

ACTA

III CNIDE

Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo

*Educação, Direitos
Humanos e Minorias: o
Direito Educativo em Destaque*

O que eu quero
da escola?

ORGANIZADORES:

Alexandre da Silva

Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida

Suelen Bourscheid

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros

Vanessa Dal Canton

Mônica Strege Médici

Eliane Cadoná

**III CONGRESSO NACIONAL
DE INVESTIGAÇÃO EM
DIREITO EDUCATIVO**

O QUE EU QUERO DA ESCOLA?

Educação, Direitos Humanos e Minorias:

o Direito Educativo em Destaque

ACTA



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO

Marcelo Paulo Stracke

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico

Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo

Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo Roberto Giollo

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Diretor Acadêmico

Carlos Augusto Fogliarini Lemos

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Julio Cesar Wincher Soares

Diretora Acadêmica

Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Renzo Thomas



ACTA DO III CONGRESSO NACIONAL DE
INVESTIGAÇÃO EM DIREITO EDUCATIVO

O QUE EU QUERO DA ESCOLA?

*Educação, Direitos Humanos e Minorias: o Direito
Educativo em Destaque*

22 a 24 de novembro de 2023

Frederico Westphalen - RS

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação *Stricto
Sensu* - Mestrado e Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa – Processos Educativos,
Linguagens e Tecnologias

COMISSÕES DE ORGANIZAÇÃO

1. Coordenação Geral

Luci Mary Duso Pacheco

Daniel Pulcherio Fensterseifer

Eliane Cadoná

Jordana Wruck Timm

Fernando Battisti

Jeanice Rufino Quinto

Alexandre da Silva

2. Comissão Técnico-Científica

Ana Paula Teixeira Porto

Arnaldo Nogaro

Camila Aguilar Busatta

Cesar Riboli

Claudionei Vicente Cassol

Daniel Pulcherio Fensterseifer

Edite Maria Sudbrack

Eliane Cadoná

Elisabete Cerutti

Jaqueline Moll

Jordana Wruck Timm

Laísa Veroneze Bisol

Luana Teixeira Porto

Luci Bernardi

Luci Mary Duso Pacheco

Marinês Aires

Silvia Regina Canan

3. Comissão de Design e Layout

Silvana Kliszcz

4. Comissão de Infraestrutura Tecnológica e Digital

Thiago Sarturi

Ederson Belmonte Saldanha
Alexandre da Silva

5. Comissão de Programação

Luci Mary Duso Pacheco
Daniel Pulcherio Fensterseifer
Eliane Cadoná
Jordana Wruck Timm
Fernando Battisti
Jeanice Rufino Quinto
Alexandre da Silva

6. Comissão de Publicações

Alexandre da Silva
Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida
Suelen Bourscheid
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Vanessa Dal Canton
Mônica Strege Médici
Eliane Cadoná
Karol de Rosso Strasburger

7. Comissão Financeira

Alzenir José de Vargas
Edivane Colombo Buzatto

8. Comissão de Cerimonial, Protocolo e Cultural

Eliane Cadoná
Carina de Moura Machado
Vanessa Dal Canton

ORGANIZAÇÃO DA ACTA

Alexandre da Silva
Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida
Suelen Bourscheid
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Vanessa Dal Canton
Mônica Strege Médici
Eliane Cadoná

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

III CONGRESSO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM DIREITO EDUCATIVO

*O QUE EU QUERO DA ESCOLA?
Educação, Direitos Humanos e Minorias:
o Direito Educativo em Destaque*

ACTA

Organizadores

Alexandre da Silva
Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida
Suelen Bourscheid
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros
Vanessa Dal Canton
Mônica Strege Médici
Eliane Cadoná



Frederico Westphalen
2023



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Alexandre da Silva, Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida, Suelen Bourscheid, Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros, Vanessa Dal Canton, Mônica Strege Médici, Eliane Cadoná
Revisão Metodológica: Responsabilidade dos (as) autores (as)
Revisão Linguística: Responsabilidade dos (as) autores (as)
Diagramação: Editora URI – Frederico Westph
Capa/Arte: Isabela Vanzin da Rocha

O conteúdo dos textos bem como sua redação formal são de responsabilidade exclusiva dos (as) autores (as).

Catlogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

C74a Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo (3.: 2023 Frederico Westphalen, RS)
Acta [do] III Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo [recurso eletrônico] : o que eu quero da escola? : educação, direitos humanos e minorias : o Direito Educativo em destaque / organizadores Alexandre da Silva ... [et al.]. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2023.
1 recurso online. 548 p.

ISBN 978-65-89066-46-0

1. Educação. 2. Direito Educativo. 3. Direitos humanos. I. Silva, Alexandre da. II. Título.

CDU 37(063)

Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
EIXO TEMÁTICO: DIREITO EDUCATIVO	12
EDUCAR EM COMPETÊNCIAS, DESAFIO OU DIREITO EDUCACIONAL?	13
Juan Carlos Sánchez Huete; Solange Franci Raimundo Yaegashi	
EIXO TEMÁTICO: DIREITO EDUCATIVO E ESCOLA	31
PEDAGOGIA CRÍTICA E DA RESISTÊNCIA: PRIMEIRAS REFLEXÕES PARA UM TERRITÓRIO QUE EDUCA PARA REDUZIR DESIGUALDADES	32
Nádia Maria Ferronato Bernardi; Claudionei Vicente Cassol	
DESVENDANDO O MUNDO DAS LETRAS: ALFABETIZAÇÃO E O DIREITO EDUCATIVO	42
Suelen Bourscheid; Jordana Wruck Timm	
O DIREITO EDUCATIVO EM FOCO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES	54
Susana Michels; Daniel Pulcherio Fensterseifer	
EIXO TEMÁTICO: DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO NO CAMPO	66
QUEM PENSA A EDUCAÇÃO DO CAMPO? LÓCUS E PARTICIPANTES DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE 2002 E 2022	67
Lia Machado dos Santos; Luci Mary Duso Pacheco	
A CONSTITUIÇÃO SÓCIO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS	75
Vanessa Dal Canton; Luci Mary Duso Pacheco	
EIXO TEMÁTICO: MINORIAS E EDUCAÇÃO	87
A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DOS DA POPULAÇÃO INDÍGENA SEGUNDO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	88
Sídia Dorneles Matos; Fábio Júnior Dorneles dos Santo; Sabrina Marli Matos Bremm	
O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO RACISMO	100
Leiliane Araújo da Silva Costa ; Renata Rodrigues de Arruda; Eliane Cadoná	

A VOZ DA POPULAÇÃO FEMININA NEGRA E A IMPORTÂNCIA DO SEU ECONO ESPAÇO ESCOLAR.....	111
Hellen Boton Gandin; Ana Paula Teixeira Porto	
EIXO TEMÁTICO: INCLUSÃO E EDUCAÇÃO	123
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO ESCOLAR: UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A SURDEZ E O DIREITO À EDUCAÇÃO	124
Juliana de Oliveira Amorim da Silva	
EIXO TEMÁTICO: GENERO E EDUCAÇÃO.....	136
A ESCOLA, A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: OLHARES SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DE GÊNERO.....	137
Eliane Azevedo de Mello; Eliane Cadoná; Deivid Guareschi Fagundes	
A CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES ATRAVÉS DOS BRINQUEDOS.....	149
Joce Daiane Borilli Possa; Sirlei Anschau	
EIXO TEMÁTICO: TEMAS DIVERSOS EM EDUCAÇÃO	159
DOENÇA RENAL CRÔNICA: EDUCAÇÃO EM SAÚDE POR MEIO DE FERRAMENTA DIGITAL	160
Jean Carlos Zanardo; Edite Maria Sudbrack	
METODOLOGIAS ATIVAS: COMPREENSÕES DE FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA ENFERMAGEM	175
Simoní Engler; Martin Kuhn; Claudionei Vicente Cassol	
O DIREITO EDUCATIVO E A CIDADANIA DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	188
Eliara Maria Bandiera; Camila Aguilar Busatta; Eduardo Ribeiro Albuquerque	
OS AVANÇOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM.....	199
Alexandre da Silva; Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida; Elisabete Cerutti	
O JOGO E A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO:DIREITO À MOBILIDADE.....	211
Alessandra Zanini da Silva Rodrigues; Claudionei Vicente Cassol	
ENSINO DE ARTES E A APRENDIZAGEM INFANTIL.....	224
Rodrigo Moraes de Gusmão	

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL NA BNCC: CONCLUSÕES REFLEXIVAS	233
Kéli Bender; Sílvia Regina Canan; Claudionei Vicente Cassol	
OS IMPACTOS DAS TDIC PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA	246
Judite Inês Schreiner Gaue; Elisabete Cerutti	
FERRAMENTA EDUCACIONAL DE GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA EMPRESAS: UM ESTUDO SOBRE O MÉTODO DIIVE E O SISTEMA PULPO ENQUANTO PROMOTORES DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE EMPRESARIAL	256
Lucas da Rocha Jaskulski; Luci Mary Duso Pacheco	
AS INOVAÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: PERSPECTIVAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	265
Carine Tosso; Elisabete Cerutti	
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DOCENTES: UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS DIDÁTICOS	281
André Luís Dalla Costa; Glenio Luis de Vasconcellos Rigoni; Elisabete Cerutti	
VOZES DOCENTES: SONHOS E ANGÚSTIAS DE UM LUGAR CHAMADO ESCOLA	293
Juliane Cláudia Piovesan; Lucí dos Santos Bernardi; Vladinei Gomes Apolinário	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	305
Cleí Cenira Giehl; Luci Mary Duso Pacheco	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL: OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA	318
Ana Patrícia Henzel Richter; Elisabete Cerutti	
TÉCNICO ADMINISTRATIVO ESCOLAR: ANÁLISE DO ENGAJAMENTO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA	330
Dellker Berigo de Souza; Edite Maria Sudbrack	
PEDRA, PAPEL E TESOURA: O JOGO DE RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS, PROFESSORAS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	340
Erone Hemann Lanes; Jordana Wruck Timm	
DESAFIOS E VISÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: EXCELÊNCIA, IGUALDADE E PARTICIPAÇÃO JUVENIL	352
Edivanda Gambin Albarello; Claudionei Vicente Cassol	
EVIDÊNCIAS DIALÉTICAS SOBRE A ESCOLA DEMOCRÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE	365
Fábio Júnior Dornelles dos Santos; Camila Aguilar Busatta	

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÃO SOBRE OS SABERES MOBILIZADOS	375
Franciele Thomé; Jordana Wruck Timm	
EDUCAÇÃO SUPERIOR SUBORDINADA ÀS RELAÇÕES MERCADOLÓGICAS: AINTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL	384
Jaílson Bonatti; Silvia Regina Canan	
EDUCAÇÃO PERMANENTE: UM CAMINHO PARA HUMANIZAÇÃO DA ATENÇÃO EM SAÚDE	396
Jair Antônio Zancan; Silvia Regina Canan	
ENTECAST: OS PODCAST DO ENSINO TÉCNICO	406
Katia Zardo; Elisabete Cerutti	
PIERRE BOURDIEU E O CAPITAL CULTURAL - UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO CONTINUADA E O INTERESSE ECONÔMICO À QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	415
Jan Carlos Novakowski; Silvia Regina Canan	
LIBRAS: SUA IMPORTANCIA NA ESCOLARIZAÇÃO	427
Rodrigo Moraes de Gusmão; Dirceu Luis Pich	
EIXO TEMÁTICO: POPULAÇÃO LGBTQIAPN+ E EDUCAÇÃO	439
SISTEMA EDUCACIONAL E PESSOAS TRANS: DA VIOLÊNCIA À EXCLUSÃO	440
Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros; Eliane Cadoná	
UMA JORNADA CLÍNICA E HISTÓRICA SOBRE O SUJEITO LGBTQIAPN+ E SUA INFLUÊNCIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLA	454
Fábio Júnior Dorneles dos Santos; Leonardo Gabriel Uhde	
EIXO TEMÁTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS	466
EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SABERES E FAZERES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA JUVENTUDE RURAL	467
Rúbia Marta Cadore Albarello; Luci Mary Duso Pacheco	
EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: LEGISLAÇÃO, AVANÇOS E DESAFIOS PARA ASSEGURAR O DIREITO	476
Gladis Lorenzato Bertol; Jaqueline Moll	

A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA INFÂNCIA NO BRASIL: DISPARIDADES ENTRE O DECLARADO E O PRATICADO.....	486
Magalis Bésler Dorneles Schneider; Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt; Norma Lúcia Neres de Queiroz	
EDUCAÇÃO PARA TODOS E PARA TODAS: DIMENSÃO PEDAGÓGICO-CIENTÍFICA	502
Gabrieli Schäffer; Claudionei Vicente Cassol	
A EVASÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO: UMA ANÁLISE DOS CONDICIONANTES SOCIOCULTURAIS E PEDAGÓGICOS.....	513
Elisângela Baldo Bucco; Edite Maria Sudbrack	
ENTURMAMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA DO DF E OS DIREITOS DE APRENDIZAGENS.....	524
Norma Lucia Neres de Queiroz; Magalis Bésler Dorneles Schneider; Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt	

APRESENTAÇÃO

Apresentamos, aqui, as produções desenvolvidas junto ao III Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo, organizado pela *Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE*. Com o título “O que eu quero da escola? Educação, direitos humanos e minorias”, o evento objetivou tomar o Direito Educativo como base de reflexão, com fins de proporcionar uma problematização sobre o lugar das minorias na escola, na perspectiva dos Direitos Humanos. Temas como questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade, deficiências e classe social transversalizaram o momento, na ideia de fomentar o papel da escola e da educação frente a tais temáticas.

Em meio a palestras de pesquisadoras de renome na área, o evento contou com a apresentação de trabalhos distribuídos em onze eixos temáticos, a saber: Direitos humanos e educação, Minorias e educação, Gênero e educação, Inclusão e educação, População LGBTQIAPN+ e educação, Políticas públicas, educação e direitos humanos, Direito educativo e minorias, Direito educativo e escola, Direito educativo, Temas diversos em educação e Direitos Humanos e educação no campo.

Além de nortear as discussões junto às comunicações orais, os eixos serviram como base para a produção de textos que estão compilados nos escritos aqui apresentados que, sob diferentes perspectivas e referenciais teóricos, abordam a questão dos Direitos Humanos e suas interlocuções com a Educação.

Compõem estes escritos um total de 44 trabalhos completos. Esperamos que eles proporcionem às e aos leitores excelentes reflexões!

Boa leitura a todes, todos e todas!

As e os organizadores.

EIXO TEMÁTICO:

DIREITO EDUCATIVO

EDUCAR EM COMPETÊNCIAS, DESAFIO OU DIREITO EDUCACIONAL?

Juan Carlos Sánchez Huete¹
Solange Franci Raimundo Yaegashi²

Queremos começar por colocar uma questão controversa: Educamos realmente competências de forma adequada? Porque, se assim não for, a realidade social não avança, não se transforma, e a longo prazo isso se torna um problema.

Há anos que falamos de competências e não percebemos que, sem querer, somos competentes desde muito pequenos, porque como dizia Paulo Coelho, uma criança pode ensinar três coisas a um adulto: ser feliz sem motivo, estar sempre ocupado com alguma coisa e saber exigir com todas as forças o que deseja. E ser competente nestas três áreas é por si só meritório e, sem dúvida, uma grande conquista para os “pequenos nos seus planos de vida”.

E, no entanto, apesar destas âncoras, perguntamo-nos, como fez Alexandre Dumas a certa altura: Como é que, sendo as crianças tão inteligentes, a maioria dos homens é tão estúpida? Ele mesmo respondeu: Deve ser o resultado da educação.

As competências são conceituadas como “know-how” aplicado a diversos contextos, que podem ser académicos, sociais e profissionais.

Para que a transferência para diferentes contextos seja possível, é essencial a compreensão dos conhecimentos presentes nas competências, e a ligação destes com as capacidades ou competências práticas que as compõem.

Nosso cérebro está realmente preparado para os desafios que um processo educacional exige, pois as funções executivas atuam, em conjunto, em diversas combinações para um desempenho competente.

Assim, a função de ativação que nos organiza e estabelece prioridades para iniciar uma tarefa; o foco, que concentra a atenção; o esforço, para regular o estado de alerta; emoção, que controla a frustração ou normaliza a alteração; a função executiva

¹Doutor em Filosofia e Ciências da Educação Professor do CES Don Bosco, vinculado Universidade Complutense de Madrid

²Doutora em Educação Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá

da memória, para acessar memórias; e a ação, que monitora as operações a serem realizadas.

Vamos fazer alguns exercícios simples para colocar em ação nossas funções executivas: funções executivas atuam, em conjunto, em diversas combinações para um desempenho competente.

Vamos ler as palavras de cima para baixo.

É um exercício simples onde a dificuldade é quase inexistente.

Porém, se adicionarmos alguma dificuldade como nomear a cor com que as palavras estão escritas, de cima para baixo, então nossas funções executivas ficam organizadas de forma diferente para resolver com competência a tarefa atribuída.

É fácil pensar que o nosso cérebro está preparado para desenvolver esquemas de trabalho, mais ou menos complexos, porque se o prepararmos para isso através da aprendizagem baseada em competências, os próprios processos de aprendizagem são favorecidos, devido à forte inter-relação entre conceito e procedimento: o conceito é aprendido em conjunto com o procedimento de aprendizagem do referido conceito.

Porém... no que somos realmente competentes? É fácil pensar que o nosso cérebro está preparado para desenvolver esquemas de trabalho, mais ou menos complexos, porque se o prepararmos para isso através da aprendizagem baseada em competências, os próprios processos de aprendizagem são favorecidos, devido à forte inter-relação entre conceito e procedimento: o conceito é aprendido em conjunto com o procedimento de aprendizagem do referido conceito.

Porém... no que somos realmente competentes?

Em um mundo onde as tecnologias de informação e comunicação são decisivas, parece lógico a necessidade de desenvolvermos uma **competência digital**, que implica a utilização criativa, crítica e segura das TIC em situações relacionadas ao trabalho, à empregabilidade, à aprendizagem, à utilização do tempo livre etc. Da mesma forma, é importante que tenhamos a uma competência tecnológica, que envolve a capacidade de utilizar ferramentas para desenvolver trabalho em equipe, de forma assíncrona ou síncrona (por exemplo: documentos na nuvem, edição colaborativa de arquivos em tempo real, plataformas de gestão de projetos etc.). Possuir tais competências coloca-nos numa posição privilegiada para algo tão

simples quanto ligar um simples micro-ondas, porque cheguei em uma casa alugada e não tenho as instruções e não entendo o maldito teclado do micro-ondas...

Além de não poder aquecer o café da manhã ou o almoço, vou me sentir realmente inútil. Então... não sou mais competente? Não sei: se for para ligar o micro-ondas, não; claro que não. Mas se for o café da manhã, posso sempre recorrer a terceiros para aquecer esse café; ou simplesmente descer até a cafeteria da esquina e pedir um café com churros e passar bem.

A anedota de não poder tomar café da manhã porque não sabe como funciona o micro-ondas não é das piores. O ruim é quando o uso excessivo e/ou viciante da tecnologia nos leva a situações de risco como as que vamos discutir.

Em 2021, a QUSTODIO, plataforma de segurança online e bem-estar digital para famílias, compilou siglas que alertam se nossos filhos estão tendo conversas ou comportamentos inadequados ou inadequados, dentro e fora da internet.

Segundo um estudo realizado pela EU Kids Online e INCIBE em 2019, realizado presencialmente com um total de 850 pais e mães de menores entre os 9 e os 17 anos, residentes em diferentes localizações geográficas de Espanha, 3 em cada 10 menores receberam mensagens com esse tipo de conteúdo sexual.

A prática de “sexting” é cada vez mais crescente entre a população, especialmente entre crianças e adolescentes. Mensagens como GNOC (ficar nu na frente da câmera), GYPO (tirar as calças) ou SUGARPIC (pedir foto sugestiva) devem preocupar as famílias. Existem também diferentes siglas que falam explicitamente sobre sexo, como 53X ou CU46 (que significa “encontrar-se para fazer sexo”).

Atualmente, as notícias são desanimadoras, como a que surgiu no mês passado (17 de outubro de 2023) alertando para uma situação mais do que preocupante; “As ‘selfies’ sexuais de crianças de 7 a 10 anos aumentam 360%.” Tiramos fotografias das nossas reuniões familiares, da nossa privacidade e as carregamos nas redes sociais, para que mais tarde 7 em cada 10 pedófilos condenados por crimes sexuais acumulem fotos de crianças obtidas legalmente nessas mesmas redes sociais.

É verdade que nenhum pai ou mãe publica fotografias dos seus filhos e filhas nas redes sociais se não for com o intuito de partilhar momentos de felicidade. Mas por

que com estranhos? Que diabos de cultura foi criada em torno de exibir e exibir qualquer momento que pertença à privacidade de uma família ou de uma pessoa?

O Inquérito Europeu sobre Álcool e Outras Drogas (ESPAD), publicado pelo Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependência em 2019, é o maior projeto de investigação internacional sobre o consumo de substâncias psicoativas em adolescentes no mundo (as equipes de investigação colaboraram em mais de 40 países europeus). Os dados são devastadores: 9% dos adolescentes espanhóis fumam diariamente e 17% costumam embriagar-se. A sigla 1174 (“nos vemos na festa”) é uma das menos alarmantes, mas existem outras que podem revelar que nossos filhos estão realizando ações que podem colocar sua saúde em risco, como 420 (“maconha”) ou CID (“ácidos e drogas”).

Os dados do estudo anual da Qustodio 'Centenários: o antes e o depois de uma geração marcada pela Covid-19', realizado em 2020, mostram que, durante esse último ano, apesar de as crianças terem passado menos tempo nas salas de aula, o bullying aumentou em 70%. Existem muitas siglas que servem para esconder insultos, entre as quais se destacam THOT, HOE, BOSH SBW, SLUB, todas com o mesmo significado (“vagabunda”) e, geralmente, são voltadas para meninas.

À medida que o consumo digital aumenta significativamente, também aumenta o desenvolvimento de comportamentos de dependência, o isolamento e a vulnerabilidade dos menores, à medida que ficam mais expostos aos riscos online.

Existem cinco áreas nas quais as 21 competências digitais do Quadro Europeu de Competências Digitais são classificadas. Sem menosprezar nenhuma delas, é fundamental destacar a Área de Segurança.

As redes sociais são ferramentas verdadeiramente fantásticas para nos informar, nos divertir, comunicar... Mas sabemos como funcionam em relação aos aspectos de segurança? Conhecemos o alcance destas quatro competências e somos realmente competentes no nosso desempenho em relação a elas? Estamos cientes de como proteger nossos dispositivos e o conteúdo digital que armazenamos neles?

Compreendemos a extensão dos riscos e ameaças nos ambientes digitais em que nos movemos? Conhecemos as medidas de proteção e segurança e temos em devida

conta a fiabilidade e a privacidade? Pensamos em todas essas questões? Fazemos isso?

Somos competentes para entender que os serviços digitais utilizam uma “Política de Privacidade” para informar como os dados pessoais são utilizados? Protegemos nossos dados pessoais e privacidade em ambientes digitais? Entendemos como usar e compartilhar informações de identificação pessoal enquanto se protege a si mesmo e os demais contra danos e prejuízos?

Como protegemos nossa saúde e bem-estar? Seremos capazes de evitar riscos para a saúde e ameaças ao bem-estar físico e psicológico ao utilizarmos tecnologias digitais? Somos capazes de evitar possíveis perigos em ambientes digitais (por exemplo, cyberbullying, ataques de ódio...)?

Conhecemos o impacto ambiental das tecnologias digitais e a sua utilização para a proteção ambiental? Um novo smartphone gera em média 85 kg de emissões no seu primeiro ano de utilização.

Como vemos, são muitas as perguntas lançadas e, quando respondidas com honestidade, conduzem a respostas onde a liberdade das pessoas é posta em causa. Sem dúvida, esta afirmação sobre a liberdade do ser humano é uma declaração de intenções... Antes era o telefone que estava amarrado a um cabo... Hoje não existe cabo, mas o ser humano “está amarrado ao telefone” de uma forma viciante e maneira contumaz. Onde está, em muitos momentos do nosso cotidiano, o livre arbítrio da pessoa?

Caminhamos para outra das competências cujo significado nas relações humanas é capital: a linguística. Outra área de competência sobre a qual devemos refletir.

O que acontece com as **competências linguísticas**? Não sei se existem evidências científicas que confirmem que os jovens escrevem cada vez pior. Nós que trabalhamos na universidade, que enfrentamos correções de trabalhos e atividades, temos motivos que nos levam a pensar que quem fala em piora tem razão.

Exames com erros ortográficos ou de sintaxe; e-mails nos quais a escrita é desleixada; publicações em redes sociais nas quais faltam acentos e sinais de pontuação; Claro que são provas verificáveis.

O relatório RTVE realizado em 2022, que abordou o tema, consultou uma dezena de profissionais. A conclusão é que os jovens escrevem pior agora do que antes. Um dos professores entrevistados, licenciado em Filologia Hispânica e professor de Língua e Literatura num instituto público andaluz, disse que “agora há mais erros ortográficos, mas também mais pobreza lexical e uma forma muito básica de se expressar, típica de redes sociais., onde, se tiver limite de caracteres, não há necessidade de ampliá-lo (...)”.

“Quando você escreve no WhatsApp ou nas redes sociais você escreve mal porque não liga e vai rápido, e aí, quando chega a hora, quando tem que escrever bem, você simplesmente escreve mal”, diz um estudante do ensino médio. Isto está relacionado com o que revelou um estudo da Universidade de Alcalá de Henares (2017): 90% dos jovens entre os 14 e os 30 anos admitem cometer erros ortográficos ao utilizar dispositivos móveis.

Outra professora de Letras mostrou-se preocupada com as dificuldades para estruturar as ideias e para elaborar discursos coerentes e coesos. E incide em algo que absolutamente todos os professores mencionam: o uso excessivo de preenchimentos como “no plano”, “realmente”, que nem são usados corretamente e que se repetem várias vezes na mesma frase. Deveria ser feita pesquisa sobre a expressão 'em plano'... Em português não temos uma tradução equivalente para essa expressão “no plano”.

A otra profesora de Lengua le preocupaba las dificultades para estructurar las ideas y para elaborar discursos coherentes y cohesionados. E incide en algo que mencionan absolutamente todos los docentes: el excesivo uso de muletillas como "en plan", "en verdad", que ni siquiera se emplean de forma correcta y que repiten varias veces dentro de una misma oración. Sobre la expresión 'en plan' habría que hacer una investigación...

Sem falar em algo que é muito curioso e que te convido a fazer: observar como fazemos a pinça de escrita com os três dedos... Aqui podemos contemplar quatro formas diferentes. Felizmente, para estes casos temos este assistente: o adaptador que nos ajuda a posicionar os dedos de forma conveniente. Passei a contemplar,

neste exercício de observação das minhas aulas de Didática Docente, meninos e meninas que seguram o instrumento de escrita com até quatro dedos, algo que me parece incomum.

E... Como lemos?

Boa pergunta. Um relatório internacional, o Relatório PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), estabelece os propósitos da leitura e os processos de compreensão que uma pessoa que lê realiza. O relatório do PIRLS foi produzido por um estudo desenvolvido pela IEA (Associação Internacional para a Avaliação de Conquistas Educacionais), que conduziu análises com crianças do 4º ano do ensino fundamental em 57 países. Nesta tabela você pode ver os percentuais dedicados a cada um deles.

No entanto, seria interessante refletir sobre os resultados das duas últimas edições, a de 2016, onde a Espanha obteve uma pontuação média de 528, abaixo da UE (539) e da OCDE (540), e a edição de 2021, o último, onde caímos para 521.

A edição do PIRLS 2021 foi a primeira em que o Brasil participou e ocorreu em uma amostra de escolas públicas e privadas, abrangendo todo o território nacional. A habilidade de leitura dos estudantes brasileiros está entre as piores do mundo. A pesquisa estabelece uma pontuação de referência de 500 pontos, que representa a média de todos os países combinados. Os estudantes do Brasil tiveram uma média de 419 pontos. Isso deixou o país na 52ª posição, à frente de poucas nações, como Irã, Jordânia, Egito, Marrocos e África do Sul.

No que se refere ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2018 o Brasil ficou na 54ª colocação do ranking, com pontuação média de 413 (seis pontos a mais do que o resultado brasileiro em 2015, quando o país obteve a média de 407 pontos), estando à frente da Colômbia (412), da Argentina (402) e do Peru (401). A média da OCDE nesse quesito foi 487.

Em 2022 foi realizada nova avaliação, mas o resultado final do PISA está previsto para ser divulgado em dezembro de 2023.

E como nos expressamos? Como falamos?

As competências não são adquiridas num determinado momento e permanecem inalteradas, mas envolvem um processo de desenvolvimento através do qual os indivíduos adquirem níveis mais elevados de desempenho na sua utilização. É evidente que a educação proporciona estratégias, processos, competências, etc., que favorecem o desenvolvimento integral da pessoa. E, felizmente, podemos salvar circunstâncias como a ilustrada no vídeo a seguir, no qual um aluno se expressa e fala como foi ensinado, devido às deficiências que as reformas educacionais às vezes causam nos estudantes consumidores de um sistema educacional. Vamos assistir ao vídeo (1'55").

Em 2016, a Indra, a Fundación Universia e o U-tad (Centro Universitário de Tecnologia e Arte Digital) lançaram o Projeto CicerOn, VR Speech Coach, destinado a pessoas com síndrome de Asperger, um distúrbio neurobiológico do espectro do autismo no qual ocorrem dificuldades nas habilidades sociais, conduta ou comunicação. No Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-V), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e na Classificação Internacional de Doenças (CID-11), da Organização Mundial da Saúde (OMS), a síndrome de Asperger passou a fazer parte do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Através da Cátedra de Investigação em Tecnologias Acessíveis, criada pelas três organizações citadas, pretende-se ajudar as pessoas com TEA a enfrentar estas dificuldades através de técnicas de formação em realidade virtual.

Essas técnicas imersivas devem ser aplicadas às pessoas, em geral, para melhorar as habilidades de comunicação daquelas que não estão acostumadas ou se sentem desconfortáveis ao fazer apresentações em público ou participar de debates.

Recentemente, recomendei a uma colega, que está começando a se envolver na tarefa de comunicar seu trabalho acadêmico, após uma palestra em um simpósio onde alertou sobre preenchimentos ou insegurança, que lesse um livro que li anos atrás quando comecei a frequentar conferências e eu fiquei com vergonha de falar em público e meu nervosismo fez minhas mãos suarem antes de me dirigir ao público.

O doutor Vallejo Nágera me deu as chaves para transformar minhas palavras em algo que ele mesmo prevê no subtítulo de sua obra, "Oratória eficaz: como cativar e convencer através das palavras".

A formação em oratória é fundamental para o desenvolvimento atual e futuro dos nossos alunos, em qualquer fase educacional.

Tive a oportunidade de visitar um centro, o Colégio Valdefuentes, em Madrid, onde me explicaram o seu Projeto Oratório Cicerón. Ao longo dos cursos, em sessões de uma vez por semana, eles aprendem a construir um discurso. Da mesma forma, são instruídos na pronúncia correta do discurso.

Não há dúvida de que a aplicação dos princípios clássicos da retórica nesta sociedade, em contínua mudança e evolução, ajuda a desenvolver uma série de aptidões e competências fundamentais para o futuro desses estudantes.

Devemos aprender a falar melhor, a raciocinar e a fundamentar os nossos argumentos com estilo e elegância. E não como fazem em alguns aparelhos de televisão.

O que acontece com a **competência multilíngue**?

Pois bem, desde 2012, Espanha certifica um baixo nível de línguas estrangeiras. No Estudo Europeu de Competência Linguística de 2012, entre 14 países, a Espanha ocupa o 10º lugar na primeira língua estrangeira. A Espanha não obteve os resultados esperados em inglês e os piores resultados são obtidos na compreensão oral.

28% atingem pelo menos o nível B1 (usuário avançado e independente).

A Comissão Europeia propôs estabelecer um novo indicador nos Objetivos de Educação e Formação para 2020: que os Estados-Membros tenham pelo menos 50% dos alunos no nível B1 ou superior na primeira língua estrangeira.

Os dados de 2021 são desanimadores, porque a Espanha continua atrás da Europa, com uma tendência decrescente desde 2014.

O PISA, a partir de 2025, incluirá a opção de teste de língua estrangeira. Esperamos que sejamos informados então.

Em relação ao Brasil, não há indicadores de desempenho para o ensino de Língua Estrangeira (LE), como fazem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Isso dificulta a aferição da qualidade dos cursos de Línguas Estrangeiras ofertados e inibe a reflexão sobre estratégias de melhoria do aprendizado, além de reforçar a baixa importância conferida à LE na grade curricular brasileira.

Todavia, o estudo intitulado “Políticas Eficazes, Escolas de Sucesso”, que analisou as práticas usadas nos sistemas educacionais de 79 países e economias com base nos dados do Pisa 2018, revelou que os estudantes brasileiros está entre os que menos estudam língua estrangeira.

O Brasil está entre os sete países que menos estudam língua estrangeira, diz o relatório Políticas Eficazes, Escolas de Sucesso, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em média, os estudantes brasileiros têm 1,8 horas semanais de língua estrangeiro por semana. Essa é a metade da média dos países que compõem a OCDE, que é de 3,6 horas.

Em novembro de 2022, a Espanha estava entre os 10 países europeus com pior nível de inglês e permanece na posição 33, entre 111 países, no ranking EF EPI 2022.

Especificamente, a Espanha, com um nível de aptidão médio, ocupava o 25º lugar na Europa, num total de 35 países, segundo o relatório publicado pela Education First, que se baseia em dados de testes de mais de 2,1 milhões de pessoas em todo o mundo que realizaram o EF Standard English Test ou um teste de nível de inglês em 2021.

O diretor geral da Education First Espanha, Xavier Martí, destacou que “o nível de inglês dos espanhóis permanece em níveis moderados e não apresenta grandes melhorias há muitos anos. “Esses dados confirmam que o modelo educacional apresenta deficiências no aprendizado de idiomas”.

Em relação ao Brasil, o ensino de inglês na escola pública enfrenta várias dificuldades de ordem institucional, formativa e social. Conforme aponta a pesquisa intitulada “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, do British Council, realizada em 2015, mais de 80% das aulas de inglês nas redes municipais e estaduais têm apenas um ou dois tempos de aula (de cerca de 50 minutos) por semana, o que é um tempo muito inferior ao dedicado às outras disciplinas. Dentre os desafios do ensino de inglês na escola pública encontram-se: 1) Titulação docente inadequada; 2) Falta de recursos de didáticos; 3) Desvalorização do inglês; 4) Falta de formação continuada para os professores; 5) Salas de aula lotadas e heterogêneas. O estudo aponta a necessidade de melhorar as estratégias e o planejamento em prol da qualidade da oferta do inglês, do nível municipal ao estadual e federal.

Competência matemática e científica, tecnologia e engenharia: outra das “disciplinas pendentes” do sistema educativo espanhol.

Durante anos, relatórios internacionais como o Pisa nos forneceram dados pouco encorajadores, colocando a Espanha abaixo da média dos países da OCDE, tanto nos testes de Ciências como de Matemática.

Andreas Schleicher, diretor do Relatório PISA, afirmou em fevereiro de 2014 que “os estudantes em Espanha reproduzem bem o que lhes é ensinado, mas têm dificuldade em extrapolar-lo, utilizando-o de forma criativa”.

Os estudantes espanhóis estão abaixo da OCDE nos testes de ciências e matemática, segundo dados atualizados do final de 2021. E é por isso que, às vezes, podemos ser surpreendidos por certas resoluções como estas: que alguém indique com uma seta onde está o desconhecido “x”, em vez de aplicar o teorema de Pitágoras para encontrá-lo; ou resolva uma equação usando um sistema de solução engenhoso onde o idioma inglês entra em ação.

Há outro depoimento de Andreas Schleicher em entrevista concedida ao El País em outubro de 2018). Quando questionado se os testes do PISA matam a criatividade na sala de aula, ele responde: “É curioso, porque o PISA criticaria a Espanha por focar na reprodução do conhecimento. “Os espanhóis são os melhores a recordar fatos e números... mas são fracos no pensamento criativo.”

Em relação ao Brasil, os resultados do PISA revelam que em Matemática, a nota geral brasileira avançou de 377 para 384 – mas ainda abaixo da média da OCDE, de 489. Já em Ciências, os brasileiros foram de 401 pontos, em 2015, para 404, em 2018. O índice, porém, ainda está muito abaixo da média dos países nessa área (489). Apesar de algumas melhoras, o desempenho do Brasil continua ruim e está entre os 20 piores no ranking.

O déficit no desempenho de Matemática dos estudantes brasileiros é considerado extremamente crítico. Falta de investimento na capacitação dos professores, formação profissional defasada, desvalorização do docente, recursos tecnológicos e infraestrutura educacional precária são alguns fatores que responsáveis pelos resultados negativos do Brasil.

Competência pessoal, social e aprender a aprender

Esta competência é a capacidade de refletir sobre si mesmo, gerir eficazmente o tempo e a informação, colaborar construtivamente com os outros, manter a resiliência e gerir a aprendizagem ao longo da vida. Inclui a capacidade de lidar com a incerteza e a complexidade, adaptar-se às mudanças, aprender a aprender, contribuir para o bem-estar físico e emocional, manter a saúde física e mental, ser capaz de levar uma vida saudável e orientada para o futuro e gerir conflitos num contexto inclusivo e de apoio.

Competição cidadã

A preocupação com um tema tão específico, como a “Educação para a Cidadania”, não nos deve deixar indiferentes, sobretudo no âmbito educativo, onde os esforços para educar as gerações futuras podem traduzir-se, sem dúvida, num mundo diferente do qual vivemos, repleto de valores positivos que fazem dos nossos espaços de convivência – local, regional, nacional, internacional – contextos onde se promovem os valores que sustentam a democracia e a vida social.

Porque a democracia, que é uma doutrina favorável à intervenção do povo no governo, se alcança plenamente o desenvolvimento dos programas eleitorais dos governantes, assegura esse bem-estar da sociedade: Caso contrário, torna-se demagogia, que é uma degeneração da democracia.

Ser político é um serviço público onde se adquire uma grande responsabilidade cívica e social. Contudo, a maioria da classe política insiste em mostrar-nos que não é assim, vivendo de costas para muitos problemas sociais que afirmam dar soluções quando não governam e que, quando chegam ao poder, ignoram contumazmente.

A frase de Benjamin Franklin sobre os três tipos de pessoas que ele cataloga é aplicável a esta classe política: alguns são imóveis e têm uma carreira até se aposentarem, ou mais; Outros são móveis e não se preocupam em mudar de cargo ou posição, mas sim em permanecer lá. E os que se movem, os que menos entendem o movimento pelo que fazem pelos outros.

Posada Moreno, que foi Presidente do Congresso dos Deputados, na Sessão de Abertura das instituições políticas.”

O que está ocorrendo na Espanha para que, mais de uma década depois, os cidadãos sintam-se fartos dos políticos e queiram se afastar das instituições?

Em relação ao contexto político brasileiro, não há muita diferença do que se constata na Espanha, uma vez que, atualmente, mesmo o Brasil tendo um regime democrático relativamente consolidado, o sistema político está em crise, os cidadãos não se sentem representados, desconfiam de políticos e de instituições como o Parlamento e os partidos.

A **competência empreendedora** envolve o desenvolvimento de uma abordagem vital que visa agir sobre oportunidades e ideias, utilizando o conhecimento específico necessário para gerar resultados de valor para outras pessoas.

Como você adquire competência empreendedora? Há uma série de competências necessárias para se tornar um empreendedor; são as seguintes:

A capacidade de planejamento, para selecionar as ações necessárias para atingir um objetivo, decidir a ordem adequada, alocar os recursos cognitivos necessários e estabelecer o plano de ação adequado;

Autoexigência, capacidade de nos motivarmos, de nos ativarmos para fazer as coisas e atingir os objetivos propostos;

Persistência, que é um exercício consciente de esforço, incentivado por um objetivo maior, para alcançar o que mais desejamos;

Persuasão. As habilidades de persuasão são uma ampla combinação de habilidades interpessoais que nos permitem aproveitar os pontos fortes coletivos de outras pessoas para atingir nossos objetivos. Talvez o mais importante seja a confiança, para nos sentirmos positivos e seguros de nós mesmos;

Resiliência, para se adaptar a situações difíceis causadas por estresse ou adversidade e continuar a funcionar, tanto física como psicologicamente;

Independência é a capacidade de agir, pensar e viver de forma autônoma e livre;

Adaptação às mudanças para responder com flexibilidade às mudanças que ocorrem no ambiente e adaptar-se às novas realidades;

Habilidades de comunicação e oratória, para falar fluentemente e convencer o ouvinte. A escola é o melhor lugar para começar;

A capacidade de negociar e persuadir uma contraparte a compreender e aceitar a nossa posição de forma convincente;

Valores éticos sólidos. Solidariedade, integridade, justiça, equidade, empatia, humildade, fidelidade, sinceridade, perseverança... qualidades que facilitam a convivência e um mundo melhor e mais próspero.

A **competência em consciência e expressão cultural** envolve compreender e respeitar a forma como as ideias, opiniões, sentimentos e emoções são expressos e comunicados criativamente em diferentes culturas e através de uma ampla gama de manifestações artísticas e culturais.

Há evidências, investigadas, é claro, de que a chave é a inteligência cultural, a capacidade de interagir eficazmente com pessoas de culturas diferentes da nossa. Ou seja, com características diferentes quanto à idade, gênero, etnia, profissão, religião, posição socioeconômica, orientação sexual...

O filme *Inside Out* nos leva à mente de uma garota, Riley, para nos mostrar as cinco emoções básicas personificadas: alegria, tristeza, nojo, medo e raiva.

Em uma das cenas, a protagonista demonstrou repulsa por ter que comer brócolis. A cena funcionou perfeitamente, por exemplo, no nosso país: quase qualquer criança em Espanha poderia identificar-se com a aversão a este vegetal. Aliás, experimente com bechamel (molho feito de farinha de trigo, manteiga, leite, creme de leite e vegetais aromatizantes) e bacon e você descobrirá como é delicioso o brócolis. Mas esse sentimento é universal? Não. Não é universal. No Japão, meninos, meninas e brócolis não estão em desacordo e não entenderiam uma reação tão negativa. Por isso, os responsáveis pelo filme decidiram mudar de forma inteligente a comida que aparece no prato quando o filme é exibido no país do Sol Nascente. Na versão alternativa, é um pimentão verde picado que gera desagrado na protagonista.

A condição cultural é tão poderosa que influencia a forma como percebemos um detalhe aparentemente tão irrelevante como a cena de um vegetal num filme, a ponto de torná-lo relevante quer um determinado público se conecte ou não com as mensagens, sintam-se interpelado ou, pelo contrário, excluído.

Já falamos sobre as oito competências-chave. É interessante abordar neste momento dois aspectos intimamente ligados ao sucesso na implementação destas competências:

Formação de professores e avaliação transformadora.

Quando se fala em qualidade docente, surgem inúmeras questões sobre o que significa qualidade, que características um bom professor deve ter, como essas características são medidas ou reconhecidas, ou como a formação recebida as influencia.

Há algum tempo, como professor universitário de formação de professores, questiono se o corpo docente está adequadamente formado; se a formação de professores foi concebida tendo em conta as evidências.

O desenvolvimento profissional envolve flexibilidade, abertura às mudanças e transformações sociais e profissionais para enfrentar os desafios que tais mudanças acarretam.

Não há dúvida de que ao longo do caminho às vezes encontramos uma série de fatores inibidores que se transformam em resistência à mudança: às vezes, falta de clareza sobre o que procuramos, com indeterminação que leva à confusão e às más práticas; escassez de conhecimento porque não é acompanhado de um processo de formação docente condizente com as novas demandas que a transformação exige; e depois, sem dúvida, uma das piores crenças que se adotam como escudo ou armadura que nos protege contra as mudanças, é que estas não causarão diferenças em relação ao que temos feito.

A aprendizagem por competências caracteriza-se pela sua transversalidade e pelo seu dinamismo, o que se reflete no facto de os indivíduos adquirirem níveis de desempenho mais elevados na sua utilização.

Para concretizar este processo de mudança é necessário possibilitar maior autonomia na função docente e satisfazer as exigências de maior personalização do ensino.

A questão da avaliação é outra questão interessante no campo da educação baseada em competências.

Durante séculos nos concentramos na responsabilização pelo que aprendemos com base no facto de que todos devemos fazer o mesmo sem levar em consideração a diversidade e a singularidade de cada pessoa. E assim, o mesmo exame para todos, independentemente das habilidades, competências ou estilos cognitivos, etc., que cada um possui.

As palavras de Albert Einstein são reveladoras: “Somos todos gênios, mas se você julgar um peixe pela sua capacidade de subir em uma árvore, ele viverá a vida inteira pensando que é inútil”. Além do mais, ele não viverá porque assim que deixar seu elemento líquido, morrerá tentando.

