uma vez que os textos circulados socialmente são multissemióticos, ou seja, exploram um conjunto de signos/ linguagens. Entendemos que as tecnologias digitais mais do que simples ferramentas hoje correspondem ao modo de organizar, distribuir e veicular conhecimento. A tecnologia assumiu um papel importante nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), logo, a cultura digital já faz parte da formação dos estudantes nos dias atuais. O cenário de distanciamento social é fundamental entender o potencial desta competência para o processo de ensino/aprendizagem, que visa uma maior interação através dos meios tecnológicos e levando-a a garantir as melhores práticas e resultados durante as aulas remotas.

Palavras- chave: Letramento Digital. Educação Infantil. Pandemia:

ABSTRACT

This article aims to reflect on some challenges within the school context, especially in Early Childhood Education, at the time experienced by the Covid-19 pandemic regarding the use of technologies in Digital Literacy. The emerging genres of these technologies focus on the need to re-discuss issues related to Evolution, since socially circulated texts are multisemiotic, that is, they explore a set of signs/ languages. We understand that digital technologies more than simple tools today correspond to the way of organizing, distributing and conveying knowledge. The technology has taken an important role in the guidelines of the Common National Curriculum Base (BNCC), so the digital culture is already part of the training of students nowadays. Given this scenario of social distancing, it is essential to understand the potential of this competence for the teaching/learning process, which aims at greater interaction through technological means and leading it to ensure the best practices and results during remote classes.

Keywords: Digital Literacy. Early Childhood Education. Pandemic.

Sumário: Introdução; 2. Panorama Teórico; 3. Pesquisa de Campo; 4.Conclusão; 5.Referências.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo teve como foco de estudo discutir o letramento digital (LD) e suas interfaces, limites e possibilidades. Para tanto, discutiremos o Programa elaborado e desenvolvido no município de Vila Velha pela Secretaria Municipal de Educação do município de Vila Velha (SEMED) “Conectados da Vila”. Tal programa emergiu e foi destinado às escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos. Para a finalidade desta pesquisa, tomamos o contexto da Educação Infantil.

Como graduandas em Pedagogia, ao longo do curso e de nossas atuações nas escolas, percebemos que o letramento digital demanda um longo período de tempo do aluno envolvido no computador e seus artefatos tecnológicos, bem como nos recursos da Internet.

A escolha pelo tema tem como base a importância do conhecimento do letramento digital e nas suas interfaces buscando assim uma maior interação por meio dos canais digitais disponíveis para que haja uma maior comunicação entre os sujeitos envolvidos no letramento digital. Atualmente, em tempos de pandemia provocada pelo Novo Coronavírus gerando a Covid-19^s, as escolas estão utilizando tecnologias. Como exemplo os “Conectados da Vila”, programa adaptado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Vila Velha (SEMED).

Em primeira análise, vale reverenciar, historicamente, a ausência de uma educação digital nas escolas no Brasil: uma coletividade com coerência de domínio das ferramentas tecnológicas. Tal fato é observado em escolas de situações precárias. Dessa forma, sob nossa perspectiva, isso afetará o futuro da formação dos estudantes. A sociedade será exigente quanto à dominância de todos os meios de comunicação em torno das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs).

Diante do exposto optamos em aprofundar nossos conhecimentos/saberes em torno de questões pedagógicas acerca do letramento digital em nossas vidas, enquanto educadoras, visando ofertar práticas importantes na vida de nossos estudantes.

Segundo nos apontam Coscarelli, Ribeiro:

Podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, o que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos. (COSCARELLI, RIBEIRO 2017, p.28).

Portanto, entendemos que o celular é uma mídia com tantos recursos quanto um computador.

Neste contexto é importante ressaltar que essa nova geração já nasceu em um mundo em que tudo está conectado pela internet, pela tecnologia e por aparelhos digitais. Por isso, desde os primeiros anos de vida, as crianças já têm contato com esse universo virtual.

Diante deste percurso, passou a ser realizado junto a práticas na Educação Infantil em 2020⁶, o seguinte questionamento: quais foram às possibilidades e limites de metodologias do letramento digital em tempo de pandemia Covid-19 na Educação Infantil do município de Vila Velha/ES no contexto do Programa “Conectados da Vila” e quais objetivos?