Realmente, temos perspectiva sobre o que avaliamos?

Cano García no seu livro “Avaliação por competências no ensino superior” (La Muralla, 2015, p. 176) indica que parece comprovado que o desafio da avaliação no âmbito dos desenhos por competências não reside na recolha de muita informação, nem em oferecer muita informação ao aluno, pois diversos estudos têm demonstrado que isso pode ser contraproducente para o desempenho, mas sim colocar a responsabilidade da avaliação no aluno.

A avaliação é uma tarefa que implica uma enorme responsabilidade e requer um planeamento adequado e uma certa perspectiva sobre o que vai ser avaliado. Realmente, temos perspectiva sobre o que avaliamos? Aprender... Aprender conteúdos... Aquisição de competências... O nosso próprio ensino... O que avaliamos?

Em relação ao professor que avalia, é necessário um modelo que responda a três eixos de avaliação por competências.

Em primeiro lugar, um conhecimento da teoria educacional, que permite aos alunos considerar as suas ideias, o seu nível cognitivo, a sua motivação, etc., na concepção da sua programação de ensino.

Em segundo lugar, conhecimentos teóricos disciplinares, para integrar a lógica científica da disciplina com a lógica psicológica dos seus alunos.

Por fim, conhecimentos práticos complexos, que facilitam o direcionamento e a organização da aprendizagem dos alunos para aumentar a interação entre eles.

A avaliação é concebida como um processo muito mais amplo do que a classificação; Não pode concentrar-se em lembrar e repetir informações, mas deve concentrar-se em competências cognitivas de ordem superior e não pode limitar-se a testes de “lápiz e papel”, mas requer instrumentos complexos e variados.

Bolívar Boitía já alertava em seu livro Cidadania e competências básicas, de 2008, que a melhor forma de avaliar competências é colocar o sujeito diante de uma tarefa

complexa, para ver como ele pode entendê-la e conseguir resolvê-la mobilizando conhecimentos.

Neste ponto quero trazer uma reflexão de um educador, Dom Bosco, fundador da congregação salesiana, que reflete sobre o valor dos alunos e a percepção que às vezes os professores geram.

Muitos professores acreditam ter realizado um feito quando conseguiram semear nos seus alunos o complexo de incapacidade e a futilidade dos seus esforços, disse Dom Bosco, que era um grande despertador de energia e nunca agiu assim, porque esse tipo de ação pode levar à vaidade ou ao orgulho.

Este perigo não foi escondido de Dom Bosco. Além disso, temendo que o orgulho aparecesse nos jovens estudantes, no seu Regulamento para os jovens das suas escolas tem palavras muito fortes contra este vício: "Um estudante orgulhoso/soberbo é um tolo ignorante".

Este dilema entre professores fáceis e professores difíceis, matérias fáceis e matérias difíceis, não é bom. Um professor difícil não é bom para a instituição, não é bom para os alunos e não é bom para si mesmo.

Em última análise, devemos mudar o paradigma de uma avaliação formativa para uma avaliação transformadora. Há uma metáfora que explica esta troca: Lewis Carroll, em sua Alice no País das Maravilhas, explica-a de forma convincente:

Alice pergunta ao gato Cheshire Pus, bastante timidamente:

- "Você poderia me dizer, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?"

O gato apresenta-lhe um dilema:

- "Isso depende, em grande parte, de onde você quer ir", disse o gato.

- "Não me importa muito onde..." disse Alicia.

- "Então não importa muito o caminho que você escolhe", respondeu o gato.

Essa é a chave: a pergunta que nos colocamos quando falamos de avaliação: Temos perspectiva sobre o que avaliamos?

Uma das principais reflexões está relacionada à necessidade de educar a partir das emoções e de os próprios alunos atribuírem significado aos materiais, conceitos, ideias e situações de acordo com o tema que está sendo trabalhado.

De capital importância na formação dos futuros professores e de profundo significado na educação e na sociedade atual.

Uma **educação socioemocional** que se adapte aos valores e à cultura de cada grupo social. Definir uma estrutura curricular para a educação emocional que sirva de base para o ensino em qualquer cultura ou contexto social. Cada cultura possui valores, convenções, crenças e normas que estão por trás dos comportamentos, interações e compromissos dessa cultura.

Como é importante saber modular as emoções! Este é um exemplo das poucas ou nenhuma habilidades sociais de um aluno que diz ao professor que está farto. É preciso anotar e captar para que aquele professor, no final, te ajude menos, ou não, caso você precise de “uma mãozinha”?

Lendo este e-mail podemos perceber como são nossos alunos. O que vou ler são dados de um Relatório de implementação de metodologias ativas nas salas de aula do centro universitário onde trabalho, estudo realizado em 2017, antes da pandemia do COVID-19.

“Conceito de utilitarismo e imediatismo. Eles querem terminar a corrida o mais rápido possível. Pouca capacidade de surpresa, procuram a receita, não vão mais longe.” “Produto do seu tempo.” “Eles não param para pensar. “Eles precisam aprender a pensar.” “Apático, vital, pouco cultural, dogmático.”

“Transformando a educação através de competências”. E o que exige um cenário de competências?

Demanda: “Estratégias de aprendizagem participativa que envolvam trabalho criativo e colaborativo” e “Formas de organização das tarefas em sala de aula que ajudem a despertar a atenção”.

Oferece: “Desafiar o aluno a construir seu próprio aprendizado, a se conectar com a emoção e a gerar conhecimentos mais ricos e duradouros”.

Louise Hay, escritora americana, precursora dos livros de autoajuda, disse que “Somos todos professores e alunos. Pergunte-se: O que vim aprender aqui e o que vim ensinar?”

Muito obrigado pela sua atenção.

EIXO TEMÁTICO:

DIREITO EDUCATIVO E ESCOLA

PEDAGOGIA CRÍTICA E DA RESISTÊNCIA: PRIMEIRAS REFLEXÕES PARA UM TERRITÓRIO QUE EDUCA PARA REDUZIR DESIGUALDADES

Nádia Maria Ferronato Bernardi³
Claudionei Vicente Cassol⁴

Eixo Temático: Direitos Humanos e Educação

Resumo

Este trabalho objetiva realizar indagações entorno da proposta do III CNIDE que tematiza Educação, Direitos Humanos e Minorias, com destaque para o direito educativo. Nessa direção, questiona o que eu quero da escola? E amplia a pergunta para investigar que cidadão está sendo formado na escola? No contexto atual marcado pelo capitalismo neo/ultraliberal, se faz urgente olhar intensamente para as desigualdades sociais provocadas desde esse modelo financeirista e explorador. A discussão se desenvolve amparada em Giroux, Gadotti, Ailton Krenak, Dardot e Laval para analisar a conjuntura atual e investigar relações da ação político-econômico e cultural das hegemonias capitalistas e seus desdobramentos na escola. O esforço se dirige para perceber a função da escola para além da formação do intelectual e, a partir dela, de construir perspectivas pedagógicas focadas na formação das múltiplas dimensões humanas como proposta de resistência diante dos contextos sócio-históricos. Refletir práxis que sejam significativas e desenvolvam a capacidade crítica, a solidariedade, a autonomia e interações nos diferentes espaços sociais e amplos aspectos da vida e existência das pessoas.

Palavras-chave: Educação. Desigualdades. Escola. Formação humana. Resistência.

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DE RESISTENCIA: PRIMERAS REFLEXIONES PARA CONSTRUIR UN TERRITORIO QUE EDUCA PARA REDUCIR DESIGUALDADES

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo realizar indagaciones en torno a la propuesta del III CNIDE que se centra en Educación, Derechos Humanos y Minorías, con énfasis en el derecho educativo. En este

³ Nádia Maria Ferronato Bernardi. Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI), Frederico Westphalen-RS. Professora da Rede Estadual de Santa Catarina e da Rede Municipal Barra Bonita-SC, Brasil. Bolsista CAPES modalidade II. Integrante do grupo de pesquisa Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia)URI- Frederico Westphalen-RS, Brasil. E-mail: nadiabernardi@hotmail.com.

⁴ Doutor em Educação nas Ciências - PPGEC - Unijuí (Bolsa PROSUC/CAPES). Professor na URI - Frederico Westphalen-RS e no CEEDO - Cerro Grande-RS. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia), URI-Frederico Westphalen, Integrante do NEPPES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior), Integrante da RICET (Rede Internacional de Cidades que Educam e Transformam) e integrante da Redyala (Rede Latino Americana de Diálogos decoloniais e interculturais). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6978565796991115>; <https://orcid.org/0000-0001-7837-887X>. E-mail: cassol@uri.edu.br.

sentido la pregunta es ¿qué quiero de la escuela? ¿Y amplía la pregunta para investigar qué ciudadano se está formando en la escuela? En el contexto actual marcado por el capitalismo neo/ultraliberal, urge mirar intensamente las desigualdades sociales provocadas por este modelo financieraista y explotador. La discusión se desarrolla a partir de Giroux, Gadotti, Ailton Krenak, Dardot y Laval para analizar la situación actual e investigar las relaciones entre la acción político-económica y cultural de las hegemonías capitalistas y sus consecuencias en la escuela. El esfuerzo se dirige a comprender la función de la escuela más allá de la formación del intelectual y, desde allí, construir perspectivas pedagógicas enfocadas en la formación de múltiples dimensiones humanas como propuesta de resistencia frente a contextos sociohistóricos. Reflexionar sobre praxis que sean significativas y desarrollen la capacidad crítica, la solidaridad, la autonomía y las interacciones en diferentes espacios sociales y amplios aspectos de la vida y la existencia de las personas.

Palabras Clave: Educación. Desigualdades. Escuela. Formación humana. Resistencia.

Introdução

A presente reflexão toma como ponto de partida a indagação proposta para o III CNIDE que tematiza Educação, Direitos Humanos e Minorias em reforço ao direito educativo de todas as pessoas. Objetivamente, pergunta sobre o que queremos da escola e amplia os questionamentos na direção de qual cidadão e cidadã a escola está formando. O sentido é de pensar a escola que temos e a que podemos construir, na orientação das proposições de respeito aos direitos humanos, dos princípios de igualdade, de equidade e de formação cidadã, resistência, liberdade e solidariedade com perspectivas da busca do bem comum, da dignidade humana.

No exercício da profissão de professor/a temos vários desafios no contexto escolar e para além dele, no âmbito social, político, da cultura e, também, das relações humanas, das vivências, manutenção e defesa da vida. As atividades docentes podem ser enfrentadas com conhecimento, ciência e diálogo, na direção da promoção de estratégias para construção e acesso aos princípios, espaços e ações da escola democrática. Esse movimento pode ser compreendido como efetiva inclusão com atenção ao direito de acesso, de permanência, de aprendizado à uma formação integral desde uma seara na qual as diferentes manifestações e expressões culturais têm garantia de vez e voz como resistência e ação de ruptura e combate às formas de discriminação social e valorização dos direitos humanos.

Esta reflexão que tematiza a educação sob o prisma dos seus desafios e almeja proposições, entre as quais, a instituição ou reinstauração de uma praxis científica e humanista que operem no sentido de caminhar para operacionalizar

instâncias de equidade, adota caráter bibliográfico, que supõe dialogar com bases teóricas de tradição no debate. Nesse sentido, selecionamos Henry Giroux, Moacir Gadotti, Ailton Krenak, Pierre Dardot e Christian Laval, entre outros/as para iluminar o caminho das análises. O texto também analisa, ainda que brevemente, os 17⁵ objetivos da ONU/UNESCO³, conteúdo da Agenda 2030 para a sustentabilidade no planeta, com foco no objetivo número 16, *Paz, Justiça e Instituições eficazes*. A escolha desse objetivo deve-se à relação com as propostas centrais do estudo em proposição.

O estudo em tela, se desenvolve em duas etapas. Apresenta, inicialmente, as dificuldades enfrentadas pela educação e pelas escolas no cenário neo/ultraliberal. A análise se concentra, nesse âmbito, nas barreiras que as escolas encontram para serem promotoras de formação humana integral. Nessa dinâmica formadora, os sujeitos podem encontrar ambientes de aprendizado com condições de promover vivências e experiências que produzem conhecimentos com condições científicas e humanistas de alargar seus modos de se ver e de ver o coletivo das alteridades que compõem as relações cotidianas e as perspectivas cosmopolitas das existências.

Posteriormente, a tematização aponta algumas possibilidades de ação educativa a partir das provocações teóricas que estudam a temática, na direção de mudanças que nos parecem necessária e urgentes e se instituem promotoras de transformações sociais. Embora movimento breve, acreditamos no diálogo que estimula e tem origem na práxis, haja vista que o debate instiga, motiva e desacomoda e, nessa dinâmica, pode concorrer para fortalecer os laços de resistência e a construção de uma pedagogia que seja crítica e compreenda a força cultural que a educação escolar e cotidiana – antes e depois dos espaços restritos escolares, acadêmicos – exerce na formação das pessoas e, indiretamente, na constituição dos territórios.

⁵ São 17 objetivos ambiciosos e interconectados que abordam os principais desafios de desenvolvimento enfrentados pelas pessoas no Brasil e no mundo e compõem o compromisso de todas as nações, estabelecido na Agenda 2030, pela ONU/UNESCO. O documento está disponível no endereço: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

No limiar de novos paradigmas educativos, sociais e culturais

A partir deste momento do estudo, na proposta da continuidade do que vimos trabalhado no percurso do texto, elencamos algumas possibilidades a partir das teorias que estudam. Os apontamentos se dirigem no sentido da construção de mudanças de compreensão, de atitudes, para que ocorram transformações sociais democrática e republicanas, como demandas populares. Nesse viés, reitera-se a importância daquilo que Krenak (2020, p. 47) pronuncia porque é práxis, não simples retórica:

Quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos sonhando com um mundo onde nós, humanos, teremos que estar reconfigurados para podermos circular. Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e neles podermos habitar.

Afirmção que segue no sentido, de pensarmos sobre as nossas ações e a educação que está em oferta ofertada para os/as estudantes, também a importância de valorizar os diferentes conhecimentos constituídos pelos sujeitos nas relações sociais, com olhar amplo para os diversos contextos que envolvem o cuidado consigo próprio, com a alteridade e com o ambiente, a sustentabilidade e os fenômenos climáticos.

O contexto neo/ultraliberal propõe a formação de indivíduos como empreendedores de si mesmo. A alteridade, o outro/a outra, é visto/a como um/a competidor, alguém que ameaça, que perturba e, de algum modo deve ser afastado. Para Pierre Dardot e Christian Laval (2016,

p. 333), no que toca a esses enfoques, parecem compreender “A empresa de si mesmo como *ethos* da autovalorização”. Conforme os autores, é relevante desenvolver um pensamento crítico-reflexivo sobre “Os resultados obtidos na vida, são frutos de uma série de decisões e esforços que dependem apenas do indivíduo e não implicam nenhuma compreensão em caso de fracasso, exceto as previstas nos contratos de seguro privado facultativo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 346). Nesse ponto, é relevante refletir que o neo/ultraliberalismo passa a ideia que cada indivíduo

tem domínio sobre sua própria vida e precisa se automotivar e esforçar-se constantemente, como se tivesse total liberdade sobre as suas escolhas. Contudo, as escolhas têm relação com as necessidades, circunstância, contextos em que estamos inseridos. Há uma historicidade e uma cultura que interferem diretamente tanto nas compreensões quanto nas ações dos indivíduos. Compreender essa história, a tradição e a cultura em hegemonia, é um primeiro passo na direção das transformações e se caracteriza como resistência.

Essa percepção do indivíduo produtor de si mesmo tem ligação forte com o que o sistema neoliberal espera que a escola desenvolva como capacidade entre estudantes. Fazer frente ao exposto é urgente e necessário para avançar nos princípios de igualdade. Gadotti (2005) enfatiza que a educação é obra criadora e transformadora e para criar, nas suas palavras, é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Para Giroux esse tom tem sentidos de resistência, de crítica, Para Gadotti (2005, p.89), “Educar-se é colocar-se em questão, reafirmar-se constantemente em relação ao humano, em vista do mais humano para o homem” E para a mulher, acrescemos nós o que Gadotti traz, se coloca na perspectiva de não aceitar docilmente o que está posto, as heranças culturais, os costumes, mas construir, correr riscos, defender opiniões com práticas coletivas. Isso implica a formação de uma consciência metodológica da práxis, como compreende Adolfo Sanchez Vasquez (2011). O modelo imposto de sociedade e de educação, por consequência, dificulta o movimento de práticas coletivas, porque preconiza o individualista e acentua o império de poucos/as e o destaque de algumas pessoas em detrimento de uma grande maioria.

Diante do que expõe Gadotti (2005) podemos dialogar com o que menciona Giroux (1986, p. 148), sobre a resistência, especificamente, ao compreender que “O valor do construto da resistência está em sua função crítica, em seu potencial para falar das possibilidades radicais entranhadas em sua própria lógica e dos interesses contidos no objeto de sua expressão”. Construir espaços para os/as educadores/as dialogar com seus pares, planejar coletivamente, estudar e expor suas opiniões, empodera pedagógica e educativamente os/as professores/as e expande, por esse acontecimento, a possibilidade do ensinar, do partilhar, a experiência da

organização, da coletividade, que reforça a todos e todas para os enfrentamentos que a vida apresenta. Pensar a resistência está para além de comportamentos de resistência. Nas palavras de Giroux (1986, p. 149), “[...] deve-se tornar um construto analítico e um modo de investigação que contenha um momento de crítica e uma sensibilidade em potencial para seus próprios interesses, isto é, um interesse no aumento de consciência radical e na ação crítica coletiva” dos indivíduos, dos/as professores/as, dos/as estudantes.

Ampliando os horizontes para pensar as desigualdades sociais e a educação, podemos observar o que propõe a ONU, a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), para serem atingidos até o ano de 2030. Uma agenda desafiadora, especialmente devido aos interesses de algumas potências econômicas que tornam morosos os avanços especialmente nas questões sociais. Mesmo sendo de conhecimento daqueles e daquelas que mais sofrem com as desigualdades sociais e as mudanças climáticas, a população mais vulnerável é que precisa de ações efetivas e contínuas na urgência das ações públicas e estatais.

Ao observar, especialmente, o objetivo 16, é possível perceber que elenca, paz, justiça e instituições eficazes. Essas propostas contribuem para a intensidade do debate, porque vivemos contextos nos quais os discursos de ódio, as violências contra transgêneros, a pluralidade étnica e a diversidade, ao dificultar o diálogo e a solidariedade, acendem fatores produtores de constantes conflitos, de violência nas cidades e no campo e repercutem em diferentes instituições e instâncias. Ao olharmos para as escolas brasileiras, observamos como ocorrem casos bárbaros de violência. O debate precisa ter por referência a vida, com respeito às diferenças. O movimento de compreensão das pluralidades que constitui e caracteriza os humanos é uma expressão de luta contra a imposição de modelos de ser humano, de estereótipos de dominação de uns sobre os/as outros/as como asseverou Thomas Hobbes (2010, 2019).

Ao pensar sobre a paz e a justiça, também, se faz pertinente refletir sobre as nações. Como podemos observar ainda estamos distantes de atingir os ODSs. Basta atender aos aspectos históricos, sociais, étnicos e político-militares entre Ucrânia e Rússia e o que, mais recentemente, se coloca como novo foco de anátema, na Faixa

de Gaza. Muitas vidas ceifadas pelo poder incapaz de aprender com as próprias experiências, cegueira sócio-histórica e supremacia econômico-financeira, além de respaldo do poderio militar. São alianças de morte que ignoram pessoas, sonhos, vidas.

Ao observar a questão do desenvolvimento sustentável, marco dos discursos e das proposições recentes da ONU/UNESCO, se torna perceptível que em vários momentos as ações, as determinações, as propostas, ficam apenas no âmbito dos discursos ou dos acordos. Há grandes dificuldades na efetividade das propostas, nas suas articulações e aplicações. Ouvimos e vemos diariamente, por diferentes meios de informação, que as ações desencadeadas pelos humanos com foco no economicismo consumismo, estão destruindo o planeta, matando a vida.

Ao ouvirmos Krenak (2020, p. 115-116), quando diz: “[...] a mudança do clima no planeta não deixa ninguém de fora, então, mesmo que tardiamente, está sendo despertada uma consciência que os povos originários, em diferentes lugares do mundo, ainda guardam vivências preciosas que podem ser compartilhadas – eles também estão ameaçados”. A sensibilidade e a racionalidade parecem estar ausentes nas vivências e experiências dos indivíduos. Diante desse panorama, é importante pensar a educação, quem são os sujeitos que a escola está formando? Para que seja possível verificar a possibilidade de que os indivíduos construam consciência crítica, cuidado, afeto, solidariedade e relações dialógicas, é preciso que as ações de resistência promovam novas formas de educação, novos paradigmas edificados em práxis humanizadora e libertadora.

Nesse propósito, também podemos pensar a comunidade que é pluralidade, diversidade, colocada à disposição para crescimento individual e do conjunto de pessoas em relação. Uma espécie de co-formação, do desenvolvimento de espírito republicano que se sustenta pelo exercício democrático e de cidadania associado às vivências cosmopolitas e experiências formativas integrais – *omnilaterais* – e, também, inter e transdisciplinares. Nessa perspectiva, a pedagogia da resistência ensina o valor da vida com sentido amplo que não se encerra em um grupo, em um indivíduo; incorpora vínculos e relações, experiências e vivências de âmbito dialógico e solidário. Os/As envolvidos/as no processo de formação integral, em

seus ensinares e aprenderes, podem compreender o porquê resistem, reconhecer o que a sociedade têm permitido e impedido a cada um/uma e construir condições crítico-reflexivas - 1) das vivênciascotidianas para a escola e 2) desde a escola para o cotidiano das existências - para a práxis, como processo de ação-reflexão-ação, compreensão ressignificada da condição humana e das necessárias propositividades - no campo da educação e na práxis pedagógica de resistência e crítica - e enfrentamentos em defesa da vida, da equidade e justiça social, econômica, cultural e ambiental.

Conclusão

Preferimos imprimir um sentido de sistematização à reflexão que procuramos desenvolver, em vez de conclusão. Motivos com alguma obviedade diante da amplitude do debate e do objetivo proposto de apresentar conjecturas e possibilidades de relação entre educação, pedagogia crítica e da resistência e formação integral. Desse modo, ao estabelecermos um término, voltamos para as indagações que proporcionaram esse desenvolvimento: o que seu quero da escola? Que cidadão e que cidadã está em formação na escola?

A tentativa de responder tais questionamentos, amplos e de base complexa, não se põe tarefa fácil. Reapresentamos alguns elementos que nos parecem importantes para uma proposta de educação que seja significativa, resistente, potente e promotora de uma formação integral focada para as múltiplas dimensões humanas e que não esqueça os contextos e a historicidade nas quais as pessoas buscam se desenvolver e organizar suas existências. O caminho a ser percorrido parece passar pela abertura pessoal e profissional que carrega consigo um querer mudar, a necessidade da compreensão da urgente transformação e, também, pelo fortalecimento de movimentos com ações coletivas de participação social, envolvimento, por isso, movimentodialógico, solidário e crítico.

O exercício reflexivo de questionamentos e análises, referente aos documentos e práticas regulatórias em vigência, os/as representantes que escolhemos, suas atuações e nós, como cidadãos e cidadãs, em processo ativo e formativo, de reconhecimento dos espaços que ocupamos e suas possibilidades

democráticas são elementos indispensáveis na construção da sociedade que educa e se educa, dos territórios que estranham a reprodução e os vilipêndios à dignidade humana.

Procuramos atentar para as questões que nos parecem importantes de serem elevadas para problematizações e, historicamente, estão presentes no contexto educacional: atrelamento do projeto de sociedade ao ideário neo/ultraliberal, submissão dos projetos educacionais às históricas imposições aristocráticas da elite patriarcalista, submissão e exploração da vida pelo voraz capitalismo predatório de implicação concentradora e consumista, distanciamento da população das instâncias de decisórias de poder e apagamento das demandas populares no cenário da política oligárquica brasileira.

Reiteramos que o estudo desenvolvido abre o diálogo e apresenta algumas possibilidades de refletir acerca das desigualdades sociais, políticas, culturais e econômicas e da educação. As experiências e fundamentações teóricas mostram que é possível e necessário a construção de uma escola que acolhe, ensina e aprende em direção da justiça social, à dignidade humana, à resistência diante dos apelos e imposições do capitalismo neo/ultraliberal e, desse modo, contribuir na edificação de territórios que educam e se educam, transformam e se transformam.

Referências

CONSCIONI, Fernando José. **A Evolução, Raça e Ambiente: Darwinismo Social e Formação da Geografia americana em Ellsworth Huntington e Ellen Semple**. Salvador: Saga, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder - introdução à pedagogia do conflito**. 14ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 4ª ed. São Paulo: Peirópolis. 2000.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre. Artmed, 1997.

GIROUX, Henry Armand. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Para além das teorias de reprodução. Tradução Ângela Maria B. Biaggio, Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de uma República Eclesiástica e Civil**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HOBBS, Thomas. **Os elementos da lei natural e política**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

ONU/UNESCO. **17 ODS - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Disponível no endereço: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 27 de out. de 2023.

DESVENDANDO O MUNDO DAS LETRAS: ALFABETIZAÇÃO E O DIREITO EDUCATIVO

Suelen Bourscheid⁶
Jordana Wruck Timm⁷

Eixo Temático: Direito Educativo e Escola

Resumo

O artigo aborda a importância do professor alfabetizador no contexto educacional, com foco nos direitos educacionais dos alunos. A alfabetização é considerada uma etapa fundamental da educação, estreitamente relacionada aos direitos dos educandos. Objetiva-se investigar o papel do professor alfabetizador na formação inicial dos educandos, analisando os direitos educacionais relacionados à alfabetização. Essa pesquisa possui uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, e se conduziu quanto ao seu objetivo como descritiva, com pesquisa bibliográfica e com a análise qualitativa. Quanto aos resultados, fica evidente a importância da alfabetização, como um elemento central para que todos os educandos tenham o direito à uma educação de qualidade. É a alfabetização que proporciona às pessoas as habilidades necessárias e essenciais para que possam desenvolver outras aprendizagens. Para que isso aconteça, é importante que se tenha a garantia de acesso à alfabetização de qualidade para todos, indiferente a situações econômicas, de gênero, raça, entre outros fatores.

Palavras-chave: Professor Alfabetizador. Direito Educativo. Alfabetização.

Introdução

Ao compor a escrita do presente artigo, propõem-se tecer reflexões no que diz respeito a importância do professor alfabetizador no contexto educacional, com foco nos direitos educacionais dos alunos. Considera-se a alfabetização, uma primordial etapa da educação e está diretamente ligada no que tange os direitos dos educandos. Para tanto, o artigo objetiva **estudar o papel da alfabetização e do professor alfabetizador na formação inicial dos educandos, com vistas a analisar os direitos educacionais no que compete à alfabetização**. São objetivos também na construção dos subtítulos deste artigo, analisar os direitos educacionais dos alunos em relação à educação, principalmente para à alfabetização, no que compete o

⁶ Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Psicopedagoga e Pedagoga. Professora da rede estadual de ensino do município de Itapiranga-SC. E-mail: bourscheid_suelen@outlook.com

⁷ Orientadora. Doutora em Educação (PUCRS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: jordana@uri.edu.br

acesso a uma educação de qualidade, igualdade de oportunidades e o direito de serem alfabetizados e; explorar a importância da alfabetização na perspectiva para a atuação do professor alfabetizador.

Assim, o desenvolvimento deste trabalho compete, de primeiro momento, apresentar a introdução, com a apresentação do tema e a sua relevância, a formulação do problema de pesquisa, os objetivos e a organização das subdivisões do texto (além da introdução e considerações finais, o texto está subdividido em dois momentos). No primeiro dialoga-se sobre o “Direito à educação e Direito à alfabetização”, no que se refere a uma discussão sobre os direitos dos alunos à educação de qualidade e à alfabetização, com uma breve exploração das legislações educacionais e dos documentos de direitos humanos que respaldam sobre a temática. No segundo, “Alfabetização e Professor Alfabetizador: conceitos, reflexões e ponderações”, apresenta-se uma breve explanação sobre a alfabetização e o seu impacto no desenvolvimento educacional, além de compreender a função e as competências do professor alfabetizador. Por fim, nas considerações discute-se sobre os obstáculos comuns enfrentados na promoção dos direitos educacionais, principalmente aqueles específicos relacionados à alfabetização e faz-se uma releitura dos principais pontos do artigo, bem como, reforçar-se a pertinência do papel do professor alfabetizador na garantia dos direitos educacionais dos alunos.

Direito à educação e direito à alfabetização

Ao analisar as legislações vigentes do Brasil, pode-se destacar os principais apontamentos no que se refere o direito à educação e o direito à alfabetização. Primeiramente, analisar-se-á o que diz a **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Em seu Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, art. 205, está exposto de 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”. A educação é considerada como direito fundamental e deve estar disponível para todas as pessoas, independente de idade, gênero, origem, enfim, todas as pessoas tem o direito de receber a educação. Tanto o Estado, quanto

a família, possuem a incumbência e responsabilidade de garantir a educação, visto que, o Estado, deve oferecer condições favoráveis e adequadas dos sistemas educacionais, ao considerar uma educação de qualidade e acessível para todos. Quanto a família, seu papel é de incentivar a educação de seus familiares. Pertinente destacar, nessa passagem da Constituição Federal, o compromisso do Estado, famílias e sociedade em garantir o direito e o acesso à educação, o que inclui diretamente, o acesso a alfabetização, como fundamental parte do processo educacional. Ainda, a importância de analisar esse artigo da constituição que considera a educação não como mera transmissora de conhecimentos, mas pretende atingir o indivíduo e o desenvolvimento pleno das pessoas, com participação na vida em sociedade e a capacitação para o mercado de trabalho.

Dentre todos os 09 princípios de ensino, destacados no art. 206 da Constituição Federal, pode-se considerar a pertinência de todos para o êxito da educação. Ao alinhar com a questão do direito à educação e o direito à alfabetização, considera-se e analisa-se: **princípio II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber**, sendo que a liberdade de aprender e ensinar revela a importância da liberdade intelectual e acadêmica, no que tange a oportunidade de adquirir habilidades de alfabetização e letramento. Assim, promove uma diversidade de metodologias e abordagens pedagógicas que permitam os educadores a escolher as melhores estratégias para atingir os objetivos da alfabetização; **princípio III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**, no que se destaca a importância do respeito as diversidades e heterogeneidades, a fim de garantir abordagens variadas e adaptadas as necessidades individuais de cada aprendiz, como o reconhecimento e respeito por diferentes línguas, culturas e contextos; **princípio VII - garantia de padrão de qualidade**, o mínimo para que, especialmente na alfabetização, os educandos possam receber uma educação eficaz, visto que a qualidade da alfabetização é observada quando os educandos desenvolvem sólidas habilidades de leitura e de escrita. Assim, necessitam de recursos adequados, professores alfabetizadores preparados, materiais de qualidade e uma avaliação eficaz; e por fim, **princípio IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida**, no que compete pensar na educação e na

alfabetização como direitos para ao longo da vida. Em suma, esses princípios supracitados competem a reflexão para a educação e alfabetização e suas necessidades, como liberdade, diversidade, qualidade e acesso do aprendizado ao longo da vida, como princípios que precisam ser assegurados segundo uma legislação.

Outra importante legislação norteadora é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. No que compete o exercício dessa legislação, articula seu Art. 2º com o Art. 6º da Constituição, atribuindo os princípios e fins da Educação Nacional. Também, esboça princípios de maneira articulada com aqueles citados na Constituição, contudo, na LDB (1996) têm-se expressos 14 princípios. Pertinente destacar que no Título III – Do Direito à Educação e Do Dever de Educar, em seu Art. 4º, consta de que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022).

Nessa abordagem, subentende-se de que o Estado tem o dever de garantir a alfabetização plena e de que, ela seja priorizada, ou seja, encontre seu espaço como parte essencial da educação escolar pública. Assim, o artigo enfatiza a importância de garantir que os alunos adquiram as habilidades de leitura e escrita, num nível considerado relativamente pleno e que ainda, a alfabetização possa ser desenvolvida de forma gradual ao longo de sua jornada na educação. É fundamental destacar que essa lei foi adicionada no ano de 2022, o que evidencia o comprometimento constante do Brasil em melhorar o nível de educação e garantir que a promoção da alfabetização permaneça como uma prioridade.

No capítulo II – Da Educação Básica, da LDB (1996), consta em seu Art. 22:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o

cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)

Ao reforçar a pertinência da alfabetização plena e da formação de leitoras, este trecho da lei evidencia as finalidades e objetivos da educação básica. Das finalidades, dispõe de que a educação básica tem como principal finalidade, de desenvolver o educando. Compreende-se de que a educação é vista como um meio para desenvolver as habilidades, competências e conhecimentos necessários para desenvolver cidadãos competentes e preparados para desempenhar papéis importantes na sociedade. Quando menciona a questão da alfabetização, esse trecho da lei se refere a essa questão como propulsora e objetiva e a considera primordial para alcançar as finalidades gerais da alfabetização.

Com vistas a esse destaque para a alfabetização, destaca-se ainda, o **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei nº 13.005/2014, sendo que estabelece diretrizes, metas e estratégias com o objetivo de ofertar uma educação de qualidade para toda a população brasileira. O PNE possui 20 metas, cada qual acompanhada por prazos, e estratégias para essa melhoria na educação, sendo que abrange desde a educação infantil até o ensino superior. É um plano elaborado a cada 10 anos e orienta as ações do governo e da sociedade na área da educação. No que compete as questões do direito à alfabetização, pode-se citar as seguintes metas e algumas de suas principais estratégias:

META 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; (...)

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; (...)

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

Dentre as estratégias supracitadas acima (visto que não são todas as estratégias citadas no documento sobre a meta), pode-se tecer algumas reflexões. De que, de acordo com a estratégia 5.1, destaca-se a importância de articular à alfabetização com o desenvolvimento de abordagens pedagógicas eficazes, principalmente, articular com as estratégias e aprendizagens desenvolvidas já na pré-escola. Ainda, considerar a valorização dos professores alfabetizadores e o apoio pedagógico, para que de fato, todas as crianças alcancem a alfabetização plena. No que diz respeito a estratégia 5.4, pensa-se na alfabetização também, nas mais diversas formas de promover práticas pedagógicas, consideradas também inovadoras, para assegurar a alfabetização, principalmente as que dizem respeito ao uso de tecnologias educacionais. Por fim, na estratégia 5.6, pensa-se sobre o estímulo e o fortalecimento de promoção da formação de professores, que precisa ser pensada e repensada para o preparo para a alfabetização. Essa formação deve incluir o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras.

Outra pertinente meta a ser destacada, citada abaixo, diz respeito a elevação das taxas de alfabetização:

META 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Compete, dessa maneira, refletir perante as discussões sobre as legislações a que se referem ao direito a educação, principalmente voltado para o direito à alfabetização. No que tange as legislações alinhadas com esses direitos, desempenham um pertinente papel na sociedade, principalmente para a promoção da igualdade, da cidadania e do desenvolvimento educacional. Compete a participação da sociedade em acompanhar e avaliar o monitoramento das metas e da eficácia das políticas em vigor. Identificar o conceito de alfabetização e a pertinência do papel do professor alfabetizador são diálogos para o próximo capítulo.

Alfabetização e professor alfabetizador: conceitos, reflexões e ponderações

A alfabetização, conforme Lopes et.al. (2010) é o processo pelo qual a criança adquire vínculo com a leitura e a escrita. O processo se concretiza quando a criança decodifica e codifica os códigos e símbolos da escrita. Nesse contexto, Soares (2003) afirma que uma criança alfabetizada é capaz de grafar e reconhecer letras, usar o papel, entender a direcionalidade da escrita, pegar no lápis, codificar, estabelecer relações entre fonema (sons) e grafemas (letras). Letramento, Soares (2003) conceitua como o resultado adquirido e construído junto ao processo de se alfabetizar, de se familiarizar com a leitura e a escrita. Trata-se da utilização dessa tecnologia nas práticas e relações sociais, antes mesmo de consolidar a alfabetização. Para tanto, nesse subtítulo versara-se sobre a pertinência da alfabetização e o papel do professor alfabetizador, seus conceitos, algumas reflexões e ponderações.

Nesse sentido, entende-se a alfabetização e o letramento como um todo, que pode ser definido como a aprendizagem inicial da escrita. Subentendido a alfabetização como a escrita enquanto função social e o letramento como a prática significativa da leitura e escrita no contexto social que as pessoas vivenciam. Soares (2003, p. 16) discorre:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto), no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Ambos os processos podem ser considerados interdependentes, isso pois, na mesma medida em que a alfabetização oferta ferramentas básicas para o letramento, também o letramento impõe significado e propósito à alfabetização. A interação entre a alfabetização e letramento é fundamental para garantir que a educação promova ao educando a capacidade crítica de leitura e de escrita, bem como, o eficaz uso destas habilidades nos contextos sociais e na vida cotidiana.

É possível compreender o porquê de as crianças serem facilmente

alfabetizáveis em relação a adultos. A criança aprende com mais facilidade quando é estimulada quando a aprendizagem é significativa. Ela aprende em função da sua atividade, do seu raciocínio e da criatividade. Ela tem mais tempo para se dedicar a esse processo. Em relação aos adultos, já fixaram em si formas de conhecimentos difíceis de modificar. Nesse contexto, Ferreiro (2005), afirma de que é preciso compreender a alfabetização como um processo de desenvolvimento. A criança tem facilidade em aprender, por isso a importância de utilizar metodologias inovadoras, capazes de estimular a criança e mudar paradigmas. Existem diversas questões a serem analisadas que necessitam ser trabalhadas com a criança, que implicam na aprendizagem significativa dela, como “a coordenação motora, utilização de instrumentos de escrita, velocidade, traçado correto das letras, escrita correta do nome...” (FERREIRO, 2005, p. 21).

A aprendizagem significativa só acontece quando o professor levar em consideração que a criança chega à escola, trazendo consigo experiências de aprendizagens que vão ajudar, ou não, para seu processo de alfabetização. Feil (1987) já dizia que essas experiências da criança devem servir como ponto de partida das atividades do professor. “Até o seu ingresso à escola, a criança já aprendeu inúmeras coisas. E aprendeu, talvez, com mais consistência já que ela aprendeu a fazer, fazendo-as” (FEIL, 1987, p. 12). Antes de ingressar na escola, quando a criança reconhece letras, símbolos, outdoors, marcas de produtos, ela está praticando e desenvolvendo seu processo alfabetizador, o letramento.

Nesse âmbito, Ferreiro (2005) acredita que aprendizagem alguma começa do zero. Ou seja, “pormenorizado que seja o estudo que a criança traga consigo ao ingressar a escola, a sua bagagem de esquemas interpretativos, antes de iniciar o processo de escolarização é essencial” (FERREIRO, 2005, p. 65). Antes mesmo de ser alfabetizada, a criança já possui resquícios de alfabetização, seja pelo desenho, garatujas, ou linguagens próprias de escrita. Tudo faz parte do processo de alfabetização.

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) permitiram identificar cinco níveis da evolução da escrita, até o momento em que se pode considerar que a criança é capaz de interpretar e reproduzir os símbolos gráficos. No livro a

Psicogênese da Língua Escrita, Emília e Ana definiram cinco os níveis que a criança desenvolve. São eles:

Nível 1: Hipótese pré-silábica

Nível 2: Intermediário I

Nível 3: Hipótese silábica

Nível 4: Hipótese silábico-alfabética ou Intermediário II

Nível 5: Hipótese alfabética

Lopes (2010, p. 8) salienta que “o fracasso ou o sucesso da alfabetização depende de entender o nível de evolução conceitual da criança”. Ressalta a importância de o educador conhecer e saber identificar os caminhos que a criança percorre para compreender o processo de construção do sistema da escrita. A passagem de um nível para outro só irá ocorrer quando a criança se deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar e a desestabilidade cognitiva for suficiente para levá-la a procurar novos caminhos e encontrá-los. Segundo Russo (2012) cada nível tem características que o definem. Contudo, mesmo atendendo às características principais, diferentes crianças em determinado nível também demonstram representações particulares, de acordo com seus próprios saberes e concepções resultantes de um percurso interno e pessoal. Ou seja, cada criança irá apresentar suas próprias características em cada nível em que se encontrar.

Nesse contexto é preciso pensar sobre as necessidades da rotina com as crianças no ciclo de alfabetização e nos ambientes alfabetizadores. Além de entender a criança em sua essência e de como ela se encontra nesse processo. O papel do professor alfabetizador no processo de alfabetização também é importante. Cagliari (2008, p. 9) aborda que o professor deve colocar a sensibilidade acima de qualquer modelo preestabelecido:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma

agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa. É um processo complexo e envolve uma série de fatores, muito além de compreender as letras e seus sons. De extrema importância valorizar o desenvolvimento emocional, a interatividade social, a contextualização linguística, a abordagem holística e a aprendizagem significativa no que tange a alfabetização e o letramento.

Contudo, fica evidente a pertinência do papel do professor alfabetizador nesse processo. Silva (2016, p. 12) atribui que “o grande desafio do professor é desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a formação do discente, permitindo que este possa reconhecer o uso da leitura e da escrita em práticas sociais e que seja possível a sua formação leitora e escritora com competência”. Para enfrentar esses desafios, os docentes precisam adotar abordagens de ensino inovadoras e significativas aos educandos, na tentativa de incentivar o desenvolvimento das habilidades críticas da leitura e da escrita. É importante que tenha uma contextualização com as situações do cotidiano dos alunos, além de oferecer uma prática constante, permitindo com que os educandos possam aprimorar sua leitura e escrita ao longo do tempo.

A autora pondera ainda, ser “função da escola formar cidadãos leitores e escritores competentes, direcionando a eles o contato com textos orais e escritos em diversas situações de comunicação” (SILVA, 2016, p. 12). A escola, de fato, desempenha um importante papel na promoção da alfabetização e na capacitação dos alunos para se tornarem participantes ativos na sociedade. Uma dessas vertentes é possível ao aluno, a comunicação, com o objetivo de sua capacitação de maneira eficaz, tanto oralmente quanto por escrito, visto que ela é fundamental em diversas situações da vida cotidiana, profissional e social.

Considerações finais

O presente artigo construiu-se a partir dos pressupostos que dizem respeito a pertinência da alfabetização e do professor alfabetizador no contexto educacional,

com vistas aos direitos educacionais dos alunos. Destaca-se que a alfabetização é uma etapa muito importante da educação, e este artigo conduziu-se a atingir seu objetivo geral, de estudar a alfabetização e o papel do professor alfabetizador na formação inicial dos educandos, na perspectiva de analisar os direitos educacionais no que compete à alfabetização.

Ao considerar os desafios e obstáculos que existem para a promoção dos direitos educativos, é preciso ter clareza diante do que pode ser feito e de que maneira agir para melhorar a prospecção dos direitos e o acesso de uma educação de qualidade para todos. Algumas questões pertinentes, merecem ser destacadas e que certamente, podem contribuir significativamente para o processo de alfabetização e letramento. É pertinente que: se tenha um certo compromisso político e investimento para com a educação, no que tange a disponibilidade de recursos adequados que envolvem infraestrutura, formação de professores, materiais didáticos, acesso as tecnologias; preservar os princípios de equidade e de inclusão; qualificação e valorização dos professores; participação da comunidade; currículo relevante e adequado para as necessidades dos alunos.

Contudo, fica evidente a importância da alfabetização, como um elemento central para que todos os educandos tenham o direito à uma educação de qualidade. É a alfabetização que proporciona às pessoas as habilidades necessárias e essenciais para que possam desenvolver outras aprendizagens. Para que isso aconteça, é importante que se tenha a garantia de acesso à alfabetização de qualidade para todos, indiferente a situações econômicas, de gênero, raça, entre outros fatores. A alfabetização é um direito humano fundamental e a garantia desse direito exige um esforço contínuo para superar os desafios que possam vir a surgir e que assim, possa ser possível construir um mundo mais inclusivo.

DESCUBRIENDO EL MUNDO DE LAS LETRAS: ALFABETIZACIÓN Y DERECHO EDUCATIVO

Resumen

El artículo aborda la importancia de los alfabetizadores en el contexto educativo, centrándose en los derechos educativos de los estudiantes. La alfabetización es considerada una etapa fundamental de la educación, estrechamente relacionada con los derechos de los estudiantes. El objetivo es investigar

el papel del alfabetizador en la formación inicial de los estudiantes, analizando los derechos educativos relacionados con la alfabetización. Esta investigación tiene un enfoque metodológico de carácter cualitativo, y se realizó en cuanto a su objetivo es descriptivo, con investigación bibliográfica y análisis cualitativo. En cuanto a los resultados, a importancia de la alfabetización es evidente como elemento central para que todos los educandos tengan derecho a una educación de calidad. Es la alfabetización la que proporciona a las personas las habilidades necesarias e imprescindibles para que puedan desarrollar otros aprendizajes. Para que esto suceda, es importante tener garantizado el acceso a una alfabetización de calidad para todos, independientemente de la situación económica, el género, la raza, entre otros factores.

Palabras Clave: Profesor alfabetizador. Derecho Educativo. Literatura.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Janine Ramos. ABREU, Maria Celeste de. MATTOS, Maria Célia Elias. **Caderno do educador: alfabetização e letramento**. Brasília: Programa Escola Ativa, 2010.

Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação, 2003.

SILVA, Joana Darc Pereira da. **Alfabetização na idade certa: desafios e possibilidades**. Artigo científico apresentado ao curso de Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/42171/2/Alfabetiza%3%a7%3%a3oNaIdad eCerta_Artigo_2016.pdf Acesso em 27 out. 2023.

O DIREITO EDUCATIVO EM FOCO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

Susana Michels⁸
Daniel Pulcherio Fensterseifer⁹

Eixo Temático: Direito Educativo e Escola

Resumo

Este artigo explora o papel fundamental do direito educativo na promoção da participação ativas dos alunos em seu processo educacional e na resolução de conflitos escolares. Tendo como problema, a falta de ênfase nos direitos educativos e nas práticas de resolução de conflitos pode limitar a capacidade dos alunos de participar ativamente no seu processo educacional e resolver conflitos de forma construtiva nas escolas. Destacamos a importância de políticas e práticas que garantam a igualdade de oportunidades, a eliminação da discriminação e a capacidade dos alunos de expressarem suas opiniões e preocupações. O objetivo desse estudo é investigar e destacar a importância do direito educativo, das políticas de igualdade de oportunidades, da eliminação da discriminação e da capacidade dos alunos de expressarem suas opiniões. Além disso, buscar compreender métodos eficazes de resolução de conflitos, como mediação, conciliação e negociação, promovendo a capacitação dos estudantes e a criação de um ambiente escolar mais positivo. Além disso, abordamos métodos eficazes de resolução de conflitos, como a mediação, conciliação, a negociação. Essa abordagem focada no aluno não apenas capacita os estudantes, mas também cria um ambiente escolar mais positivo, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e melhorando o desempenho acadêmico. À medida que avançamos no século XXI, é crucial que as escolas adotem uma abordagem que valorize a voz dos alunos e os capacite a desempenhar um papel ativo em sua própria educação. Trata-se de um estudo bibliográfico com o intuito de conhecer mais sobre o direito educativo, as práticas de resolução de conflitos e como estas são importantes para os alunos no cotidiano. O direito educativo é um conceito que coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Conflitos. Resolução de Conflitos. Direitos.

Introdução

A educação desempenha um papel central na formação de cidadãos e no desenvolvimento da sociedade como um todo. No entanto, para que a educação seja realmente eficaz, é fundamental que ela seja uma experiência colaborativa, na qual os estudantes desempenham um papel ativo na sua própria formação. A pergunta "O que eu quero da escola?" coloca o estudante no centro desse processo,

⁸Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões - RS; a096062@uri.edu.br

⁹Doutor Professor Orientador do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões - RS;

incentivando a expressão de suas necessidades e desejos no ambiente educacional. Mas o direito educativo vai além disso, garantindo igualdade de oportunidades, eliminando a discriminação e assegurando que a voz dos alunos seja ouvida.

Neste contexto, também é essencial abordar a resolução de conflitos escolares, uma vez que os conflitos são inevitáveis em qualquer ambiente educacional. Como esses conflitos são tratados podem afetar profundamente o ambiente de aprendizagem e o bem-estar dos estudantes. A resolução de conflitos eficaz não apenas promove um ambiente escolar mais seguro e acolhedor, mas também ajuda os alunos a desenvolver habilidades sociais benéficas.

Este estudo explora a interseção entre o direito educativo e a resolução de conflitos escolares, destacando a importância de empoderar os alunos, incentivando sua participação ativa em seu próprio processo educacional e oferecendo maneiras construtivas de lidar com conflitos. À medida que enfrentamos desafios complexos no século XXI, é fundamental que as escolas adotem uma abordagem que promova o envolvimento dos alunos e os capacite a se tornarem cidadãos críticos e responsáveis em uma sociedade em constante evolução.

Desenvolvimento

Educar não é tarefa fácil e pode ser ainda mais difícil se cada uma das partes responsáveis pela educação das crianças não assumir suas responsabilidades. A Constituição Federal no seu art. 205 afirma 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.

Assim, é de responsabilidade, primeiramente, da família e, juntamente com a escola, aprimorar a educação de qualidade para as crianças. Sabe-se que a convivência familiar é de extrema importância na formação da pessoa. Neste sentido, a família é a base de qualquer construção humana.

Assim, realça-se a importância do convívio familiar e sua estruturação para

a formação social e psicológica da criança. No entanto, em alguns casos, os conflitos acabam desestruturando a base familiar, impossibilitando uma relação harmoniosa entre pais e filhos, ou mesmo inibindo o diálogo.

Assim, para amparar legalmente as crianças de até 12 (doze) anos de idade e adolescentes menores de 18 (dezoito) anos, foi criada uma lei maior, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sendo aplicada a todas as crianças e adolescentes com o intuito de proteção integral.

Conforme o Art. 22 do ECA, “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais”. Sendo de obrigação dos pais o cuidado, a educação, o desenvolvimento integral, a defesa e garantia dos direitos dos filhos.

É importante salientar a necessidade de haver uma ligação entre a família e a escola, sem jogar as responsabilidades uma para outra, porém ambas precisam propiciar o desenvolvimento integral de seus filhos e alunos.

É conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) lei número 9394/1996 em seu Artigo 4º destaca que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a seguinte garantia:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
pré-escola;
ensino fundamental;
ensino médio;

Os programas de educação estão sendo disponibilizados e para tanto as crianças que frequentam o ambiente escolar se deparam com situações de conflitos referente a diversidade existente nesse ambiente.

Os conflitos podem influenciar no processo de ensino aprendizagem, bem como pode desenvolver diversos problemas psicológicos nas crianças. Para isto, é necessário, sim, que a escola fique atenta aos riscos que a pode lhes causar. Se esta não cumprir seu papel, poderá agravar ainda mais os problemas psicológicos na criança.

As aprendizagens numa escola são muitas, onde aprendem a respeitar

regras e limites na convivência diária, desenvolvendo a autonomia. Assim, a criança desenvolverá melhor o intelectual e o social, será mais autônoma, tendo contato com outras crianças, com um grupo.

Todavia, a garantia dos direitos das crianças é de responsabilidade de todos, ou seja, família, escola e sociedade em geral. Porém, é importante ressaltar, que a escola é responsável pelo ensino da ciência. É dever da família a educação, respeito, valores e identidades culturais. Nesse intuito, a escola deve auxiliar a família para a formação do ser humano, dando-lhes oportunidades de conviver com as diversidades e demonstrar respeito pelos demais sujeitos na sociedade.

A escola, assim como qualquer outra instituição educacional, enfrenta desafios em relação aos conflitos que surgem entre seus alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Esses conflitos podem variar em natureza e intensidade, mas é essencial abordá-los de forma eficaz para garantir um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal.

O conflito é algo inerente à relação humana. É resultado de posturas, atitudes, disputas, concepções discordantes, oposições, desarmonia quanto a fatos e condutas que envolvem perspectivas, valores ou interesses contraditórios. Podendo prejudicar algumas pessoas e seus interesses, causando um desgaste emocional e físico muito grande.

À medida que a sociedade se torna mais complexa, os conflitos começam a surgir com mais frequência. Matos, 2014, p.34 “Os conflitos são situações geradas pela razão natural da diversificação. Da diferença nasce o conflito;” nesse paradigma surge a primeira condição para administrá-lo e consiste em percebê-lo como manifestação previsível de estrutura complexa.

Durante a nossa vida estamos em constante processo de mudança, que podem causar conflitos. Neste sentido Fiorelli 2008, p. 6, salienta que “a causa raiz de todo o conflito é a mudança, real ou apenas percebida, ou a perspectiva de que ela venha a ocorrer”.

Já Malhadas 2004, p.15 destaca que “a mudança é toda e qualquer modificação da realidade. Não há conflito sem mudança”. O autor ainda destaca que, “a mudança afeta o relacionamento entre as pessoas e conduz ao

conflito”. No entanto, é importante sabermos diferenciar violência de conflitos.

É importante pensar no ambiente que as crianças frequentam diariamente, pois, como elas passam grande parte de seu tempo nas escolas, este local precisa ser acolhedor, que estimule uma boa convivência.

Com esse intuito, é importante ressaltar a atenção especial aos envolvidos nos conflitos e a necessidade de resolução destes conflitos para que não se agravem e nem acabam causando danos psicológicos.

Os conflitos fazem parte da experiência humana e estão presentes em diversos contextos de nossas vidas. Na escola, um ambiente repleto de diversidade e interações constantes, não é incomum que ocorram conflitos entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Esses conflitos podem surgir por uma série de razões, como diferenças de opiniões, desentendimentos interpessoais ou questões relacionadas a valores e expectativas. O conflito geralmente inicia com um desentendimento ocasionado por uma má comunicação. Conforme Muszkat 2008, p. 27, “[...] fala-se de conflito psíquico (interpessoal) quando, no indivíduo, se opõem as exigências internas contrárias. Porém o mesmo propicia o crescimento e transformação”.

Complementando Malhadas 2004, p. 16 destaca que:

Em uma situação de conflito, compreende-se tradicionalmente que alguém tem de mudar e que alguém deverá pagar um preço por essa mudança: o que terá que ser modificado, qual deve ser esse preço, como e quando deve ser pago são questões cruciais que precisam ser esclarecidas, compreendidas e resolvidas.

No entanto, seguindo o pensamento, o autor destaca ainda que, “não se trata de impedir os conflitos. A questão é gerenciar os conflitos por meio do gerenciamento das mudanças”.

Nesse sentido, as mudanças afetam a percepção do “eu” que cada pessoa possui. Sendo assim, destaca-se a importância do constante equilíbrio, pois a falta deste pode causar conflitos. Entretanto, Malhadas 2004, p. 19 enfatiza que, “qualquer que seja a forma como ele se manifeste, o conflito poderá servir para o desenvolvimento da pessoa, ou para prejudicá-la de diferentes formas”.

Assim, destaca-se a importância de analisar os conflitos, pois,

um tipo de mudança pode conduzir a conflitos de diferentes naturezas, dependendo das características dos indivíduos nela envolvidos. O que pode ser visto como altamente desvantajoso para um, pode representar extraordinária oportunidade para outro". (MALHADAS, 2004, p. 20)

Assim, o autor quer representar que o conflito pode deixar feridas profundas de difícil cicatrização para uma família. Todavia, pode criar elos de ligação, enriquecendo os relacionamentos. (MALHADAS, 2004)

Os conflitos são associados às mudanças, que podem ser provocados quando a intenção de uma parte tenta introduzir a mudança e a outra resiste para tal. Neste sentido, Malhadas 2004,

p. 23 destaca que: "O elemento-chave do processo de mudança denomina-se comunicação. Imperfeições, lacunas, falhas de comunicação provocam medo, que é o maior inimigo de novas ideias".

Um conflito frequentemente surge como uma pequena diferença de opinião, podendo muitas vezes se agravar e tornar-se uma hostilidade franca e que leva a um conflito destrutivo entre duas pessoas ou grupos. (Martinelli, 2020, p. 53)

O autor destaca ainda um modelo de diferentes níveis de conflito que nos apresentam de maneira clara a evolução do conflito.

Nível 1 - Discussão: normalmente é racional, aberta, objetiva.

Nível 2 - Debate: neste estágio, as pessoas podem começar a fazer generalizações e buscar padrões de comportamento. O grau de objetividade começa a se reduzir.

Nível 3 - Façanhas: as duas partes demonstram uma grande falta de confiança no caminho escolhido pela outra parte.

Nível 4 - Imagens fixas: são estabelecidas imagens preconcebidas da outra parte. É mostrada uma pequena objetividade e as posições começam a se tornar fixas e rígidas.

Nível 5 - "Loss of face": torna-se difícil para cada uma das partes retirar-se, pois isso caracterizaria "ficar com a cara no chão".

Nível 6 - Estratégias: a comunicação se restringe a ameaças, demandas e punições.

Nível 7 - Falta de humanidade: frequentemente, começam a acontecer os comportamentos destrutivos. Os grupos começam a se sentir e ver como menos humanos.

Nível 8 - Ataques de nervos: a autopreservação passa a ser a única motivação. Indivíduos ou grupos preparam-se para atacar e ser atacados.

Nível 9 - Ataques generalizados: não há outro caminho a não ser um lado vencendo e o outro perdendo. (Martinelli, 2020, p. 54)

De acordo com esses níveis é mais fácil identificar e solucionar o conflito,

uma vez que ignorado ou reprimido ele tende a se agravar. Solucionado de maneira correta ele se torna uma ação construtiva e pode gerar mudanças de comportamentos posteriores.

Nesse sentido, Matos, 2014 p. 34 nos coloca ainda que, o primeiro passo para conviver com o conflito é manter em limites toleráveis numa avaliação formal e portanto é necessário encontrar estratégias para posterior avaliação do conflito.

Conflitos, mudanças geram tensões, ansiedades, resistências. Em nossa sociedade, todos temos os direitos humanos reconhecidos de modo conceitual, porém, muitas vezes as instituições sociais, políticas e econômicas não se abstém na efetividade desses direitos. Administrar conflitos torna-se algo tão desgastante porém faz-se necessário para a garantia dos direitos e desenvolvimento humano, de qualidade de vida e o desempenho da democracia. Matos, 2014.

Para um convívio na sociedade, com a instabilidade que o meio nos oferece, necessitamos prevenir as situações que nos causam desconfortos. Essas prevenções não são associadas somente com informações, entretanto com base em conscientização devemos educar a percepção e capacitar-se com recursos que são necessários para intervenções quando são necessários. Matos, 2014

Nem sempre o conflito é algo negativo, apesar de ter brigas e discussões, se resolvido de maneira adequada ele pode representar aos envolvidos uma chance de crescimento, de reflexão e melhoria nas relações humanas, culminando em um crescimento pessoal aos envolvidos.

O conflito nem sempre está associado com o desentendimento entre duas pessoas. Ele pode ocorrer pela frustração de um fato provocado. Nesse contexto, o conflito pode ser construtivo ou destrutivo, dependendo da maneira que ele é administrado.

Nesse mesmo pensamento, pode-se ainda citar que a comunicação e a informação sejam distorcidas assim, as tomadas de decisões podem não ocorrer de maneira adequada e desejada, devido a pouca interação.

Os efeitos positivos são maneiras alternativas e criativas que buscam resolver o conflito para que sejam geradas boas energias, o alcance a paz e de maneira harmônica, oferecendo aos envolvidos o desenvolvimento para lidar com

situações como essas de forma positiva sem causar danos.

A discussão pode levar a uma melhor solução. Diante disso destacam-se dois pré-requisitos para que essas possam ser de maneira produtiva e construtiva.

a) A existência de uma liderança que seja compartilhada, de confiança e confiança, no qual os envolvidos possam dialogar sobre suas situações; b) As inquietações devem ser debatidas para que os objetivos sejam resolvidos. (Martinelli, 2020, p.50)

Ainda nesta perspectiva, o autor nos traz três enfoques que podem ser classificados de acordo com as motivações que estão frente ao comportamento das pessoas. Seriam eles: aquele que empurra a solução do conflito, o que ajuda a solucioná-lo e aquele que analisa o conflito.

Mas os conflitos podem ser construtivos ao abrir discussões e os problemas podem ser solucionados. O ambiente educacional vem crescendo e os conflitos escolares vem aumentando com frequência, uma vez que este é um ambiente de muitas diversidades.

Os conflitos na escola podem se manifestar de várias maneiras, desde desentendimentos interpessoais até divergências de valores e expectativas. Eles podem surgir devido a diferenças culturais, questões de bullying, competição acadêmica, problemas de disciplina e uma série de outros fatores. Independentemente da causa, é fundamental reconhecer e lidar com esses conflitos de maneira construtiva, promovendo uma convivência harmoniosa entre todos os envolvidos.

É importante adotar uma abordagem que leve em consideração a diversidade dos alunos e suas necessidades individuais. Isso inclui promover a empatia, a comunicação efetiva e estratégias de resolução de conflitos que incentivem o diálogo aberto e o entendimento mútuo. Além disso, é necessário envolver os professores, os pais e a comunidade em geral, a fim de construir parcerias e buscar soluções colaborativas para os conflitos.

Assim, é necessário abordar os principais desafios relacionados aos conflitos no ambiente escolar, analisando suas causas subjacentes, impactos na comunidade escolar e estratégias eficazes para prevenção e resolução. Através da

conscientização e do trabalho conjunto, podemos promover uma cultura de paz, respeito e tolerância na escola, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para todos os seus membros.

A resolução de conflitos escolares desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente educacional saudável e harmonioso. É essencial compreender como ocorre esse processo e explorar diferentes práticas que possam ser empregadas para lidar com os conflitos de maneira construtiva. Além disso, a comunicação não violenta, a mediação escolar e a conciliação surgem como abordagens promissoras para a resolução pacífica dos conflitos.

É essencial reconhecer que os meios de resolução de conflitos são vastos e diversos, não se limitando apenas à mediação e conciliação. Contudo, podemos citar a Comunicação Não Violenta (CNV) e a *Therapeutic Jurisprudence*, considerando sua relevância no contexto escolar e seu potencial “terapêutico”.

Ao escolher métodos de resolução de conflitos, busca-se uma abordagem mais eficaz e humana para a resolução de conflitos, em comparação com outras formas tradicionais de punição ou disciplina. A mediação escolar e a conciliação oferecem uma oportunidade para as partes envolvidas no conflito expressarem seus sentimentos, opiniões e preocupações, permitindo um diálogo aberto e empático entre elas.

Além disso, esses métodos podem contribuir para a formação de habilidades socioemocionais nos alunos, como empatia, comunicação e resolução de problemas, que são fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e conscientes.

Ao investigar a aplicação dessas abordagens, bem como seus benefícios e desafios, o texto pretende fornecer uma base sólida para a implementação desses métodos nas escolas, tornando-as mais inclusivas e acolhedoras. Através dessa análise, o objetivo é incentivar educadores, gestores e demais envolvidos no ambiente escolar a considerarem a mediação escolar e a conciliação como alternativas mais efetivas para a resolução de conflitos, promovendo, assim, um ambiente propício para o aprendizado e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

Conclusão

O direito à educação é um dos pilares fundamentais para o pleno desenvolvimento de uma sociedade. É um direito humano universal que não apenas garante o acesso à informação ao conhecimento, mas também promove o empoderamento, a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos.

A família desempenha um papel crucial no suporte e na formação das crianças. É o primeiro ambiente de aprendizagem e socialização, influenciando diretamente no desenvolvimento educacional e emocional dos indivíduos. Portanto, a interação entre família e educação é essencial para o sucesso educacional das crianças.

Os conflitos são inevitáveis em qualquer ambiente, inclusive na educação. No entanto, a forma como lidamos com esses conflitos é essencial. A resolução de conflitos nas escolas não deve ser apenas reativa, mas sim preventiva e construtiva. Estratégias de conciliação, mediação e abordagens como a Comunicação Não Violenta (CNV) são ferramentas poderosas para lidar com conflitos de forma de importação e proativa.

A conciliação e a mediação são métodos que visam resolver disputas de maneira colaborativa, permitindo que as partes envolvidas expressem suas preocupações e busquem soluções que atendam aos interesses de todos os envolvidos. Isso promove um ambiente de diálogo e entendimento mútuo, em vez de confronto e adversidade.

A Jurisprudência Terapêutica, por sua vez, autoriza o impacto das práticas judiciais no bem-estar emocional e psicológico das pessoas envolvidas em um processo legal. Essa abordagem busca minimizar o trauma e o estresse associados aos conflitos legais, promovendo processos mais justos e que considerem o impacto nas vidas das pessoas.

A Comunicação Não Violenta (CNV) é uma abordagem que se concentra na empatia, na escuta ativa e na comunicação eficaz para resolver conflitos. Ela visa estabelecer conexões significativas, identificar e expressar necessidades e

sentimientos, e encontrar soluções que levem em consideração o bem-estar de todos os envolvidos.

Em resumo, a interseção entre o direito à educação, a família, a resolução de conflitos, as abordagens de conciliação, mediação, Jurisprudência Terapêutica e a Comunicação Não Violenta representa um caminho para criar ambientes educacionais mais inclusivos, justos e harmoniosos. Essas abordagens não apenas cumprem as exigências legais, mas também promovem a resolução de conflitos e restrições para o desenvolvimento de indivíduos e comunidades mais resilientes e coesos.

EL DERECHO EDUCATIVO ENFOQUE EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES

Resumen

Este artículo explora el papel fundamental del derecho educativo en la promoción de la participación activa de los estudiantes en su proceso educativo y en la resolución de conflictos escolares. Dado el problema, la falta de énfasis en los derechos educativos y las prácticas de resolución de conflictos puede limitar la capacidad de los estudiantes para participar activamente en su proceso educativo y resolver conflictos de manera constructiva en las escuelas. Destacamos la importancia de políticas y prácticas que aseguren la igualdad de oportunidades, la eliminación de la discriminación y la capacidad de los estudiantes para expresar sus opiniones e inquietudes. El objetivo de este estudio es investigar y resaltar la importancia del derecho educativo, las políticas de igualdad de oportunidades, la eliminación de la discriminación y la capacidad de los estudiantes para expresar sus opiniones. Además, buscar comprender métodos eficaces de resolución de conflictos, como la mediación, la conciliación y la negociación, promoviendo el empoderamiento de los estudiantes y la creación de un ambiente escolar más positivo. Además, abordamos métodos eficaces de resolución de conflictos, como la mediación, la conciliación y la negociación. Este enfoque centrado en los estudiantes no sólo los empodera, sino que también crea un ambiente escolar más positivo, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales y mejorando el rendimiento académico. A medida que avanzamos hacia el siglo XXI, es crucial que las escuelas adopten un enfoque que valore la voz de los estudiantes y los capacite para desempeñar un papel activo en su propia educación. Es un estudio bibliográfico con el objetivo de conocer más sobre el derecho educativo, las prácticas de resolución de conflictos y cómo estas son importantes para los estudiantes en su vida diaria. El derecho educativo es un concepto que sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Conflictos. La resolución de conflictos. Derechos.

Referências

_____. **Lei Federal nº 12.318 de 26 de agosto de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112318.htm

acesso em 10 mar. 2015

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 8. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

FIGLIOLI, José Osmeir. **Mediação e soluções de conflito: teoria e prática**. /José Osmeir Figlioli, Marcos Julio Olivé Malhadas Junior.- São Paulo: Atlas, 2008.

MALHADAS, Junior. Marcos Julio Olivé. **Psicologia na mediação: inovando a gestão de conflitos interpessoais e organizacionais**. Figlioli, Malhadas e Moraes. São Paulo : LTr, 2004.

MARTINELLI, Dante P. **Negociação e Solução de Conflitos - Do Impasse ao Ganha-ganha Com o Melhor Estilo**. Grupo GEN, 2020. E-book. ISBN 9788597025989. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597025989/>. Acesso em: 06 out. 2023.

MARTINELLI, Dante P.; GHISI, Flávia A. **Negociação** - 2ª edição. Editora Saraiva, 2012. E book. ISBN 9788502160804. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502160804/>. Acesso em: 08 nov. 2023.

MATOS, Francisco Gomes de. **Negociação e conflito** - 1ª Edição . Editora Saraiva, 2014. E- book. ISBN 9788502220195. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502220195/>. Acesso em: 08 set. 2023.

MUSZKAT, Malvina Ester. **Guia prático de mediação de conflitos**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2008.

EIXO TEMÁTICO:

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO NO CAMPO

QUEM PENSA A EDUCAÇÃO DO CAMPO? LÓCUS E PARTICIPANTES DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE 2002 E 2022

Lia Machado dos Santos¹⁰

Luci Mary Duso Pacheco¹¹

Eixo Temático: Direitos Humanos e Educação no Campo

Resumo

O artigo pretende analisar o lócus e os participantes das pesquisas em Educação do Campo no período entre 2002 e 2022. O corpus desta pesquisa foi construído a partir de coleta de dados no site da Capes, em seu catálogo de teses e dissertações entre abril e agosto de 2022. Ao todo foram 61 trabalhos selecionados para a análise. A partir da análise dos lócus de pesquisa e dos participantes convidados, foi possível observar que investigações em educação do campo são realizadas em sua maioria, em ou sobre escolas municipais, instituições de ensino superior e com professores, alunos e direção escolar. Parece que o debate sobre o tema ainda é tímido em escolas localizadas em assentamentos e raros em escolas itinerantes e acampamentos. Também há sujeitos invisíveis no debate, como os próprios moradores e trabalhadores do campo, dirigentes de sindicatos, movimentos sociais e militantes, egressos, pais e crianças. Logo, cabe a reflexão: Quem pode pensar a educação do campo?

Palavras-chave: pesquisa em educação. educação do campo. participantes.

Introdução

Historicamente a oferta da educação do campo foi excludente. Primeiro, a oferta nem existia, há gerações de agricultores analfabetos. Depois, com muita luta de movimentos sociais e comunidades rurais ela transformou-se em realidade e a passos lentos começou a ser ofertada a esta população. Entretanto, entre a oferta e a realidade existem vários obstáculos, como por exemplo, a falta de diretrizes para uma educação do campo que foi aprovada somente em 2002, importante marco referencial representado pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 que Instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Mesmo assim, muitas escolas com o slogan da educação do campo não tem um currículo amparado nestas diretrizes e acabam adotando uma visão urbano

¹⁰Mestre em Literatura Comparada- URI/FW. Técnica Administrativa em Educação- IFFar/FW. E-mail: Liah.le.tras@gmail.com

¹¹Doutora em Educação pela UFSM. Docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). E-mail: luci@uri.edu.br

cêntrica em seu planejamento, até mesmo nas escolas nucleadas que por si, já trazem prejuízos a qualidade da oferta. Então, se a oferta da Educação do Campo ainda é excludente, é possível falar o mesmo sobre quem pensa e debate a Educação do Campo? É o que veremos a seguir, a partir da análise de dados retirados de dissertações e teses sobre o tema, publicados entre 2002 e 2022.

Caminhos da pesquisa

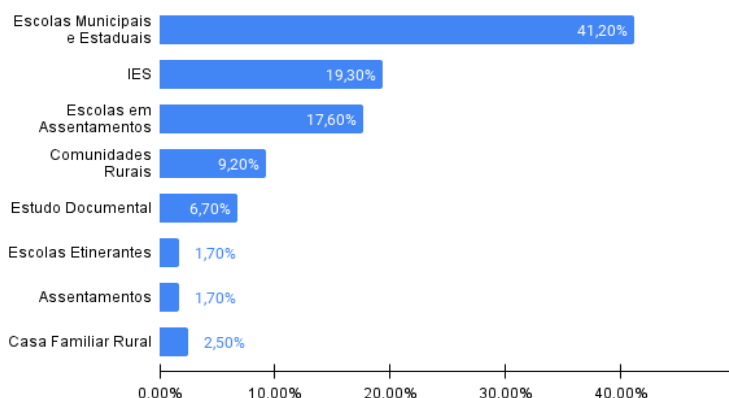
A coleta de dados foi realizada no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes entre os meses de abril e julho de 2022. Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior onde o objetivo foi analisar as relações entre educação do campo, juventude rural e do campo e emancipação, entretanto far-se-á novas análises a partir dos dados coletados. Para o presente artigo o corpus da pesquisa é composto por 2 descritores e suas combinações: “juventude rural” e “juventude do campo” e “Educação do Campo” e “Educação no Campo”, ambos com o filtro da área de conhecimento “educação” para manter os dados neste campo de interesse e ver o que mais se produz nos programas de pós-graduação em educação no Brasil.

Para os dois primeiros descritores, “juventude rural” e “juventude do campo”, optou-se pela leitura de todos os trabalhos, uma vez que não constituem um montante significativo de pesquisas, portanto da leitura flutuante de 42 trabalhos, 28 foram selecionados para a coleta de dados. Já para o descritor “Educação do Campo” optou-se pela leitura dos 50 primeiros resultados por conter muitas pesquisas e nem todos estarem diretamente ligados ao tema de análise. Destes 50, foram selecionados 42 trabalhos e para o descritor “Educação no Campo” realizou-se a leitura flutuante dos 69 resultados e selecionados 54, perfazendo um total de 96 trabalhos. Portanto, ao todo foram selecionadas 96 teses e dissertações para uma leitura mais avançada e coleta de dados.

Onde se pesquisa a Educação do Campo?

A partir dos dados coletados, é possível observar no gráfico abaixo quais os locais escolhidos para a realização das pesquisas de campo.

Gráfico 01 - Locus de pesquisa das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pelas autoras.

É notável a aderência pela investigação em escolas de educação do campo municipais e estaduais, estas que em sua maioria refletem nos resultados das pesquisas a falta de entendimento sobre o que é ser uma escola de educação do campo, que não a veem como modalidade de ensino e não praticam suas diretrizes. Várias destas são nucleadas, ou seja, carregam em sua base uma diversidade cultural da população do campo a que não sabem atender, marcadas pela insegurança e vulnerabilidade do êxodo rural vivenciada pelas famílias da comunidade escolar.

Em sua dissertação, Rodrigues (2010) alerta para as dificuldades dos gestores cujo despreparo e desconhecimento da teoria acabam por refletir uma administração descontextualizada com a comunidade escolar e suas especificidades. Na prática, são escolas que seguem desenvolvendo suas atividades sob o prisma de paradigmas que nem sequer foram debatidos.

Enquanto as escolas estaduais e municipais ocupam o primeiro lugar como lócus de pesquisas sobre educação do campo e juventudes rural e do campo perfazendo 41,20% do total, as escolas localizadas em assentamento ocupam 17,60%, ou seja, menos da metade. Já em relação a pesquisas realizadas em escolas que pertencem a assentamentos, é possível observar nos resultados, um sentimento de pertencimento ao campo maior entre os jovens que vivem espaços de agricultura familiar.

Segundo Santos (2018), apesar do desejo de cursar um curso superior, a

maioria dos entrevistados revelam o desejo de continuar no campo apesar de suas dificuldades. Souza (2019), uma das poucas pesquisadoras que realizaram investigação com egressos, constatou além de bons índices de atuação profissional dos jovens formados em escola de assentamento também observou que apesar dos desafios estruturais para reprodução social no território, há maior desejo de permanência.

Portanto, onde há resultados significativos como estes, deveria haver maior desejo de investigação para avaliar as práticas pedagógicas, os currículos e tornar público relatos de experiências o suficiente para, depois de um rigor científico, serem estudadas em formulações de políticas públicas e programas governamentais destinados a educação do campo.

Em segundo lugar, no totalizante das pesquisas, o lócus mais pesquisado com um índice de 19,30% está as instituições de ensino superior. Neste espaço o que mais se pesquisa é a formação inicial, com uma pequena cota para os cursos de formação de professores em educação do campo.

Pode-se considerar positiva a preocupação com a formação inicial indicada nas pesquisas, lembrando Nóvoa (2017), é preciso avançar com a formação profissional universitária, construindo um novo lugar institucional que seja ancorado na universidade, mas híbrido, composto por várias realidades que configuram o campo docente.

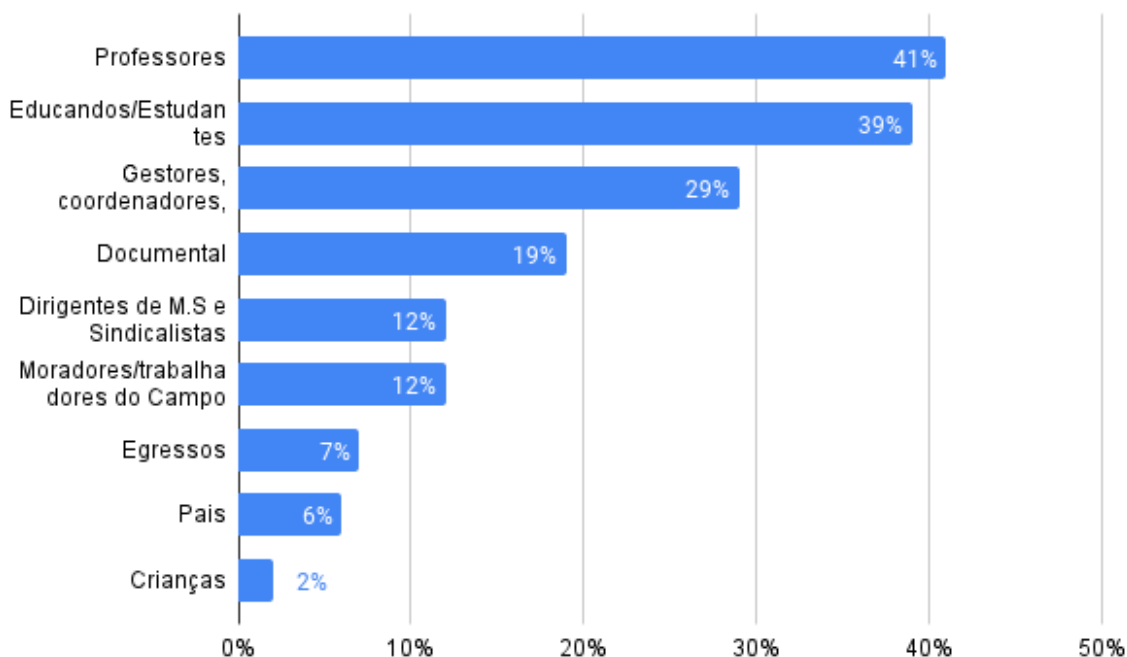
Pensando no contexto da educação do campo, é Medeiros (2012) quem aponta para a responsabilidade das universidades se articularem com os movimentos sociais na organização de um sistema permanente que forme em várias instâncias, que possa produzir, discutir e avaliar práticas por meio de encontros.

Entre os lócus menos pesquisados estão comunidades rurais com 9,20% e quase invisíveis estão as escolas itinerantes, os assentamentos e escolas familiares rurais. Isso demonstra o quanto é difícil pensar a educação do campo fora do prisma da instituição escolar e da educação formal. Entretanto, estudos sobre saberes e formação docente já demonstram que uma formação de professores sem a conexão com toda a comunidade escolar vai continuar reproduzindo paradigmas positivistas e tecnicistas. “É necessário construir um novo arranjo institucional,

dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores.” p.1114 (NÓVOA, 2017, p.1114).

Quem é sujeito na pesquisa em Educação do Campo?

Gráfico 02 - Participantes das pesquisas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Todo território é composto por sujeitos, todo campo científico também. Quando um pesquisador decide investigar um tema dentro da educação do campo, quem ele procura para ouvir? Para analisar? É o que podemos ver no gráfico acima.

Antes de tudo, compreende-se sujeito como conceito sociológico, um sujeito portador de direitos universais e deveres, livre e responsável por sua conduta. (Furlin, 2012). Já no território do campo temos o campesinato, em que uma unidade da diversidade camponesa, “se constitui num sujeito social cujo movimento histórico se caracteriza por modos de ser e de viver que lhe são próprios, não se caracterizando como capitalistas ainda, que inseridos na economia capitalista.” (CALDART, p.116, 2012).

Independente deste sujeito do campo ser também um sujeito social, todo

território é composto por sujeitos. Portanto, dentro de cada pesquisa sobre educação do campo, cada decisão tomada sobre suas políticas públicas e documentos regulatórios, existem sujeitos e é necessário pensarmos quem são.

Se Nóvoa (2017) alerta para a necessidade de a formação de professores construir um novo espaço institucional, composto e relacionado com todo o contexto, como podemos fazer deste lugar: Um lugar de entrelaçamentos, um lugar de encontro e um lugar de ação pública se a pesquisa na pós-graduação continua, de forma majoritária nos espaços formais de educação?

Em relação ao estudo da juventude do campo foi observado que ela é foco de pesquisa quase que apenas dentro de um contexto escolar, especificamente no ensino médio e sob diversos objetivos. No escopo dessa pesquisa encontramos apenas uma tese sobre organização de jovens fora do contexto escolar, por Gomes (2019) e uma tese sobre relações intergeracionais escrita por Silva (2014).

Basta observar o gráfico 2, dirigentes de movimentos sociais, sindicalistas, moradores e trabalhadores do campo, egressos, pais e crianças respectivamente são os menos procurados nas investigações sobre educação do campo e juventudes rural e do campo. Se fosse possível realizar uma pesquisa sobre quem são os pesquisadores e de onde vem, certamente os números não seriam diferentes.

Tanto no gráfico 1 como no 2, há o percentual de trabalhos documentais, ou seja, não tiveram sujeitos participantes.

Considerações finais

Quando se assume esta concepção de Educação do Campo, afirma-se as duas expressões: “no” e “do” campo, em que “no campo”, designa a importância da escola estar localizada nos espaços geográfico, político e social do campo; enquanto a expressão “do campo” estabelece uma educação construída com a população do campo, e não apenas aos poucos professores que pertencem a comunidade científica responsável pela escolha de um currículo chancelada pelo Estado.

Portanto, basta pensar nos gráficos aqui expostos para chegar à conclusão de que não é toda a população do campo convidada a pensar ou falar sobre a educação do campo e suas experiências, e sim um seleto grupo. Cabe também observar aqui,

que as abordagens epistemológicas e as metodologias de cada tese e dissertação não foram expostas, portanto não necessariamente um participante de pesquisa é um convidado a pensar a educação do campo ou expor sua experiência, ele pode por exemplo, fazer parte da pesquisa de abordagens empírico-analíticas em que o sujeito concebido como experimento é identificado com dados, números e variáveis representado num perfil ou esquema cartesiano.

Pensar a educação do campo e a formação de seus professores cujo objetivo é o desenvolvimento emancipatório dos alunos enquanto incentiva que sejam sujeitos de suas próprias histórias e lutas coletivas exige que todo o campo científico - desde os pesquisadores de pós-graduação, formação inicial, quem pensa os currículo e as políticas públicas - esteja em contato e faça o chamamento de acampados, assentados, agricultores familiares e cooperados de assentamentos para conhecer a perspectiva de quem vive em distintos espaços. Este é o primeiro passo para pensarmos uma Educação no e do Campo.

QUEM PENSA A EDUCAÇÃO DO CAMPO? LÓCUS E PARTICIPANTES DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO ENTRE 2002 E 2022

Resumen

El artículo pretende analizar el locus y los participantes de la investigación en Educación Rural en el período comprendido entre 2002 y 2022. El corpus de esta investigación se construyó a partir de la recolección de datos en el sitio web de la Capes, en su catálogo de tesis y disertaciones entre abril y agosto de 2022. En total, se seleccionaron 61 obras para su análisis. A partir del análisis del locus de investigación y de los participantes invitados, fue posible observar que las investigaciones en educación rural se realizan mayoritariamente en o sobre escuelas municipales, instituciones de educación superior y con profesores, estudiantes y directivos escolares. Parece que el debate sobre el tema sigue siendo tímido en las escuelas ubicadas en asentamientos y raro en las escuelas y campamentos itinerantes. También hay sujetos invisibles en el debate, como los residentes rurales y los propios trabajadores, líderes sindicales, movimientos y activistas sociales, graduados, padres e hijos. Por tanto, vale la pena reflexionar: ¿Quién puede pensar en la educación rural?

Palabras Clave: investigación en educación. educación rural. participantes.

Referências

FURLIN, Neiva. É possível uma sociologia do sujeito? Uma abordagem sobre as teorias de Foucault e Touraine. **Sociologias**, 14(29), 274-311. 2012
<https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100011>

GOMES, Leonardo Ribeiro. **Circulação de prescrições para a formação da juventude rural no Brasil e nos Estados Unidos: a experiência dos Clubes 4-S e 4-H no pós Segunda Guerra Mundial.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.** 47 (166) • Oct-Dec 2017 • <https://doi.org/10.1590/198053144843>

RODRIGUES, Rodrigo Soares Guimarães. **Rural Education: the concept and practice of the managers around Distrito Federal.** 2010. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, Samara Caroline. **Trajetórias e perspectivas socioeducativas dos jovens do campo em um assentamento no município de nova mutum-MT,** 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2018.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Encontro de tempos na escola: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano.** 2014. 244 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SOUZA, Erika Fernanda Pereira de. **Escola família agrícola e reprodução social camponesa: construindo caminhos de resistência,** 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2019.

A CONSTITUIÇÃO SÓCIO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS

Vanessa Dal Canton¹²
Luci Mary Duso Pacheco¹³

Eixo Temático: Direitos Humanos e Educação no Campo

Resumo

O presente trabalho discute a educação do campo como um direito universal, constitucional e social e sua relação com as políticas educacionais na contemporaneidade. Tem por objetivo, refletir a partir dos principais marcos legais da educação do campo, como ela está inserida nas políticas educacionais. É uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que busca nas referências da literatura a compreensão dos fatos históricos sociais que constituíram a educação do campo como categoria de análise, conforme menciona Caldart (2012). A educação do campo é um conceito em construção, segundo a autora, para tanto, suas práticas se movimentam numa configuração político social, muitas vezes conflituosa, de relações entre campo, educação e políticas públicas. Percebe-se que a sua afirmação e/ou reafirmação, pode ocorrer constantemente, conforme as políticas neoliberais influenciam o Estado na sua tomada de decisões e condução das suas ações, especialmente com relação as políticas educacionais.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação do campo. Direitos.

Introdução

O campo educacional não está isento de influências das políticas neoliberais. Com maior ou menor evidência, políticas educacionais refletem projetos de governo assegurados por questões que os coordenam indireta ou diretamente. Para além de projetos de governo, o Estado, como construção social histórica, representa responsabilidades para com a sociedade. Entretanto, parece que sua responsabilidade de bem estar social, passa para uma responsabilidade com o capital. A preocupação com as questões sociais surge no século XIX com a Revolução Industrial na Europa, o que faz nascer o Estado de bem estar social. Ele é fruto da preocupação coletiva diante de um contexto dual de burguesia e classe trabalhadora.

¹² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU URI Câmpus de Frederico Westphalen. Bolsista Capes Modalidade I e Professora da Escola de Educação Básica da URI/FW. E-mail: vanessadalcanton@hotmail.com.

¹³ Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br.

Diante disso, o Estado, a partir das políticas públicas, representa o conjunto de ações, programas e decisões que serão tomadas em benefício da cidadania da população.

A partir do final do século XX, mais precisamente nas duas últimas décadas, o capitalismo assume uma forma diferente de estar e agir no mundo daquela forma como atuava no século XIX até quase o final do XX, de acordo com Carvalho (2008). Esta mudança no capitalismo faz com que o Estado também altere sua forma de se posicionar. Carvalho (2008) complementa que o Estado se caracteriza como sendo o mínimo para o social e o máximo para o capital. Nessa lógica, há um ajuste para a nova ordem capitalista e por outro lado, o Estado se isenta de garantir direitos.

A reflexão acerca do direito universal, constitucional e social da educação do campo, insere-se na discussão da sua constituição sócio histórica, haja vista, ela é marcada desde o princípio, pela luta do seu reconhecimento com ações que a implementem e dê condições para sua operacionalização. De acordo com Molina (2012), o conceito de direito está relacionado e não pode ser desvinculado do contexto das políticas públicas na história da educação do campo. A luta inicia pela reivindicação do direito à educação para os trabalhadores rurais e na II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, tinha como tema central: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

Conforme Molina (2012, p.588), as políticas públicas “traduzem as formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais.” Entre os direitos constitucionais, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados.

A ideia do direito ser universal significa “[...] referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social.” (MOLINA, 2012, p.588). A autora complementa que a compreensão e a legitimação da ideia da educação como um direito humano, e a própria construção do ideal dos direitos humanos, são fruto de longa construção histórica que se consolida a partir do acúmulo de inúmeras lutas sociais. O contexto de origem dos direitos humanos, três anos depois de Auschwitz, tido como o genocídio de judeus e outras pessoas, consideradas minorias na época

pelos alemães, principalmente, denuncia a falta de respeito às diferenças, considerando a diversidade entre as pessoas e a igualdade com que devem ser tratadas em termos de direitos e dignidade.

Diante deste contexto, apresentam-se elementos da história constitutiva da educação do campo, relacionada principalmente aos eventos e marcos legais que a fortalecem como direito assegurado. Para tanto, tem-se como objetivo refletir, a partir dos principais marcos legais da educação do campo, como ela está inserida nas políticas educacionais. O trabalho faz alusão ao direito de igualdade para com a operacionalização da educação do campo, na perspectiva das políticas educacionais, para que suas especificidades sejam respeitadas. Por isso, a referência ao Estado se faz presente no texto, já que ele é entendido como uma organização social e política que é idealizado para atuar em favor da sociedade humana, regulamenta e assegura normas de convivência social, tendo por competência e responsabilidade a efetivação dos direitos sociais e individuais.

A constituição sócio histórica da educação do campo

A educação do campo representa um conceito em construção, que não pode ser visualizado longe do movimento específico da realidade que a produziu. Já pode ser considerada uma “categoria de análise” (CALDART, 2012), da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo. Mesmo não definido, seu conceito está ligado à “consciência de mudança”.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.” (CALDART, 2012, p. 259).