De acordo com as pesquisas que foram realizadas no município de Vila Velha, mais precisamente no bairro do IBES, na UMEI Rosa Helena Frota Tristão, no ano de 2020, durante a pandemia da Covid-19 com os professores e pais, buscamos entender essa nova perspectiva de ensino//aprendizagem visando observar e discutir, os objetivos, dificuldades e desafios a serem alcançados durante esse novo momento vivido na Educação Infantil Municipal.

Sendo assim, a pesquisa elencou como objetivo central: conhecer e discutir as possibilidades e limites de metodologias do letramento digital em tempo de pandemia Covid-19 na Educação Infantil do município de Vila Velha/ES no contexto do Programa “Conectados da Vila”, e como objetivos específicos:

a) Entender, a partir de uma pesquisa bibliográfica, as origens do conceito de letramento e letramento digital e sua importância para a formação dos estudantes no contexto escolar.

b) Discutir, a partir de uma pesquisa de campo, de que modo o letramento digital direcionado para o público infantil foi discutido e praticado, ressaltando seus limites e possibilidades.

O desenho de pesquisa consistiu em pesquisa bibliográfica e de campo. Quanto à pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008) ela é desenvolvida com

base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora, na mesma linha, em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza. De acordo com o autor:

[...] a pesquisa documental é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos de primeira mão, ou seja, documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc., existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas etc. (GIL, 2008, p. 71)

Desse modo, para a realização da pesquisa bibliográfica elegemos como principais autores que recorrentemente retomam às concepções, definições e conceitos sobre as muitas facetas da alfabetização.

Segundo Soares (2003, p. 238), “definindo-as mais amplamente como aprendizagem de um sistema de notação que não é um “espelho” daquilo que representa, e sim; “é um sistema regido por normas, por correções e regras”.

A escolha por focar a pesquisa na autora Magda Soares deveu-se à grande contribuição dos seus estudos, pois ela nos aponta as faces da alfabetização e letramento e realiza um paralelo com a realidade percebida, seus estudos contribuem muito para a nossa formação de professores.

Coscarelli, Ribeiro (2017, p, 73-74) nos dizem, em seus recentes estudos que “hoje, temos vários alfabetizados que podem ser considerados analfabetos digitais”. Conforme dizem as autoras: “Essa é a situação, por exemplo, de vários professores brasileiros que ainda não dispõem das condições de acesso, mas compreendem os usos sociais desse suporte e da linguagem multimídia”.

Optamos pelas referidas autoras por nos trazerem estudos modernos que condizem com nossa realidade e o que estamos buscando através da nossa pesquisa bibliográfica.

Já a pesquisa de campo constou de entrevistas junto a professoras, gestora e pais, sendo três professoras do infantil III e uma do infantil quatro e dois pais do infantil quatro que atuaram no ano de 2020 no Programa “Conectados da Vila”. As entrevistas foram feitas por meio de questões abertas através de mensagens via WhatsApp.

Este artigo está organizado sendo a 1ª sessão composta pelas “considerações iniciais”, onde apresentamos o tema de pesquisa, a justificativa, a questão problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos bem como a metodologia da investigação. Já na 2ª sessão ressaltamos a pesquisa bibliográfica que informa o panorama teórico da pesquisa e na 3ª sessão apresentamos a pesquisa de campo bem como uma discussão à luz do aporte teórico da pesquisa.

Por fim apresentamos as “considerações finais” apontando, por exemplo, aspectos que a pesquisa nos ajudou a ampliar nossos conhecimentos em torno da investigação como um todo.

2. PANORAMA TEÓRICO

Neste capítulo temos como objetivo mostrar reflexões acerca do panorama teórico, obtido por meio da pesquisa bibliográfica, adotada para embasar a investigação.

O termo letramento é considerado por Soares (2002) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” e continua etimologicamente ligado à ideia de letra, de escrita.

No campo da cultura digital, o letramento digital define-se de maneira especial, pela mesma autora, como:

[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento - dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p.151).