Os registros da oferta de educação rural são do final do século XIX, adentrando o século XX, com o principal objetivo de conter o êxodo rural por meio de propostas de “fixar o homem/mulher no campo” e “adaptar o indivíduo ao meio”

(SANTOS, 2018). A “educação rural” assim como ficou conhecida, constituiu-se em um mecanismo de inculcação de valores e saberes distanciados da realidade e, muitas vezes, de incorporação desqualificada ao mundo do trabalho urbano, não agregando valor, tampouco melhorias às formas de trabalho e de cultura das comunidades rurais. O “ruralismo pedagógico” orientou as ações educativas formais e não formais dirigidas ao espaço rural. (PACHECO, 2010).

O surgimento do nome “educação do campo” está ligado diretamente ao protagonismo dos movimentos sociais de camponeses. Primeiro surgiu o nome Educação Básica do Campo quando realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, na Luziânia, Goiás. Em 2002, durante discussões do Seminário Nacional em Brasília, passou a ser chamada Educação do Campo, termo este, reafirmado no ano de 2004 durante a II Conferência Nacional. O termo “meio rural” e o que ele carregava de sentido principalmente no contexto educativo, é deixado para trás quando se firma o termo “campo” com a realização da I Conferência. Além disso, havia uma preocupação com o resgate do conceito de camponês e o que ele implicava historicamente e politicamente, segundo Caldart (2012).

Vale ressaltar que a preparação da I Conferência Nacional começou a acontecer no ano anterior logo após o I ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. O Encontro foi realizado pelo MST e entidades como: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UNB), por meio do grupo de trabalho em apoio à reforma agrária. Tais entidades, além de apoiar o I ENERA, apoiaram também a I Conferência. Faz parte ainda da preparação para a I Conferência, a criação, em abril de 1998, do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

No contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), está o argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo. Tal mudança dos termos evidencia a

ampliação da participação dos movimentos e organizações da época, afirmando que o direito à educação para povos do campo, deveria ser da Educação Infantil até a universidade.

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2012, p. 261).

A autora reforça que era preciso articular experiências de luta e de resistência travadas historicamente por outros movimentos, que não só o Movimento Sem Terra. Conforme Pacheco (2010), dentre os sujeitos do campo, é possível destacar os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros.

De acordo com Caldart (2012), a educação do campo é uma prática social ainda em processo de constituição histórica. Sua constituição perpassa por lutas constantes que vão além do direito à educação no e do campo¹⁴. Ela tem algumas características que destacam a sua especificidade relacionada à “consciência de mudança”. Tais características definem o que é ou o que pode ser a educação do campo. Nesse sentido, a educação do campo, tendo em seu âmago a consciência de mudança, destacam-se as seguintes características apontadas por Caldart (2012): - a luta social dos trabalhadores pelo acesso à educação adequada à sua realidade; - a busca por políticas mais abrangentes no que tange à educação, ou mesmo, o embate entre diferentes lógicas de formulação e implementação; - a combinação da luta pela educação com a luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à territorialidade e à soberania alimentar;- a busca de valorização e de reconhecimento por suas práticas diversas expressas nos diferentes sujeitos, o que remete ao modo de vida através de uma luta coletiva que se manifesta nos movimentos sociais; - a compreensão de que a educação do campo não é fruto de

¹⁴ “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2011, p. 149-150).

teorias sociais, mas sim de práticas, por isso, a escola torna-se objeto importante de reflexões pedagógicas pela luta por uma educação emancipatória e pela reflexão que os sujeitos podem fazer da sua própria pedagogia; - por fim, o educador é fundamental na construção e reafirmação do papel de cada sujeito neste processo, para tanto, uma formação nessa perspectiva e a valorização do seu trabalho são também lutas constantes.

As características do que pode ser considerado como educação do campo, evidenciam a participação dos sujeitos do campo em lutas que transcendem a busca pelo direito à educação conforme suas realidades. Suas lutas enaltecem a contrariedade a lógica do capital, no momento em que propõem um novo projeto de educação, de campo e também de sociedade. Nessa linha, a escola é um lugar fundamental, assim como, os educadores são essenciais quando suas concepções estarão embasadas na democratização do acesso à terra; na construção de atitudes e valores para novas relações de gênero; no fortalecimento da agricultura familiar; na construção de novos modelos tecnológicos e de assessoramento técnico e na democratização dos espaços públicos.

A escola do campo e o projeto de desenvolvimento sustentável requerem saberes técnicos, humanos e ambientais; o fortalecimento de valores e da sensibilidade para consigo mesmo, com os outros e com a terra; a consideração pelas diferenças dos grupos humanos que existem; a valorização dos diferentes saberes entre esses grupos. A práxis pedagógica produz nos sujeitos o fortalecimento pelo pertencimento ao local e o que nele é produzido material e imaterial, tendo a cultura forte influência na continuidade de saberes tradicionais. A práxis objetiva também que os educandos se desenvolvam politicamente para atuar em sociedade com autonomia.

Diante disso, o movimento de busca pela efetivação de uma educação do campo se configura em idas e vindas como afirma a autora, por isso, diferentes estratégias são organizadas para que a temática não caia no esquecimento. Isso significa que a luta por políticas públicas é constante. A autora explica:

De 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das

relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência. (CALDART, 2012, p. 262).

Com base nisso, a educação do campo se edifica pouco a pouco conquistando, mesmo que no embate, políticas públicas. São as políticas públicas que vão garantir o reconhecimento, a funcionalidade junto a estrutura e recursos de que precisa para que aconteça na prática. Tais questões refletem sobre o papel do Estado, a importância da luta dos movimentos sociais no fortalecimento de políticas públicas que traduzem o direito constitucional dos cidadãos do campo, especialmente. Caldart (2012), sintetiza tal contexto com a tríade: campo-educação-política pública.

As políticas públicas correspondem a ideia de igualdade jurídico-política e representam, em síntese, o estado em ação que dá materialidade aos direitos constitucionais (MOLINA, 2012). Dentre os direitos constitucionais, destacam-se os direitos sociais que, entre outras coisas, prevê a educação para todos. Para garantir que os direitos sociais sejam efetivados, as políticas sociais devem cumprir com o seu papel no planejamento e na prática. Sendo as políticas educacionais um exemplo de política social, pode se afirmar que ela não é estática e reflete o projeto de governo em questão, como é possível observar na constituição e manutenção da educação do campo ao longo dos anos.

Na construção histórico-social da educação do campo, vários são os movimentos para criar e estabelecer legalmente uma posição de direitos e principalmente, um lugar para ocupar sua vez e voz, representando aqueles a quem defende. Além dos eventos aqui citados, como o I ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária; I e II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo; criação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, podemos incluir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/1996) conforme o que prevê em seu artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

A redação do artigo explicita o direito de fazer adequações no currículo e na organização geral da própria escola para respeitar as peculiaridades da vida rural. Além disso, a partir de 2014, acrescenta um parágrafo enaltecendo a participação da comunidade escolar na tomada de decisão para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Sobre o artigo 28 da LDB, Silva e Júnior (p. 318, 2012) apontam que: “As medidas de adequação da escola à vida do campo não estavam contempladas anteriormente na sua especificidade.” Pode ainda ser incluída na lista de avanços legais, a instituição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio do PROCAMPO¹⁵. Evidencia-se assim, o aspecto legal quanto ao respeito à diversidade existente no campo, bem como, as possibilidades de fazer uma educação diferente da convencional, luta de movimentos sociais por muitos anos.

No que diz respeito a identidade das escolas do campo, destaca-se o que as Diretrizes Operacionais apresentam conforme redação em parágrafo único:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, Parecer CNB/CEB nº 36/2001).

¹⁵ Saiba mais sobre a trajetória dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em: <https://noticias.unb.br/artigos-main/6556-15-anos-da-licenciatura-em-educacao-do-campo-da-unb>. Acesso em: 18 nov. 2023.

Com a intenção de complementar o que o texto das Diretrizes Operacionais assinala sobre a identidade das escolas do campo, apresenta-se um trecho de Silva e Júnior (2012) que fazem uma ressalva acerca do currículo da escola do campo:

Por outro lado, temos convicção que levar em conta as especificidades do povo do campo não significa perder de vista as dimensões universalistas do currículo, ou seja, é fundamental, garantir as identidades e singularidades desta realidade específica, mas também o acesso à ciência, a tecnologia, aos conhecimentos considerados clássicos e eruditos, evitando repetições binárias entre campo e cidade, que marcam a trajetória histórica desses dois espaços sociais. (SILVA e JÚNIOR, 2012, p. 329).

Os autores chamam a atenção para o cuidado em não repetir binarismos ao se fazer uma educação do campo que respeite as especificidades dessas pessoas. Recorrendo e reconhecendo a história de luta dos movimentos sociais do campo, valorizar os seus saberes e educar para a manutenção das pessoas no campo com os princípios dos movimentos, não deve ser sinônimo de negligenciar o acesso ao conhecimento que os coloca em condições mais igualitárias na vida em sociedade, para além do espaço rural. A problematização e o exercício de conscientização, de acordo com Paulo Freire podem ser vistos aqui como possibilidades de uma prática importante neste contexto, traduzida por ações de: problematizar, refletir, compreender e agir para modificar.

Por fim, embora se percebam avanços legais para a educação do campo que se mantém, mesmo com mais ou menos dificuldades conforme os projetos de governo, as políticas públicas, ao representar o Estado em ação, demonstram o sentido das movimentações que o Estado faz, evidenciando a força das políticas neoliberais e tecendo o mínimo para o social e o máximo para o capital, como afirma Molina (2012). Essa dinâmica compreende um ajuste a nova ordem capitalista, na qual, o Estado se isenta do papel de garantir direitos, podendo esta função ser negligenciada ou repassada ao agente privado que o faz conforme seus critérios.

Conclusão

O presente texto teve como objetivo refletir, a partir dos principais marcos legais da educação do campo, como ela está inserida nas políticas educacionais.

Baseado na literatura, fica claro que a ideia de “direito” ou de “luta por direitos” acompanha a história e constituição da educação do campo. De modo geral, o trabalho faz alusão ao direito de igualdade para com a operacionalização da educação do campo, na perspectiva das políticas educacionais, para que suas especificidades sejam respeitadas. Nesse sentido, chama a atenção para o que os autores, Silva e Júnior (2012), entendem ser importante nas práticas pedagógicas de uma escola do campo, tendo em vista a superação dos binarismos, especialmente, “campo e cidade”.

Tendo como prerrogativa a ideia de igualdade entre todas as pessoas, respeitados e assegurados os seus direitos de vida em sociedade, chama-se a atenção para o Estado, entendido como uma organização social e política que é idealizado para atuar em favor da sociedade humana, regulamenta e assegura normas de convivência social, tendo por competência e responsabilidade a efetivação dos direitos sociais e individuais. Assim, sua atuação demonstra a elaboração e efetivação de políticas públicas que venham ao encontro das necessidades e demandas sociais. Neste contexto, entende-se que as políticas educacionais devem ser operacionalizadas pelo princípio da equidade, sem distinção das pessoas conforme seus contextos de origem, mas que, suas diferenças sejam respeitadas.

Pensar a educação do campo é pensar em reafirmar as identidades do campo, percebendo as diferenças entre todos os sujeitos que ali vivem, produzem e reproduzem meios de vida, material e imaterial. Reafirmar as identidades do campo requer possibilitar acesso à informação de qualidade e ao conhecimento que transforma, contribuindo na formação de pessoas com capacidade de escolha que saibam ler o seu contexto e possam projetar o contexto que idealizam.

Assim, enfatiza-se o entendimento de identidade da escola do campo conforme as Diretrizes Operacionais e sinaliza-se a estreita relação entre a constituição sócio histórica da educação do campo com os direitos humanos, haja vista, a evidência nos marcos legais e seus contextos de lutas. A reafirmação das identidades presentes nas escolas do campo certamente passa pela vigilância da manutenção dos direitos conquistados ao longo do tempo.

LA CONSTITUCIÓN SOCIOHISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN RURAL Y SU RELACIÓN CON LOS DERECHOS HUMANOS

Resumen

Este trabajo discute la educación rural como un derecho universal, constitucional y social y su relación con las políticas educativas contemporáneas. Su objetivo es reflexionar sobre los principales marcos legales de la educación rural y cómo se incluye en las políticas educativas. Es una investigación bibliográfica cualitativa que busca en referencias literarias comprender los hechos histórico-sociales que constituyeron la educación rural como categoría de análisis, como lo menciona Caldart (2012). La educación rural es un concepto en construcción, según el autor, por tanto, sus prácticas se mueven dentro de una configuración político-social, muchas veces conflictiva, de relaciones entre campo, educación y políticas públicas. Es claro que su afirmación y/o reafirmación puede ocurrir constantemente, en la medida que las políticas neoliberales influyen en el Estado en la toma de decisiones y en la conducción de sus acciones, especialmente en relación con las políticas educativas.

Palabras Clave: Políticas educativas. Educación rural. Derechos.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional da Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 36/2001:** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 18 nov. 2023.

CALDART, Roseli. Salette. Educação do Campo. In.: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo. Expressão Popular. P. 258-267. 2012.

CALDART, Roseli. Salette. **Por uma educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In.: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.) Por uma educação do campo. 5ª Ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes. P. 146-158. 2011.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo.** Revista de Ciências Sociais, v. 39, n. 1, p. 16-26, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revciensoc/article/view/518>> Acesso em: 03 jul. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In.: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Org. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural:** a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em

Frederico Westphalen. São Leopoldo. 2010. 207f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

SANTOS, Marilene. **Educação do campo no Plano Nacional de Educação**: tensões entre a garantia e a negação do direito a educação. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 24 jan. 2023.

SILVA, Maria Vieira. JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. **Políticas educacionais para a educação do campo**: dimensões históricas e perspectivas curriculares. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640054>> Acesso em: 18/11/2023.

EIXO TEMÁTICO:

MINORIAS E EDUCAÇÃO

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DOS DA POPULAÇÃO INDÍGENA SEGUNDO A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Sídia Dorneles Matos
Fábio Júnior Dorneles dos Santo
Sabrina Marli Matos Bremm

Eixo Temático: Minorias e Educação

Resumo

Existem leis que asseguram que os povos indígenas frequentem a escola comum? É diante de tal problemática que o presente trabalho objetiva buscar compreender como podemos articular a educação para promover os direitos da população indígena através da legislação, e, para alcançar o objetivo geral, elencou-se alguns objetivos específicos: a) compreender o conceito de minorias, b) discorrer sobre a legislação que ancora o direito e pluralidade social nas escolas e seus desafios e, por fim, c) compreender como esse movimento intercultural pode estar previsto nas escolas de maneira significativa. Para tanto, constatou-se que a Constituição Federal de 1988 prevê que todos os cidadãos têm direito à educação, sem distinção de cor, raça, gênero, etnia, etc. Aliado a isso, de modo mais recente, a Lei de Diretrizes e Bases sustenta que o espaço escolar precisa fazer alusão à inclusão e a permanência de todos os grupos sociais daquela determinada região que a escola se situa.

Palavras-chave: Educação. Minorias. Direitos. Sociocultural.

Introdução

Minoria, faz referência a grupos demográficos que têm menos representação em comparação com a maioria da população. E, nesse sentido, podemos pensar em etnias, culturas, gênero e sexualidade. Em meio a isso, a população mundial é dividida, sabemos que quando se trata de sociedade, há discriminações, onde grupos são excluídos de suas necessidades básicas e asseguradas por lei. É com base nesse entrave que a presente pesquisa busca compreender como podemos articular a educação para promover os direitos da população indígena através da legislação.

Quando pensamos na educação como promotora dos direitos da população indígena, estamos fazendo referência à educação intercultural, ou seja, dá-se ênfase na valorização desta outra cultura, tal educação busca promover a inclusão, aceitação e valorização das especificidades do outro. Portanto, o objetivo da educação intercultural é a busca pela compreensão mútua, combate ao

preconceito, discriminação e a integração entre culturas. A presente pesquisa se trata de uma revisão bibliográfica, ou seja, utiliza-se de pesquisas e escritas já publicadas, em livros, revistas e artigos acadêmicos. (GIL, 2002).

Para tanto, o melhor lugar para se trabalhar esse contexto é durante o processo formativo do cidadão, ou seja, na escola. Faz-se necessário angariar movimentos que promovam alusão a conscientização sobre a valorização das diferentes culturas e etnias, buscando diminuir a exclusão, a discriminação e o preconceito. Por isso, elencou-se alguns objetivos específicos: a) compreender o conceito de minorias, b) discorrer sobre a legislação que ancora o direito e pluralidade social nas escolas e seus desafios e, por fim, c) compreender como esse movimento intercultural pode estar previsto nas escolas de maneira significativa.

Definição de minorias

O conceito de minoria social, refere-se a uma parte da população que está, de alguma forma, excluída da sociedade, do processo de socialização e escolarização. Sendo, na maioria das vezes, grupos de pessoas excluídas por questões relacionadas à classe social, à origem étnica, à gênero, orientação sexual, às necessidades especiais, entre outras. De acordo com o ex-Relator Especial das Nações Unidas, Francesco Capotorti (1979), definiu a “minoria” que foi aceita, em termos gerais:

Um grupo numericamente inferior ao resto da população de um Estado, em posição não dominante, cujos membros - sendo nacionais desse Estado - possuem características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes das do resto da população e demonstram, pelo menos de maneira implícita, um sentido de solidariedade, dirigido à preservação da sua cultura, das suas tradições, religião ou língua. (CAPOTORTI, 1979, p. 26.).

Presentemente, não existe uma definição universalmente aceita de “minoria”. Isto deve-se sobretudo ao fato de existir uma grande variedade de exemplos do que pode ser considerado uma minoria, que nem sempre são comparáveis, algumas minorias vivem em áreas comunitárias definidas, outras encontram-se espalhadas por um país ou mesmo por mais do que um país; algumas têm um sentido pronunciado de identidade cultural coletiva, baseado em eventos históricos,

enquanto outras apenas têm um conhecimento limitado do seu legado comum; algumas têm um elevado grau de autonomia, enquanto outras estão longe de se governarem a si próprias.

Algumas têm um desejo mais vinculado de preservarem e desenvolverem a sua cultura e traços característicos, enquanto outras não tanto. Por conseguinte, os Estados interpretam o termo “minorias” por si mesmos e de formas diferentes. Segundo Francisco Porfírio (2023, sp): “Aqui no Brasil, podemos destacar, principalmente, as minorias étnicas negras e indígenas.”

"As etnias que fogem da denominação padronizada geralmente levam uma vida afastada do protagonismo dos sistemas de poder, sejam eles políticos, sejam intelectuais ou financeiros. As hegemonias étnicas do poder, apesar de serem difundidas com o crescimento do capitalismo, estabeleceram-se primeiramente no mundo moderno com o deslocamento intercontinental dos europeus e a consequente colonização de outros territórios para fora da Europa. Os europeus trataram de dominar os territórios e, com isso, utilizar a forma de dominação ideológica racista: colocar o outro (a etnia diferente da branca) como inferior. (PORFÍRIO, 2023.sp).

Diante do exposto, percebe-se que as etnias vem destoando do modelo socialmente padronizado imposto pela sociedade, nesse sentido acabam levando uma vida marginalizada no que tange ao poder político, econômico e intelectual. Ainda assim, carregando desde os europeus, uma história de preconceitos e formas de dominação ideológica, e esse tipo de subjugação contribui em larga escala para a marginalização e dos grupos étnico raciais. Nesse entorno, percebe-se que carregamos uma cultura que implica diretamente no contexto social e nas relações de poder na sociedade.

AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRA E O DIREITO DAS MINORIAS

A Constituição federal de 1988 reconhece e protege minorias, garantindo seus direitos e assegurando a igualdade perante a lei. Os artigos 3º, 5º e 6º da Constituição Federal de 1988, referem-se às minorias. No artigo 3º, estabelece que a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, deve assegurar a erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais. O artigo 5º é um dos artigos mais importantes da Constituição Federal Brasileira, este

artigo estabelece muitos direitos e garantias fundamentais, como o direito à igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, direito à liberdade de expressão, de religião, de associação e de consciência, direito à integridade física e moral. E por último, artigo 6º da Constituição federal de 1988 estabelece que a educação, a saúde a alimentação o trabalho a moradia, o transporte o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados são direitos sociais que devem ser assegurados a todos os cidadãos. (BRASIL, 1988).

A educação é um importante instrumento na promoção dos direitos da população indígena segundo a legislação brasileira. A Constituição federal de 1988, reconhece aos indígenas o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam e que são indispensáveis à sua reprodução física e cultural. Desde então, tem sido editadas normas que buscam a efetivação desse direito, é uma das leis é a diretora é a lei de diretrizes e bases da educação Nacional, lei nº 9.394/96 que determina que o ensino escolar indígena deve ser ministrado em língua materna e valorizar a cultura e tradições do povo em questão. Além disso, o estatuto da criança e do adolescente, lei nº 8.069 de 1990 e a lei nº 11.645 de 2008, que alterou a lei de diretrizes e bases, reforçam a importância do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de todo o país. A lei nº10.639 de 2003, que alterou a lei de diretrizes e bases, inclui ainda o ensino da história e cultura da África.

Dessa maneira a legislação brasileira reconhece a importância de se respeitar e valorizar a cultura e tradições dos povos indígenas, bem como o direito à educação diferenciada e específica. objetivo é promover a cidadania e a inclusão social dessas populações, garantindo-lhes um ensino de qualidade que respeite as suas especificidades e necessidades.

Segundo a Constituição federal brasileira de 1988, mais exato em seu artigo 68, reconhece aos índios sua organização social costumes línguas, crenças e tradições, e determina que é dever da união proteger e preservar a cultura desses povos. Ainda, destaca-se no artigo 227 da Constituição federal de 1988 que é dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao

lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade ao respeito à convivência familiar e comunitária. Embora haja leis e garantias dos direitos das minorias no Brasil, há muitos desafios na implementação dessas normas na prática. Alguns dos principais desafios são:

- A. Os preconceitos e discriminação, mesmo com as leis em vigor, o grupo das minorias enfrentam discriminação e preconceito por parte de instituições e grupos, isso dificulta a implementação das garantias legais.
- B. A falta de recursos: em certos casos, as políticas públicas e as iniciativas para a implementação das leis de proteção às minorias podem não possuir recursos suficientes para serem efetivadas.
- C. A dificuldade de acesso aos direitos: certos grupos das minorias podem sofrer dificuldades para ter acesso a certos serviços públicos, como a educação, além de enfrentar dificuldades para sua inserção no mercado de trabalho.
- D. O descumprimento das obrigações legais: nem sempre o poder público cumpre com as obrigações legais quanto aos direitos das minorias, isso dificulta a garantia dos direitos.
- E. A representatividade política: nem sempre as minorias possuem representantes políticos, isso diminui a representatividade dos grupos na tomada de decisão política.

Para a superação desses desafios, é de suma importância a criação de investimentos em políticas públicas voltadas para a classe das minorias, campanhas conscientizando o combate ao preconceito e a discriminação. Ainda, se faz necessário maior participação desses grupos em espaços de decisão política. A implementação das garantias legais para os grupos

das minorias precisa de luta constante da sociedade, assim, almejar uma sociedade mais justa e igualitária.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional, no seu papel garante uma educação inclusiva e de qualidade para todos, independentemente de raça, religião, gênero, orientação sexual entre outros. Segundo a lei de diretrizes e bases da educação nacional, chamada de LDB, a educação abrange os processos de formação

que desenvolvem na vida familiar, bem como na convivência humana nas relações de trabalho, nas instituições de ensino em de pesquisa nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e também nas manifestações culturais.

Conforme a lei nº 9.934/1996, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 1º e parágrafos seguintes, a educação abrange os seguintes processo:

“Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996).

O parágrafo primeiro desta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, por meio do ensino, em instituições próprias, e em seu parágrafo segundo a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

A inclusão cultural na escola

A educação é um direito fundamental para todos os cidadãos, incluindo os povos indígenas. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas reconhece o direito dos povos indígenas a estabelecerem seus próprios sistemas e instituições educacionais de acordo com suas tradições, idiomas, valores e métodos de ensino. De acordo com artigo 14, da Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas:

“ 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.”(ONU, 2008, p.10).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garante aos povos indígenas o direito de preservar suas culturas, línguas e tradições, bem como de ter acesso a

uma educação diferenciada e intercultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 1996, também reconhece a diversidade cultural brasileira e a importância da educação indígena.

Apesar das garantias legais, a realidade da educação indígena no Brasil ainda é desafiadora. Muitas comunidades não têm acesso a escolas próximas, que respeitem suas línguas e culturas. Além disso, os índices de evasão, reprovação e baixo desempenho escolar são elevados, o que reflete a falta de políticas públicas adequadas.

Para enfrentar esses desafios, é necessário que as políticas de educação indígena sejam elaboradas e implementadas em diálogo com as comunidades indígenas, valorizando suas experiências e conhecimentos. É preciso também investir na formação de professores indígenas e em recursos pedagógicos que respeitem a diversidade cultural e linguística desses povos. A evasão escolar é um grave problema, afetando milhares de crianças e adolescentes no mundo todo. São diversas razões que motivam a evasão escolar, e as consequências negativas para essas crianças e adolescentes são variadas, afetando a sociedade como um todo. Para os indivíduos limita as oportunidades de trabalho, carreira, impedindo o desenvolvimento pessoal. Já para a sociedade, reflete nos altos índices de criminalidade, afetando a economia.

Tais consequências, causa prejuízos para qualquer pessoa, para qualquer grupo comum da população, isso já torna preocupante para toda sociedade, mas no entanto, para os grupos vulneráveis, como é o caso dos povos indígenas, as consequências são maiores. A escola detém um importante papel, como local de aprendizado pedagógico, mas é nela, principalmente, que está o local de interação social, onde as habilidades sociais necessárias para convívio em sociedade serão desenvolvidas.

Acerca desse aspecto, é importante destacar:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e as normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual(...)A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de

condições.” (LIBÂNEO (2020), apud GADOTTI, 1994, p. 12)

Neste sentido, mesmo a escola sendo um local primordial para qualquer pessoa, não são todos que conseguem continuar no ambiente escolar. Nota-se que o autor demonstra preocupação com a ideia de igualdade de condições, pois há consideradas diferenças para os diversas classes de pessoas na sociedade, causando positivamente ou de forma negativa em diversificados aspectos da vida humana, como por exemplo a permanência ou não na escola.

Nesse sentido, de acordo com o autor Libâneo (2020) , o movimento intercultural precisa estar articulado de maneira significativa e por isso requer abordagens cuidadosas e sistemáticas. A escola poderia desenvolver políticas e estratégias que façam alusão a diversidade e inclusão cultural como valores fundamentais. Em meio a isso, envolvendo a escola como um todo, promovendo formação de professores, flexibilizando o currículo, propondo abordagens e conteúdos sobre as diferentes culturas, bem como a utilização de recursos didáticos que façam sentido para a compreensão de diferentes culturas e etnias, projetos sociais na escola que envolvam toda comunidade da cidade, para que as pessoas se sintam acolhidas e bem-vindas. Visto que, de acordo com o Artigo 15 e 231 da Constituição Federal de 1988:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, p. 282).

Para tanto, o direito dos indígenas está assegurado por lei, mas cabe à sociedade mobilizar ações para que isso se cumpra, antes fosse apenas para cumprir o que está previsto em lei, mas, a sociedade em geral se sente mobilizada pelas lutas, avanços e retrocessos que essa comunidade vem sofrendo, (FLORÊNCIO; ABIB, 2022). Hoje a consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de se construir práticas educativas em que a questão das diferenças se façam cada vez mais presentes. (

(FLORÊNCIO; ABIB, 2022, p.9)

Para Gómez, (2001), as escolas precisam ser pensadas como um espaço mais que ecológico de cruzando cultural, pois existe uma responsabilidade nela que a torna diferente dos outros processos formativos que as pessoas perpassam no decorrer de sua vida, como por exemplo na família, e no trabalho, cuja finalidade vai desde a formação da identidade do sujeito até a forma de como ele trata o diferente, cujas influências são oriundas de diferentes culturas e vivências que vivenciou durante sua passagem pela escola comum.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio. (PEREZ GÓMEZ, 2001. p. 17)

O autor enfatiza que a natureza, o significado e a consistência de que os alunos aprendem na escola são influenciados por uma interação complexa e dinâmica entre várias culturas que compõem um contexto, e nessa perspectiva existem as culturas críticas, advindas de disciplinas com viés científico e filosófico, que por sua vez acabam apresentando diferentes interpretações e abordagens sobre um determinado conhecimento. E, é nessa perspectiva que as diferentes definições e interpretações sobre as culturas fazem alusão sobre a inclusão, respeito e tolerância a respeito desse cruzamento de culturas distintas, onde todas apresentam suas particularidades e devem ser respeitadas.

Conclusão

Conclui-se o presente trabalho mencionando que as minorias existem sim, e, esse termo não pode ser visto como algo ruim, pois faz referência a quantidade de pessoas de um grupo sobre o outro, não podendo ser empregado um teor

pejorativo, fazer parte de um pequeno grupo não os exonera dos direitos e deveres enquanto cidadãos.

Constatou-se que há leis e políticas públicas que regem o direito dos povos indígenas, considerados uma minoria enquanto público da escola comum. Ainda fazem alusão a mobilizações por parte das instituições de ensino para a promoção da inclusão social nas escolas. Essas ramificações sobre a promoção da inclusão buscam diminuir os danos que as atitudes exclusivas acarretam na população supracitada, no entanto, para determinados grupos sociais, as escolas desempenham um papel muito importante e fundamental para tal interação entre culturas, pois é durante o processo formativo na educação básica que se cultiva as competências sociais essenciais para se estabelecer uma boa convivência em comunidade.

LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA POBLACIÓN INDÍGENA SEGÚN LA LEGISLACIÓN BRASILEÑA: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Resumen

¿Existen leyes que aseguren que los pueblos indígenas asistan a la escuela común? Es frente a esta problemática que el presente trabajo tiene como objetivo comprender cómo podemos articular la educación para promover los derechos de la población indígena a través de la legislación. Para lograr el objetivo general, se han enumerado algunos objetivos específicos:

a) comprender el concepto de minorías, b) analizar la legislación que respalda el derecho y la pluralidad social en las escuelas y sus desafíos, y, finalmente, c) entender cómo este movimiento intercultural puede estar contemplado de manera significativa en las escuelas. Con este fin, se constató que la Constitución Federal de 1988 establece que todos los ciudadanos tienen derecho a la educación, sin distinción de color, raza, género, etnia, etc. Además, de manera más reciente, la Ley de Directrices y Bases sostiene que el espacio escolar debe hacer referencia a la inclusión y la permanencia de todos los grupos sociales de la región en la que se encuentra la escuela.

Palabras clave: Educación. Minorías. Derechos. Sociocultural.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** – promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27/10/2023.

BRASIL, **LEI N° 12.288**, DE 20 DE JULHO DE 2010. Institui o Estatuto da Igualdade

Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL, **LEI Nº 6.001**, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27/10/2023.

CAPOTORTI, Francesco. 1979. **Study on the Rights of Persons Belonging to Ethnic, Religious and Linguistic Minorities**, UN Doc. E/CN4/Sub2/384/Rev 1. New York: United Nations. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/10387>. Acesso em 29/10/2023.

CAVALIERI FILHO, Sérgio. **Programa de Sociologia Jurídica**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

CUNHA JUNIOR, Dirley da. **Curso de Direito Constitucional**. 8ª ed. Salvador: Jus Podivm, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Data da publicação 24/03/2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/>. Acesso em: 29/10/2023.

DIREITO A EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://escola.mpu.mp.br/conteudos-educacionais/cursos/aperfeicoamento/direito-a-educacao-e-politicas-publicas/direito-a-educacao-e-principios-revisado.pdf>. Acesso em: 28/10/2023.

EMILIANO, Eurípedes de Oliveira. **As ações afirmativas e a concretização do valor constitucional da igualdade**. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 13, nº 1788, 24 maio de 2008. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/11296>. Acesso em: 27/10/2023.

FLORENCIO, Roberto Remígio; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Os povos indígenas do Opará a educação intercultural: uma etnografia crítica**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 105-136, jan./abr. 2022.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. **Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural**. Revista on-line de

Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 816–840, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13783. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13783>. Acesso em: 05/10/2023.

MINORIAS SOCIAIS. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/minorias-sociais.htm>. Acesso em: 31/10/2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU. **Convenção sobre os Direitos dos Povos** Indígenas. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/pt/convention-on-the-rights-of-indigenous-peoples.html>. Acesso em 27/10/2023

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal** Porto Alegre: Artes Médicas. 2001

PORFÍRIO, Francisco. "**Minorias sociais**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/minorias-sociais.htm>. Acesso em 11 de novembro de 2023.

REZENDE, Zélia Maria, GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, SECCHI, Darci. **Legislação Nacional Indígena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 27/10/2023.

O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE AO RACISMO

Leiliane Araújo da Silva Costa¹⁶

Renata Rodrigues de Arruda¹⁷

Eliane Cadoná¹⁸

Eixo Temático: Minorias e Educação

Resumo

O presente artigo aborda o combate ao racismo no contexto da educação escolar, haja vista problemas de discriminação racial radicado na sociedade brasileira, as práticas do preconceito racial têm afetado os grupos étnicos. O principal objetivo é investigar o papel da escola no combate ao racismo, com base na literatura. Justifica-se o estudo da abordagem das situações de racismo e discriminação racial que ocorrem dentro e fora das escolas, focando-se o respeito e a igualdade social para todos/as/es. A metodologia ampara-se em uma revisão bibliográfica de quatro obras que tratam de questões históricas e da educação antirracista. A literatura aponta como fundamental a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais, bem como o respeito e a valorização da diversidade cultural, pela educação nos ambientes educacionais na construção da subjetividade do indivíduo. É essencial discussões para que os/as alunos/as/es expressem com abertura e segurança suas realidades e potencialidades através de representatividades em espaços distintos. Como conclusão, o papel da escola é contribuir com a formação de uma sociedade igualitária tem-se que à escola cabe a responsabilidade de formar cidadão/as críticos/as e responsáveis, comprometidos/as com a promoção da igualdade e equidade.

Palavras-chave: Educação Escolar; Racismo; Educação Antirracista

THE ROLE OF SCHOOL IN COMBAT RACISM

Abstract

This article addresses the fight against racism in the context of school education, given the problems of racial discrimination rooted in Brazilian society, in the practices of racial prejudice that have affected ethnic groups. The main objective is to investigate the role of schools in combating racism, based on literature. It is justified to study the approach to situations of racism and racial discrimination that occur inside and outside schools, focusing on respect and social equality for all. The methodology is based on a bibliographical review of five works that deal with historical issues and anti-racist education. The literature points to the deconstruction of racial stereotypes and prejudices as fundamental, as well as the respect and appreciation of cultural diversity, through education in educational environments in the construction of the individual's subjectivity. Discussions are essential for students to openly and safely express their realities and potential through representation in different spaces. In conclusion, the role of the school is to contribute to the formation of an egalitarian

¹⁶ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen. Ciências Humanas. Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado em Educação. E-mail: a103143@uri.edu.br.

¹⁷ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen. Ciências Humanas. Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado em Educação. E-mail: a103000@uri.edu.br.

¹⁸ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen. Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: eliane@uri.edu.br.

society and the school is responsible for training critical and responsible citizens, committed to promoting equality and equity

Keywords: Schooling; Racism; Anti-racist education

Introdução

O tema de nosso estudo é o combate ao racismo. O que nos motivou a debatê-lo é a persistência do problema específico do racismo e da discriminação racial arraigada em todas as instâncias da sociedade brasileira. A discriminação, as diferentes formas e contextos nos quais os casos de racismo e discriminação racial acontecem continuam a afetar de modo desproporcional a vida de pessoas dos mais variados grupos étnicos. As formas e práticas de preconceito tornam ainda mais evidentes as desigualdades sociais, ferindo nossa Constituição que garante que somos todos iguais perante a Lei.

Ainda que tenhamos muitos avanços sociais e políticos, questões relacionadas ao racismo nunca deixaram de existir, por estar enraizado, de modo ainda mais aprofundado, na vida de afro-brasileiros. A escola, como formadora, pode muito auxiliar na desconstrução dos preconceitos que vêm assolando as vítimas, de todas as idades e até de mais alto *status* social, com vistas a promover o respeito à dignidade humana e à cultura de igualdade social. Temos como principal objetivo: investigar o papel da escola no combate ao racismo, tendo como base, a literatura utilizada.

Analisamos o material selecionado de forma crítica e reflexiva para extrairmos as informações mais relevantes sobre o papel da escola no combate ao racismo. Ao longo do estudo, apresentamos as principais ideias dos autores frente à realidade que trazem sobre o tema, em busca da promoção da mudança de atitudes discriminatórias de modo especial, dentro das escolas.

Desenvolvimento

RACISMO: O QUE TRAZ A LITERATURA

Trouxemos para esse estudo quatro obras que tratam especificamente sobre o racismo: Ângela Davis (1981), que debate sobre a educação e a libertação sob a

perspectiva das mulheres negras; Sueli Carneiro (2011), que debate sobre racismo, sexismo e desigualdade no Brasil; Bell Hooks (2013) que trata da educação como prática da liberdade; e um fascículo especial da Nova Escola (2022) escrito por Victor Santos, que debate sobre como construir uma escola antirracista.

Essa literatura é rica e aborda sem rodeios o problema do racismo, onde ele se instala, as políticas de combate, alguns poucos avanços nesse itinerário. Carneiro (2011) inicia o debate afirmando que a desigualdade racial sempre foi relacionada à desigualdade de classe, uma espécie de bandeira que delonga de muito tempo, ou seja, construída historicamente, sendo objeto de luta de classes que divide nosso País entre dois grupos: brancos e negros.

[...] as primeiras políticas de inclusão racial foram gestadas e implementadas sendo grandemente impulsionadas pelo processo de construção da participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que ocorreu em Durban, África do Sul, em 2001. (CARNEIRO, 2011, p. 18).

Na visão de Carneiro (2011), Lula tratou o racismo com tibieza, sem investimento algum em políticas para a erradicação das desigualdades sociais. “[...] em nenhum outro governo houve esse número de pessoas negras ocupando postos de primeiro escalão em franca sinalização para a sociedade de uma política de reconhecimento e inclusão dos negros em instâncias de poder”, ponderou Carneiro (2011, p. 19) ao se referir aos atos simbólicos de Lula.

Um retrocesso atribuído ao então Presidente Lula tomou espaço na mesma Lei, quando o referido presidente vetou a abordagem de conteúdos relacionados à temática negra nas disciplinas de História e Educação Artística, por não considerar os valores sociais e culturais de outras regiões brasileiras. Vetou ainda, que a capacitação de professores envolvesse formadores que atuassem em qualquer movimento afro-brasileiro ou de instituições públicas e/ou privadas vinculadas à disciplina. Para tais vetos, o governo entendeu que não se poderia incluir na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, um tema que não lhe diz respeito.

Outro contraponto, de acordo com Carneiro (2011), deu-se em relação à política de cotas de promoção racial (PL n. 73.1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL n.

3.198/2000). No entendimento de grande parte dos membros do Congresso Nacional, ambos feriam o princípio da igualdade, conforme Constituição Federal brasileira de 1988, e ameaçaria a democracia (igualdade de acesso e oportunidades).

Outro desafeto foi causado pelo então Ministro Gilberto Gil, nomeado para compor o governo Lula. Ele apoiou grupos de hip-hop para evidenciar a “criatividade dos pobres”, tendo investido muito nesse tipo de cultura, defendendo a inclusão social de jovens que emergiram como lideranças, e passaram a mobilizar seus pares e outros grupos, tratando em suas músicas, de tema que retratavam seu cotidiano. Nesse meio, passou a cantar o rap, a valorizar o grafite e o *break*. As melodias do *rap* ganharam espaços de modo especial nas periferias, nas vozes dos famosos MC’s, mobilizando os jovens ao tratarem de assuntos de suas realidades, como a violência, as drogas, a exclusão social, a sexualidade desregrada, a discriminação racial, e outros.

Esse movimento valorizado por Gilberto Gil recebeu críticas positivas (a) e negativas (b): (a) contribuiu para tirar alguns jovens da marginalidade social; (b) desperdiçou dinheiro público ao investir num “lixo musical que dói no ouvido” (Gancia *apud* Carneiro, 2011, p. 34), a permissividade em relação à apologia ao sexo livre e drogas, pois, à frente estariam artistas (MC’s e outros) ligados ao tráfico de drogas. Em meio às polêmicas midiáticas, Carneiro (2011) questiona o artigo de Bárbara Gancia (2007), dizendo que ninguém lhe conferiu autoridade para julgar tratar-se ou não de cultura as músicas que embalavam os jovens nas periferias. Rebateu ainda mais a opinião de Gancia asseverando que ela não tinha o direito de desqualificar tal expressão cultural.

Notemos que há uma lacuna entre as opiniões, os avanços e os retrocessos. Talvez mais um capricho que zelo. Olhar as situações e encontrar algo que seja comum aos “dois lados das razões” poderia concretizar uma busca verdadeira e mais próxima das diferentes realidades doracismo enfeitado nas Leis, nos vetos, nas letras de uma cultura, na busca de uma liberdade – de ser, de exercer seus direitos igualitários.

Tal lacuna vem de outrora, como mostra o texto de Ângela Davis (1981), que aborda a emancipação do povo negro nos Estados Unidos, fruto da abolição da

escravidão. Foi um marco na vida desse povo sofrido, de modo especial para as mulheres – além de escravas, eram submissas aos seus senhores, aos capitães do mato, e também aos seus maridos. Diante da promessa de vida nova, os negros não deixaram de sofrer discriminações.

A determinação da população negra foi primordial nesse tempo de início da liberdade, devido aos desafios que enfrentavam, principalmente em relação aos estereótipos. As mulheres brancas que ajudavam na formação das mulheres negras, também sofriam retaliações e perseguições, o que tornava a solidariedade um desafio também. As escolas destinadas à população negra eram vigiadas pelos escravagistas, e todo e qualquer sinal humanitário fora dali era combatido. O mesmo, em relação onde o poder escravagista ainda imperava.

Enquanto Myrtila Miner lutou para ensinar, e suas alunas para aprender, todas elas enfrentaram, despejos, tentativas de incêndio e outros crimes cometidos por gangues racistas armadas com pedras. Tinham apoio das famílias das jovens estudantes e de abolicionistas como Harriet Cecher Stowe, que lhes doou parte dos direitos autorais recebidos pelas vendas de “A cabana do Pai Tomás”. (DAVIS, 1981, p. 111).

Carneiro (2011) conta que entre os anos de 1991 e 1993, uma série de crimes e atos violentos foram cometidos por grupos skinheads em São Paulo, contra três grupos: Federação Israelita de São Paulo, Centro de Tradições Nordestinas, e o Geledés Instituto da Mulher Negra. Jovens como o estudante negro, Fábio Henrique foram espancados até a morte por esse grupo racista e intolerante. Em forma de repúdio, essas três instituições uniram-se em manifestos e atos de repúdio que os levaram a receber apoio da classe artística, de religiosos, líderes políticos e outros que compartilhavam da ideia do combate à intolerância às identidades étnicas e religiosas.

Infelizmente os skinheads continuaram as perseguições e ataques, o que culminou no covarde assassinato homofóbico de um homem negro, Edson Neri da Silva, em fevereiro de 2000. Edson foi atacado por 18 skinheads por caminhar de mãos dadas com outro homem. Grupos neonazistas têm agido de forma mais incisiva na Europa e Estados Unidos. Na visão de Carneiro (2011), é importante buscar formas de prevenir e a intolerância e promover a

tolerância, tornar evidente o valor e o direito à vida, à religião, o respeito aos estereótipos e escolhas sexuais. É preciso defender os direitos civis e praticar a justiça.

Acreditando nisso, a americana teórica feminista e mulher negra, Gloria Jean Watkins (Bell Hooks, 1952-2021), atuou de forma brilhante ao defender as mulheres negras e trabalhadoras, as minorias. Das várias de suas experiências e histórias com o processo de educação, ela relata:

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos. (HOOKS, 2013, p. 12).

Experiências como essa sucederam até mesmo na universidade, nos cursos de graduação e pós-graduação, relata Hooks (2013), que buscou o caminho da docência, argumentando que nesses ambientes, aprendeu sobre a professora que não queria ser. Esta professora negra sofreu muitos preconceitos, e encontrou em Paulo Freire, a educação libertadora. “O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio”, afirma Hooks (2013, p. 16), que continuou sua trajetória docente lutando contra o racismo e o sexismo.

A educação, como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim, o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2013, p. 25).