Por outro lado, embutido no conceito de letramento está o de alfabetização, que tem sua especificidade. Segundo Soares (2002), a entrada no mundo da escrita passa basicamente por duas vias: uma que se dá a partir de seus unos e outra que ocorre pelo aprendizado de uma técnica. A alfabetização seria, então, o aprendizado de uma “técnica” assim definida.

Soares (2002) nos afirma que “entendemos o que a autora nos diz sobre a necessidade da alfabetização em todos os contextos, ou seja, saber ler, escrever e decodificar tanto no modo convencional quanto no modo digital”.

Aos educadores é importante identificar as possíveis dificuldades dos alunos em relação ao seu aprendizado, dando ênfase ao que as crianças estão com mais dificuldade para que seja mais bem trabalhado.

De acordo com a autora, o tema letramento digital e o ensino no Brasil, pode ser entendido de várias maneiras. Diante de tantas diversidades, a palavra surge a partir das traduções da palavra inglesa “literacy” e nos mostra como surge a diferenciação entre alfabetização ligada a escrita e as práticas socioculturais estão ligadas à apropriação de técnicas digitais de leitura e escrita, da qual o educando adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, dominando a tecnologia do conjunto das técnicas para escrever a arte e a ciência da escrita.

O processo de codificação da linguagem se apropriando do uso de ferramentas tecnológicas, entre elas saber fazer uso do mouse, do teclado, decodificar ícones, símbolos, interfaces gráficos e programas no letramento digital está relacionado tanto à técnica quanto ao uso social das práticas de leitura e de escrita presentes no computador-internet e também a outros dispositivos eletrônicos.

Para Coscarelli, Ribeiro (2017) a informática pode ser de grande valor para a escola, ela é a solução para todos os problemas, mas a utilidade do uso da informática é de muita importância na vida de um aluno.

A informática não é uma substituta do presencial e sua utilização não irá tomar o lugar do professor, tampouco fazer mágica na educação, o que é preciso entender é que o computador é uma máquina poderosa, “mas não faz nada sozinho”. Sendo assim, a necessidade que o professor tem de conhecer os recursos oferecidos, e criar formas para o aprendizado acontecer, o professor precisa saber que concepção de ensino/aprendizagem ele pretende adotar”.

O professor pode transformar o computador em quadro, como se fosse um quadro negro, porém dessa vez não se usa giz é usado assim como lousa, servindo para suporte de apresentação do saber. São vários os recursos para suporte de apresentação do saber, também são diversos recursos para a

aprendizagem, mas é preciso ter também estratégia diferente que requer do professor planejamento das atividades.

Outro ponto muito importante é que o computador é um auxiliar à aprendizagem, e não significa que os alunos ficarão o tempo todo nas telas dos computadores, existem muitos projetos que são executados fora dos laboratórios de informática.

Coscarelli, Ribeiro (2017) nos dizem que:

Num momento em que se discute novamente se a melhor forma de alfabetização é o método X ou Y e em que nessa questão parece estar a salvação da lavoura, vejo que a concepção de ensino-aprendizagem em que o aluno constrói seu saber, (como defende Vygotsky), num ambiente social de trocas e negociações, ainda não foi assimilada. Se continuarmos procurando um "culpado" - alguns jogam a culpa do fracasso escolar no método de alfabetização, outros culpam os centros de formação de professores, outros culpam os alunos, outros culpam o governo e assim por diante - não vai haver solução para a escola no Brasil. Acreditamos que já passou da hora de fazer a revolução educação, mas como nunca é tarde, e como a informática tem muito a contribuir para que isso aconteça, talvez agora consigamos trazer a vida "real" para a sala de aula, atualizada nos computadores ligados à internet. (COSCARRELLI; RIBEIRO 2017, p. 31-32).

Ainda seguindo o pensamento de Coscarelli, Ribeiro (2017) é preciso que os alunos se familiarizem com os recursos que a informática dispõe, e não ter aula de informática em si como muitas escolas já colocam como unidade curricular, nos estudos das autoras, entende-se como recurso auxiliar da aprendizagem, sendo um elemento a mais para integrar e reunir as mais variadas áreas do conhecimento.

Segundo Soares (2003), "letrar é mais que alfabetizar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno."