A sala de aula é um lugar de crescimento, defendeu Hooks (2013) em toda a sua trajetória como professora, escritora, pensadora, feminista, ativista antirracista. A cor de sua pele e tudo o que sofreu enquanto aluna e no decorrer de sua carreira docente, rendeu muitos bons frutos. Ela deixou um legado de obras, artigos e prêmios que servem como sinal certo de esperança e concretização do ato de aprender para se libertar e aos outros, para combater o racismo e toda a forma de menosprezo humano.

Hooks (2013) acreditava que toda transformação requer quer e engajamento, pois, todo pensamento e ação levados adiante têm uma implicação. A multiculturalidade presente em todos âmbitos sociais não poderia ficar às cegas, e como professora, ela confiou sempre que, a sala de aula é o lugar onde se tem a oportunidade de progredir, onde se plantam as sementes das mudanças. É o lugar onde se cuida delas até que floresçam e seus pólenes multipliquem o que é bom.

Os alunos também me ensinaram que é preciso praticar a compaixão nesses novos contextos de aprendizado. Não me esqueço do dia que um aluno entrou na aula e me disse: “Nós fazemos seu curso. Aprendemos a olhar o mundo de um ponto de vista crítico, que leva em conta a raça, o sexo e a classe social. E não conseguimos mais curtir a vida.”. Olhando para o resto da turma, vi alunos de todas as raças, etnias e preferências sexuais balançado a cabeça em sinal de assentimento. E vi, pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. (HOOKS, 2013, p. 60-61).

Disso, podemos entender que toda mudança é um processo doloroso, e o preço das libertações não foge à regra. Aceitar-se e aos outros é doloroso. Mover-se para transforma-se e aos outros, é doloroso. Mas é libertador quando se consegue olhar para todos e vê-los como iguais – em todos os sentidos, ainda que suas peles, bocas, corpos e inteligências sejam diferentes – são pessoas.

Obviamente que os questionamentos são muitos, pois, os “distanciamentos” entre um ser e outro, que ocupam um mesmo espaço, causam impactos internos e externos. Romper barreiras, impactam. São experiências difíceis as quais os professores precisar “integrar teoria e práxis: modos de conhecer e hábitos de ser”, como avalia Hooks (2013, p. 61). É o amadurecimento das razões, é a construção de

uma comunidade, segundo a autora. É a inclusão, é ser branco ou negro, hétero ou homossexual, ateu ou religioso – tudo num só lugar e fora dele. É preciso transformar as consciências.

Como professora, reconheço que os alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido ouvidas nem acolhidas, quer eles discutam fatos – aqueles que todos nós podemos conhecer –, que discutam experiências pessoais. Minha pedagogia foi moldada como uma resposta a essa realidade. Se não quero que esses alunos usem a “autoridade da experiência” como meio de afirmar sua voz, posso contornar essa possibilidade levando à sala de aula estratégias pedagógicas que afirmem a presença deles, seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos. (HOOKS, 2013, p. 113-114).

O real sentido de “dar voz” aos alunos para que eles falem de suas experiências, significalhes oportunizar em sala de aula, o compartilhamento de seus pensamentos e sentimentos, de suas perspectivas em relação ao que vivem dentro e fora da escola, como suas preocupações e interesses. Trata-se de uma abordagem pedagógica que vê os alunos como sujeitos únicos, com suas próprias experiências e conhecimentos. Uma pedagogia que os incentive a se expressarem, a valorizarem o “eu e o outro”, as adversidades. A sala de aula é um mundo de descobertas. É lendo, escrevendo, debatendo, compartilhando, refletindo, criando, que se constroem novos saberes e conhecimentos.

Dar voz significa fazer da sala de aula, um ambiente de aprendizado para a vida real, no sentido de fazer com que os alunos de fato sejam agentes participativos da própria formação (escolar / formal), onde seus interesses e necessidades individuais são parte importante do processo de ensino e de aprendizagem. O centro da educação é o aluno.

O ato de ensinar precisa ser compensador, avalia Hooks (2013), ainda que seja ele difícil, doloroso e perturbador. Ele também é confortável, desde que não seja radical (dar a voz!). É preciso saber como despertar os alunos, tirá-los das situações de tédio, tornar a aprendizagem empolgante, saber o que se passa com eles, avaliar os momentos bons e ruins que acontecem em sala de aula. É preciso professores e alunos se importarem uns com os outros, tornar cada aula, momento importante. É preciso aprender a aceitar as opiniões diferentes, e, se achar coerente, permitir-se

concordar ou discorda delas, praticar a “livre expressão” (HOOKS, 2013, p. 237).

Se antes imperava o silêncio do sentimento de superioridade, hoje não há mais espaço para esse tipo de conservadorismo e experiência onde um fala e outro, calado, ruma o que ouviu somente em pensamentos que se perdem num emaranhado desejo de ser ouvido.

Ouvir as vozes e pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e professores respeitam - [...] uns aos outros [...]. (HOOKS, 2013, p. 247).

Segundo o SAEB, os alunos negros demonstraram menor aproveitamento acadêmico em relação aos alunos brancos, devendo-se isso a questões diretamente ligadas às desigualdades sociais. Outras pesquisas apresentaram resultados semelhantes.

São afirmações documentais, que trazem informações relevantes em relação à diferença de notas entre alunos negros e brancos nas avaliações sobre o que é visto em sala de aula. Os resultados são ainda piores na disciplina de matemática. Uma das causas apontadas para esses resultados, segundo uma das pesquisas, podem ser as desigualdades sociais – situação mais expressiva na população negra. Outra diferença está na taxa de analfabetismo, que atinge mais alunos negros com idade de 15 anos acima. É possível avaliar que o sistema educacional ainda não superou o desafio dessa problemática enraizada pelo mundo afora, de modo especial, as desigualdades sociais enfrentadas pela população negra em nosso País. Por isso a necessidade de abordar em âmbito escolar, as questões de discriminação racial e da desigualdade social. É a partir da realidade documentada que se pode trabalhar essa problemática

O que vemos é a conscientização de todos da comunidade escolar sobre seu papel na educação escolar, na abordagem aos assuntos que também fazem parte do desenvolvimento integral do aluno, ensiná-los que é possível e necessário falar sobre suas realidades.

A Educação Antirracista dá oportunidade para todos os que estão no ambiente escolar terem uma aprendizagem digna, feliz, igualitária e equânime.” –

a frase é da formadora de professores, Rosa Margarida de Carvalho Rocha, a consultora do e-book – fascículo especial da Nova Escola (SANTOS, 2022). Em relação ao racismo, Rocha afirma com altivez, que “a educação não é privilégio de um grupo social específico, mas é para todos”. (SANTOS, 2022, p. 6).

ANÁLISE E CONCLUSÃO

A escola, enquanto responsável pela educação formal de todos/as/es aqueles/as que conseguem nela acesso e permanência, tem o importante papel de, a partir daquilo que oferece aos/às seus/as alunos/as, promover uma sociedade cada vez mais inclusiva, justa e igualitária. É na escola que crianças e jovens precisam conhecer a história de todo o povo brasileiro, desde a descoberta do Brasil, a chegada dos/as negros/as, a presença dos/as indígenas nessas terras de Cabral, e todo o contexto de repressão, poder, escravidão que envolveu nossa história – incluindo-se, de forma clara, as questões étnico-raciais.

A literatura utilizada nesse estudo nos proporcionou levantar importantes subsídios para a escola trabalhar sobre combater o racismo e tudo o que ele traz. O primeiro passo é a escola (leia-se gestores e professores aqui) se conscientizar da responsabilidade que tem em educar os/as alunos/as/es a respeito do problema, o que ele é, suas formas de manifestação na contemporaneidade, incluindo a história dos povos negros e indígenas e a diversidade cultural. Trabalhar a desconstrução de estereótipos e preconceitos raciais é a continuidade do caminho a ser implementado pela escola .

Conclusão

Concluimos este estudo afirmando que a escola tem o importante papel de combater o racismo e envolver a todos/as/es da comunidade escolar nas ações para se alcançar esse objetivo, tendo-o como uma das prioridades no Projeto Político Pedagógico, para contribuir para a formação de alunos/as/es cidadãos/as conscientes e comprometidos/as com a igualdade e a justiça social.

Referências

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em debate/coordenadora Vera Lúcia Benedito).

DAVIS, Ângela. Educação e libertação: A perspectiva das mulheres negras. **Mulheres, raça e classe**. Tradução do original em inglês *Women, Race & Class* (Nova York, Random House, 1981; Vintage, 1983), publicada mediante acordo com a Random House, divisão da Penguin Random House LLC. 1981. p. 107-116.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

NOVA ESCOLA. **Como construir uma escola antirracista**. 2022.

A VOZ DA POPULAÇÃO FEMININA NEGRA E A IMPORTÂNCIA DO SEU ECONO ESPAÇO ESCOLAR

Hellen Boton Gandin¹⁹
Ana Paula Teixeira Porto²⁰

Eixo Temático: Minorias e Educação

Resumo

Pondo em evidência a importância e o reconhecimento do papel da população feminina negra em diferentes tempos e áreas sociais, defende-se que a construção de um espaço escolar que apresente e discuta tais pontos pode contribuir para constituição de uma sociedade mais igualitária e menos violenta. Nesse sentido, a pesquisa objetiva discutir, em teor didático e crítico, o papel da mulher negra em diferentes áreas sociais ao longo da história e a sua importância para a construção de um espaço formativo antirracista e de respeito à figura feminina na escola e, por meio da exposição de propostas didáticas sobre o tema, auxiliar professores na exploração desta temática no ensino médio de forma interdisciplinar. Para tanto, a pesquisa possui aprofundamento bibliográfico de cunho qualitativo, que focalizará o olhar reflexivo ao contexto de ensino-aprendizagem do ensino médio, uma vez que esta etapa apresenta maior amadurecimento e capacidade dialógica para aprofundar conceitos e refletir a respeito do tema. Destaca-se que essa proposta de discussão não atua como uma forma de “dar voz” à população feminina negra no espaço escolar, mas sim de garantir, a uma voz que sempre existiu, o espaço que ela merece em um contexto de transformação que pode promover a (des)construção de (pré)conceitos.

Palavras-chave: População feminina negra. Representatividade. Educação Básica. Ensino Médio.

Introdução

Valorização e respeito à figura feminina negra, denúncia ao sistema social de patriarcado e combate ao racismo são pontos-chave dessa proposta de pesquisa e da educação como num todo. Propor o diálogo e por em evidência tais temáticas no ambiente escolar é o primeiro passo para a construção de uma formação humana sensível às questões de desigualdade, marginalização e violência de qualquer grupo social, sobretudo, de mulheres. Ao mesmo tempo, uma formação humana que possibilita a compreensão, o estudo e que põem em evidência a

¹⁹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen. Bolsista CAPES. E-mail: hellengandin@gmail.com.

²⁰ Doutora e mestre em Letras. Professora dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW. E-mail: anapaula@uri.edu.br.

história, as lutas e o papel de mulheres negras também auxilia na mudança da realidade social que possui ainda raízes machistas e racistas.

Compreendendo a escola como um espaço que possui compromisso com a mudança social e com a formação de seres humanos em sua integridade, o objetivo desta pesquisa é discutir, em teor didático e crítico, o papel da mulher negra em diferentes áreas sociais ao longo da história e a sua importância para a construção de um espaço formativo antirracista e de respeito à figura feminina na escola. Para tanto, no intuito de auxiliar professores na exploração dessa temática de forma interdisciplinar, expõem-se duas propostas didáticas sobre o tema que podem ser utilizadas como base para o desenvolvimento de atividades sob esse viés.

Para tanto, a pesquisa possui aprofundamento bibliográfico de cunho qualitativo e sua constituição está baseada no contexto de ensino-aprendizagem do ensino médio, uma vez que esta etapa apresenta maior amadurecimento e capacidade dialógica para aprofundar conceitos e refletir a respeito do tema. As discussões aqui propostas estão organizadas em quatro seções, sendo que a primeira aborda sobre o espaço ocupado pela população feminina em consonância com as questões de gênero e raça; a segunda discute sobre a temática em uma perspectiva atual; a terceira propõe a discussão da etapa formativa do ensino médio como um importante espaço para a constituição de uma formação antirracista e antissexista; por fim, na última seção se apresentam duas proposições didáticas que podem ser exploradas como percursos para ampliar a presença, estudo e valorização da população feminina negra na escola e na sociedade.

O espaço da voz feminina no mundo

Em uma perspectiva global, majoritariamente, as mulheres ocuparam ao longo da história uma posição secundária, de forma involuntária, em comparação com a figura masculina. Atualmente, mesmo diante de avanços no que diz respeito a algumas culturas que, com o passar dos anos, alcançaram um nível de igualdade de gênero significativo, o mundo ainda carrega, fortemente, as raízes do machismo. A soberania masculina e, conseqüentemente, a submissão feminina é alicerçada em questões pertencentes à cultura, à religião e, em outras

circunstâncias, imposta por ações violentas contra a mulher, exigindo uma postura de obediência.

Em diversas áreas sociais, é possível perceber o pouco ou quase nulo espaço ocupado pelas mulheres, principalmente, em áreas de maior prestígio social e intelectual. Louro (1997, p. 17), nesse sentido, destaca que “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência.” Esta segregação se intensifica ainda mais ao se pensar sobre o espaço ocupado pelas mulheres negras que, além do machismo, lutam contra as amaras do preconceito de cunho racial.

Pensar sobre o espaço da voz feminina negra no mundo requer um olhar para o passado histórico vivenciado por essas mulheres, suas experiências e memórias e seus percursos de luta e conquistas. Por isso, é inegável esquecer um passado que permeia a escravidão e que esconde uma vida desumana, que sugava a dignidade da mulher negra, não apenas na perspectiva do trabalho braçal – atividade que também se repetia com os homens negros escravizados – mas também o corpo, que servia para suprir desejos dos seus donos e para alimentar as crianças de suas patroas.

Ao passo que se compreende tais contextos históricos visualiza-se também a importância das mulheres negras para que se fosse possível alcançar condições de desprendimento e abolição da escravidão. Angela Davis, em sua obra intitulada “Mulheres, raça e classe” destaca que o trabalho e vida doméstica nas senzalas feito por mulheres, não se caracterizou como um efeito do patriarcado que, majoritariamente, associa as mulheres à posição de “donas de casa”, mas sim possibilitou a potencialização da igualdade sexual.

Segundo Davis (2016, p. 34), “a vida doméstica tinha uma imensa importância na vida social de escravas e escravos, já que lhes propiciava o único espaço em que podiam vivenciar verdadeiramente suas experiências como seres humanos”. A autora explica ainda que “Por isso – e porque, assim como seus companheiros, também eram trabalhadoras –, as mulheres negras não eram diminuídas por suas funções domésticas, tal como acontecia com as mulheres

brancas."

Este espaço de interação era caracterizado pela igualdade das atividades domésticas, conceituado pela autora como um trabalho não hierárquico, em que "as tarefas dos homens certamente não eram nem superiores nem inferiores ao trabalho realizado pelas mulheres" (DAVIS, 2016, p. 35). Outro aspecto apontado pela autora que apresenta um panorama importante sobre o papel da mulher negra, especificadamente no período escravocrata, é que em muitos casos as mulheres assumiam uma postura de defesa quando seus companheiros sofriam algum tipo de depreciação.

Nessa perspectiva, observa-se que, mesmo em um sistema exploratório e desumano que marcou a história mundial, as mulheres negras não apenas contribuíram para a construção de um espaço igualitário com suas famílias e assumiram posturas de defesa a luta contra a escravidão, mas também "resistiram ao assédio sexual dos homens brancos" e "participavam de paralizações e rebeliões" (DAVIS, 2016, p. 36). Atualmente, essa voz potente ainda ecoa, em todas as áreas, na busca por uma reparação histórica, pela igualdade de gênero e pela superação do racismo estrutural.

A voz feminina na atualidade

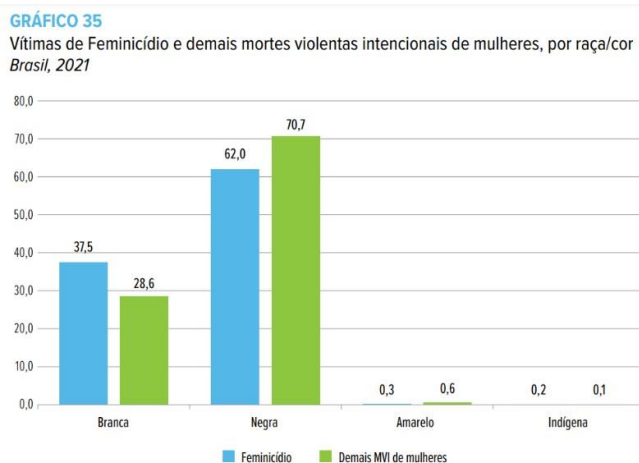
Ao longo dos anos, o espaço ocupado pelas mulheres negras foi sendo ampliado, devido a diversas conquistas da própria população. Contudo, tais espaços, em sua grande maioria, não estão localizados em patamares de destaque.

Segundo Davis (2016, p. 106) "durante o período pós-escravidão, a maioria das mulheres negras trabalhadoras que não enfrentavam a dureza dos campos era obrigada a executar serviços domésticos". A partir da histórica inferiorização, observa-se a importância de se observar não apenas a presença ou não de mulheres negras como participantes ativas na sociedade atual ou em produções artísticas e culturais, mas sim qual é o papel ocupado por elas, a classe social na qual fazem parte e cargo empregatício, por exemplo. Para que assim seja possível refletir sobre questões de privilégio social e, ainda, sobre a construção do imaginário da outra parcela da população que consome representações, muitas vezes, pejorativas e

carregadas de estereótipos.

Atualmente, a presença ativa da mulher negra em diferentes áreas sociais existe. Contudo, esta ocupação ainda é muito tímida, em comparação com o espaço ocupado por mulheres brancas. Outro dado a respeito dessa disparidade é em relação aos casos de violência, como feminicídio e demais mortes intencionais de mulheres, como aponta o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, publicado em 2022. Segundo o documento (Figura 1), 62% das vítimas de feminicídio são negras e 37,5% são brancas. Nas demais mortes violentas intencionais, 70,7% são negras e apenas 28,6% são brancas.

Figura 1 – Vítimas de Feminicídio e demais mortes violentas



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Observatório de Análise Criminal / NAT / MPAC; Coordenadoria de Informações Estatísticas e Análises Criminais - COINER/N; Instituto de Segurança Pública/RJ (ISP); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 10 fev. 2023.

Dessa forma, observa-se que, para além de questões de gênero, a raça também é um fator determinante no cenário violento brasileiro, o que implica no conceito de interseccionalidade, que, segundo Akotirene (2019, p. 19), “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”. Ainda, para a autora, esses três fatores citados se configuram como “produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais”.

Nesse sentido, a disparidade de possibilidades e desafios é notória entre

classe, gênero

e cor, mas pode ser minimizada na medida em que se compreende o potencial transformador de práticas formativas críticas, reflexivas e ativas constituídas no espaço escolar e social e, conseqüentemente, de uma formação humana integral. A partir de experiências formativas que objetivem o reconhecimento histórico e social do papel da mulher negra, a estrutura em que o patriarcado está alicerçado e como se deu e ainda se intensifica a marginalização da figura feminina, é possível ampliar o combate ao racismo estrutural e construir cenários sociais que primam pelo respeito, segurança e equidade no que tange às oportunidades dadas às mulheres.

Ensino Médio e a formação antirracista e antissexista

A importância do ensino médio na formação dos estudantes é indiscutível, sobretudo pelo aprofundamento das reflexões no intuito de preparar os estudantes para a vida em sociedade e demais percursos de estudo. Considerando as discussões que este trabalho propõe para serem feitas nessa etapa formativa, é comum pensar a respeito do seguinte questionamento: Qual é a importância de reconhecer e refletir sobre a figura da mulher negra no período formativo do ensino médio?.

Muitos aspectos reafirmam a importância de tal discussão e, conseqüentemente, justificam também o porquê de associar essas temáticas ao espaço escolar. Dentre eles destacam-se: para construir, a partir de uma formação crítica e humana, uma geração sensível a qualquer tipo de violência contra mulheres e demais grupos minoritários; para que os estudantes conheçam o passado histórico e de luta da população feminina negra, no intuito de não permitir que esse passado venha fazer parte do presente ou do futuro, mas que, por outro lado, potencialize o processo de resgate da cultura, da dignidade e dos direitos, que a muito tempo estão sendo negados a esta população; para promover a valorização e respeito das mulheres, como num todo, e a sua participação nos mais diferentes espaços, sobretudo nos cargos de maior prestígio, ampliando sua visibilidade na sociedade; para fortalecer a diminuição da desigualdade de gênero e do racismo na vida de mulheres negras; para continuar e potencializar a luta

contra outras formas de preconceito e também de combate ao feminicídio.

Os aspectos citados configuram-se também como objetivos que podem ser trilhados através de práticas didáticas pautadas no conhecimento de importantes figuras femininas negras em diferentes áreas e de suas contribuições. A partir disso, é possível também promover o debate a respeito do movimento do feminismo negro ao longo da história que resultou em importantes conquistas e avanços na sociedade, mas que ao mesmo tempo se apresenta como um mote para expandir a visibilidade das produções feitas em diferentes contextos, áreas e culturas realizadas pela figura feminina negra. Esse viés é apresentado por Akotirene (2019, p. 15), na medida em que a autora aponta que

Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual. Logo, é pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm fazendo resistência e reexistências.

Os possíveis percursos para potencializar a ampliação desses debates no ensino médio, são vastos. Contudo, discutir sobre a temática do papel e espaço ocupado por mulheres negras ao longo dos anos pode ser uma tarefa um tanto desafiadora, pois exige uma compreensão crítica e ampla das particularidades históricas e sociais que são vigentes nas épocas sociais em estudo. Nesta mesma perspectiva de análise, é preciso considerar também os valores, princípios e aspectos culturais que estão vinculados ao “ser mulher” em diferentes contextos sociais e os seus impactos no percurso profissional e pessoal das mulheres.

Diante disso, na sequência, apresentam-se propostas didáticas com uso de materiais de apoio à pesquisa e discussão sobre a temática em diferentes formatos, no intuito de auxiliar os professores na exploração dessa temática. Os materiais que compõem as propostas didáticas privilegiam uma diversificação de formatos, que possibilitam aos estudantes a leitura e a interpretação em diferentes textos e suportes, sendo esses: áudios (podcasts), sites, vídeos, livros, história em quadrinhos e posts de redes sociais.

Destaca-se que a interdisciplinaridade é fator pertencente a esta proposta de

discussão na escola, pois o campo temático em evidência pode ser explorado em diferentes áreas do saber, através de diferentes enfoques, linhas reflexivas e por meio de diferentes recursos/materiais de apoio.

Percursos para potencializar o grito feminino negro na escola

Proposição didática 1 – A realidade feminina negra em diferentes áreas e mídias

Tal proposição didática objetiva alavancar atividades de debates, análises críticas e exercícios de leitura no ensino médio a partir do contato com diferentes temáticas envolvendo as várias nuances e contextos em que a figura e o papel feminino negro se fazem presente na sociedade e em áreas distintas a partir do consumo de materiais diversificados e disponíveis em diferentes suportes.

Na sequência, o Quadro 1 apresenta os tipos de materiais, as temáticas que cada um aborda e os links para acesso.

Quadro 01 – Materiais

Material	Temática/Título	Link de acesso
Podcast	Educação Científica e Negritude: mulheres negras na ciência	https://rionwatch.org.br/?p=54762
Site	Portal Geledés – Instituto da mulher negra	https://www.geledes.org.br/
Vídeos	Canal do YouTube: Afrobetizando. Indicação de vídeo: “Enfermeiras Negras esquecidas”	Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=gxdECY1RXOU&t=11s Canal: https://www.youtube.com/@Afrobetizando
Rede social Instagram	Perfil @rosamefricane @elasemarte	https://www.instagram.com/rosamefricane/ https://www.instagram.com/elasemarte/

Fonte: elaborado pelas autoras

A partir desses recursos, considerando os objetivos de aprendizagem do contexto de ensino, pode-se propor a discussão a respeito de inúmeros aspectos, sendo, como exemplo, os seguintes: qual é o espaço ocupado por mulheres no campo científico; quais aspectos contribuíram para o apagamento e silenciamento da mulher negra na sociedade; quais foram as principais contribuições do trabalho e da produção feminina negra ao longo dos anos, sobretudo no cenário social, cultural e histórico brasileiro; de que forma pode-se fortalecer, nas mais distintas áreas, a presença ativa de mulheres negras atualmente; quais são as ações de resistência, de propagação e valorização do movimento feminista negro que

podem ser vistos na sociedade atual e qual é a sua importância; quais pontos se destacam como potenciais desafios à população feminina negra atual.

A teor de organização didática, compreende-se que os materiais podem ser trabalhados de forma comparativa e interdisciplinar, na medida em que um pode ser articulado criticamente com outro ou demais recursos audiovisuais que não foram citados, por exemplo, e também serem explorados em diferentes áreas de conhecimento. A promoção de atividades de leitura, interpretação e de construção de repertório a partir dos materiais citados contribui também para oportunizar aos estudantes a observação de que recursos que já são usados diariamente, como áudios, vídeos e redes sociais, podem ser veículos de importantes informações e reflexões que qualificam e enriquecem a construção de conhecimento.

Como possibilidades de produção ativa e autoral dos estudantes, sugere-se a produção de textos em uma perspectiva de exposição de argumento e opinião; a criação de demais gêneros textuais, como infográficos, cartilhas, podcasts, minicontos e paródias; e também a proposição de debates orientados, momentos de exposição oral e fóruns.

Proposição didática 2 – Vez e voz de mulheres negras na/em literatura

O enfoque dessa proposição é ampliar a percepção dos estudantes a respeito da posição social que a população feminina ocupa e também se aproximar de pensamentos e reflexões que essas mulheres possuem partir de atividades de leitura em uma perspectiva intercultural. Essa proposta envolve a leitura de três obras escritas por mulheres negras – ponto que se destaca importante, uma vez que é sobre esse público alvo que se pretende aprofundar os estudos. Para que seja possível um diálogo crítico entre valores sociais e culturais distintos a respeito do que é ser mulher no mundo e em diferentes culturas, as obras selecionadas foram escritas e publicadas em anos e em culturas diferentes.

As três obras selecionadas são: “Quem tem medo do feminismo negro?”, escrito pela filósofa, feminista negra e escritora brasileira, Djamila Ribeiro (2019); “Niketche: uma história de poligamia”, de Paulina Chiziane (2004), que é autora

moçambicana; e “Eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo”, de Bell Hooks (1981), que é professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense. Considerando a extensão e complexidade dessas leituras, apresentam-se, na sequência, alguns trechos instigantes que podem ser explorados em sala de aula em uma perspectiva de: exploração da temática como num todo; análise do conteúdo apresentado; apreciação da qualidade do texto; reflexão a respeito da relevância das questões abordadas; e aprofundamento do enredo/particularidades culturais e sociais que compõe a obra.

Na maior parte da minha infância e adolescência, não tinha consciência de mim. Não sabia por que sentia vergonha de levantar a mão quando a professora fazia uma pergunta já supondo que eu não saberia a resposta. Por que eu ficava isolada na hora do recreio. Por que os meninos diziam na minha cara que não queriam formar par com a “neguinha” na festa junina. Eu me sentia estranha e inadequada, e, na maioria das vezes, fazia as coisas no automático, me esforçando para não ser notada. [...]Mas todo dia eu tinha que ouvir piadas envolvendo meu cabelo e a cor da minha pele. Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que reduzia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência. (RIBEIRO, 2019, p. 06)

Ao nascer, a menina é anunciada com três salvas de tambor, o rapaz com cinco. O nascimento da menina é celebrado com uma galinha, o do rapaz celebra-se com uma vaca ou uma cabra. A cerimônia de nascimento do rapaz é feita dentro de casa ou debaixo da árvore dos antepassados, a da menina é feita ao relento. Filho homem mama dois anos e mulher apenas um. Meninas pilando, cozinhando, rapazes estudando. O homem é quem casa, a mulher é casada. O homem dorme, a mulher é dormida. A mulher fica viúva, o homem só fica com menos uma esposa. (CHIZIANE, 2004, p. 161)

O povo branco estabeleceu uma hierarquia social baseada na raça e no sexo que classificava os homens brancos em primeiro, as mulheres brancas em segundo, algumas vezes iguais aos homens negros, que eram classificados em terceiro e as mulheres negras em último. O que isto significa em termos de política sexual de violação é que se uma mulher branca fosse violada por um homem negro, seria visto como mais importante, mais significativo do que milhares de mulheres negras violadas por um único homem branco. A maior parte dos americanos, incluindo o povo negro, conheceu e aceitou esta hierarquia; também internalizaram conscienciosamente ou inconscienciosamente. (HOOKS, 1981, p. 40)

A polifonia de vozes femininas nesses trechos representa a figura da mulher

negra no campo literário tanto em uma perspectiva de autoria como de temática. Tal representatividade deve possuir lugar de destaque no contexto escolar, não apenas na área das linguagens, uma vez que contribui para a qualificação da formação leitora e humana à temática do feminicídio, racismo, sexismo, violência e silenciamento que, diariamente, compõem as principais manchetes dos noticiários no mundo. Ao mesmo tempo, propicia a formação de novas vozes que enriquecem a luta feminina, sobretudo negra, que perpassa décadas, contra o patriarcado, culturas machistas e a violência.

Conclusão

Com o objetivo de propor a discussão a respeito do papel da mulher negra em diferentes áreas sociais ao longo da história foram apresentadas duas proposições didáticas, em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, que podem auxiliar professores na exploração de tal temática na etapa formativa do ensino médio. A respeito das proposições é importante destacar que elas não devem atuar como uma forma de “dar voz” à população feminina negra no espaço escolar, mas sim de garantir, a uma voz que sempre existiu, o espaço que ela merece em um contexto de transformação que pode promover a (des)construção de (pré)conceitos.

Além desse objetivo principal, buscou-se ainda a discussão da importância do estudo sobre a figura feminina negra para a construção de um espaço formativo antirracista e de respeito às mulheres. Para isso, a atenção na escolha de materiais que possam fundamentar essas discussões é ponto importante para que não sejam internalizados conceitos ou vivências de sujeitos que não aproximam do que de fato as mulheres negras tem a dizer ou reivindicar. Portanto, é preciso dar espaço a voz do grupo em si e não privilegiar o que o outro quer falar sobre tal grupo.

A partir disso, propõem-se a leitura de obras literárias escritas por mulheres em diferentes épocas e culturas, o acesso a sites, podcasts, vídeos e publicações em perfis de redes sociais e demais materiais criados por mulheres negras, na tentativa de ampliar o consumo de informações sobre e de autoria feminina. Defende-se, com isso, que o estudo crítico e sensível feito na escola pode contribuir para o

resgate da identidade, do respeito e da valorização da mulher na sociedade.

THE VOICE OF THE BLACK FEMALE POPULATION AND THE IMPORTANCE OF ITS ECHO IN THE SCHOOL SPACE

Abstract

Highlighting the importance and recognition of the role of the black female population in different times and social areas, it is argued that the construction of a school space that presents and discusses such points can contribute to the creation of a more egalitarian and less violent society. In this sense, the research aims to discuss, in a didactic and critical way, the role of black women in different social areas throughout history and their importance for the construction of an anti-racist training space and respect for the female figure at school and , through the presentation of teaching proposals on the topic, assist teachers in exploring this topic in high school in an interdisciplinary way. To this end, the research has bibliographical depth of a qualitative nature, which will focus on a reflective look at the teaching-learning context of high school, since this stage presents greater maturity and dialogic capacity to deepen concepts and reflect on the topic. It is noteworthy that this discussion proposal does not act as a way of "giving voice" to the black female population in the school space, but rather of guaranteeing, to a voice that has always existed, the space it deserves in a context of transformation that can promote the deconstruction of pre-established concepts.

Keywords: Black female population. Representativeness. Basic education. High school.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

CHIZIANE, Paulina. **Niketche: uma história de poligamia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOOKS, Bell. **Ain't I a Woman: Black Women and feminism**. 1ª edição 1981. Tradução livre para a plataforma Gueto. Janeiro 2014. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/snn08nn>. Acesso: 19 out. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

EIXO TEMÁTICO:

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO ESCOLAR: UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A SURDEZ E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Juliana de Oliveira Amorim da Silva²¹

Eixo Temático: Inclusão e Educação

Resumo

As propostas da inclusão vêm, ao longo dos anos, indicando ações que confirmam o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola. Diante desse tema, ressalta-se a inclusão de crianças surdas no âmbito escolar. Objetivou-se discutir sobre a realidade da inclusão dos surdos no âmbito educacional. Metodologicamente, discutiu-se o histórico da educação dos surdos no âmbito escolar com base em pesquisas de natureza bibliográfica, documental e a coleta dos dados com base em artigos científicos, livros, documentos e Leis Educacionais. Como principais resultados, a educação inclusiva tem como fator primordial o desenvolvimento social, isto requer que os educadores estejam preparados e informados sobre os processos educacionais dos surdos. Conclui-se que a educação escolar inclusiva requer formação efetiva e direcionada para que a inclusão de fato aconteça.

Palavras-chave: Surdez. Educação inclusiva. Inclusão. Escola. Direito educativo.

Introdução

O marco histórico da inclusão ocorreu em junho de 1994, com a Declaração da Salamanca na Espanha, realizado pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, assinado por 88 países, que tem como princípio fundamental: "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem". (UNESCO, 1994).

Assim, o embasamento teórico do presente trabalho está organizado em uma síntese sobre o histórico da educação dos surdos, por meio de estudo bibliográfico apresentando diferentes conceitos de autores em artigos publicados e livros sobre inclusão no âmbito escolar e a legislação que vigora sobre esta temática. As propostas da inclusão vêm, ao longo dos anos, indicando ações que confirmem o

²¹Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Pedagoga (UAB/UNEMAT). Bacharel em Turismo (UNEMAT). E-mail: julianamorim_2011@hotmail.com

acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola. Diante deste tema ressaltamos que a inclusão de crianças surdas no âmbito escolar é de suma importância, no entanto, não só o professor, mas toda a comunidade escolar deve estar preparada para atender este aluno de forma que efetive a inclusão. A pesquisa se justifica por ser um assunto de fontes inesgotáveis, e, apesar de estarmos no século XXI, os avanços ainda são poucos.

Histórico da educação dos surdos

Os surdos foram colocados à margem de diversos aspectos da sociedade, tanto no âmbito educacional, como cultural, dentre outros. Por muitos anos, foram vistos como incapazes de escolher, aprender ou mesmo pensar. Na história dos surdos houve épocas difíceis, de grandes batalhas, que evoluiu apesar de vários momentos de turbulência e crise, com muitas mudanças e com surgimento de muitas oportunidades.

No início do século XVI, começa-se a reconhecer que os surdos poderiam se desenvolver utilizando procedimentos pedagógicos (ROSA, 2012, p. 10). Nos referenciais que buscavam diferentes metodologias na educação dos surdos surgem algumas filosofias. Para Oliveira (2017), “[...] em termos de pressupostos básicos, existem três grandes correntes filosóficas: a do oralismo, da Comunicação total e do Bilinguismo”.

O oralismo preconizava que alunos surdos deveriam aprender a língua portuguesa, os que defendiam esta ideia proibiam os surdos de sinalizar, por achar que atrapalhava o desenvolvimento, e seu principal objetivo é desenvolver a fala.

Quadros (1997, p. 23), define em poucas palavras o que o oralismo fez com os surdos que, além de desconsiderar a sua língua, “simplesmente desconsidera essas questões relacionadas à cultura e sociedade surda”.

Do mesmo modo, Vagula e Vedoato (2014, p. 119) afirmam, que “por mais de cem anos, o oralismo sobressaiu os espaços escolares e extraescolares, pois os pais eram advertidos a não utilização a qualquer tipo de comunicação gestual no processo, pois tornaria as criançaspreguiçosas”.

Este método ganhou força:

No II Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão de 06 a 11 de setembro de 1880 houve uma votação para proibição da língua de sinais como método de educação de surdos. [...] Thomas Edward Gallaudet tentou argumentar a importância em se manter o método combinado, oralidade e língua de sinais, mas não foi suficiente, e a oficialização do oralismo tornou-se o único método aceito mundialmente para educação de surdos a partir desta data. (VAGULA; VEDOATO, 2014, p. 113).

Segundo Oliveira (2017, p. 11), “com o fracasso do oralismo, surge à comunicação total, que utiliza todas as formas de comunicação possíveis na educação dos surdos”.

De acordo, com Vagula e Veodato (2014, p. 122):

A comunicação total aparece no início da década de 60, nos Estados Unidos como embrião daquela que seria a educação bilíngue, [...] e postula uma valorização das abordagens alternativas que possam permitir o surdo trocar ideias, sentimentos, informações desde a mais tenra idade, permitia-se ao surdo sinalizar a fim de potencializar as interações sociais.

Por fim a proposta que se tem apresentado como a mais coerente: “Bilíngüismo” que permite ao surdo aprender na sua primeira língua, a língua de sinais (no caso do Brasil, a língua brasileira de sinais – Libras) para depois ser lhe ensinado a língua portuguesa como segunda língua; característica básica seria a utilização da língua de sinais como principal instrumento de ensino.

Vagula e Vedoato (2014, p. 125) afirmam que a educação bilíngue consiste em garantir o quanto antes a criança surda o acesso à língua de sinais, como primeira língua favorecendo o desenvolvimento em um ambiente natural e estimulador.

Para Quadros (1997, p. 29):

Quanto ao ensino da língua portuguesa, a proposta bilíngue para surdos concebe o seu desenvolvimento baseado em técnicas de ensino de segundas línguas. Tais técnicas partem das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a Língua de sinais brasileiras.

É primordial que o aluno surdo aprenda primeiro em Libras, e só então deverá ser apresentada a ela o português como segunda língua (língua oral) na forma escrita, a ser assimilado na escola. Para Oliveira (2017), é um grande desafio, porque o português é difícil de ser assimilado pelo aluno surdo os professores devem ser qualificados, dominar ambas as línguas sendo extremamente necessário no processo ensino aprendizagem.

Vagula e Vedoato (2014, p. 126), afirmam que a preocupação do bilinguismo é respeitar a autonomia das línguas de sinais organizando-se num plano educacional que respeite a experiência psicossocial e linguística da criança.

Segundo Morais (2007), quanto mais cedo à criança surda entra em contato com a Libras, melhor é o seu processo de desenvolvimento. Na maioria das vezes as crianças surdas são de pais ouvintes e não tem contato com a língua de sinais, uma vez que os pais não tem contato com essa língua, para a criança surda a aquisição da mesma ocorre tardiamente. Silvestre e Lourenço (2013) diz que se torna mais difícil à aquisição da linguagem favorecida pelas dimensões visual e espacial para a criança surda. Desse modo, ela terá frequentemente problemas sociais, emocionais e cognitivos como consequência (GOLDFELD, 2002).

Para Passos (2012), a criança surda deve ter acesso a Língua de Sinais o mais precocemente possível, pois a dificuldade do surdo em adquirir a língua oral nos primeiros anos traz consequências para o seu desenvolvimento mental, emocional e sua integração social. As crianças, normalmente, são filhas de pais ouvintes e entram em contato com a Libras tardiamente, devido à falta de recursos financeiros, há um atraso no diagnóstico médico, desconhecimento dos pais sobre o assunto e aceitação familiar causando a criança prejuízo e atraso no seu aprendizado.

A educação inclusiva tem como fator primordial, o desenvolvimento social, isso requer que os educadores estejam preparados e informados sobre os processos educacionais das pessoas com necessidades especiais e das pessoas com deficiência. Visto que a pessoa com deficiência é amparada por lei e possui os mesmos direitos de qualquer cidadão.

O aperfeiçoamento dos educadores e toda equipe escolar visa proporcionar às pessoas com deficiências maior independência, qualidade de vida e inclusão social, pois proporcionam uma melhor comunicação e mobilidade, facilitando assim o desenvolvimento de habilidades e condições para seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade. No entanto, o setor educacional caminha a passos lentos, as escolas e todo sistema educacional de um modo geral, carecem de investimento e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e democráticas.

É preciso que a sociedade, se adapte às necessidades das pessoas deficientes, buscando a igualdade, o respeito e a aceitação às diferenças. A base da inclusão consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Normalmente as instituições educacionais na grande maioria não estão preparadas para acolher um estudante com deficiência seja ele física, mental ou cognitiva.

Nas últimas décadas o aumento em estudos e pesquisas a respeito da inclusão de surdos têm sido significativos para a valorização do convívio com as diferenças. Poker (2001), afirma que as trocas simbólicas provocam a capacidade representativa desses alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento em ambientes heterogêneos de aprendizagem.

A Constituição Federal do Brasil afirma que somos iguais e temos o mesmo direito. Para um bom desenvolvimento a criança tem que conviver com crianças de mesma idade, a troca de ideias as brincadeiras garante um desenvolvimento saudável. A educação escolar, das formas como estão estruturadas as propostas educacionais escolares. Para Damázio (2007), muitos alunos podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo.

Nas bibliografias pesquisadas a visão clínica é de que a surdez consiste na perda parcial ou total da capacidade de detectar sons, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou na composição do aparelho auditivo. É considerado surdo todo aquele que tem total ausência da audição, ou seja, que não ouve nada, que nasceu surdo. Diferente da deficiência auditiva que trata da pessoa que perde audição (nasceu ouvinte e com o passar do tempo vai perdendo a audição). No entanto, a comunidade surda entende conforme descrito na lei, Decreto nº 5.626/2005 em seu Art. 2º:

Para os fins deste Decreto considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

De acordo Vedoato (2014) apud Perlin (2000, p. 13), o deficiente auditivo não

se enquadra na cultura surda, pois possui um problema que pode ser eliminado pelo simples aumento do volume do som ou uso de aparelho de amplificação. Neste contexto, conforme disposto no decreto federal nº 5626/2005, considera-se pessoa surda:

Aquela que, por ter perda auditiva compreende e interage por meio de experiências visuais manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua Brasileira de Sinais-LIBRAS essa afirmação aponta para o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural que deve ser aceita sem restrições no contexto escolar nesse sentido, abordará a informações referentes aos alunos surdos que utilizam a Libras para sua comunicação e ensino, numa proposta educacional que tem como pressuposto a que a criança surda adquira a língua de sinais de forma natural, como primeira língua, e como segunda língua a língua portuguesa na modalidade escrita. (BRASIL, 2014, p. 31).

Talvez pela importância que tem a língua de sinais como um dos principais aspectos indeníveis é que historicamente se verificou uma verdadeira violência institucional contra a comunidade surda ao ser sugerida a proibição da língua de sinais nas escolas, desde o final do século XIX. Diríamos que historicamente ocorreu um verdadeiro amordaçamento da cultura surda. Ou, caso consideremos que a palavra amordaçar lembra impedir a fala, seria interessante dizer que houve uma amarração da cultura surda, pois literalmente as mãos é que eram amarradas, para que não pudessem utilizar a língua natural que dá suporte ao mundo cognitivo dos surdos. Ainda hoje, pela desautorização ou negação da diferença, tenta-se uma amarração da cultura surda, sob a perspectiva de que uma sociedade igualitária (sem diferenças) é a sociedade ideal. (SÁ, 2001).

A proposta educacional bilíngue envolve pelo menos duas línguas no contexto educacional do aluno surdo. Independente do contexto de cada município e Estado a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues, bem como de tradutores e intérpretes de Libras-português. Assim, pensar ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais. (QUADROS, 2006. p. 18-19).

O atendimento educacional especializado (AEE) é um espaço que pode proporcionar a aquisição de Libras pela criança surda através do contato com seus

pares e profissionais surdos ou ouvintes fluentes em Libras. O professor surdo tem um papel fundamental na educação da criança surda, proporcionando o contato com o referencial linguístico adulto e vivências de artefatos culturais surdos. (BRASIL, 2014, p. 35).

Entretanto, na realidade brasileira, sabe-se que não necessariamente o professor do AEE será surdo ou ouvinte fluente em libras, o que dificulta a aprendizagem e/ou aquisição da Libras por surdos. Apesar dos avanços, é importante destacar que no Brasil a educação inclusiva para os surdos ainda é lenta; há falhas na oferta de profissionais com qualificação para este fim. O Brasil optou por uma educação inclusiva ao mostrar consonância aos postulados produzidos na assembleia em Salamanca na Espanha em 1994: todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento. (UNESCO, 1994). A proposta de educação escolar inclusiva é um desafio:

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país (DAMASIO, 2017).

A surdez não é uma delimitação fácil de lidar na sala de aula, o profissional deve estar preparado e sempre buscando metodologias para melhor atender o educando deficiente auditivo/surdo, e é dever do professor elaborar e aplicar atividades que levem em conta as necessidades específicas dela e metodologias que ele deve utilizar para também envolver o aluno ouvinte como meio de colaboração na inclusão deste aluno.