Letramento é um estado, uma condição, e sempre lembra o porquê do surgimento da palavra "letramento" expõe os significados das palavras "ler" e "escrever", para diferenciar o alfabetizado do letrado.

Dessa maneira, é mostrado que existem diferentes níveis de letramento, o que depende do contexto social em que o indivíduo está inserido, possibilitando ainda que o sujeito esteja inserido na sociedade da informação, que permita realizar uma aprendizagem de forma autônoma em diversos aspectos, onde estas habilidades não são somente úteis nas escolas, mas são aplicáveis a todas

as etapas da vida em situações e resolução de problemas ligados ao entendimento da informação.

2.1. LETRAMENTO DIGITAL

Na contemporaneidade o termo letramento digital está ligado à necessidade de ensinar as crianças desde a Educação Infantil a usar as tecnologias disponíveis de forma ativa e construtiva. Nossa comunicação tornou-se muitas vezes mais digital do que pessoal e partindo dessa necessidade, vemos com clareza a importância do letramento digital. É inegável que a tecnologia atua como instrumento para o desenvolvimento social no Brasil. Todavia, a alfabetização digital presente entre a maioria da população, bem como a falta de democratização do acesso ao mundo virtual representam uma problemática que necessita de medidas para combatê-lo.

Vale ainda reconhecer, como outro ponto relevante nessa discussão, a falha governamental em investimentos de capital humano e verbas para expansão da acessibilidade à internet por todo o país.

É perceptível, porém, a falta de uma rede mundial de computadores interligados, especialmente em regiões que se encontram em situações financeiras precárias. Intervir nas necessidades da questão apresentada é, portanto, indispensável para promover transformações sociais requeridas.

A maioria dos problemas que as instituições de ensino na sociedade da informação irão enfrentar é comum a todas as instituições, não somente no Brasil, mas em todo o mundo. Para aqueles que ainda não se alertaram, a sociedade da informação nos conduz, irreversivelmente à globalização.

Isso não serve de consolo, mas a exclusão digital não é um problema exclusivo dos países do terceiro mundo, é um problema global. Em todas as partes do mundo esse problema é discutido por educadores, sociedades civis e governos. Trabalhar com a escola hoje é muito mais que trabalhar com alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos com as leituras múltiplas.

Dessa forma a escola tem o papel de possibilitar e o dever, assegurado pela Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9394/96 aos alunos, de dar condições para que o desenvolvimento ocorra com consciência, mas sem limitar-se à

criatividade dos alunos e sim abrindo oportunidade para um aprendizado de forma ampla em que os mesmos reconheçam a necessária compreensão correta das tecnologias.

Para Soares (2002) não existe “o letramento” e sim letramentos, ou seja, o computador constitui-se um novo suporte para leitura e escrita, trazendo mudanças nas formas de interação que envolvem escritor eleitor, escritor texto, e por que não dizer entre o ser humano e o conhecimento de mundo. Essas transformações têm influência direta no contexto social, cognitivos e discursivos, "configurando assim, um letramento digital".

Portanto, uma pessoa letrada digitalmente é aquela que é capaz de exercer habilidades para construir e dar sentidos “a partir de textos que compõem palavras, que se conecta a outros textos” por meios digitais há exemplos de links, necessita também filtrar e avaliar de forma crítica as informações que chegam eletronicamente.

O letramento digital não é um novo letramento, e sim um tipo, já que existem variadas formas de letramentos. As instituições sociais e de poder político acabam por influenciar a sociedade a adotar um tipo de letramento de acordo com a necessidade da época.

Nesse momento em que a sociedade vive uma gama enorme de informações advindas dos meios de comunicação e redes em todo mundo, faz-se necessário o conhecimento digital para que possa ser feita uma análise crítica de cada informação. Um indivíduo só consegue ter domínio pleno do letramento digital se tiver aprendido a escrever, a compreender o lido.

Pautadas nestas colocações, a seguir, apresentaremos e discutiremos a produção de dados obtidos na pesquisa de campo.

3. PESQUISA DE CAMPO: EM CONTATO COM OS “CONECTADOS DA VILA”

A pesquisa foi feita na UMEI Rosa Helena Frota Tristão, situado à Praça Assis Chateaubriand, s/n - Ibes, Vila Velha - E.S, que dava atendimento a 418 crianças, sendo 204 no turno matutino e 214 no turno vespertino. É uma instituição pautada no desenvolvimento integral do educando onde professores e funcionários são comprometidos com uma educação de qualidade. No ano de

2020, devido à pandemia, a UMEI Rosa Helena Frota Tristão, seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (SEMED), pediu para que os professores criassem grupos de WhatsApp para comunicação com os alunos e suas famílias, para que os alunos não perdessem o vínculo com a escola.

Devido ao momento atípico a relação estudante/estudante e professor/estudante deu-se de forma virtual, primeiramente as professoras e estagiárias enviaram vídeo dando boas-vindas às crianças diante do momento novo de aprendizagem, nesse primeiro momento houve uma interação da família/escola que trouxe um alívio a todos, não se sabia como seria recebido pelas famílias essa nova forma de aprendizado e interação, salvo alguns poucos pais que não tinham acessibilidade ao mundo virtual, que relataram suas dificuldades. A escola prontamente disponibilizou atividades impressas, que eram entregues na própria escola com dia e hora marcada para ser buscado, todo o percurso das aulas foi de forma remota.

O ano letivo de 2020 teve início em três de fevereiro, no modelo presencial até o dia dezessete de março do mesmo ano. A partir dessa data cessaram as aulas, havendo um recesso até o dia vinte e dois de maio devido à pandemia da Covid19, iniciando então o modelo remoto.

No primeiro momento foi feito um grupo de WhatsApp de professores, estagiários, famílias/alunos dentro de cada segmento, dando início às aulas no formato remoto, onde foram trabalhadas com os alunos por meio de vídeos, atividades elaboradas pelas professoras e estagiárias (os). Foi observada pelo corpo docente uma grande dificuldade dos pais em interagir com os professores com o novo modelo de ensino “remoto”, onde exigiu dos professores reverem a forma de trabalhar com as crianças de acordo com a necessidade de cada educando, diante das dificuldades encontradas de interação aluno/professor/família.

Iniciou-se uma nova metodologia de ensino, de forma desacelerada e um pouco mais lenta, sendo que os pais dispunham de pouco tempo disponível para dar assistência escolar a seus filhos, devido a terem que se ausentar para trabalhar.

Houve uma evasão escolar dos pais em relação às atividades propostas frente aos alunos porque os mesmos dependiam do auxílio da família, trazendo

grandes prejuízos ao aprendizado das crianças. Foi dada continuidade aos trabalhos de acordo com o plano de aula semanal. Conforme cada atividade eram elaborados vídeos lúdicos, resumindo todo o trabalho semanal que foi enviado aos alunos no final de semana.

A SEMED implantou o site: www.conectadosdavila.com.br, para passar atividades e dar continuidade a aprendizagem somente aos alunos de 4 a 5 anos, que fazem parte da idade com obrigatoriedade da Educação Básica. O site Conectados da Vila foi desenvolvido pelo setor do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e conta com a participação efetiva dos setores Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Formação Continuada. Porém, os atendimentos das crianças eram na faixa etária de 3 a 5 anos, que estava dividida em três etapas: infantil três, infantil quatro e infantil cinco, isto acontecia tanto no matutino quanto no vespertino.

No entanto, as atividades para as crianças de 3 anos, eram feitas pelos professores com ajuda de alguns estagiários que elaboravam vídeos com musicalização, contação de histórias, coordenação motora, entre outras atividades voltadas para aquela faixa etária, seguindo os conteúdos programáticos. No início do mês de abril os professores do infantil três⁸ tiveram que fazer adaptações das atividades postadas no site conectados da vila, a pedido da SEMED, (para a turma do infantil três).

A interação passou a ser diária e até mesmo com atendimento aos pais nos finais de semana, e também não tinham horários como acontecem nas aulas presenciais (matutino 7h às 12h e vespertino 13h às 18h), mas muitas famílias não participavam devido a vários fatores como: falta de acesso à internet e aparelhos para acesso ao site, falta de conhecimento, pois muitos pais e responsáveis acham que a educação infantil é só brincar, ou cuidar (creche), analfabetismo digital, e falta de tempo devido ao trabalho dos responsáveis dos alunos.