Para a preparação do professor a Lei nº 10.436/2002 é bem clara, no Art. 5º ressalta que a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. O surdo deve ser educado na língua de sinais como sua primeira língua a Libras – língua brasileira de sinais reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, esta inclusão vem

sendo realizada, conforme Gonçalves e Festa (2013), por profissionais da educação que desconhecem e/ou que nem sempre estão preparados para a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como outras condições bilíngues para os surdos. No entanto, apesar desse entendimento, segundo os autores, se o estudante surdo está na escola, é necessário ofertar condições e promover a inclusão do mesmo.

A escola é a instituição responsável pela passagem da vida particular e familiar para o domínio público, tendo assim uma função social e formativa para os alunos, a escola tem a tarefa de ensinar os alunos a compartilhar o saber, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, a discutir, a trocar pontos de vida.

O professor, portanto, ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como participar de sua execução no cotidiano da escola, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos surdos e para assegurar a inclusão, um ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos em sala de aula. É na escola que desenvolvemos o espírito crítico a observação e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões, a escola comum tem um compromisso primordial e insubstituível; introduzir o aluno no mundo social cultural e científico; e todo o ser humano, incondicionalmente tem este direito (BATISTA, 2010).

Considerações finais

O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência na escola, diante deste tema ressaltamos que a inclusão de crianças surdas no âmbito escolar é de suma importância, no entanto, não só o professor, mas toda a comunidade escolar deve estar preparada para atender este aluno de forma que efetive de fato está tão falada inclusão.

As pessoas com surdez enfrentam inúmeros obstáculos principalmente na área da educação escolar, consequência da perda de audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez são prejudicados por falta de estímulos adequados afetando principalmente o potencial

cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural causando perdas irreparáveis no desenvolvimento da aprendizagem.

Normalmente as instituições educacionais não estão preparadas para acolher estudantes com deficiências auditivas, é preciso que a acessibilidade da pessoa com deficiência no ambiente educacional seja respeitada, sendo assim o papel familiar, social e educacional é de suma importância.

Identificou-se que embora o direito constitucional ao acesso a rede regular de ensino do aluno com deficiência seja um grande avanço educacional, a inclusão ainda é um processo em construção que necessita de atenção especial, o profissional que atua nesta área deve estar em constante formação, para atender este público diversificado que apresenta uma necessidade educacional diferenciada. Porém, por existir fragilidades no que diz respeito à capacitação do docente que está em sala de aula desempenhando práticas pedagógicas com alunos com deficiência, por mais que haja esforço por parte deste profissional em sala de aula, a formação continuada, cursos oferecidos pela escola, o auxílio da professora da sala de recursos, há a necessidade de uma busca maior pela qualificação destinada especificamente, para atender os alunos com deficiência principalmente na parte de elaboração de atividades pedagógicas para que não seja somente um sujeito integrado, mas, sim atuante nos processos de ensino e de aprendizagem.

No que se refere à educação inclusiva e seus estudos, tanto do passado quando do presente afirmam que tais conhecimentos deveriam estar incluso na escola desde a educação infantil até a educação superior, priorizado como parte do aprendizado, tanto para educadores como os educandos, visando à inclusão educacional e social do indivíduo surdo utilizando os recursos para superar as barreiras do processo educacional e usufruindo dos seus direitos escolares, exercendo a cidadania de acordo com a constituição do nosso país.

É necessário mudar a proposta pedagógica para que todos tenham condições de aprender, evitando assim doenças Psicossomáticas futuras por falta de interação social, aceitação, respeitando as diferenças, melhorando assim a relação, trabalhando metas e parcerias para incentivar a inclusão social e escolar dos indivíduos surdos, isto é proporcionar saúde e bem-estar a todos eles. No entanto, as instituições de

ensino devem fornecer aos indivíduos com surdez ou qualquer outro tipo de deficiência, conhecimentos que o permitam ter uma leitura interpretativa e subjetiva dos acontecimentos que ocorrem de forma geral em nossa sociedade, tão complexa e diversa. É preciso que a inclusão dos alunos surdos no âmbito escolar seja mais respeitada, sendo assim o papel social e educacional é de suma importância, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR: UNA MIRADA HISTÓRICA SOBRE LA SORDERA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Resumen

Las propuestas de inclusión, a lo largo de los años, han indicado acciones que confirman el acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la escuela. Ante esta temática, se destaca la inclusión de los niños sordos en el ambiente escolar. El objetivo fue discutir la realidad de la inclusión de las personas sordas en el contexto educativo. Metodológicamente se discutió la historia de la educación de las personas sordas en la escuela a partir de investigaciones bibliográficas, documentales y recolección de datos a partir de artículos científicos, libros, documentos y Leyes Educativas. Como principales resultados, la educación inclusiva tiene como factor primordial el desarrollo social, esto requiere que los educadores estén preparados e informados sobre los procesos educativos de las personas sordas. Se concluye que la educación escolar inclusiva requiere una formación eficaz y específica para que la inclusión realmente se produzca.

Palabras Clave: Sordera. Educación inclusiva. Inclusión. Escuela. Derecho educativo.

Referências

_____. Projeto De Lei N.º3.466. De Aprovação do Assistente Social na Área Educacional.2012, p.05.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a deficiência Mental. [3º. ed.] /Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. - Brasília: MEC, SEESP, 2007. Pag. 07-25.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 23/04/2019.

BRASIL. Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Brasília: 02 de dez de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília,

DF: MEC, 1993. (versão atualizada). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov>. Acesso em: 23/04/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Educação inclusiva/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. -Brasília: MEC, SEB,2014. Pag. 16-19.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03/05/2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 30/05/2019.

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8069/90) que no seu artigo 53. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10611702/artigo-53-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>. Acesso em: 02/05/2019.

GONÇALVES, Humberto Bueno. FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos. Ensaios pedagógicos Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773 – dezembro de 2013.

OLIVEIRA, Mileide Terres de. Fundamentos Filosóficos na Educação dos Surdos: Filosofias educacionais: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Várzea Grande – MT. 2017.

PASSOS, Emília Moreira. Ensino e aprendizagem de Libras na educação infantil. Artigo científico. UNIBEM, 2012. Disponível em: http://www.webartigos.com/_resources/files/_modules/article/article_96698_201209291751490d32.pdf. Acesso em: 21/10/2017.

POKER, Rosimar Bortolini. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional. UNESP, 2001. 363p. Tese de Doutorado.

PORTAL EDUCAÇÃO. Educação e pedagogia. O que é inclusão escolar. Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br>. Acesso em: 23/04/2019.

QUADROS, Ronice Muller. Educação de surdos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. Ideias para ensinar português para alunos surdos/

Rosnisse, Magal. L. P. Schmiedt. -Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva/Edilene Aparecida Rompoli... [et.al]-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceara, 2010. Pag. 07-16.

SÁ, Nídia Limeira. A produção de significados sobre a surdez e sobre os surdos: práticas discursivas em educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2001.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Os fundamentos da educação Inclusiva, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/cdhm/.html>. Acesso em: 17/06/2019.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves. Educação especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: www.simposioestadopoliticas.ufu.br. Acesso em: 26/04/2019.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VEDOATO, Sandra Cristina Malzinote. Apud PERLIN, G. Identidade Surda e Currículo. In: Lacerda, C.B.F; GÓES, M.C.R (org.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo. Lovise, 2000.

EIXO TEMÁTICO:

GENERO E EDUCAÇÃO

A ESCOLA, A FAMÍLIA E A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE²²: OLHARES SOB APERSPECTIVA DOS ESTUDOS DE GÊNERO

Eliane Azevedo de Mello²³
Eliane Cadoná²⁴
Deivid Guareschi Fagundes²⁵

Eixo Temático: Gênero e Educação

Resumo

Através de uma pesquisa bibliográfica, aborda-se, neste artigo, a importância da educação em sexualidade, atentando-se não apenas para aspectos biológicos, na ideia de compreender a temática em uma perspectiva biopsicossocial. Essa abordagem enfrenta desafios culturais, falta de recursos e resistência de alguns setores da sociedade. Salienta-se o papel dos e das educadoras, bem como da família na entrega de uma educação integral, pois ambos têm responsabilidades na formação das crianças e jovens em relação à sexualidade. A educação sexual integral é um direito de todos/as/es. Considera-se a que um olhar que invista na educação em sexualidade, na ideia de olhar para as produções culturais que envolvem o tema, incluindo as crianças e os adolescentes, bem como suas famílias no planejamento de tais práticas, no contexto escolar, torna-se fundamental para o exercício da cidadania e compreensão de desejosas práticas que envolvem as temáticas deste estudo.

Palavras-chave: Educação. Escola. Família. Sexualidade.

Introdução

O que se espera da escola é que esta seja um ambiente capaz de cumprir com sua função social, que não se restringe à formação com ênfase em aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais, culturais e físicos. A sexualidade, por sua vez, faz parte de todas as fases de desenvolvimento dos/as alunos/as e é influenciada pela formação dos/as professores/as, e também do que se aprende na família e na sociedade em que vivem. As diferentes relações, percepções e padrões

²² Utilizamos, aqui, os termos “educação em sexualidade” e “educação sexual” como sinônimos, embora reconheçamos que a sexualidade envolve aspectos que vão além dos biológicos e que, portanto, a palavra “sexual”, aqui, possui certa limitação. Neste estudo, defendemos que a sexualidade é um constructo complexo, marcado por perspectivas culturais, cujos sentidos se relacionam a aspectos subjetivos, atravessados por processos discursivos e relações de saber/poder.

²³ Graduada em Administração (UNIPAR). Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: a103014@uri.edu.br, bolsista CAPES modalidade II

²⁴ Pós Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação – URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: eliane@uri.edu.br.

²⁵ Graduado em Medicina Veterinária. Mestre em Alimentos pela UFMT. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen. E-mail: deividgf@yahoo.com.br

culturais, sociais e visões de mundo, tornam a educação sexual uma área valiosa a ser trabalhada através de critérios norteadores que ajudem a diminuir conflitos e visões distorcidas da realidade (Furlaneto e col.2018).

No Brasil, existem documentos oficiais que abordam questões relacionadas a gênero e sexualidade, a exemplo da própria Constituição Federal, que, apesar de não tratar especificamente de questões de gênero e sexualidade, serve como base para garantir direitos fundamentais, igualdade e liberdade, que são fundamentais para a proteção dos direitos LGBTQIA+; o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), que define diretrizes e ações para a promoção da igualdade de gênero e o combate à violência contra as mulheres; a Portaria nº 1.820/2009 do Ministério da Saúde, que dispõe sobre a garantia do direito à identidade de gênero das pessoas travestis e transexuais no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Embora tais documentos norteiem muitas ações no âmbito escolar, acabam, por vezes, não sendo acessados pelos/as principais responsáveis pela educação em sexualidade nas escolas. Tal fato aparece também em meio a uma fragilidade da formação de muitos e muitas docentes (Nardi e Quartiero, 2012; Gesser e col. 2015).

Segundo Louro (2008), a sexualidade pode ser compreendida como um processo construído ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, que é influenciado por aprendizagens e experiências sociais e culturais que acabam lhe remetendo ao prazer e à qualidade de vida. No início do desenvolvimento, a educação sexual se dá de maneira informal, a partir de relacionamentos familiares ou com o ambiente e, depois, de maneira formal, através de práticas pedagógicas em instituições de ensino escolares ou sociais (Figueiró, 2010; Furlani, 2011).

Por se tratar de um aspecto crucial da vida do sujeito, é importante que o currículo educacional contemple uma educação sexual que possa proporcionar aos/as alunos/as conhecimentos, habilidades e atitudes, auxiliando-os/as a tomar decisões sobre sua saúde sexual e reprodutiva, devendo ir além do simples ensino anatômico e biológico, que focam na reprodução e na prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis. Ela deve incluir um enfoque na educação emocional e relacional, para preparar jovens para relacionamentos saudáveis e respeitosos (UNESCO, 2019).

Dessa forma, é possível compreender que a educação sexual desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas, não apenas fornecendo informações sobre anatomia e fisiologia, mas também guiando-as no entendimento das dimensões emocionais e relacionais da sexualidade. Neste artigo, exploraremos a importância da educação sexual com um foco especial na educação emocional e relacional, destacando como essa abordagem contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A educação sexual com enfoque na educação emocional e relacional é uma abordagem que considera a sexualidade como uma dimensão integral da vida humana. Essa abordagem reconhece que a sexualidade está relacionada a emoções, sentimentos, relacionamentos e valores. É um tema importante que deve ser abordado de forma abrangente, incluindo aspectos físicos, emocionais e relacionais. A educação sexual com enfoque na educação emocional e relacional tem como objetivo promover a saúde sexual e emocional dos indivíduos, bem como o desenvolvimento de relações saudáveis. Segundo a UNESCO (2006), a educação sexual é um direito de todos/as/es, não importando a idade, orientação sexual ou identidade de gênero.

Como metodologia utilizada, este trabalho será elaborado a partir de uma revisão bibliográfica de autores/as que se dedicaram ao estudo da educação para a sexualidade e da educação emocional e relacional. Foram utilizados artigos científicos, livros e capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior.

Entendendo a Educação Sexual para além dos Aspectos Biológicos

Tradicionalmente, a educação sexual tem sido centrada em aspectos biológicos, fornecendo informações sobre reprodução, contracepção e prevenção de infecções sexualmente transmissíveis. No entanto, é imperativo expandir essa abordagem para incluir aspectos emocionais e relacionais, reconhecendo que a sexualidade é uma parte intrínseca da experiência humana, e não deve tratar apenas de assuntos relacionados a prevenção de doenças e ou gravidez, mas também sobre a possibilidade de promover desenvolvimento de relações saudáveis e respeitadas

(UNESCO, 2009). A educação sexual, no entanto, deve ir além do ensino de aspectos biológicos e fisiológicos, sendo essencial a abordagem de questões emocionais e relacionais, para garantir uma sexualidade saudável e segura (UNESCO, 2012).

Uma educação sexual abrangente e baseada em evidências pode fornecer aos/às jovens as ferramentas de que precisam para tomar decisões saudáveis. Isso inclui informações sobre puberdade, consentimento, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e gravidez não planejada, e a compreensão de que a sexualidade é um aspecto do desenvolvimento humano (Furlaneto e col. 2018) que perpassa por interpretações de ordem cultural.

Sendo assim, podemos entender que a educação para a sexualidade com enfoque na educação emocional e relacional é importante por vários motivos: pode ajudar a prevenir ISTs e gravidez não planejada, pode ajudar a promover a saúde sexual e emocional dos indivíduos e também pode ajudar a construir relacionamentos saudáveis e respeitosos.

A educação para a sexualidade com enfoque na educação emocional e relacional deve ser iniciada desde a infância e deve ser contínua ao longo da vida, devendo ser ministrada por profissionais qualificados/as e adaptada à idade e ao desenvolvimento dos indivíduos. Deve também ir além das questões ligadas ao corpo, discutindo aspectos como gênero, diversidade e preconceito, denunciando as relações de saber/poder que perpassam as práticas que marcam os corpos generificados na sociedade.

Educação, sexualidade e emoções: Compreendendo Sentimentos e Respeito Próprio

A educação sexual emocional aborda aspectos como sexualidade e emoções, autoconhecimento, autoestima, relacionamentos saudáveis e violência sexual. É importante que os indivíduos tenham conhecimento sobre essas questões para poder lidar com sua sexualidade de forma saudável e segura.

Na adolescência, pode ajudar jovens a compreender e gerenciar seus sentimentos em relação à sexualidade. Isso inclui explorar questões como o respeito próprio, a auto aceitação e o entendimento das emoções associadas aos

relacionamentos íntimos. Fornecendo um espaço seguro para a expressão dessas emoções, os indivíduos podem desenvolver uma relação mais saudável consigo mesmos e com os outros.

A educação emocional, na verdade, é parte essencial da educação sexual, por ajudar jovens a entender e gerenciar suas emoções, desenvolver empatia pelos outros, estabelecer limites e manter relacionamentos positivos, e principalmente tomar decisões responsáveis. É capaz de contribuir para ensinar jovens como agir e lidar com a pressão dos colegas, a navegar em relacionamentos saudáveis e a se comunicar efetivamente (Furlaneto e col. 2018).

Educação Relacional: Construindo relacionamentos saudáveis

A educação relacional é outro componente crítico da educação sexual. Ela aborda e envolve o ensino de habilidades de relacionamento, como comunicação, negociação, resolução de conflitos e respeito pelos limites pessoais, tão importantes na atualidade. Tem como objetivo ensinar e ajudar jovens a desenvolver relacionamentos saudáveis e a evitar comportamentos prejudiciais (Furlaneto e col. 2018). Ou seja, educação relacional concentra-se na construção de relacionamentos saudáveis, respeitosos e consensuais. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades de comunicação, empatia e negociação. Os/as jovens aprendem a estabelecer limites, a respeitar os limites dos outros e a entender a importância do consentimento. Essas habilidades não apenas contribuem para relacionamentos íntimos bem-sucedidos, mas também são transferíveis para outras áreas da vida.

A educação relacional na sexualidade, segundo Costa e col. (2010), é um aspecto fundamental da educação sexual que vai além do ensino de aspectos biológicos, envolvendo a compreensão de que a sexualidade e o gênero são construções histórico-sociais.

Trata-se de uma abordagem que reconhece a sexualidade como uma parte integral da experiência humana e, por isso, deve ser abordada de maneira abrangente e inclusiva (Adolfo, 2023). Ela se concentra em ajudar os/as jovens a desenvolver conhecimento, habilidades e valores éticos para fazer escolhas saudáveis e respeitáveis sobre os relacionamentos, o sexo e a reprodução (Costa e

col., 2010).

Trata-se de uma ferramenta essencial no combate à discriminação, à violência de gênero, desigualdade e ao preconceito, pois tem como um dos principais objetivos ajudar jovens a entender e respeitar a diversidade e a igualdade de gênero. Ela também é crucial para promover a saúde sexual e reprodutiva (ONU, 2018).

Nesse contexto, a Educação Relacional na Sexualidade busca integrar questões de gênero, diversidade sexual, consentimento, prevenção de violência e promoção do autocuidado. Destaca-se a necessidade de abordar a sexualidade de maneira ampla, considerando as diferenças individuais e culturais, a fim de construir uma educação sexual mais inclusiva e que respeite a diversidade de identidades e orientações sexuais (Araújo, 2013).

Essa abordagem relacional na educação sexual requer a colaboração de educadores/as, pais e responsáveis, bem como políticas públicas que promovam currículos escolares inclusivos e capacitação adequada dos profissionais da educação.

Desafios na Implementação da Educação Sexual com Enfoque Emocional e Relacional

Apesar dos benefícios claros, a implementação da educação sexual com enfoque emocional e relacional enfrenta desafios. Questões culturais, resistência por parte de alguns setores da sociedade e falta de treinamento adequado para educadores são alguns dos obstáculos. Superar esses desafios requer uma abordagem colaborativa e um compromisso com a promoção de uma educação sexual inclusiva e abrangente.

Um dos principais desafios é a mudança de paradigmas. Tradicionalmente, a educação sexual tem sido focada na prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e gravidez indesejada. Essa abordagem, embora importante, é insuficiente para promover a saúde sexual e emocional dos indivíduos. Uma educação sexual com enfoque emocional e relacional, de forma eficiente, conforme já exposto, deveria abordar questões como por exemplo: desenvolvimento da sexualidade humana; Os direitos sexuais e reprodutivos; A diversidade sexual e de

gênero; A afetividade e o amor; O respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro; A comunicação e o diálogo; As relações saudáveis e seguras, entre muitas outras necessárias.

Peluso (2014) lembra de mencionar falta de recursos como um grande desafio, pois educação sexual é uma área que requer profissionais qualificados/as e materiais didáticos adequados. No entanto, muitas escolas e comunidades não têm acesso a esses recursos.

Além disso, a educação sexual também pode enfrentar resistência das famílias, igrejas, comunidades, professores e da sociedade em geral. Algumas pessoas acreditam que a educação sexual é um assunto que deve ser abordado apenas em casa. Outras acreditam que a educação sexual pode levar à promiscuidade (Peluso, 2014).

Com tudo isso, podemos perceber que A implementação da Educação Sexual com Enfoque Emocional e Relacional enfrenta uma série de desafios que vão desde questões culturais até dificuldades na formação de educadores e resistências por parte de diferentes grupos sociais. Essa abordagem busca ir além da mera informação sobre saúde sexual, enfatizando a importância das emoções, relacionamentos interpessoais e tomada de decisões responsáveis.

O Papel dos/as Educadores/as e da Família na Educação Sexual Integral

Educadores/as desempenham um papel crucial na entrega de uma educação sexual integral. É essencial que eles/as estejam capacitados/as para abordar questões emocionais e relacionais de maneira sensível e inclusiva. Além disso, a colaboração entre escola e família é fundamental. A família desempenha um papel central na formação dos valores e atitudes dos jovens em relação à sexualidade, e a comunicação aberta e honesta é fundamental para promover uma compreensão saudável e equilibrada.

Por ser um componente essencial da educação que visa a formação completa do indivíduo, a educação sexual abrange não apenas aspectos biológicos, mas também emocionais, sociais e culturais da sexualidade. Nesse contexto, tanto a família quanto educadores desempenham papéis fundamentais (Almeida e Centa,

2009).

A família é o primeiro ambiente em que a criança começa a aprender sobre sexualidade, além disso, tem a responsabilidade de transmitir valores e atitudes em relação à sexualidade. É importante que estabeleçam um diálogo aberto e honesto sobre o assunto, proporcionando informações corretas e ensinando a criança a proteger e ter autonomia sobre seu corpo (CançãoNova, 2018).

Educadores, por sua vez, têm a responsabilidade de complementar a educação sexual que a criança recebe em casa. Eles/as podem fornecer informações mais detalhadas e abrangentes, além de criar um ambiente seguro para discussões e perguntas. A escola também tem a oportunidade de abordar tópicos que podem não ser discutidos em casa, como diversidade e igualdade de gênero (Pinheiro e col., 2017).

Com isso podemos perceber o quanto é importante que a educação sexual integral seja uma responsabilidade compartilhada entre a família e os educadores. Pois ambos têm um papel crucial a desempenhar para garantir que as crianças e os jovens recebam uma educação sexual abrangente e adequada.

Considerações Finais

A educação sexual, com um enfoque na educação emocional e relacional, é essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, e para preparar jovens para a vida adulta, ajudando-os/as a desenvolver habilidades de vida importantes, a entender e respeitar os limites pessoais e a tomar decisões informadas sobre sua saúde sexual e reprodutiva. Por isso a importância que educadores, pais e comunidades apoiem a implementação de programas de educação sexual abrangentes e baseados em evidências nas escolas (Furlanetto, 2018).

Uma educação sexual abrangente protege as crianças e contribui para uma sociedade mais segura e inclusiva. Como visto, é um direito de todas as pessoas, independentemente da idade, sexo, orientação sexual ou identidade de gênero. Deve promover o conhecimento sobre o corpo, a sexualidade e as relações afetivas, além de contribuir para o desenvolvimento de competências emocionais e relacionais, como a autoconsciência, a auto regulação, a empatia e a comunicação.

É possível considerar com o exposto que a educação emocional e relacional é um processo de aprendizagem que visa desenvolver competências emocionais e relacionais. Sendo competências emocionais as habilidades que nos permitem compreender e lidar com nossas emoções e as competências relacionais são as habilidades que nos permitem nos relacionar com os outros de forma positiva e assertiva.

A educação sexual com enfoque na educação emocional e relacional é uma abordagem integral da educação sexual. Essa abordagem reconhece que a sexualidade é uma dimensão complexa da vida humana, que envolve aspectos físicos, emocionais e relacionais, devendo, pois, ser oferecida de forma contínua e abrangente, desde a infância, tendo uma abordagem inclusiva, respeitando a diversidade sexual e cultural.

Ao ir além dos aspectos biológicos, essa abordagem contribui para a formação de indivíduos sexualmente saudáveis, emocionalmente inteligentes e capazes de estabelecer relacionamentos respeitosos. Superar os desafios requer um compromisso coletivo, mas os benefícios são vastos, impactando positivamente a sociedade como um todo. A promoção de uma educação sexual holística é um investimento no bem-estar e na qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

SCHOOL, FAMILY AND SEXUAL EDUCATION WITH A FOCUS ON EMOTIONAL AND RELATIONAL EDUCATION

Abstract

Through bibliographical research, this article addresses the importance of sexual education not only as a biological aspect, but also as an emotional and relational one in the integral formation of individuals. Highlighting the need for a broader approach, including emotional and relational aspects. Three pillars of comprehensive sexual education stand out: emotional sexual education, which deals with issues of self-knowledge, self-esteem and emotions; relational education, which focuses on relationship skills, communication and respect for personal boundaries; and sexual education itself, which goes beyond the biological to include sexual rights, diversity and affectivity. This approach faces cultural challenges, lack of resources and resistance from some sectors of society. The role of educators and families in delivering comprehensive sexual education is highlighted, as both have complementary responsibilities in training children and young people in relation to sexuality. Comprehensive sexual education is everyone's right. It is considered that sexual education with an emotional and relational focus is fundamental for the complete development of individuals, preparing them for a healthy adult life, enabling them to make informed decisions about their sexual and reproductive health.

Keywords: Education. School. Family. Sexuality.

Referências

ADOLFO, Kael. **Educação em sexualidade: como abordar o tema nas salas de aula (e em casa)**. Revista Cláudia. Publicado em 13 jan 2023, 06h08. Disponível em:< Educação em sexualidade: como abordar o tema nas salas de aula (e em casa) | CLAUDIA (abril.com.br)> Acesso em 10/11/2023.

ALMEIDA, Ana Carla Campos Hidalgo de; CENTA, Maria de Lourdes. **A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem**. SciELO - Brasil. 2009. Disponível em:< SciELO - Brasil - A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem A família e a educação sexual dos filhos: implicações para a enfermagem> Acesso em 14/11/2023.

ARAÚJO, Maria Nubia de.; **Sexualidade na Escola: Desafios e Possibilidades**. ISBN 978- 85-7915-171-2. Repositório UFC. GT 3: Práticas Culturais Educativas. P. 1033- 1048. 2013. Disponível em: < https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39190/1/2013_eve_mnaraujo.pdf> Acesso em 08/11/2023.

CANÇÃO NOVA. **A família tem o papel fundamental na educação sexual dos filhos?** 2018. Disponível em: <A família tem o papel fundamental na educação sexual dos filhos?(cancaonova.com)> Acesso em 14/11/2023

COSTA, Ana Paula; SCALIA, Anne Caroline Mariank A.; BEDIN, Regina Celia; SANTOS, Shirley Romera dos. **Sexualidade, gênero e educação: novos olhares**. Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 65-75, 2010. DOI: 10.21723/riaee.v4i1.2691. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2691>. Acesso em: 14 nov. 2023.

FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011a. p. 66-81.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

FURLANETTO, Milene Fontana; LAUERMAN, Franciele; COSTA, Cristofer Batista da; **Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura**. ARTIGOS • Cad. Pesqui. 48 (168). Apr-Jun 2018. Disponível em: < SciELO - Brasil - Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura> Disponível em: 14/11/2023.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual: possibilidades didáticas**. In: LOURO, G. L.; GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. **Docência e**

concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v.27, n. 3, p. 558-568, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** *Proposições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MARIN, Angela Helena; **Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS), Brasil. 2018. Disponível em: < SciELO - Brasil - Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura > Acesso em 14/11/2023

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. **Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar.** *Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latino-americana*, Rio de Janeiro, n.11, p. 59-87, 2012.

ONU Brasil. **Guia de educação em sexualidade da ONU enfatiza igualdade de gênero e direitos humanos.** 2018. Recuperado de ONU Brasil. Disponível em: < Guia de educação em sexualidade da ONU enfatiza igualdade de gênero e direitos humanos | As Nações Unidas no Brasil > Acesso em 09/11/2023.

PELUSO, Marília. **Educação sexual: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2014

PINHEIRO, Aldrin de Sousa; SILVA, Lucia Rejane Gomes; TOURINHO, Maria Berenice Alho da Costa. **A Estratégia Saúde da Família e a Escola na Educação Sexual: Uma Perspectiva de Intersetorialidade.** *SciELO - Brasil.* (2017). Disponível em: < SciELO - Brasil - A ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA E A ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PERSPECTIVA DE INTERSETORIALIDADE A ESTRATÉGIA SAÚDE DA FAMÍLIA E A ESCOLA NA EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PERSPECTIVA DE INTERSETORIALIDADE > Acesso em 14/11/2023

UNESCO. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas;** 458p. MEC, 2009. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187191> > Acesso em: 10/11/2023

UNESCO. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas;** volume 2; Brasília/Capes, 2012. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225468> > Acesso em 12/11/2023.

UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências.** 2 Ed. Revisada. 2019. Disponível em:

<unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308/PDF/369308por.pdf.multi>. Acesso em 14/11/2023

UNESCO. **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a Educação ambiental**. Brasília. Ministério da Educação. UNESCO. 2006. Disponível em:<<https://issuu.com/ineam/docs/bases-filosoficas-para-educacao-amb>> Acesso em 09/11/2023.

A CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES ATRAVÉS DOS BRINQUEDOS

Joce Daiane Borilli Possa²⁶
Sirlei Anschau²⁷

Eixo Temático: Gênero e Educação

Resumo

Apesar das lutas democráticas e democratizantes em busca da equidade entre os gêneros, concepções androcentrais e patriarcais ainda estão fortemente ativas. Meninos e meninas estão sendo “fabricados/as” em moldes de submissão e subserviência. Este estudo tem como objetivo principal analisar a generificação das identidades culturais de meninos e meninas através dos brinquedos. A pesquisa utilizou-se dos seguintes instrumentos: amostragem qualitativa composta por entrevista semi - estruturada com dez familiares e quatro professores atuantes num grupo de vinte e cinco crianças entre 4 e 6 anos de idade de um Centro de Educação Infantil Municipal de Chapecó; levantamento bibliográfico e visita ao comércio local com objetivo de analisar o formato, a exposição, a quantidade e o significado educativo e generificador presente nos brinquedos infantis. Uma estratégia fundamental para minimizar os efeitos modeladores desta cultura implica em desconstruir as micro técnicas que este poder elabora e distribui.

Palavras-chave: Masculinidades. Feminilidades. Brinquedos. Infância

Introdução

A presente pesquisa visou conhecer as influências dos brinquedos infantis na construção de identidades masculinas e femininas e como esses constroem e afirmam conceitos, valores e preconceitos impressos na sociedade. Caracterizando os brinquedos como principal artefato usado para repassar esses conceitos, entendendo o brinquedo, não como sendo um objeto neutro e inocente, mas carregado de valores a serem repassados àqueles que irão recebê-los.

Este debate se faz importante e necessário, pois analisa um campo de cultura social muito atual: as questões de gênero; que permeiam todas as relações sejam elas familiares, escolares, profissionais e sociais. Faz-se importante ainda, por que busca compreender como essas questões são representadas através dos brinquedos infantis. A seguir traremos algumas reflexões acerca de três importantes elementos

²⁶ Pedagoga Mestre em Educação. Professora da Rede Pública Municipal de Chapecó. Professora convidada do curso de Pedagogia do Centro Universitário FAI/UCEFF. joceborilli@gmail.com

²⁷ Pedagoga.

que compõem este estudo: as questões de gênero, os brinquedos infantis e o papel da escola e da família na constituição de masculinidades e feminilidades.

O que é Gênero?

Estudar a construção da masculinidade e feminilidade através dos brinquedos é um desafio que nos remete inicialmente a apresentar e refletir sobre o conceito de gênero e sobre as principais contribuições que este campo de pesquisa tem produzido.

A teoria de gênero ou estudos de gênero constitui-se num campo posicionado e comprometido com o combate de todas as formas de opressão e exclusão, as quais mulheres e homens possam estar envolvidos. O machismo e o patriarcado, por exemplo, são resultado de longos e complexos processos de inculcação sobre um tipo, um jeito de ser homem e ser mulher. Os efeitos desse aprendizado foram e são dramáticos: violências de vários tipos, abandono, humilhações, segregação, subjugação e mortes. A lista é longa e dolorosa. Romper com esse poderoso processo cultural requer tempo, estudo, persistência, tática, prática e organização de mulheres e homens que sonham com uma sociedade pautada por valores democráticos e justos entre os seres humanos.

Mas afinal o que é gênero? Certamente não é uma questão simples. Inúmeras estudiosas têm se debruçado sobre esse conceito e seu efeito nas vivências cotidianas. Para Scott (1995, p.75) o termo gênero não pode mais ser usado de forma isolada com sentido de história ou estudo sobre mulheres. O termo enfatiza a autora, “[...] é utilizado para sugerir que qualquer informação sobre mulheres é necessariamente informação sobre homens, que um implica o estudo do outro [...]”. Ainda sobre o conceito de gênero, Louro (2008) define como uma construção social entre homens e mulheres, que varia de acordo com a cultura que o indivíduo está inserido, determinando o papel social e as identidades sexuais.

É possível dizer ainda, que o poder excludente e opressor é uma questão histórica e cultural e que tais relações ganham materialidade na vida cotidiana. Não são meras alterações.

São experiências vivificadas. Dessa forma, compreendemos que as mudanças

desejadas passarão por mudanças no âmbito pessoal – nas tramas da vida diária – e num processo de desmistificação curricular. As questões de gênero são historicamente construídas por homens e mulheres, a qual se dá em varias instancias da sociedade, principalmente na escola e em seu currículo.

No entanto, as questões de gênero, são campo de silencio no currículo formal. Os currículos escolares apesar da aparente neutralidade com que são concebidos, sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo, religião. As/os autoras/es da teoria crítica do currículo chamam atenção para a existência desses conflitos e argumentam em favor da construção de currículos que contemplem tais questões.

De outro lado, e com abordagens diferentes, as/os estudosas/os das relações de gênero sugerem que é preciso articular o gênero a outras categorias e temas para que esse realmente conquiste o espaço merecido nas teorias sociais e educacionais e nos currículos escolares.

Nosso estudo se situa num microscópico artefato infantil, por onde o poder, a subjugação, a subserviência, a dominação entre os gêneros é produzida de forma lúdica e inocente: os brinquedos.

Os brinquedos infantis refletem a cultura e os modos de vida da sociedade, reproduzindo as concepções ideológicas presentes nela. Hoje, o comércio de brinquedos cresceu muito, acompanhando o avanço tecnológico; brinquedos que falam, cantam, andam, dão tiros sozinhos, encontram-se facilmente no mercado, nas casas e na vida das crianças.

Nesse século os brinquedos assumem um papel de suma importância no que diz respeito à lucratividade, já que as crianças são vistas como um forte grupo consumidor. Cada vez mais o mercado se volta para elas. Produzindo formas de chamar-lhes a atenção e encantá-las com as novas tecnologias utilizadas nos brinquedos. Podemos encontrar em qualquer loja brinquedos sexistas, racistas, militaristas, classistas, produzidos por um grupo hegemônico, o qual através dos brinquedos reproduz formas e modelos de vida que garantam a sua supremacia.

No que se refere às instâncias reprodutoras desses modelos, Sabat (2000), sugere que,

“[...] a mídia é uma dessas instâncias sociais que produz cultura, veicula e constrói significados e representações. A divulgação desses modelos pela mídia não tem como objetivo simplesmente "dar a conhecer" o desconhecido ou o diferente. (...) por ele é possível educar sujeitos para viverem de acordo com regras dominantes estabelecidas socialmente” (p. 244- 245).

Ainda segundo Sabat (2000), a mídia procura dar maior ênfase ao objeto que mais lhe convém, nesse sentido podemos analisar a importância dada ao corpo da mulher, já que ao homem importa a inteligência, a posição social, o prestígio e o desempenho profissional. Para a autora, a mídia não se limita a vender apenas produtos, mas também valores, tipos de comportamentos, estilos de vida.

As imagens que observamos diariamente são formadas por signos. Entretanto, cada signo não comporta apenas um significado. É importante que uma imagem, ao mesmo tempo em que traga novos processos de significação, traga também signos que tenham referentes em nossa vida cotidiana. (...). Esses são construídos socialmente, sendo que nessa construção as relações de poder são centrais. Os signos hegemônicos são aqueles que, no campo de luta da cultura, conseguem ser impostos. Em nossa sociedade, por exemplo, sensibilidade e delicadeza são apenas algumas das características aceitas como femininas, enquanto à masculinidade são atribuídas características ligadas a força e a determinação (Sabat, 2000, p. 67).

Schimdt (2001) analisa a mídia como um "agente" atualizador e criador do currículo escolar, da profissão docente, do comportamento estudantil, da disciplina e de vários outros elementos integrantes da educação. Para a autora, a mídia está presente em nossas casas, em nosso dia-a-dia, criando e multiplicando representações, assim como expectativas em cada pessoa.

Os brinquedos são um exemplo de artifício usado pela mídia para reprodução de conceitos e preconceitos existentes na sociedade. Eles possuem claramente elementos que distinguem um gênero de outro. Tais elementos vão desde a forma como são organizados nas lojas até o visual das embalagens.

Brinquedos direcionados as meninas procuram sempre apelar para a questão doméstica, maternal, evidenciando a beleza feminina e sua aparente "fragilidade", opondo-se a ideia de representação de uma menina forte, corajosa, autônoma.

No mercado, encontra-se com muita facilidade panelinhas, aparelhos de jantar e chá, geralmente na cor rosa, ou brinquedos sofisticados como liquidificadores que funcionam de

verdade. Esses brinquedos não são inocentes, somente com o intuito de divertir as meninas, mas são extremamente ideológicos, fazendo com que elas criem um forte vínculo com os afazeres domésticos, e a ideia da dedicação permanente ao lar e a família.

Segundo Machado & Júnior (2013, p. 98), os brinquedos,

[...] reproduzem concepções discriminatórias que concebem a mulher enquanto ser frágil, que se preocupa apenas com sua estética pessoal e que têm as tarefas ou os espaços domésticos como suas especialidades. Assim, os jogos reafirmam papéis sociais que cada sexo deve "representar", constituindo a subjetividade dos sujeitos de forma a sustentar relações desiguais e injustas.

Há ainda, um vasto número de brinquedos direcionados às meninas que enfatizam à beleza, a juventude e a sexualidade. Estojos de maquiagem, roupas, calçados, enfeites de cabelo, pulseiras, anéis, colares, etc. Esse apelo à beleza feminina produz índices cada vez maiores de "doenças" como anorexia e bulimia (Silva, 1998) e o aumento das cirurgias plásticas cada vez mais cedo.



Fonte: acervo da autora/internet

Os brinquedos direcionados aos meninos obedecem ao mesmo pensamento, enquanto as meninas brincam de casinha, os brinquedos considerados de meninos estão geralmente ligados a esportes, onde movimentos ágeis, força física e principalmente, agressividade são de suma importância. Nessa linha de produção, existe uma série de jogos destinados aos meninos: videogame, jogos com heróis poderosos com armaduras cheias de segredos e bonecos- robôs que tudo podem e nunca são derrotados. Ainda para os meninos, existem meios de transporte potentes, de vários tipos e tamanhos. Armas que diferem das verdadeiras simplesmente pelo menor grau de periculosidade, espadas, arcos, flechas, que

conduzem a violência, como se ela fosse à única solução para os problemas.

Os brinquedos feitos para os meninos trazem referência geralmente ao militarismo, à violência, com imagens chamativas e cores fortes. Isso tudo é considerado como normal- pelos pais- que são os fornecedores dos brinquedos. Pois, para os pais, a inversão dos brinquedos torna-se muito difícil. Já que o interesse de um menino em brincar de boneca é considerado sinal de uma "possível" tendência à homossexualidade.

Mesmo os jogos considerados neutros, possuem características com o intuito de serem usados somente por um ou outro sexo. Geralmente as embalagens apresentam meninos construindo carros, tanques de guerra, arranha- céus, etc. Enquanto que um mesmo jogo, da mesma marca e modelo, traz consigo utensílios próprios de casa ou cozinha, e as embalagens repletas de fotos somente de meninas.



Fonte: acervo da autora/internet

No que se refere à organização dos brinquedos nas lojas visitadas, foi possível observar que os brinquedos de meninos e meninas estão em lugares distintos, ou seja, cada um ocupa um lugar determinado, sem que haja a “invasão” do espaço destinado ao outro. As prateleiras de brinquedos destinados a meninos e meninas estão distantes umas das outras, e delimita o espaço que cada um deve ocupar. Outra questão observada é que há uma grande variedade de brinquedos para meninos e meninas, de diversas cores, tamanhos, formas e preços, porém a cor rosa inexistente nos brinquedos destinados aos meninos.

Dentro de um contexto social que visa o lucro, o consumismo, a individualidade e com isso o preconceito e a discriminação, é de suma importância que se faça com as crianças um trabalho para reverter este processo, e esse trabalho

pode se dar de forma lúdica através das brincadeiras e principalmente dos brinquedos e por meio da escola.

No que tange ao contexto escolar, é possível dizer que as brincadeiras possibilitam a criança explorar um universo de relações e experimentações. Dito de outra forma é por meio delas que as crianças “se veem como participantes ativos e criativos reproduzem sua relação com a sociedade e cultura nas quais estão inseridas, elas influenciam e são influenciadas pela sociedade” (Conceição, 2019, p. 13). Para Corsaro (2002),

[...] as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto. [...] As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares (p. 114).

Ao observar o cotidiano das crianças na educação infantil, foi possível perceber que há geralmente uma separação entre meninos e meninas durante as brincadeiras. Nas brincadeiras de casinha, por exemplo, os papéis jamais se invertem, as meninas são sempre mães ou filhas e os meninos são pais ou filhos. A cor rosa é delimitada como “cor de menina e o azul de menino”.

É possível perceber também a influência das famílias no que se refere à escolha dos brinquedos e brincadeiras das crianças. Durante as entrevistas as famílias assinalaram que cada criança deve brincar com os brinquedos ditos de menino e de menina. Quando questionados sobre a inversão de papéis nas brincadeiras, a maioria não gostaria de ver o filho brincando de boneca, assim como “ficaria decepcionada se visse minha filha brincando de guerra” (família 2). Para Nascimento (2014)

Os brinquedos disponibilizados pelos adultos às crianças possuem uma carga ideológica de significados de uma cultura que separa hierarquicamente homens e mulheres, atribuindo valores sociais dominantes. Eleger os brinquedos segundo o sexo, os pais, acabam por acionar valores socialmente definidos como masculino e feminino. Assim, podemos entender os brinquedos como um sistema de significados não apenas para aqueles que os utilizam, mas também para os que os difundem (p. 264).

Corroborando com Barreto & Silvestri (2006), quando as crianças se

apropriam dos brinquedos ofertados pelos adultos, incorporam valores femininos e masculinos e posteriormente, os reproduzem. “Logo, introduzem as vivências de gênero de uma cultura que separa mulheres e homens, e como resultado aprendem precocemente a distinguir os papéis sociais diferentes e desiguais” (p. 293).

Deste modo, a percepção de como os brinquedos influenciam na construção de masculinidades e feminilidades é o primeiro passo para minimizar seus efeitos sociais. Outra possibilidade é ampliar o repertório de objetos ofertados as crianças e, assim, estimular diferentes opções de atuação em papéis sociais diminuindo os efeitos na constituição de sujeitos - meninos e meninas.

Conclusão

A pesquisa bibliográfica trouxe contribuições teóricas sobre o entendimento das relações de gênero, e como elas estão presentes nas relações sociais e principalmente nos brinquedos. Porém, foram as comprovações práticas que deram vida a este estudo, onde foi possível perceber que o contingente de conceitos de machismo, patriarcado e submissão ainda estão enraizados na sociedade, e permeando as relações entre as crianças.

Durante o tempo em que permanecemos no CEIM, foi possível perceber que as crianças procuram separarem-se durante as brincadeiras e demais atividades. E essa separação é ainda mais forte quando nas brincadeiras sugerem papéis a serem desempenhados. Meninos e meninas dificilmente invertem os papéis nas brincadeiras. As meninas são as mães e os meninos são os pais ou filhos, o motorista do trem ou ônibus, etc.

Neste contexto, aparecem muito fortemente dois elementos que influenciam as escolhas de brinquedos e brincadeiras das crianças: o comércio e a família.

O comércio por que eleva a tal nível de importância um objeto que este passa a fazer parte da vida da criança. A mídia é capaz de tornar um objeto tão importante que a criança passa a vê-lo como sinal de status.

As famílias, por sua vez, têm influência significativa sobre a consciência da criança, podendo assim agir no sentido de desmistificar conceitos e preconceitos sobre as diferenças ou maximizá-los.

A pesquisa mostrou ainda, que uma possibilidade para minimizar os efeitos sexistas dos brinquedos entre as crianças na educação infantil, é a oferta de materiais diversos como brinquedos não estruturados que permitem as crianças alargar as possibilidades de brincar e a exploração de materiais não convencionais como: pedras, sementes, retalhos de madeira, cones, tecidos, terra, areia, folhas, gravetos, etc.