Imagem 1 ,2, 5, 7 alunos desenvolvendo atividades;

Fonte: Arquivo próprio das autoras



Imagem 3, 4, 6, 8 alunos apresentando suas atividades;

Fonte: Arquivo próprio das autoras.

3.1. O CONTEXTO EDUCACIONAL PANDÊMICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VILA VELHA: NA VOZ DE PROFESSORES E PAIS

Conforme mostrado na introdução deste trabalho, a pesquisa de campo constou de entrevistas junto a três professoras, sendo duas do infantil 3 e uma do infantil 4 uma gestora da escola e dois pais do infantil 3 que atuaram no ano de 2020, no Programa “Conectados da Vila”.

As entrevistas foram feitas com a formulação de quatro questões abertas e enviadas por meio de mensagens via WhatsApp.

Número das questões	Questões enviadas às professoras
---------------------	----------------------------------

01	Dar aulas, fazer atividades, engajar e ensinar os alunos da educação infantil em tempos de isolamento social é possível?
02	Qual o percentual de aprendizagem satisfatória, em tempos de pandemia da Covid-19, no ano 2020?
03	Como foi o desenvolvimento de aprendizagem na execução das atividades, bem como o rendimento das mesmas, e o grau de dificuldade frente ao ensino remoto?
04	Como recuperar perdas e minimizar os impactos da pandemia da Covid-19, no ano 2020, na Educação Infantil?

Fonte: Desenvolvido pelas autoras, junto com a Coordenação.

A seguir estão apresentadas as respostas das professoras e em seguida as respostas da gestora e, por fim, a palavra dos pais.

Professor 1

Quanto ao quadro 1 a professora responde:

“Sim, com muita criatividade e parceria da família”.

No caso do quadro 2 ela responde:

“Penso que não se deve medir a aprendizagem que o aluno conseguiu adquirir, com todos os desafios que enfrentar e se adaptar”.

Já sobre o quadro 3 ela disse que:

Foi um ano desafiador para todos, onde o professor teve que se reinventar e inovar sua maneira de ensinar, tendo que lidar com todas as dificuldades e adversidades, como falta de conhecimento em informática, falta de material (computador, um bom celular).

Quanto ao quadro 4 a professora disse:

Não vejo por esse lado, pois muitas crianças tiveram a oportunidade de estar mais próximas a sua família, onde que muitas crianças quase não têm contato com seus pais, entram muito cedo na escola devido às necessidades da vida moderna. Criança precisa de amor, amor, proteção, e a aprendizagem se dá a todo tempo e em todo é de formas diversas, e a capacidade de adaptação da criança é muito mais tranquila para receber essa nova forma da escola ensinar.

Professora 2

Quanto ao quadro 1 a professora responde:

Que sim, é possível, claro que temos vivenciado experiências inéditas, inesperada. Precisamos rever conceitos e reaprender aquilo que para nós, já era tido como aprendido, o uso de recursos tecnológicos foi preciso, os obstáculos estão sendo ultrapassados a cada dia, um de cada vez, ter proximidade,

contato, com famílias e crianças, sem contato físico, olhar no olho, não é fácil, tudo sendo feito virtualmente, mas possível é vencer obstáculos, é realmente superação, mas é possível.

No caso do quadro 2 ela responde que:

Ao iniciar o ano de 2020, Com ideias, planos, projetos, tudo pré-preparado para início de uma jornada, fomos pegos de surpresa! E de maneira muito rápida, tivemos que rever, refletir, Como fazer? tivemos que com muita habilidade, equilíbrio, rapidez, sair da zona de conforto e em um esforço pessoal e coletivo partir pra superar os obstáculos, Portanto, ao final do ano letivo, a resposta, os *feedbacks* das famílias e das crianças nos deixou bastante confiantes.

Já no quadro 3 ela disse que:

O desenvolvimento foi aos poucos, devido aos inúmeros e diversos fatores, desde os recursos tecnológicos, ao entendimento de algumas famílias, que reconhecemos foram pegos de surpresa, a pandemia é mundial e como em 2021, continuamos, precisamos, prosseguir, com esperança, e confiando.

Quanto ao quadro 4 a professora disse:

Os impactos da pandemia da COVID-19, no início do ano de 2020, sobretudo na Educação Infantil, ainda é cedo, não podemos afirmar com toda certeza, pois estamos em 2021. Continuamos com o trabalho Remoto, iniciamos com a possibilidade do ENSINO REMOTO/HÍBRIDO, porém nessa data vigente, voltamos somente ao trabalho Remoto, Diante disso não se pode afirmar com eficácia, prosseguir, os sistemas de Educação, a coletividade escolar, todos muito envolvidos, até mesmo as famílias, têm se mostrado parceiras para com esse momento, que embora difícil, não pode interromper o momento de aprendizado da criança, que não é estático, mas é um processo dinâmico.

Professora 3

Quanto ao quadro 1 a professora responde que:

Sim, enfrentamos vários desafios nesse novo tempo que vai desde a falta de conhecimentos das diversas ferramentas disponíveis no Google, como também a idade dos pequenos alunos, pois não compreendem o momento que atravessamos, pois o instrumento (celular) que era algo somente de diversão passou a ser um objeto de informação e ensino remoto. Prender a atenção de uma criança de 2 a 5 anos virtualmente, não é uma coisa fácil, dependemos totalmente do engajamento da família, para auxiliar nas informações e interpretações do solicitado pela professora.

Já no quadro 2 a professora responde que:

Não tenho como mensurar, mas prever que principalmente a turma de 5 ano, foi muito prejudicada, pois nesse período de grande importância no que tange ao preparo para o mundo letrado e suas descobertas. Foram todos muito prejudicados, pois essa etapa de descoberta traz para a criança um crescimento intelectual, psicomotor e como social muito significativo, pois a interação com pares não aconteceu, ficando apenas, com folhas de tarefas que muitas vezes ficaram sem sentido para elas.

Quanto ao quadro 3 ela disse que:

Primeiramente percebemos a dificuldade dos pais desde a primeira postagem das tarefas. Tarefas essas muitas vezes aprimoradas de acordo com a faixa etária. Mas o retorno foi mínimo. Como disse anteriormente, para muitas crianças, não teve nenhum significado.

Quanto ao quadro 4 a professora diz:

Penso que não teremos como recuperar os impactos, visto que ainda seguimos com o trabalho remoto e os problemas continuam como, falta de equipamento tecnológico dos pais, professores que não conseguem operar as ferramentas e principalmente, a falta de interesse por parte das crianças e adultos responsáveis pelos mesmos.

Gestão

Diretora da Unidade

1- Como ficou o posicionamento do Conselho Escolar frente à pandemia da Covid-19 no ano 2020?

Quanto ao relato de Maria:

Fizemos três reuniões online

Família:

1- Qual a maior dificuldade encontrada como família, na execução das atividades escolares do Ensino Infantil do modelo remoto durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2020?

Mãe da aluna 1

Confesso que não foi fácil com a aluna 1, ela é muito pequena então é mais complicado para mim ensinar. Já o meu filho de 7 anos foi mais fácil, claro que não é igual a uma professora, mas estou tentando fazer o meu melhor com eles.

Mãe da aluna 2

A minha dificuldade não é em relação a ajuda que preciso dar a minha filha, mas sim a didática que não tenho, isso com certeza fez falta, o professor na minha opinião é essencial, online ajuda muito, mas presencial é essencial.

Nós, enquanto pesquisadoras pudemos observar que, de acordo com o relato dos pais, a dificuldade apresentada pelos mesmos se deu pelo fato da criança ter pouca idade e também a de retransmitir o ensinamento por serem leigos e não terem a didática dos profissionais da educação.

De acordo com (Soares, 2003) as crianças que estão em fase de alfabetização ficarão com déficit de aprendizado que posteriormente será preciso uma análise de cada aluno e criar projetos de retomada dos estudos para amenizar as perdas. Segundo a mesma autora, “Letrar é mais que alfabetizar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

CONCLUSÃO

Dentro das possibilidades encontradas em meio à pandemia da Covid-19, alfabetização e letramento tornou-se algo muito complexo e até mesmo de início não havia projeto que se encaixasse dentro da nova realidade, tendo em vista a necessidade de reinventar. As instituições junto com o corpo docente e gestão pedagógica criaram projetos na tentativa de amenizar os impactos causados pela pandemia da Covid-19 em 2020.