Finalmente, o presente estudo procurou caracterizar um artefato muito comum no cotidiano das crianças, o brinquedo. Que deixou de ser um objeto neutro, para trazer implícitos valores e conceitos sociais, contribuindo assim para assinalar diferenças e construir identidades generificadas. O estudo mostrou ainda, a necessidade de atuação constante da escola em relação à oferta e utilização dos brinquedos, bem como em relação à orientação das famílias, destacando que brincar com algo considerado do gênero oposto não influenciará na identidade de gênero e orientação sexual. O trabalho realizado pela escola em parceria com as famílias pode viabilizar a quebra de estereótipos, oportunizando que meninas e meninos tenham as mesmas oportunidades.

Referencias

- BARRETO, Flavia O.; SILVESTRI, Monica Ledo. (2005). "Relações Dialógicas Interculturais: brinquedos e gênero". In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28^a, Caxambu-MG. Anais eletrônicos dos 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil. São Paulo:
- CONCEIÇÃO, Maria Luiza Lacerda. O brincar na educação infantil e relação de gênero: o gênero influencia nas brincadeiras? **Trabalho de Conclusão de Curso**. Belo Horizonte, 2019.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-posições**. vol. 19, n.2, mai/ago, p.17-23. 2008
- MACHADO, Lucienne de Almeida; JUNIOR; Fernando Lacerda. Jogos virtuais: Constituindo a dualidade de gênero a partir de estereótipos femininos. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 4 - n. 1, p. 97-111, jan./jun. 2013.

NASCIMENTO, Antônia Camíla de Oliveira. (2014). **Divisão sexual dos brinquedos infantis**: uma reprodução da ideologia patriarcal. Rev. O social em questão, v. 17, 32: p. 257-276.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In Educação e Realidade.V.20, nº02. Gênero e Educação. Julho/dezembro 1995.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In SILVA, Luiz Heron da (org). **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes, 2000.

SCIMDT, Saraí (org). **Educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A editora,2001.

SILVA, Tomás Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

EIXO TEMÁTICO:

TEMAS DIVERSOS EM EDUCAÇÃO

DOENÇA RENAL CRÔNICA: EDUCAÇÃO EM SAÚDE POR MEIO DE FERRAMENTA DIGITAL

Jean Carlos Zanardo²⁸
Edite Maria Sudbrack²⁹

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Este estudo teve como propósito avaliar o impacto da implementação de uma ferramenta digital, como método de educação em saúde, na qualidade de vida e na evolução clínica de pacientes em hemodiálise, que sofrem de Doença Renal Crônica. A abordagem metodológica adotada foi longitudinal, bibliográfica, observacional, qualitativa e quantitativa. A pesquisa foi conduzida em uma Clínica Renal, envolvendo a participação de 20 pacientes em hemodiálise que utilizaram o aplicativo Renal Health[®]. Os dados foram encontrados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas antes e após a utilização do aplicativo, bem como através da análise de prontuários. O aplicativo Renal Health[®] foi instalado nos dispositivos celulares de todos os participantes, sendo que 55% conseguem utilizá-lo de 1 a 3 vezes por semana. Todas as respostas relacionadas ao conhecimento sobre a DRC antes e após a utilização do aplicativo indicaram uma melhora no entendimento por parte dos participantes, exceto no que diz respeito à administração de medicamentos e libido. A integração de um sistema de autogerenciamento baseado em *smartphone* no tratamento convencional de pacientes com DRC em hemodiálise demonstrou ser viável, aceitável e clinicamente útil, destacando-se como uma ferramenta potencial para a transmissão de conhecimentos em educação em saúde.

Palavras-chave: Insuficiência Renal Crônica. Tecnologia de Informação. Qualidade de Vida. Educação em Saúde.

Introdução

Este artigo divulga os resultados de uma investigação cujo objetivo foi analisar o impacto de uma ferramenta digital na educação em saúde de pacientes com Doença Renal Crônica (DRC), considerando a perspectiva da qualidade de vida e da evolução clínica. A pesquisa foi motivada pela experiência profissional do autor como médico nefrologista, sendo essa reflexão realizada durante o curso de Mestrado em Educação.

A metodologia adotada na pesquisa se fundamentou em referenciais teóricos específicos sobre a RDC, com base em uma revisão da literatura existente, priorizando aqueles que estavam alinhados com o escopo do estudo. O estudo

²⁸ Mestre em Educação. URI. jeanzanardo@uricer.edu.br.

²⁹ Doutora em Educação. Docente do PPGEDU/URI. sudbrack@uri.edu.br.

desenvolveu uma abordagem longitudinal, de natureza bibliográfica e observacional, incorporando elementos qualitativos e quantitativos.

O texto destaca algumas evidências identificadas durante a pesquisa, além de fornecer insights sobre a aplicação de uma ferramenta digital como instrumento de educação em saúde e na interseção entre os domínios da educação e da saúde.

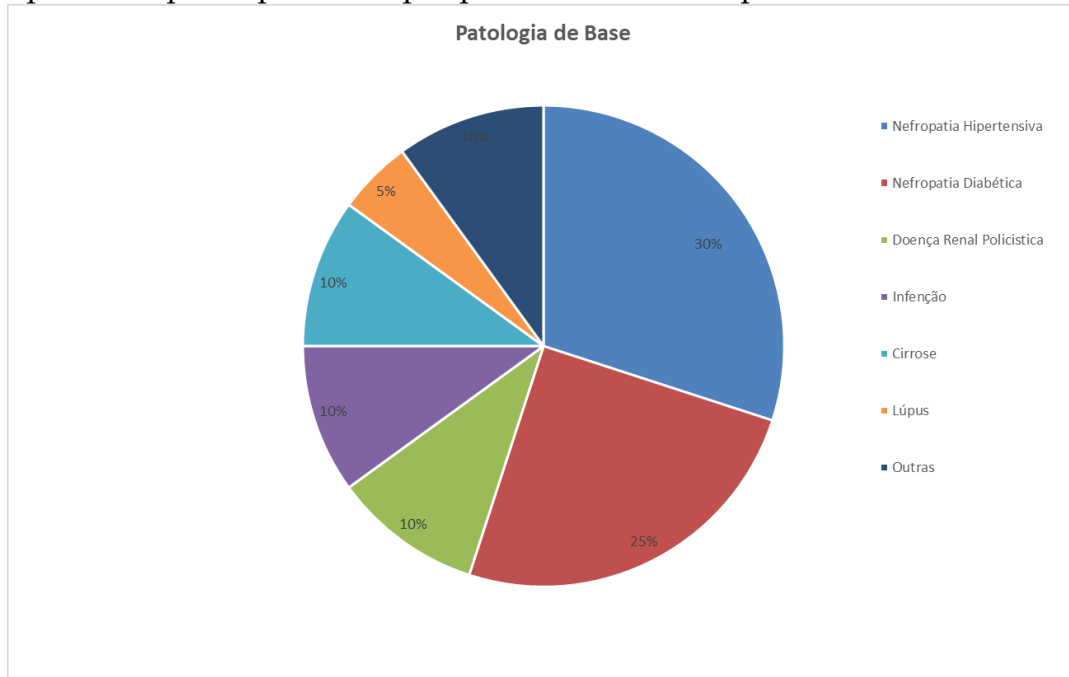
Método e Sujeitos da Pesquisa

Com o propósito de aprofundar o entendimento acerca da problemática de pesquisa, qual seja analisar o impacto da aplicação de uma ferramenta digital como método de educação em saúde na qualidade de vida e evolução clínica de pacientes portadores de Doença Renal Crônica (DRC), em hemodiálise, procedeu-se a escolha dos sujeitos.

Participaram da pesquisa 20 pacientes com DRC que realizavam hemodiálise, sendo a maioria do sexo masculino (75%; N=15), com idade entre 31 e 86 anos, e média de $51,4 \pm 16,85$ anos.

Os pacientes apresentaram como principal patologia de base Nefropatia Hipertensiva (N= 6; 30%), seguido de Nefropatia diabética (N= 5; 25%) (Gráfico 5). Dentre as patologias associadas à DRC prevaleceu a Hipertensão Arterial (55%). Conforme pode ser visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 01 - Patologias de base para Doença Renal Crônica, apresentadas pelos pacientes participantes da pesquisa em um município do norte do RS em 2019.



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Nas patologias associadas à Doença Renal Crônica, apresentadas pelos pacientes participantes da pesquisa em um município do norte do RS em 2019, há prevalência da hipertensão arterial com 55%, conforme demonstrado no gráfico 1.

Segundo o Inquérito Brasileiro de Diálise Crônica de 2017 (THOME; et al., 2019), a distribuição etária revelou que a maioria dos pacientes que realizam diálise apresentam idade entre 45 e 64 anos (42,6%), seguido de idade maior que 65 anos (34,3%); sendo 58% dos pacientes eram do sexo masculino; e dentre as causas primárias mais frequentes da DRC foram identificadas a hipertensão (34%) e diabetes (31%). Em nosso estudo, a maioria dos participantes apresentaram idade entre 31 e 65 anos (65%), e sexo masculino (75%), como patologia de base Hipertensão (30%) seguido de diabetes (25%), semelhante aos dados apresentados neste censo de 2017.

Em relação à escolaridade, observou-se que 30% (N= 6) concluíram o ensino fundamental, e 50% (N= 10) o ensino médio. Cerca de 65% (N= 13) apresentam renda de até 2 salários-mínimos.

O Letramento Funcional em Saúde (LFS) refere-se à alfabetização e sugere conhecimento, motivação e competência das pessoas para acessar, compreender, avaliar e aplicar informações de saúde para julgar e tomar decisões no cotidiano

sobre cuidados de saúde, prevenção e promoção da saúde, tendo em vista a qualidade de vida da comunidade (WHO, 2013).

A Organização Mundial de Saúde (OMS), por meio da *Commission Determinants of Health*, identificou o LFS como um dos determinantes sociais da saúde, pois essa competência poderá contribuir com a melhoria das habilidades do indivíduo em acessar, compreender, avaliar e comunicar as informações de maneira que possa melhorar sua saúde, de seus familiares e da comunidade (SANTOS; et al., 2015).

Os DRC recebem várias informações sobre sua condição de saúde, com uso de terminologias médicas desconhecidas, como resultados laboratoriais e condutas clínicas a que serão submetidos, que requerem habilidades básicas para leitura e compreensão, sugerindo a escolaridade como uma condição para o sucesso do tratamento destes.

A intervenção dos sistemas de saúde para melhoria do LFS pode ser dividida em quatro categorias (WHCA, 2010): fornecimento de materiais escritos mais simplificados e atrativos; técnicas de comunicação, sobretudo, baseada em tecnologia; navegação no sistema; formação de educadores e profissionais de saúde. A tecnologia poderá melhorar o LFS, na medida em que fornece a comunidade (usuários) a possibilidade de escolherem a informação que pode ser acessada, entretanto a tecnologia digital é um fator de segregação maior que qualquer desigualdade em saúde ou renda (WHCA, 2010; PASSAMAI; et al., 2012).

Segundo Passamai; et al. (2012), são necessárias medidas para elevar o LFS dos indivíduos e aperfeiçoar a comunicação entre os profissionais, o sistema de saúde e seus usuários, devendo estas se concentrar na melhoria das competências individuais e no desempenho do pelos serviços de saúde humanizados, através do aperfeiçoamento de suas comunicações, escritas e orais, para satisfazer as necessidades (e habilidades) de seus usuários, sendo eles pacientes ou familiares. Entra em cena, portanto, o diálogo entre educação e saúde.

Resultados

A terapia renal substitutiva (hemodiálise) é um processo em que o paciente realiza sessões três vezes por semana através de punção venosa num período de quatro horas (RIELLA, 2018). Os pacientes participantes da pesquisa realizavam hemodiálise, durante um período médio de $3,5\pm 3$ anos, e em média $3\pm 0,3$ dias na semana, com duração média de $3,7\pm 0,5$ horas por sessão.

O número de sessões de hemodiálise realizado pelos pacientes participantes da pesquisa em um município do norte do RS em 2019, situam-se entre 2 e 4 sessões semanais. O tempo de Hemodiálise (horas) realizado por sessão pelos pacientes participantes da pesquisa varia de 3 a 4 horas semanais.

Em relação ao método com que os participantes gostariam de solucionar dúvidas ou problemas em relação ao seu tratamento referente a DRC, 26% relataram que gostariam de conversar com os profissionais da área da saúde, 26% através de informações pela internet, e 22% por meio do aplicativos de saúde para serem utilizados em celulares. Esta realidade sinaliza para a importância de terapias humanizadas (PASSAMAI; et al., 2012).

Segundo Ong; et al. (2013), novos modelos de prestação de cuidados de saúde são necessários para aperfeiçoar a experiência do paciente e melhorar a qualidade do atendimento de pacientes crônicos, como na doença renal, pois evidências crescentes demonstram que as intervenções de autogestão ajudam a otimizar vários aspectos do gerenciamento destas doenças, sendo o uso da tecnologia da informação (TI) nos cuidados de saúde, incorporado para este benefício, apresentado capacidade de promover os principais princípios de autogerenciamento, como educação, capacitação e colaboração.

Um estudo realizado com o objetivo de apresentar uma iniciativa participativa utilizando redes sociais virtuais, focada na doença renal crônica, pôde ser implementado através de quatro projetos, uma pesquisa, um canal no YouTube, um livro digital e uma página no Facebook, com a participação de Acadêmicos, pacientes, familiares e associações participaram do processo. A participação em redes sociais teve como objetivo trocar informações, relatar experiências sobre a doença e

cuidados médicos e fornece suporte para outros pacientes. Quase metade das publicações (46%) foi dedicada a compartilhar informações, especialmente conhecimento sobre doença renal e tratamento e divulgação de eventos e campanhas de saúde, e 15,6% procuraram fornecer ajuda e apoio a outros pacientes, tipo particularmente emocional. Os pesquisadores concluíram que os indivíduos com doença renal e suas famílias no México e em outros países latino-americanos, não são pacientes apáticos e desinteressados; pelo contrário, são sujeitos ativos que fazem uso de redes sociais virtuais com fins diferentes dos profissionais de saúde (MERCADO-MARTINEZ; HUERTA-FRANCISCO; URIAS-VAZQUEZ, 2019). Em nosso estudo, 26% dos pacientes relataram interesse em obter informações sobre a doença através da internet, demonstrando a inclusão do ambiente digital no tratamento de doenças.

Os pacientes relataram mais do que um motivo dentre as dificuldades encontradas durante a realização do tratamento hemodialítico, dentre elas mal-estar, dores e cansaço (29%); deslocamento (14%), depender de uma máquina para viver (14%) e não poder viajar (9%).

Quando os participantes da pesquisa foram questionados sobre a utilização de aparelhos celulares como instrumento para pesquisa em geral, 50% (N= 10) relataram que gostariam de utilizar estes aparelhos para esta finalidade, e destes 29% para obter mais informação sobre a sua doença, tratamento e saúde em geral, 14% referem que este poderia ser um método mais prático e rápido para acesso à informação. Entretanto, 48% não sabiam utilizar o aparelho, nunca realizaram pesquisas, não gostavam de utilizar estes ou utilizavam apenas como lazer. Tal evidência reflete sobre a importância de democratizar o acesso às tecnologias, papel que pode ser desempenhado pela educação.

Os pacientes também foram questionados acerca da importância de aplicativos digitais específicos para DRC e seu tratamento, e 75% (N= 15) consideraram relevante um aplicativo digital específico para sua doença (DRC), sendo que 39% justificaram que por meio destes poderiam obter mais conhecimentos sobre a DRC e seu tratamento, assim como de outros problemas de saúde e conseguir maior autonomia; 18% relataram maior praticidade para obter informações sobre a DRC, pois o acesso de informações é mais fácil por meio destes.

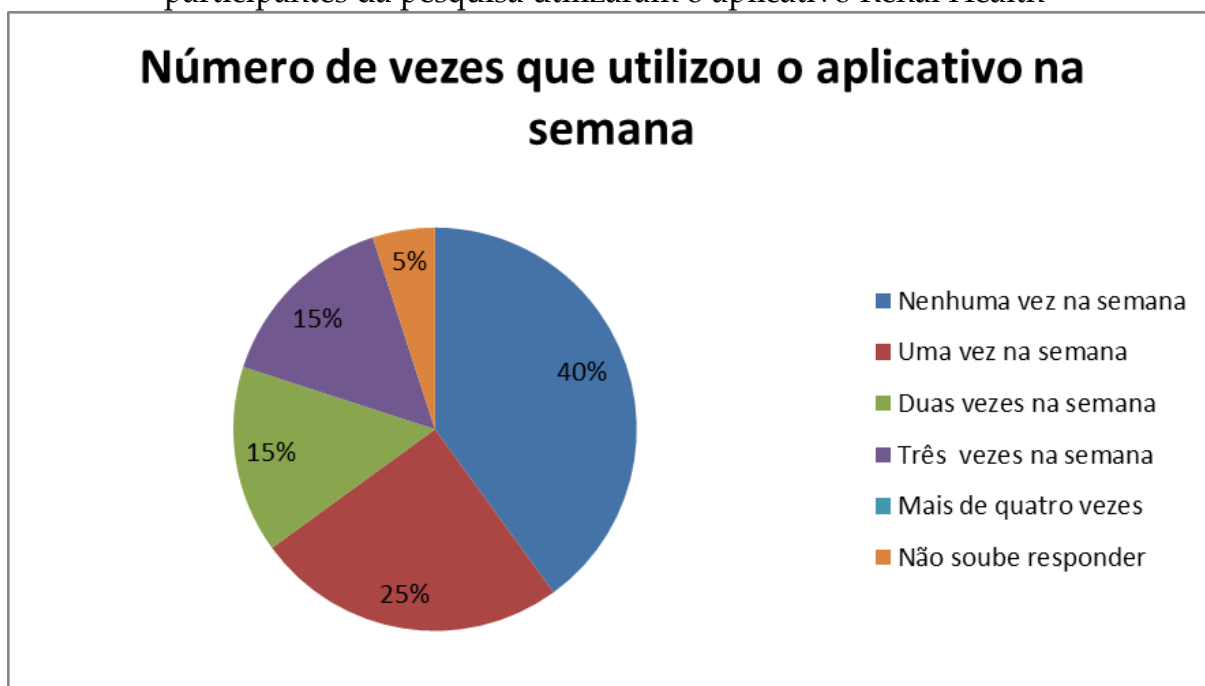
Sob tal perspectiva, este estudo insere-se na disponibilidade dos sujeitos em aplicar a ferramenta prevista.

A ferramenta proposta para o acompanhamento do estudo foi o aplicativo digital, Renal Health®, o qual foi instalado nos celulares dos 20 participantes, entretanto 55% (N= 11) conseguiram utilizar este aplicativo, de 1 a 3 vezes na semana. Os pacientes que relataram dificuldades na utilização com este aplicativo (45%, N= 9), 100% (N= 20), justificaram que foi por não conseguirem ter acesso ao mesmo, devido a problemas nos celulares relacionados a plataforma Android ou capacidade limitada dos aparelhos para o aplicativo.

Oliveira; Silva Júnior e Vasconcelos Filho (2018) descreveram em seu estudo, o desenvolvimento de novas estratégias de comunicação para promoção da saúde no âmbito da doença renal crônica (DRC), no qual apresentaram o relato dos pacientes em hemodiálise, participantes de um teste de usabilidade, que consistia em realizar sete tarefas de maior relevância no aplicativo Renal Health® e preencher um formulário com as impressões sobre o software e questões sobre o grau de dificuldade das tarefas realizadas. A maioria dos pacientes atribuiu valor de “normal”, “fácil” e “muito fácil” às questões.

A representação gráfica demonstra o contato dos sujeitos pesquisados com o aplicativo.

Gráfico 02 - Descrição da frequência referente ao número de vezes que os pacientes participantes da pesquisa utilizaram o aplicativo Renal Health®



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Os sujeitos da investigação foram questionados sobre o conhecimento de sua doença e tratamento antes e após a utilização do aplicativo Renal Health®. Todas as respostas revelaram uma melhora do conhecimento destes itens propostos, exceto o conhecimento das intercorrências do tratamento, a referência em relação a administração pessoal das medicações, e em relação à libido.

Os itens que apresentaram aumento efetivo no percentual em relação ao conhecimento da sua doença e tratamento após o uso do aplicativo foram: “Você conhece as orientações dietéticas referente ao seu problema de saúde? Com aumento de 35%, “Você conhece o conceito de sua doença” com aumento de 30%, “Você sabe quais os exames importantes para o controle da doença” com aumento de 15%.

Estudo transversal em que participaram 51 pacientes de um hospital público de referência em nefrologia do Brasil, e o conhecimento sobre processo da doença renal em pacientes submetidos a hemodiálise, teve como resultado que 21,6% destes referiram não possuir conhecimento da doença, 58,8% não conhecer precauções para prevenir complicações da doença, 100% não conhecer fontes respeitáveis de informações específicas sobre a doença; e apresentaram conhecimento limitado para

causas e fatores colaboradores para esta, Sinais e Sintomas, complicações potenciais da doença sendo 86,3%, 92,2%, 84,3 respectivamente (FERREIRA; et al., 2018).

Ferreira; et al. (2018), também encontraram uma correlação significativa, mas baixa, entre anos de estudo e os indicadores do processo específico da doença, causa e fatores contribuintes, bem como, sinais e sintomas da doença.

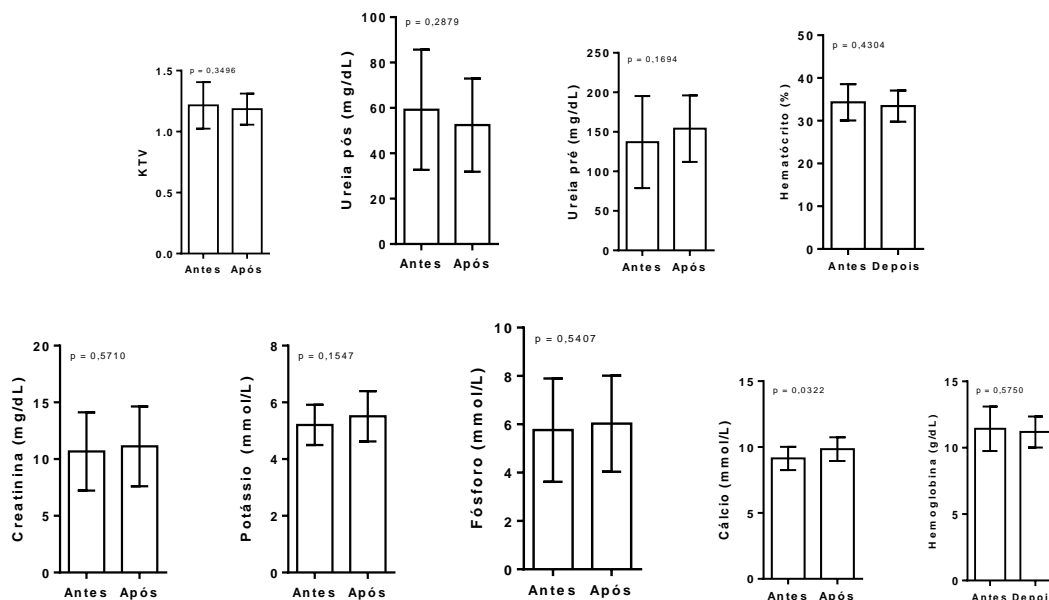
Em nosso estudo, 50% dos participantes referiram conhecer o conceito da doença, 70% conheciam as causas que levam a DRC e informações sobre o tratamento, o que sugere um melhor conhecimento da patologia por parte dos pacientes do que os apresentados no estudo de Ferreira; et al. (2018).

Ong; et al. (2016), realizaram um estudo com a participação de 45 pacientes de clínicas renais ambulatoriais no Canadá, que possuem uma equipe multidisciplinar de nefrologistas, enfermeiros, farmacêuticos, nutricionistas e assistentes sociais, para supervisionar o gerenciamento de pacientes com DRC avançada (estágio 4 ou 5); com idade média de 59 anos; destes, 33% tinham ≥ 65 anos e 60% nunca haviam usado um smartphone. O objetivo deste estudo foi desenvolver um sistema baseado em smartphone para aumentar o autocuidado de pacientes com DRC e integrar seu uso aos cuidados habituais com DRC. Obtiveram adesão alta dos usuários ($> 80\%$ realizada $\geq 80\%$ das avaliações recomendadas) e sustentada. As reduções médias nas leituras da Pressão Arterial (PA) domiciliar entre a linha de base e a saída foram estatisticamente significativas (PA sistólica, -3,4 mmHg; intervalo de confiança de 95%, -5,0 a -1,8 e PA diastólica, -2,1 mmHg; intervalo de confiança de 95%, -2,9 a -1,2); 27% com leituras clínicas normais da PA tinham recém-identificado hipertensão mascarada. Cento e vinte e sete discrepâncias de medicamentos foram identificadas; 59% foram erros de medicação que exigiram uma intervenção para evitar danos. Nas entrevistas finais do estudo, os pacientes indicaram sentirem-se mais confiantes e possuir maior controle de sua condição; os médicos perceberam que estes estavam mais bem informados e mais engajados ao tratamento.

Analisando os resultados dos exames bioquímicos dos pacientes participantes da pesquisa em tela, nos momentos antes e após o uso do aplicativo Renal Health®, não foram observados resultados significativos, no período do estudo, podendo o

número de participantes ou o tempo de o estudo serem considerados vieses para estes resultados (Figura 1). A figura a seguir retrata a realidade apurada.

Figura 01 - Apresentação dos dados bioquímicos dos participantes da pesquisa, antes e após o uso do aplicativo Renal Health®.



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Registra-se que, estudo realizado com a utilização de smartphone para o autogerenciamento de pacientes em hemodiálise não apresentou diferença significativa nos valores dos exames bioquímicos de potássio, fosfato ou hemoglobina, nos intervalos do início e final da pesquisa (ONG; et al., 2016), semelhante ao nosso estudo, no qual também não foram observadas variações significativas para este parâmetro.

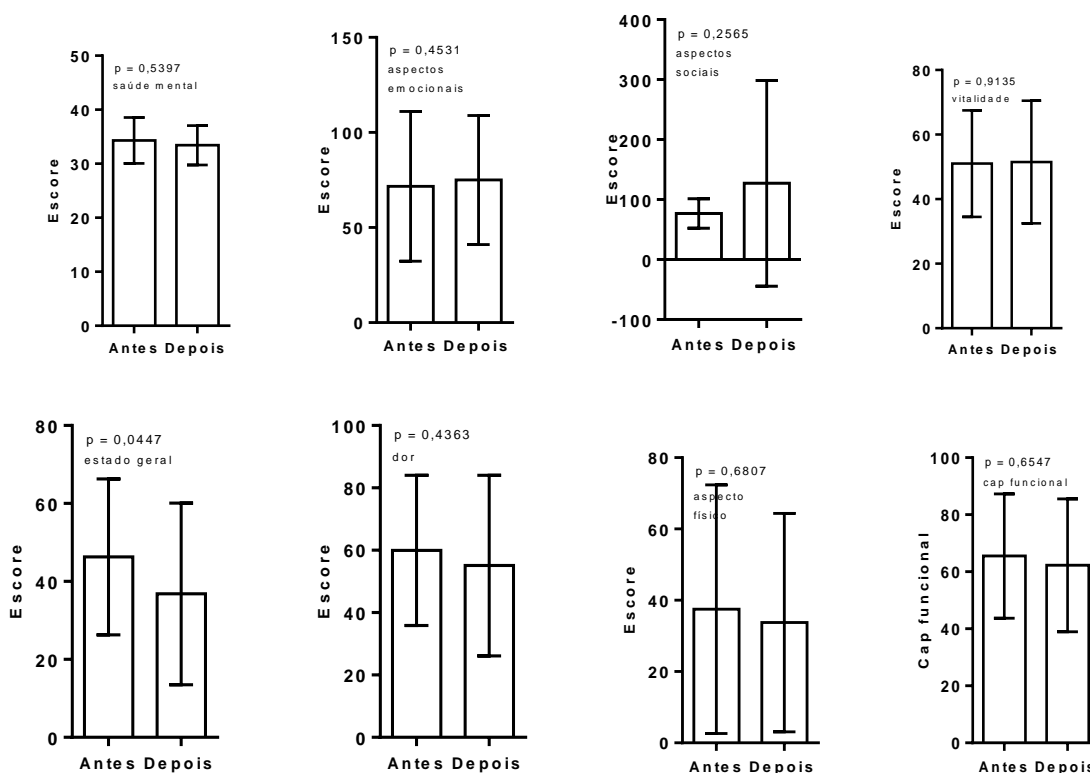
Pesquisas apontam que a DRC pode ocasionar repercussões negativas nos aspectos físico e biopsicossocial do indivíduo e como consequência afetar a qualidade de vida tanto de pacientes, como dos familiares. Uma investigação realizada com a participação de 100 pacientes de um serviço de hemodiálise, obteve como resultados o domínio físico com menor média de pontuação dos cinco aspectos avaliados para qualidade de vida. Os domínios das relações sociais e nível de independência também se mostraram bastante comprometidos nesses pacientes, já o domínio ambiental apresentou melhor escore, seguido do domínio psicológico (NEPOMUCENO, et al., 2014). Jesus; et al. (2019), encontraram nos resultados de seu

estudo, que a qualidade de vida dos pacientes com DRC foi significativamente menor comparada à do grupo normativo, nos domínios físico e psicológico, sugerindo que estes aspectos devem ser considerados na avaliação clínica.

Aponta-se nesta perspectiva, ainda, o resultado apurado com 258 pacientes que realizavam hemodiálise em um Hospital Universitário e em duas Clínicas de Hemodiálise privadas conveniadas ao Sistema Único de Saúde, em um município-polo macrorregional de assistência à saúde localizado na Região Sudeste do Brasil. Nesta pesquisa 92,2% eram beneficiários da seguridade social, e, apenas 4,7% dos indivíduos estavam ativos no mercado de trabalho, já 82,6% realizavam tratamento financiado pelo SUS. Os resultados evidenciaram como aspecto relevante para a qualidade de vida relacionada a saúde dos pacientes em hemodiálise, à adesão ao esquema terapêutico, já pacientes aderentes à terapia apresentaram maior interação social e melhor padrão de sono. Evidências relacionadas à adesão aos regimes dietético e medicamentoso não apresentaram significância estatística (PEREIRA; LEITE, 2019).

Apesar dos pacientes com DRC em tratamento hemodialítico apresentarem qualidade de vida menor, conforme estudos apresentados, em diversos domínios, em nossa investigação foi observado melhora para os domínios Saúde Mental, Aspectos Emocionais, Aspectos Sociais, e Dor. Apurou-se a melhora significativa do Estado Geral de Saúde, dos pacientes participantes da pesquisa, antes e após o uso do aplicativo Renal Health® (Figura 2). Na sequência, a representação gráfica dos resultados neste quesito.

Figura 02: Apresentação dos resultados referente a Qualidade de Vida dos pacientes participantes da pesquisa, antes e após o uso do aplicativo Renal Health®.



Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Por meio destes resultados, foi possível observar que a tecnologia da informação poderia colaborar com a educação em saúde de usuários deste aplicativo, através do autogerenciamento da DRC, visando melhorias da saúde e qualidade de vida. Entretanto, ressalta-se a necessidade de aparelhos compatíveis com o aplicativo da pesquisa, assim como treinamentos e instruções de como utilizar aparelhos celulares, ter acesso às diversas funções destes, a redes sociais e a outros aplicativos da área de saúde.

Na sequência apontam-se algumas evidências que a pesquisa demonstrou e que, merecem atenção das políticas de educação em saúde.

Conclusão

O estudo conduziu aprofundou a interseção entre educação e saúde ao analisar uma ferramenta de educação em saúde destinada a pacientes com Doença

Renal Crônica (DRC). Dentre as evidências destacadas na análise, podem-se salientar os seguintes pontos:

a) No que diz respeito às características sociodemográficas, predominaram participantes do sexo masculino (75%), adultos (65%) e com renda de ½ a 2 períodos mínimos (65%). Todos os participantes foram alfabetizados, sendo que 40% concluíram o ensino fundamental e 50% o ensino médio. A Nefropatia Hipertensiva foi uma patologia principal de base (30%), e a Hipertensão arterial foi uma patologia mais associada à RDC (55%).

b) A utilização da internet e de aplicativos para dúvidas claras ou resolver problemas relacionados ao tratamento da DRC foi indicada por 26% e 22% dos participantes respectivamente. Entretanto, ao questionar sobre o uso de dispositivos móveis para pesquisa, 50% já os utilizavam, dos quais 29% buscavam informações na área de saúde. Contudo, 48% afirmaram não saber como usar o aparelho, nunca fizeram pesquisas, não gostaram de utilizá-los ou os utilizarem apenas para lazer.

c) Quanto à utilização de aplicativos digitais específicos para a RDC e seu tratamento, 75% consideraram relevantes, enxergando-os como contribuintes para o autogerenciamento da doença.

d) O aplicativo Renal Health® foi instalado nos celulares de todos os participantes, mas apenas 55% conseguem utilizá-lo de 1 a 3 vezes por semana, sendo uma visão da pesquisa a dificuldade de uso devido a problemas relacionados à plataforma Android ou à capacidade limitada dos aparelhos.

e) Todas as respostas sobre o conhecimento da RDC antes e após a utilização do aplicativo indicaram um avanço no entendimento por parte dos participantes, exceto no que se refere à administração de medicamentos e libido.

f) Em relação aos exames bioquímicos, não foram observadas alterações significativas durante o período do estudo, indicando possíveis visões relacionadas ao tamanho restrito da amostra e à duração do estudo.

g) No que diz respeito à qualidade de vida, houve uma melhoria nos domínios de Saúde Mental, Aspectos Emocionais, Aspectos Sociais e Dor, sendo uma melhoria mais significativa no Estado Geral de Saúde.

Conseqüentemente, a integração de um sistema de autogerenciamento baseado em smartphone no tratamento convencional de pacientes com DRC em hemodiálise mostrou-se viável, aceitável e clinicamente útil. Esta ferramenta demonstra potencial exponencial para disseminação de conhecimento na área de educação em saúde. É pertinente a continuação desta pesquisa por meio de outros estudos, envolvendo tecnologias de informação, para contribuir com a educação em saúde e qualidade de vida de pacientes com RDC. A fusão da área de educação com a saúde, por meio de pesquisas que exploram ferramentas digitais e fortalecem bases de dados institucionais, pode investigar políticas públicas em larga escala e promover a divulgação do conhecimento por meio de tecnologias digitais para o bem-estar de diversas população.

CHRONIC KIDNEY DISEASE: HEALTH EDUCATION THROUGH DIGITAL TOOL

Abstract

This study aimed to assess the impact of implementing a digital tool as a method of health education on the quality of life and clinical outcomes of patients undergoing hemodialysis with chronic kidney disease (CKD). The adopted methodological approach was longitudinal, bibliographical, observational, qualitative, and quantitative. The research was conducted in a Renal Clinic, involving the participation of twenty hemodialysis patients who utilized the Renal Health® application. Data were collected through semi-structured interviews conducted before and after the application usage, as well as through medical record analysis. The Renal Health® app was installed on the mobile devices of all participants, with 55% using it 1 to 3 times per week. All responses related to CKD knowledge before and after app usage indicated an improvement in understanding among participants, except in the areas of medication administration and libido. The integration of a smartphone-based self-management system into the routine treatment of CKD patients undergoing hemodialysis proved to be feasible, acceptable, and clinically useful, emerging as a potential tool for disseminating knowledge in health education.

Keywords: Chronic Kidney Disease. Information Technology. Quality of Life. Health Education.

Referências

FERREIRA, J.K.A.; et al. Knowledge: disease process in patients undergoing hemodialysis. **Investigación y Educación en Enfermería**, Medellín/Colômbia, v. 36, n. 2, p. 01-10, maio/ago. 2018.

JESUS, N.M.; et al. Quality of life of individuals with chronic kidney disease on dialysis. **Brazilian Journal of Nephrology**, São Paulo/SP, v. 41, n. 3, p. 364-374, jul./set. 2019.

MERCADO-MARTINEZ, F.J.; HUERTA-FRANCISCO, V.A.; URIAS-VAZQUEZ, J.E. Redes sociales virtuales y Salud. Una experiencia participativa sobre la enfermedad renal crónica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu/SP, v. 23, p. 01-11, fev./mar. 2019.

NEPOMUCENO, F.C.L.; et al. Religiosidade e qualidade de vida de pacientes com insuficiência renal crônica em hemodiálise. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro/RJ, v. 38, n. 100, p. 119-128, jan./mar. 2014.

OLIVEIRA, J.G.R.; SILVA JÚNIOR, G.B.; VASCONCELOS FILHO, J.E. Doença renal crônica: explorando novas estratégias de comunicação para promoção da saúde. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza/CE, v. 31, n. 4, p. 01-8, out./dez. 2018.

ONG, S.W.; et al. Integrating a Smartphone-Based Self-Management System into Usual Care of Advanced CKD. **Clinical Journal of the American Society of Nephrology**, Washington/DC, v. 11, n. 6, p. 1054-1062, jun. 2016.

ONG, S.W.; et al.. Using an electronic self-management tool to support patients with chronic kidney disease (CKD): a CKD clinic self-care model. **Seminars in Dialysis**, v. 26, n. 2, p. 195-202, mar./abr. 2013.

PASSAMAI, M.P.B.; et al. Letramento funcional em saúde: reflexões e conceitos sobre seu impacto na interação entre usuários, profissionais e sistema de saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu/SP, v. 16, n. 41, p. 301-314, abr./jun. 2012.

PEREIRA, C.V.; LEITE, I.C.G. Qualidade de vida relacionada à saúde de pacientes em terapêutica hemodialítica. **Acta Paulista de Enfermagem**. São Paulo/SP, v. 32, n. 3, p. 267-274, maio/jun. 2019.

RIELLA, M.C. **Princípios de nefrologia e distúrbios hidroeletrólíticos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.

SANTOS, M.IP.O.; et al. Letramento funcional em saúde na perspectiva da Enfermagem Gerontológica: revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro/RJ, v. 18, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2015.

THOME, F.S.; et al. Brazilian chronic dialysis survey 2017. **Brazilian Journal of Nephrology**. São Paulo/SP, v. 41, n. 2, p. 208-214, abr./jun. 2019.

WHCA. World Health Communication Associates. **Health literacy**: part 2 evidence and case studies. Reino Unido: World Health Communication Associates Ltda. 2010.

WHO. World Health Organization. **Health literacy**. Solid Facts [Internet]. Geneva: WHO; 2013.

METODOLOGIAS ATIVAS: COMPREENSÕES DE FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA ENFERMAGEM

Simoní Engler³⁰
Martin Kuhn³¹
Claudionei Vicente Cassol³²

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

O presente ensaio debate metodologias da graduação e formação continuada para a enfermagem. Busca ampliar compreensões para a formação de atitudes profissionais de enfermeiras/os no que se refere ao cuidado com pacientes. Pergunta pela possibilidade de formação das/os enfermeiras/os por meio das Metodologias Ativas e propõe-se a pensar possibilidades formativas. Esforça-se em compreender as intencionalidades das Diretrizes para a Enfermagem e verificar as possibilidades de vincular suas indicações para o perfil profissional às Metodologias Ativas. A pesquisa de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, objetiva refletir acerca das compreensões, dos limites e das possibilidades das Metodologias Ativas na formação profissional da/o enfermeira/o.

Palavras-Chave: Formação para enfermagem; Metodologias Ativas; Diretrizes Curriculares Nacionais da Enfermagem.

Introdução e contextualização

A Enfermagem pautada em saberes científico e superando sua condição de senso comum, não baseada somente nos conhecimentos práticos aprendidos do cotidiano do exercício, surgiu em 1854 com Florence Nightingale (1820-1910), enfermeira inglesa, que ousou enfrentar os costumes do seu tempo e dedicou a sua vida ao exercício da enfermagem moderna. Após a guerra da Crimeia em que Florence ficou conhecida pelos cuidados aplicados aos doentes e por seus conceitos de assepsia, saneamento e gestão, se estruturou e se inaugurou em Londres a primeira escola de enfermagem profissional do mundo.

³⁰ Mestra em Educação. Enfermeira. Coordenadora do Pronto Socorro da Associação Hospitalar Beneficente Santo Antônio; Coordenadora do Núcleo de Segurança do Paciente; Docente da Disciplina de Exames em Tecnologia Diagnóstica do Curso de Enfermagem da URI/FW.

³¹ Doutor em Educação Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Professor da Secretaria Estadual de Educação RS. E-mail: martk@outlook.com.br.

³² Doutor em Educação. Professor no PPGEDU-URI e no CEEDO. E-mail: cassol@uri.edu.br

O significado de enfermagem moderna, desenvolvido por Nightingale, constitui-se no momento em que a enfermagem deixa de ser realizada por pessoas leigas e passa a ser fundamentada em saberes científicos, realizada por profissionais que assumem as capacitações, formações e ações, atribuindo à função, especialização, estudo, pesquisa e técnica.

No decorrer de um século de história, especificamente no caso da enfermagem brasileira, essa área de formação passou por várias fases de adaptação que estiveram relacionadas aos contextos políticos, econômico e social. Para essa discussão, entendemos ser pertinente apresentar brevemente a trajetória da Enfermagem no Brasil, pois os saberes históricos permitem a análise de fatos e a compreensão do ensino da enfermagem contemporânea, bem como traçar reflexões acerca de limites e possibilidades das graduações ativas na formação profissional de enfermagem.

O ensino da enfermagem moderna no Brasil inicia em 1923 com a fundação da Escola de Enfermagem Anna Nery, mais de meio século após as primeiras sistematizações da enfermeira inglesa Nightingale. O objetivo de fundar a escola decorria da necessidade de formar profissionais que pudessem atuar nas atividades de educação sanitária e no combate às endemias no país (Lima, 1994). Após a fundação da Escola Anna Nery, fez-se necessário a vinda, ao país, de enfermeiras estadunidenses que nortearam e estruturaram a escola de enfermagem. Estas, por sua vez, propuseram um ensino profissional com elevado nível técnico que atendesse os problemas de saúde em evidência na época (Carvalho, 1976).

Até o ano de 1949 predominou, nas escolas de enfermagem, um currículo fragmentado, com ênfase nos conteúdos de saúde pública, com disciplinas curtas e carga horária reduzida. No entanto, na década de 50 a medicina clínica passa a necessitar do auxílio das enfermeiras e, dessa forma, o currículo das escolas de enfermagem se reestrutura, voltando-se para a área hospitalar com ênfase na experiência repetida como uma maneira eficaz de aprendizagem. (Carvalho, 1972).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961, passa a ser de competência do Conselho Federal de Educação (CFE) decidir sobre o currículo dos cursos de nível superior. Dessa forma, em 1962,

a Enfermagem firma-se como profissão de nível universitário e, nesse mesmo ano, o parecer 271/62 do Conselho Federal de Educação, aprova o currículo mínimo do curso de enfermagem, estabelecendo a duração mínima de três anos de ensino com a adição, para as especializações, de um quarto ano como opcional (Lima, 1994). Entretanto, este currículo não foi considerado satisfatório pelas enfermeiras e pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), pois, além de reduzir o período da graduação, eliminou as disciplinas de saúde pública. Assim, as décadas seguintes foram marcadas por movimentos da ABEN e das escolas de Enfermagem que buscavam a regulamentação do exercício profissional e alterações curriculares.

Em 1972, o CFE aprova o parecer 163/72 que define alterações no currículo do curso de enfermagem. O curso passou, desse modo, a ser constituído por disciplinas básicas e, no quarto ano, as estudantes deveriam optar por uma das seguintes especializações: enfermagem médico-cirúrgica, enfermagem em saúde pública ou enfermagem em obstetrícia (Lima, 1994). Os currículos citados, até este momento, revelam a formação da enfermagem centrada no indivíduo, na doença, na cura e na assistência. Além disso, em todo o percurso histórico a enfermagem moderna esteve voltada para atender ao mercado de trabalho e às necessidades políticas e sociais do país. Não havia, em larga escala, uma preocupação em formar profissionais com senso crítico e reflexivo com capacidade de perceber a amplitude da atuação das profissionais de enfermagem e suas formações para além da assistência, atingindo o estágio da acolhida, do atendimento a partir das necessidades das outras pessoas. Nesse contexto, as metodologias de ensino não pareciam ser tão importantes na formação, pois o objetivo era formar enfermeiras técnicas, instrumentalizadas para desempenhar funções de assistência.

A Enfermagem passa a ser vista como uma profissão independente e essencial, somente, a partir da crise na saúde em meados dos anos 80, quando novas demandas surgiram e havia a necessidade de formação de profissionais capazes de atuar em diferentes níveis de atenção (Lima, 1994). As necessidades passam a exigir formação com perfil especializado para a enfermagem com mais amplitude profissional e possibilidades de posicionamento no mundo

do trabalho, o que revela preocupação com a autonomia e especificidade da

atuação. Mas, esta dimensão só se torna possível após a LDBEN nº 9.394/1996 que instituiu as DCNs para o ensino superior.