Para nossa formação acadêmica este estudo colaborou para que pudéssemos compreender com mais clareza que é preciso se reinventar o tempo todo e que não é mais possível trabalhar na educação sem o uso das novas tecnologias e dos recursos por elas oferecidos.

Diante dos desafios enfrentados não podemos ainda afirmar com clareza os prejuízos causados ao aprendizado dos alunos no âmbito escolar pelo fato de ter sido um momento novo vivido em toda comunidade socioeducacional.

Conforme Stieg nos diz:

[...] Trabalho esse que não deve se encerrar no sucesso dos processos de escolarização desses aprendizes, mas que os fortaleça perante a vida concreta.

Durante o estudo proposto, percebeu-se ainda que, diante da importância do tema e da sua profundidade, se concebe ser necessário continuar num tempo oportuno, esperando que a vida seja o grande tema a ser problematizado, estudando, compreendido e, portanto, lido

e escrito, desde os primeiros anos de vida escolar e cidadã. (STIEG, Vanildo, 2019).

Tendo em vista os aspectos observados durante o trabalho de pesquisa e a inquietude no que diz respeito ao Letramento Digital em Tempos de Pandemia da Covid-19, nos levou a procurar entender os desafios encontrados principalmente na Educação Infantil que foi o foco desta pesquisa.

Percebemos que a Secretaria de Educação do Município de Vila Velha/E.S (SEMED) fez um trabalho de inovação e responsabilidade visando melhoria no aprendizado e acesso à educação de forma remota.

Os “Conectados da Vila”, trabalhando em parceria com as unidades escolares e as famílias, procurando atender às necessidades de seus educandos. Mas entendemos que faz-se necessário maiores avanços para que a Alfabetização e o Letramento consigam atingir uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas/ Carla Coscarelli, Ana Elisa Ribeiro (organizadoras). -3.ed.;2 reimp. - Belo Horizonte: Ceale. Autêntica Editora, 2017.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**: As Muitas Facetas. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> . Acesso em 28/09/2020.

_____ **Alfabetização e Letramento**, São Paulo: Moderna, 2002.

STIEG, Vanildo. **Perspectivas metodológicas para alfabetizar crianças no Brasil**: No limiar, o ensino da língua materna. Acesso: 23 set. 2019.

SITES PESQUISADOS:

ARAUJO, Veronica Danieli; GLOTZ. Raquel Elza Oliveira. **O Letramento digital como instrumento de inclusão e democratização do conhecimento**:

desafios atuais. REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. ISSN: 1984-6290 B3 em ensino - Qualis, Capes. DOI: 10.18264/REP disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/26/o-letramento-digital-como-instrumento-de-inclusãotildeo-social-e-democratizaccedilatildeo-do-conhecimento-desafios-atuais> . Acesso em 20/12/2020.

CONTIN, A. Entenda como a Competência de Cultura Digital da BNCC dá suporte à aprendizagem a distância. Info GEEKIE/ Artigos .Disponível em : <https://www.geekie.com.br/blog/cultura-digital-bncc-nas-aulas-a-distancia/>. Acesso em 10/03/2021.

LIBERALI, F. C. **Educação em Tempos de Pandemia: Brincando com um mundo possível.** RESEARCH GATE.. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fernanda-Liberali-2/publication/342611734_Educacao_em_tempos_de_pandemia_brincando_com_um_mundo_possivel/links/5efcf47d299bf18816f69b09/Educacao-em-tempos-de-pandemia-brincando-com-um-mundo-possivel.pdf . Acesso em 5/08/2020.

VIEIRA NETO, L.; MALTA, T. **Technology In Education In Times of Pandemic.** Conference: The Extension and Research Seminar – SEPESQ At: Rio de Janeiro.2020. RESEARCH GATE. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345705176_TECHNOLOGY_IN_EDUCATION_IN_TIMES_OF_PANDEMIC Acesso em 20/08/2021.