No entanto, as primeiras diretrizes do curso de enfermagem (DCN/ENF) foram homologadas em 2001 através da resolução nº 03/2001 do Conselho Nacional de Saúde, cinco anos após a promulgação da LDBEN. Os objetivos das DCNs demonstram preocupação em orientar as IES na definição dos componentes curriculares, nas bases filosóficas, nos conceitos, na política, na implementação de estágios curriculares e supervisionados, nas atividades complementares, na diversidade dos cenários de aprendizagem, além das metodologias de ensino a serem utilizadas na formação profissional (CNE, 2001).

Nos tempos que se apresentam a partir das novas DCN/ENF, parece surgir uma intencionalidade na formação profissional para a enfermagem com pauta em processos como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a conversar, aprender a ser. Novas exigências, novas demandas, tendo em vista o ensinar e o aprender a conhecer, o articular o ensino para que seja capaz de classificar, analisar, discorrer, opinar, fazer analogias, fazer diagnósticos de enfermagem, registrar, entre outros objetivos e proporcionar a conquista, a construção, da autonomia entre as profissionais da enfermagem (CNS, 2018). A mesma legislação prevê o desenvolvimento de uma visão, ao mesmo tempo, científica e de cuidado que mantém, amplia e aprofunda a capacidade técnico-profissional e compreende os indivíduos, as pessoas, as sociedades com as quais aplica e desenvolve seus conhecimentos que podem ser, tanto estudantes - na graduação e especializações -, quanto pacientes.

No contexto específico das graduações e formações profissionais de enfermagem, a proposta das novas diretrizes direciona o PPC dos bacharelados em enfermagem aos seguintes eixos norteadores: formação humana integral, interdisciplinar, centrada na relação estudante- professor/a. Nessa compreensão, o/a professor/a é compreendido/a como facilitador/a e mediador/a do processo de ensino-aprendizagem e sua atividade parece consistir mais na articulação entre a teoria e a prática, a indissociabilidade do ensino e da pesquisa com a extensão/assistência (CNS, 2018). Para alcançar a formação pretendida na proposta

das novas diretrizes, parece ser necessário a utilização de metodologias de ensino que provoquem o

pensamento crítico e reflexivo dos/as alunos/a e tenham atenção na relação entre o espaço de aprendizagem que aponta para a necessidade de cenários que sejam favoráveis ao estabelecimento de saberes e práticas que possibilitem vivências reais e simuladas.

Considerando os apontamentos introdutórios, o texto debate a formação do profissional da enfermagem. E, nesse debate, pergunta pelas contribuições das metodologias ativas à formação da/o enfermeira/o. A pesquisa de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, objetiva refletir acerca das compreensões, dos limites e das possibilidades das Metodologias Ativas à formação inicial e contínua da/o profissional da enfermagem. Propõe-se como tese que as Metodologias Ativas, quando não reduzidas à instrumentalização, contribuem à formação humana integral dos profissionais da enfermagem, desenvolvendo capacidades de reflexão, de gestão, de resolução de problemas individuais e coletivos, assegurando o cuidado integral do ser humano.

Metodologias ativas e a formação do/a profissional de enfermagem

As metodologias ativas, nesse contexto de ensino, parecem ser um caminho possível no alcance das propostas das diretrizes curriculares, pois colocam os/as estudantes como atores/atrizes principais do próprio aprendizado, protagonistas, portanto. As próprias diretrizes curriculares sugerem a utilização de metodologias ativas para o processo de ensino aprendizagem na formação profissional da enfermagem: “metodologias ativas para o processo ensino-aprendizagem, baseado em casos e situações-problema, educação orientada para problemas relevantes da sociedade, flexibilidade e integralidade” (CNS, 2018).

A proposta da DCN/ENF 2018 a qual está ainda em processo de aceitação, apresenta um texto com artigos amplos e profundamente argumentados os quais abordam, entre outros objetivos, a emancipação profissional, e operam no sentido de conferir empoderamento à enfermagem e autonomia à enfermeira para gerir e

conduzir o processo de seu trabalho. Não se trata de substituir a metodologia tradicional de ensino, mas de inserir abordagens que propiciem o protagonismo na aprendizagem, que pode acontecer através da experimentação real e/ou simulada, de discussões coletivas e individuais, entre outras estratégias de ensino ativo. No processo de formação com as metodologias ativas, a ciência, o conhecimento, a experiência e a reflexão acerca das práticas, potencialidades e necessidades da profissão e, desse modo, das profissionais, reitera-se o alerta de John Dewey (2010, p. 26) que “[...] não é abandonando o velho que resolveremos qualquer problema, continuaremos atuando de maneira cega e confusa” se a centralidade não estiver na formação com cientificidade e humanidade. Acredita-se, desse modo, que as metodologias ativas podem contribuir à formação integral das/os profissionais da enfermagem. Diante do encontrado na literatura científica, nos parágrafos a seguir serão apresentadas as possibilidades e limitações que as Metodologias Ativas indicam para a formação integral da/o enfermeira/o.

Metodologias ativas enquanto possibilidade de formação integral humanista para o exercício da enfermagem

Historicamente, a formação da/o enfermeira/o se assemelha a dos demais profissionais da área da saúde, influenciada pelo paradigma cartesiano-newtoniano, fragmentada e reducionista, pautada em metodologias conservadoras (Silva, 2017). Separou-se o corpo da alma, a razão do sentido, a ciência da ética, estruturando o conhecimento em campos especializados, em busca da eficácia técnica (Martins, 1999). Essa dualidade interferiu na formação integral humana dos profissionais da enfermagem e nas demais áreas da saúde, pois o ser humano foi estudado em partes, a anatomia foi separada da fisiologia, essa por sua vez foi separada da fisiopatologia e, conseqüentemente, deu-se mais importância para a patologia do que para o/a paciente como um todo. As subdivisões da universidade em departamentos e dos cursos em semestres e disciplinas, também contribuíram para essa visão fragmentada e reducionista de ser humano.

Mesmo descrita nas DCNs, nem sempre a graduação direciona a/o estudante

para esse sentido de formação humana alargada. As disciplinas dos primeiros semestres do curso de enfermagem abordam a importância do olhar integral para com o/a paciente, no entanto, no decorrer dos demais semestres olhares e práticas multidisciplinares acabam fragmentando o ensino e à compreensão do humano. A preocupação com a formação compreende a

fisiopatologia das doenças, o domínio das técnicas corretas dos procedimentos de enfermagem e a condução dos cuidados no tratamento de cada patologia. As referências de ensino ainda se repetem e mostram que a preocupação maior está em desenvolver habilidades técnicas, não que isso seja algo menor, pois a/o enfermeira/o precisa dominá-las com mestria, mas requer também que compreenda a linguagem não verbal do/a paciente, acolher seus anseios e respeitar a sua autonomia.

A título de exemplo, é possível perceber que quando se realiza o histórico de enfermagem de pacientes em uma sala individual, organizada, com boa luminosidade, respeitando a privacidade, consegue-se colher mais informações pertinentes ao processo de cuidado. Está constatado que quando os/as pacientes são abordados/as junto a outras pessoas, ocorrem omissões de informações fundamentais, valiosas, para a condução da terapêutica. Dessa forma, o respeito à integridade do/a paciente na entrevista - histórico de enfermagem - deve ser um aspecto necessário na formação. O cuidar, em enfermagem, requer da/o profissional ações que contemplem a integralidade humana em suas dimensões: sociais, biológica, cultural, mental, comunicativa e interacional numa prática contínua e integrada. Para que isso seja possível, o processo educativo da formação de profissionais da enfermagem requer estar fundamentado em metodologias orientadoras no sentido da interdisciplinaridade do conhecimento, da integralidade das ações e da interprofissionalidade das práticas em saúde (CNS, 2018). Parece ser nessa perspectiva que as metodologias ativas de ensino são postas como uma possibilidade para instigar o processo de aprendizagem da/o estudante (Kuenzer; Grabowsk, 2006), pois operam no sentido do desenvolvimento do protagonismo desde a formação inicial à atuação profissional, bem como na formação continuada. Ao se perceber como protagonista, a/o estudante de enfermagem se reconhece

como sujeito, como indivíduo de direitos, de demandas e de valores que constituem a sua subjetividade e isso assume relevância no cuidar do/a paciente.

As experiências de formação expõem os limites das metodologias tradicionais no suporte pedagógico. Apesar do diálogo e da interação constantes, percebe-se que não há estímulos à reflexão das/das profissionais, pois, ao retornar às práticas, as posturas mecanicistas são mantidas. A compreensão de que há deficiências que possam provocar para o

reconhecimento do/a outro/a enquanto humano, motiva o estudo das metodologias ativas para a formação inicial e permanente. Neste contexto, grande número de pensadores/as sugere a problematização, a simulação, a PBL como opções de metodologias que estimulam a reflexão, a autonomia e a criatividade do/a discente (Mitre et. al., 2008; Berbel, 2014; Bacich; Moran, 2018). O ensinar/aprender requer respeito à autonomia do sujeito que aprende. Freire (1999) considerava as metodologias ativas alinhadas em um princípio significativo, ou seja, da autonomia do indivíduo e propôs um processo de ensino-aprendizagem com respeito ao conhecimento cultural do/a discente, o que só seria possível se o/a docente tivesse humildade para reconhecer a finitude de seus saberes. A aprendizagem, desse modo, pode ser impulsionada através da resolução de problemas, pela superação dos desafios, pela construção do conhecimento a partir de experiências prévias dos sujeitos. (FREIRE, 1996).

As/Os profissionais formadas/os por meio das metodologias ativas se aproximam do perfil descrito nas DCNs: humanista, crítico, reflexivo e generalista e podem intervir nos diferentes níveis de atenção à saúde, no coletivo e individual (Hafner et. al., 2010). As metodologias ativas sugerem que as/os alunas/os reflitam sobre o mundo, visando à transformação da realidade, de modo que “não vamos resolver os problemas do mundo ou da realidade na qual estamos inseridos, mas vamos exercitar intervenções, mesmo que pequenas, em alguma parcela da realidade” (Berbel, 2014). Embora as pesquisas acerca das produções sobre esta temática, estado do conhecimento, não abordem diretamente a formação humana integral de profissionais da enfermagem, sugerem as metodologias ativas como possibilidades a serem consideradas nos PPCs de enfermagem e nas formações

permanentes, especificamente, naquelas em serviço. Tendo em vista que a formação integral está explícita nas DCN/ENF, compreende-se que há uma aposta nas metodologias ativas e no seu processo de aprender como um novo paradigma no processo saúde-doença (CNS, 2018).

Em relação às limitações das metodologias ativas, os estudos evidenciam a falta de aporte teórico que aborde as dificuldades encontradas com a formação em metodologias ativas na enfermagem. Nesse contexto, também existem poucos referências científicas sobre o planejamento das ações pedagógicas no ensino superior em enfermagem e nas formações continuadas/em serviço. Uma evidência encontrada é a pouca compreensão de docentes e também discentes sobre as metodologias (Silva, 2017; Oliveira, 2017; Mâcedo, 2017). Isso gera lacunas no tratamento da temática, pois os estudos, em sua maioria, remetem a experiências isoladas com metodologias ativas aplicada a uma atividade ou a uma disciplina. (Sobral; Campos, 2012). Além disso, apresentam experiências com modelos híbridos aplicados à formação. Por vezes, em alguns estudos, as metodologias ativas utilizadas não foram consideradas relevantes para os/as discentes que demonstraram insatisfação quanto ao ensino. As teorizações justificam que, talvez, as/os alunas/os estivessem sofrendo responsabilidades que não eram suas (Silva, 2017). A resistência às mudanças é também um fator predominante nos estudos selecionados, o que pode estar relacionado à falta de qualificação do/a docente para trabalhar com as novas metodologias de ensino. Por outro lado, também pode estar relacionada ao comodismo e à sobrecarga de trabalho.

Considerando

Esse ensaio se propôs a refletir sobre o uso das metodologias ativas de aprendizagem na formação humana integral de profissionais de enfermagem, formação inicial e permanente, esta considerada como aquela realizada em serviço. Considera-se que o/a paciente, no cuidado em enfermagem, deve ser considerado/a como um sujeito histórico, cultural e social, com necessidades complexas e individuais e autonomia para conduzir sua vida e decidir pelas ações

em saúde. A formação disciplinar/multidisciplinar mantém a fragmentação o ensino, o que impacta diretamente no/a paciente, ainda compreendido/a como uma soma de partes. Dessa forma, para que o/a paciente seja cuidado/a em sua integralidade, é necessário um movimento de mudança de paradigma.

A mudança é um movimento complexo, porém imprescindível. É muito mais que alterar o currículo dos cursos superiores de enfermagem e das formações continuadas; é procurar formar profissionais com olhar diferenciado, para além da assistência técnica ou da doença. Trata-se de formar profissionais mais sensíveis. Nesse sentido, o processo educativo, quando bem estruturado, promove o pensamento crítico e reflexivo de profissionais da enfermagem, sem perder a relevância do primordial papel do/a professor/a. Sua tarefa consiste em

desenvolver espaços e aprendizagem com experiências reais para provocar nas/os alunas/os a responsabilidade social. Ao mesmo tempo, a participação ativa do/a discente, proporciona a possibilidade de conhecer as condições e demandas de saúde da população, bem como, as fragilidades do/a paciente.

Os documentos de regulação da formação profissional em enfermagem abordam a necessidade de refletir continuamente sobre a sua formação. No contexto atual ainda o modelo biomédico orienta a formação, com práticas hospitalocêntricas. É fundamental que as IES formem profissionais com compreensão alargada das condições humanas, sensíveis que prestem cuidado integral e humanizado. As metodologias ativas parecem ser o caminho mais próximo para alcançar o proposto pelas DCNs e as vertentes pedagógicas na educação em enfermagem apontam para elas. Entretanto, além de fazerem parte do programa pedagógico dos cursos superiores em enfermagem, as metodologias ativas requerem ser bem compreendidas e estruturadas. Planejamento e investimento efetivo e contínuo na educação e, principalmente, na preparação das/os educadoras/es responsáveis pela formação das/os profissionais de enfermagem.

As DCN/ENF apontam para as metodologias ativas como possibilidade para a formação humana integral das/os profissionais. Tais metodologias valorizam as/as educandas/os como potencial criadoras/es e portadoras/es de saberes,

mobilizando o perfil social, ético e político (Berbel, 2014). Ou seja, são metodologias que aproximam as/os alunas/os da realidade social, apresentam os problemas e buscam as soluções. A formação integral requer a superação das dicotomias, igualmente interrogar a história da formação, pois, a enfermagem se realiza na adaptação de ações, cuidados, práticas, atenção, ensino, pesquisa e gestão. Da gestão dos cuidados aos atos assistenciais, reúne particularidades que lhe atribuem possibilidades de atuação no cuidado integral do humano, na resolução de problemas individuais e coletivos. A realidade impõe à enfermagem o desafio da educação. As metodologias ativas de ensino e formação continuada podem preparar para a formação humana integral por conduzirem o desenvolvimento de competências, por regerem a reflexão sobre o ensino, por considerarem a realidade e o contexto social dos sujeitos envolvidos, por possibilitarem distintos cenários de aprendizagem e por permitirem experiências reais. Talvez, esta perspectiva alargue a formação de capacidades humanas para cuidar de humanos.

ACTIVE METHODOLOGIES: UNDERSTANDINGS OF TRAINING FOR NURSING EXERCISE

Summary

This text discusses undergraduate and continuing education methodologies for nursing. It seeks to expand understanding for the formation of professional attitudes of nurses regarding patient care. It asks about the possibility of training nurses through Active Methodologies and proposes to think about training possibilities. Efforts to understand the intentions of the Nursing Guidelines and verify the possibilities of linking their indications for the professional profile to Active Methodologies. The literature review research, with a qualitative approach and exploratory character, aims to reflect on the understandings, limits and possibilities of Active Methodologies in the professional training of nurses.

Keywords: Nursing training; Active Methodologies; National Nursing Curriculum Guidelines.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 35, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União 23 dez 1996;34(248) Seção 1:27.833-41.

CARVALHO, Amalia Correa de. **Orientação e ensino de estudantes de enfermagem no campo clínico.** São Paulo, 1972. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem - USP, 1972.

CARVALHO, Amalia Correa de. **Associação Brasileira de Enfermagem: 1926-1976.** Brasília, Associação Brasileira de Enfermagem, 1976.

CNE, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. 2001.

CNS, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 573, de 31 de Janeiro de 2018.** Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Enfermagem (DCN/ENF). 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra; 1999.

HAFNER, Maria de Lourdes Marmorato Botta. et al. A formação médica e a clínica ampliada: resultados de uma experiência brasileira. **Ciências e Saúde Coletiva.** v. 15, n. 1, p. 1715- 1724, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>.

LIMA, Maria Alice Dias da. Ensino de Enfermagem: Retrospectiva, situação atual e perspectivas. **R. Bras. Enferm.** Brasília, v. 47, n. 3, p. 270-277, 1994.

MÂCEDO, Paulo Aylen Nascimento de. **Metodologias Ativas de Ensino aprendizagem: saberes docente e formação dos profissionais de enfermagem.** 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARTINS, André. Novos paradigmas e saúde. **Physis.** Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1. 1999.

MITRE, Sandra Minardi. et. al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 13, 2008.

OLIVEIRA, Gésica Kelly da. **Concepções de Docentes sobre o uso de Metodologias Ativas**: um enfoque na formação de enfermeiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco. 2017.

SILVA, Glebson Moura. **Metodologias ativas de ensino na graduação em Enfermagem**: reflexões sobre a formação profissional na perspectiva da integralidade. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SOBRAL, Fernanda Ribeiro; CAMPOS, Claudionei José Gomes. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev Esc. Enferm.** 2012. USP, V. 46, n. 1, p. 1183-92, 2012.

O DIREITO EDUCATIVO E A CIDADANIA DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Eliara Maria Bandiera³³
Camila Aguilar Busatta³⁴
Eduardo Ribeiro Albuquerque³⁵

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre as garantias e a proteção dos direitos educacionais de estudantes e educadores de escolas públicas. A equidade em educação, inclusive mencionada na Constituição Federal de 1988, trata a educação como direito de todos, sendo dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento cognitivo e social de crianças e jovens, bem como a manutenção da qualidade de acesso ao sistema educacional, com ampla igualdade de oportunidades e redução das diferenças educacionais. Os objetivos desse tema é refletir sobre o acesso igualitário a recursos educacionais que promovam melhorias nas condições de aprendizagem e engajamento dos estudantes na escola, além de considerar a cidadania digital como uma forma segura, responsável e ética para que os cidadãos possam participar ativamente e eficazmente dessa sociedade tecnológica. Este estudo será conduzido por meio de uma pesquisa bibliográfica sistemática e analítica, que consistirá na coleta, seleção e análise crítica de fontes de informação disponíveis em artigos científicos, livros, periódicos e demais fontes relevantes para o tema em questão. A pesquisa será fundamentada através de informações teóricas e pesquisas empíricas realizadas por pesquisadores a respeito do assunto, a fim de desenvolver uma compreensão aprofundada e embasar as reflexões acerca do tema.

Palavras-chave: Direito educativo. Cidadania digital. Escolas públicas. Ensino-aprendizagem

Introdução

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 205, a respeito do direito educativo, na qual objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando os estudantes em idade escolar para o exercício da cidadania e também a qualificação

³³ Profa. Eliara Maria Bandiera - Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen-RS. Mestranda em Educação pela URI - Campus de Frederico Westphalen/RS na linha de pesquisa Processos educativos, linguagens e tecnologias; Bolsista CAPES. E-mail: elibandiera30@gmail.com

³⁴ Profa. Dra. Camila Aguilar Busatta. Graduada em Licenciatura em Química pela PUCRS, com Mestrado e Doutorado em Química pela UFRGS. Pós Doutorado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/FW (PPGEDU\URI) (2022). E-mail: aguilar@uri.edu.br

³⁵ Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Frederico Westphalen (URI-FW). Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação Física Escolar (UFSM). Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública de Porto Alegre (ESP-POA). E-mail: eribeiroalbuquerque@gmail.com

para o trabalho. A escola apresenta um papel crucial no desenvolvimento em relação à prática dos direitos sociais e civis, em que o indivíduo poderá adquirir aptidões relacionadas a vida em sociedade, como por exemplo, no envolvimento com questões políticas e a expressão de direitos e deveres, ao respeitar as leis que regem a vida em sociedade, exercer com liberdade de expressão as diversas formas de proferir opiniões e ideias sem censura governamental, desde que não firam direitos ou causem danos a outras pessoas da sociedade. A liberdade de expressão inicia-se na escola, é construída pelo princípio da democracia, garantindo que todos os estudantes possam construir a expressão individual e também coletiva, respeitando o ambiente educacional e a segurança de todos que estão neste espaço, equilibrando e conciliando debates construtivos, apregoando o lugar de convivência afetiva.

O professor apresenta papel importante nessas construções afetivas e democráticas, segundo Perrenoud (1999), o professor crítico e reflexivo envolve-se com sua prática cotidiana, mantém um compromisso social, ético e analítico a respeito da sociedade e do papel da escola para a vida em coletividade. Para o autor, em um governo que prega o autoritarismo, é de se esperar que os professores saiam em defesa dos direitos humanos, participem de opiniões divergentes em relação a um regime autoritário e persistam na resistência em relação à tomada de poder e a garantia de direitos. Mas afinal, qual é o papel social do professor e da escola na sociedade atual?

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em um relatório publicado em 2022, a respeito de um novo contrato social para a educação, relata a importância da educação como garantia aos direitos e princípios necessários para uma sociedade mais justa e igualitária. A pandemia de COVID-19 nos mostrou através de dados que 1,6 bilhão de jovens (UNESCO, 2022) foram afetados pelo fechamento das escolas, impactando a vida, a aprendizagem e as relações construtivas de inúmeras crianças e jovens pelo mundo afora.

Além do fechamento das escolas durante a pandemia, as desigualdades de acesso às tecnologias de aprendizagem tornaram-se evidentes e isso ocasionou um atraso severo no processo de aprendizagem de inúmeras crianças e jovens sem acesso às redes, para estes a pandemia impactou negativamente nas múltiplas

formas de agregar conhecimento relativas ao ciberespaço. As desigualdades sociais podem manifestar-se nas disparidades de acesso à tecnologia e à internet, afetando também a educação. A falta de acesso aos recursos do mundo digital, podem ampliar o fosso educacional, provocando uma limitação no aprendizado e no acesso às oportunidades. Para superar essas desigualdades digitais faz-se necessário políticas e iniciativas que possam garantir acesso igualitário à educação digital e tecnológica.

Portanto a cidadania digital na escola, prevê o desenvolvimento de habilidades e competências que vão além da aprendizagem de conteúdos apenas, o papel das instituições de ensino, é desenvolver nos estudantes a capacidade de saber lidar com as questões éticas e morais que envolvem o espaço cibernético, como a garantia de privacidade on-line, respeito nas interações digitais, saber como analisar informações falsas e compreender sobre o impacto das ações presentes nas comunidades on-line. Dessa forma, a escola é capaz de promover a cidadania digital e capacitar alunos e professores a navegar de maneira construtiva e segura nos espaços conectados e interativos das redes comunicacionais.

Cidadania Digital na educação: a relação entre o ensino-aprendizagem

A cidadania é uma concepção capaz de transcender estatutos e a postulação de direitos, formalmente garantidos através de documentos e legislações, atribui-se um significado amplo à expressão “educação para a cidadania”, capaz de transpor o nível do discurso, sobre a real necessidade contínua da garantia dos referidos direitos. (MACHADO, 1997).

Para Machado (1997), a ideia de cidadania é construída por meio de instrumentos legítimos da articulação entre projetos individuais e projetos coletivos, na qual se constrói uma grande teia social, mediante responsabilidades e interesses de toda a coletividade. Sendo assim, educar para a cidadania requer a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários.

Atualmente fala-se em cidadania digital, esta tornou-se fundamental nos ambientes escolares, sua função é preparar os alunos para um mundo cada vez

mais tecnológico conectado. Envolvendo a todos da comunidade escolar no discernimento sobre os direitos e as responsabilidades on-line, a fim de promover comportamentos positivos e construtivos nessa era digital que estamos vivendo.

Incluir essa temática no currículo educacional das escolas brasileiras, permite que os estudantes compreendam diversas questões a respeito da proteção de dados, verificação de fontes on-line, formas de combater o *cyberbullying* e diversas outras questões éticas referentes à internet, também pode ser uma forma de preparar os estudantes para uma participação mais ativa, segura e responsável em relação à sociedade digital, além de contribuir para o processo de formação de cidadãos mais críticos e mais bem preparados para os desafios e as oportunidades da era digital. Em relação ao *cyberbullying*, o governo dos Estados Unidos (EUA), mantém um site denominado *Stopbullying.gov*, gerenciado pelo Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA, com informações e táticas importantes para combater esse tipo de problema que ocorre nas redes e mídias digitais, além de indicam formas de prevenção. Mas e o que é *cyberbullying*?

O *cyberbullying* é o *bullying* que ocorre em dispositivos digitais como telefones celulares, computadores e tablets. O *cyberbullying* pode ocorrer por meio de SMS, texto e aplicativos ou on-line em mídias sociais, fóruns ou jogos onde as pessoas podem visualizar, participar ou compartilhar conteúdo. O *cyberbullying* inclui enviar, postar ou compartilhar conteúdo negativo, prejudicial, falso ou maldoso sobre outra pessoa. Pode incluir o compartilhamento de informações pessoais ou privadas sobre outra pessoa, causando constrangimento ou humilhação. Certos tipos de *cyberbullying*, ultrapassam os limites do comportamento ilegal ou criminoso. (GOVERNO DOS EUA, *Stopbullying.gov*, [s.d]).

O site *Security Report* (2023), demonstra através de uma pesquisa realizada pelo Instituto Ipsos (França, 2023), que o Brasil se encontra em segundo lugar no ranking mundial em relação ao *cyberbullying*, entre os jovens brasileiros, o país demonstra fragilidades ao lidar com essa questão e uma necessidade em prevenir e combater esse tipo de problema. De acordo com essa pesquisa, 30% dos pais ou responsáveis entrevistados, relataram que seus filhos já estiveram envolvidos com *cyberbullying* ao menos uma vez.

A escola pode desempenhar um papel vital no combate e prevenção ao *cyberbullying*, através da conscientização e de programas educacionais que ensinem os alunos sobre o impacto causado acerca desse assunto e como lidar com as

situações de *bullying*. A escola também pode ofertar apoio e intervenção necessária, ajudando as vítimas e os agressores a lidar com as situações e auxiliando através de encaminhamentos psicológicos se necessário. Monitorar e supervisionar atividades on-line dos alunos a fim de intervir nessas situações, solicitar a colaboração dos pais e envolvê-los na educação a respeito do *cyberbullying*, trabalhar em conjunto com a família é necessário podendo surtir efeitos positivos nesses casos.

A escola possui uma função crucial ao criar um ambiente seguro e solidário para todos, promovendo a consciência e a responsabilidade no uso das tecnologias digitais no ambiente escolar.

O ambiente digital ou virtual ao mesmo tempo que é capaz de conectar pessoas do mundo inteiro e promover aprendizagens e atividades interativas, pode também ocasionar a exclusão social e digital de indivíduos, devido a disparidade de acesso ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), isso pode ser ocasionado pela limitação financeira, falta de infraestrutura, conhecimento limitado ou habilidades técnicas. Esse tipo de exclusão cria divisões sociais, que privam os indivíduos e comunidades de oportunidades educacionais, econômicas e sociais ofertadas pelas tecnologias modernas. Tornou-se um desafio global tentar reduzir essa divisão digital e proporcionar inclusão de todos na era computacional.

As tecnologias, os recursos e as plataformas digitais podem ser direcionados para apoiar os direitos humanos, melhorar as capacidades humanas e facilitar a ação coletiva para a paz, a justiça e a sustentabilidade. Para dizer o óbvio, a alfabetização digital e o acesso à informação são um direito básico no século XXI; sem eles é cada vez mais difícil a participação cívica e econômica. Uma das dolorosas constatações da pandemia atual é que as pessoas com habilidades digitais e acesso à conectividade puderam continuar aprendendo de forma remota enquanto as escolas estavam fechadas – e continuaram a se beneficiar de outras informações vitais em tempo real –, enquanto as pessoas sem essas habilidades e esse acesso perderam o processo de aprendizagem e os outros benefícios que as instituições de ensino oferecem de maneira presencial. Como resultado dessa exclusão digital, aumentaram as disparidades nas oportunidades e nos resultados educacionais entre os países e dentro deles. A primeira ordem do dia é diminuir essa exclusão e considerar a alfabetização digital, para estudantes e professores, um dos letramentos essenciais do século XXI. (UNESCO, 2022, p.32)

Não basta termos acesso a diversas plataformas, aplicativos ou ferramentas digitais dos mais diversos tipos, é necessário que se tenha uma leitura crítica e analítica desse mundo digital que se revela cada vez mais a nossa volta. Nas últimas

décadas do século XXI, com os avanços da internet e de novas tecnologias agregadas ao cotidiano, evidenciou-se o chamado letramento digital, na qual refere-se à capacidade de compreender, utilizar e comunicar informações de forma eficaz por meio das tecnologias digitais, o letramento digital não envolve apenas o conhecimento técnico das ferramentas, mas também a compreensão crítica de como a sociedade pode utilizar esses meios de forma consciente e responsável. Nos últimos anos percebe-se uma forte dependência da sociedade em relação às tecnologias para a comunicação, trabalho, educação e entretenimento, salientando a necessidade iminente do letramento digital.

Rojo (2012) discorre a respeito da diversidade cultural e de linguagens na escola, tal qual apresenta o pluralismo das culturas através da pedagogia dos multiletramentos, onde em 1996 surge pela primeira vez um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), formado por um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (EUA), publicou um manifesto acerca de “Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais.”

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar o seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea, em grande parte - mas não somente - devido às TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p.12)

Em concordância com a Unesco (2022), a educação digital e o conjunto de relações educacionais, tornaram-se emergente em diversos países, motivo de debates contemporâneos a respeito da digitalização da educação e dos diversos modelos que estão surgindo, como o ensino híbrido e o virtual. Se formos analisar a África Subsaariana, onde os computadores pessoais são menos disponíveis para formas de aprendizagem, o telefone celular pode suprir as necessidades de aprendizagem nesses locais, pois estão sendo cada vez mais usados em países pobres e com poucos recursos educacionais, proporcionando colaboração na aprendizagem através de áudios, vídeos ou na forma de *streamings*, possibilitando oportunidades e uma vasta e empolgante interação com os meios comunicações de aprendizagem.

Essas transformações em curso têm implicações significativas para o direito à educação, bem como para os direitos culturais relacionados à língua, à herança e à aspiração. Os direitos à informação, a dados e ao conhecimento e o direito à participação democrática também sofrem grande impacto. Princípios fundamentais da dignidade humana, incluindo o direito à privacidade e o direito de buscar seus próprios objetivos, entram em jogo quando analisamos as transformações disruptivas trazidas pela digitalização. (UNESCO, 2022, p.33)

Costa (2019), corrobora afirmando sobre a importante atuação dos docentes na educação para a cidadania digital e o uso das ferramentas digitais em sala de aula. Uma das formas propostas, seria fazer com que os jovens estudantes entrem em contato com representantes políticos e instituições por meio das redes, argumentado eficazmente e criticamente de modo a criar ações efetivas de comunicação e aprendizagem. Conectar os currículos formais com as mídias e com as práticas cotidianas, as experiências, a vida e a cultura dos jovens de forma on-line, dessa forma pode-se proporcionar oportunidades diferenciadas de aprendizagem, tornando os professores coadjuvantes do processo, juntamente com os seus alunos.

Em 1997 o cantor e compositor Gilberto Gil lançava a música *“Pela Internet”*, abordando a crescente importância e o impacto das redes na vida moderna. A música naquela época já expressava a ideia revolucionária da conectividade entre as pessoas de diversos lugares diferentes, permitindo a comunicação instantânea e o acesso informacional. Gil ressalta a transformação social promovida pelas tecnologias, enfatizando a democratização de acesso às TDCIs e o potencial revolucionário da internet para quebrar barreiras geográficas e culturais oportunizada por essa inovação da época. Maia (2013) faz uma reflexão a respeito dessa música lançada na década de 90, naquele tempo, no Brasil, o acesso à internet, imaginado como algo revolucionário, ainda era benefício de poucos, um pequeno número de usuários ativos, menos do que 3% da população, ou seja, o uso desses recursos concentrava-se nas classes mais abastadas e ricas da sociedade.

No decorrer do tempo, Maia (2013), aponta para mudanças consideráveis no panorama relacionado com as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), visto que em 2012 o número de usuários ativos de internet no Brasil, passou para cerca de 83 milhões de usuários das redes. Através de dados e pesquisas, detectou-se

uma ampliação do contato com as TICs, a análise que pode ser feita é que, as disparidades de acesso existentes, entre as classes menos favorecidas da sociedade, estavam obtendo uma participação mais expressiva no acesso à internet e uma aproximação maior com as tecnologias.

A Lei nº 14.533 de 2023 em seu inciso XII, incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), trata da Educação Digital, com garantia de conectividade à internet de alta velocidade, para todas as instituições públicas, desde o ensino básico até o superior, para que transcorra o desenvolvimento de competências ligadas ao letramento digital de jovens e adultos, bem como a criação de conteúdos digitais educacionais e práticas pedagógicas, empregando ferramentas digitais, compatíveis para cada nível de ensino. O intuito dessa lei, incluída recentemente à LDB, é assegurar as relações existentes entre o ensino e a aprendizagem digital, através de técnicas ou recursos digitais que fortaleçam as relações entre os docentes e discentes a fim de criar espaços coletivos e colaborativos, de mútuo conhecimento e aprimoramento dos saberes.

Ainda precisamos percorrer um longo caminho para que de fato a aprendizagem por meio da digitalização e a incorporação de ferramentas digitais na educação, efetivamente aconteçam nas escolas públicas brasileiras. Muitas escolas apresentam internet de má qualidade, ou sequer possuem acesso e conectividade adequada para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos em diferentes espaços da escola, não há incentivo para a formação continuada de docentes, a falta de estrutura, de condições adequadas para o trabalho efetivo e de qualidade e ainda a desvalorização salarial na carreira docente, todos esses fatores e a carência de investimentos em políticas educacionais implicam consideravelmente na estruturação de uma educação de qualidade.

Cunha (1994, p.123) faz uma análise e reflexão a respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores brasileiros:

São três pontos principais enunciados pelos professores e que estão intimamente relacionados a questões mais amplas da educação. São eles: desvalorização do magistério, estrutura do ensino e condições de trabalho. O primeiro insistentemente relacionada a questão salarial e é com certa mágoa que os professores reconhecem a sua desvalorização profissional,

especialmente por parte dos órgãos governamentais. Muitos professores precisam assoberbar-se de trabalho para garantir sua sobrevivência. [...]As condições de trabalho também são apontadas pelos professores como um fator de dificuldade. A depauperação do sistema educacional acarreta, no dizer dos professores a impossibilidade de um ensino de melhor qualidade, assim como a pouca atualização dos docentes e a quase inviabilidade da realização de pesquisa e extensão.

Para que tenhamos educação de qualidade, frente ao atual contexto social e tecnológico que estamos vivenciando, é estritamente necessário que haja valorização dos sistemas educacionais públicos, com investimentos em políticas públicas voltadas para valorização da docência na educação básica, incentivos à formação continuada em nível *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, além de melhorias e investimentos nos espaços escolares de aprendizagem.

Considerações Finais

O direito educativo no Brasil pautado na Constituição Federal de 1988, garante o acesso à escola como direito universal de estudantes, sendo este ensino gratuito e obrigatório na faixa etária dos 04 aos 17 anos de idade. Existem ainda outras leis complementares, como Plano Nacional de Educação que estabelecem metas e diretrizes para a educação, buscando promover a qualidade, a equidade e a inclusão no sistema educacional do país.

No Brasil, alguns avanços significativos podem ser pontuados, como a promoção da cidadania digital, a expansão do acesso à internet e programas de inclusão digital, mas ainda existem inúmeros desafios a serem vencidos, como a falta de regulamentação eficaz para lidar com questões de segurança nas redes on-line, a desinformação digital e o acesso desigual às novas tecnologias, que acabam por ampliar a exclusão digital em certas áreas ou em diferentes grupos sociais. A evolução da cidadania digital em nosso país é um processo contínuo que busca equilibrar o acesso, o direito à educação de qualidade e a busca por informação, transformando essas noções em conhecimento legítimo, fundamentado a uma conexão segura e de proteção on-line para todos.

A prática docente no Brasil é outro desafio no contexto educacional e que deve ser levado em conta, envolvendo desde métodos de ensino, gestão em sala de

aula, uso de tecnologias e ferramentas digitais, assim como questões sociais, econômicas e culturais que influenciam a educação no país.

Para que o ensino nas escolas públicas de educação básica, se torne mais eficaz e inclusivo, primeiramente deve-se explicitar a luta por melhorias na formação docente em nosso país, investimentos na valorização docente e na carreira do magistério, assim como políticas e investimentos em infraestrutura adequada, com equipamentos e internet de qualidade para a implementação de ferramentas e estratégias pedagógicas digitais, a fim de promover maior engajamento e aprendizagem ativa por parte dos estudantes.

EDUCATIONAL LAW AND DIGITAL CITIZENSHIP: REFLECTIONS ON TEACHING AND LEARNING PROCESSES

Abstract

This work seeks to reflect on the guarantees and protection of the educational rights of students and educators in public schools. Equity in education, even mentioned in the Federal Constitution of 1988, treats education as a right for all, being the duty of the State and the family, aiming at the full cognitive and social development of children and young people, as well as maintaining the quality of access to the educational system, with broad equality of opportunities and reduction of educational differences. The objectives of this theme are to reflect on equal access to educational resources that promote improvements in the learning conditions and engagement of students at school and consider digital citizenship as a safe way, responsible and ethical so that citizens can actively and effectively participate in this technological society. This study will be conducted through systematic and analytical bibliographical research, which will consist of the collection, selection and critical analysis of information sources available in scientific articles, books, periodicals and other sources relevant to the topic in question. The research will be based on theoretical information and empirical research carried out by researchers on the subject, in order to develop an in-depth understanding and support reflections on the topic.

Keywords: Educational law. Digital citizenship. Public schools. Teaching-learnin

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Emenda Constitucional nº 19/08; Emenda Constitucional nº 53/2006. Capítulo III; Seção I da Educação Art.205 e 206. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 02 nov de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)**. Incluído pela Lei nº 14.533/2023: Inciso XII - Educação digital e conectividade em instituições

públicas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 03 nov de 2023.

BRASIL É O SEGUNDO PAÍS NO RANKING DE CYBERBULLYIN, ALERTA PESQUISA. Security Report. Disponível em: <https://www.securityreport.com.br/brasil-e-segundo-pais-no-ranking-de-cyberbullying-alerta-pesquisa/> Acesso em: 03 de nov de 2023.

COSTA, Daniela. **A educação para a cidadania digital na escola: análise multidimensional da atuação dos professores enquanto mediadores da cultura digital nos processos de ensino e aprendizagem.** 2019. 238 f. Tese (Doutorado em educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 4ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

GOVERNO DOS EUA. **Cyberbullying.** Disponível em: <https://www.stopbullying.gov/cyberbullying/what-is-it> Acesso em: 03 de nov de 2023.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais: Cidadania e Educação.** São Paulo; Escrituras Editora, 1997.

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica.** Revista Brasileira de Educação, Set-Dez 1999, nº 12, p. 5-21. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html#Heading4. Acesso: 02 nov de 2023.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** – Brasília : Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

OS AVANÇOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM

Alexandre da Silva³⁶
Vanusa Eucleia Geraldo de Almeida³⁷
Elisabete Cerutti³⁸

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

O grande desafio da atualidade consiste na adaptação da tecnologia digital como aporte para a sala de aula, ferramenta para auxiliar o professor durante as aulas, ou seja, um recurso que possa ser utilizado para aprimorar o processo de aprender, conseqüentemente, fazer com que o aluno demonstre estar atento com o que está acontecendo tanto nas aulas, como no mundo, partindo desse pressuposto, buscou-se analisar como as Tecnologias Digitais da Informação e comunicação na Educação sua relação com a aprendizagem, para isso, através de estudos bibliográficos, tendo como fontes grandes pesquisadores que falam sobre a respectiva temática. Para concluir destacamos a importância da utilização de recursos tecnológicos para os processos de aprendizagem, quando utilizados com um propósito e objetivo, o mesmo só tende a potencializar o ensino, e ainda se destaca a grande importância de uma formação mais adequada dos professores para com os aparatos tecnológicos, devido a grande alta da mesma em todas as outras áreas, cabe ao professor também se preparar para que possa utilizar desses recursos nos seus planejamentos.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Aprendizagem; Cibercultura.

Introdução

Ao que nos remete quando falamos a palavra tecnologia? Logo pensamos em computadores, tablets, celulares, entre tantos outros. De certo modo, todos estes aparatos tecnológicos estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas em qualquer lugar do mundo. Isso inclui a escola e o ambiente escolar, também é fato que a tecnologia e a inovação fazem parte da escola há Séculos.

Para fazer um breve relato histórico, recorre-se ao registro de Vieira (2020), que mostra o caminho dos métodos de alfabetização com avanços inovadores,

³⁶ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões - FW, bolsista CAPES de modalidade I. E-mail: alexandre-xande95@hotmail.com.

³⁷ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões - FW, bolsista CAPES de modalidade I. E-mail: a100683@uri.edu.br

³⁸ Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões: E-mail: beticerutti@uri.edu.br

iniciando em 1450 com uma chapa de madeira com letras e figuras impressas chamada Hornbook, para alfabetizar as crianças através de textos religiosos.

Além disso, com a Revolução Industrial, no Século XVIII, surgiram tecnologias inovadoras como quadro negro, giz, lápis e livros impressos, até chegarmos na rádio, TV e o revolucionário retroprojeto, que permitia que o professor “levasse” seu conhecimento e expusesse a todos em sala de aula. Foi no Século XX, com a chegada da internet e através da popularização do acesso aos computadores, que as pessoas, de modo geral, puderam ascender a uma gama muito vasta de informações, as tecnologias sempre existiram, só foram abordadas conforme o contexto histórico em que as mesmas surgiram

Na escola não foi diferente, o acesso a estas tecnologias digitais aproximou os sujeitos de diversas informações que antes só chegavam através da transmissão de conhecimento do professor. Entretanto, juntamente com a inovação tecnológica, chegam os desafios dos professores em como mediar todas estas informações que, por vezes, nem mesmo eles conheciam, somado ao fato de que antes os alunos demonstravam certa passividade e nem sempre questionavam a aula, os conteúdos e o os processos didáticos.

Para a realização da pesquisa foi adotado uma análise bibliográfica, com a finalidade de verificar o que grandes teóricos estão falando sobre o objeto central da pesquisa.

[...] colocar frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social (MINAYO, 2001, p. 53).

Partindo desse pressuposto, apresentaremos nossos achados relacionando com o que grandes pesquisadores e pensadores nos relatam sobre esse tema tão importante e de extrema necessidade a discussão nos dias de hoje.

CIBERCULTURA: REFLEXÕES E CONCEITUAÇÕES

Lévy (1999) considera que a cibercultura emerge e se transforma, tendo o ciberespaço como “o lugar” para que ela seja produzida. Para o autor, esse espaço é vazio e, ao mesmo tempo, aceita tudo que lhe é conferido. Todavia, ele nos leva a compreender que a cibercultura dá formato a um novo tipo de universalidade: a universalidade sem totalidade. O ciberespaço é como um espaço democrático; ele consente que emita sua opinião, mas, ao mesmo tempo, te obriga a “ouvir” a opinião do outro, sem que seja verdade absoluta tampouco inverdade. “Quanto mais o novo universal se concretiza ou se atualiza, menos ele é totalizável.” (Lévy, 1999, p. 120). Essa compreensão de novas fontes de informação infundáveis e que não tem um fim em si mesmas é possível ser desenhada na cibercultura.

O autor ainda menciona o ciberespaço como um ambiente de movimentos sociais. “A internet é um dos mais fantásticos exemplos de construção cooperativa internacional.” (Lévy, 1999, p. 126). Nesse aspecto, fica evidente que há uma certa universalização da informação, mas também que ela pode ser construída e desconstruída por todos, pois a internet abre essas possibilidades.

Lévy (1999) considera que, na sala de aula, este conceito das TDIC são uma forma horizontal e não hierarquizada de aprender. Ele salienta que é necessária formação constante de professores:

[...] A partir daí, a principal função do professor não pode mais ser uma difusão de conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva, dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento a troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos da aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 173)

Portanto, o autor deixa evidente o papel de mediação do professor neste cenário de cibercultura e, para que isso ocorra, a formação continuada é de suma importância. Para compreender essa cultura de redes, proveniente da cibercultura, e sua contribuição no meio educacional, é fundamental aprofundar o conhecimento sobre as TDIC.

Inicialmente, as Tecnologias de Informação e Comunicação utilizadas na educação, eram citadas como TIC. Segundo Belloni (2009), as TIC são resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. A sigla TIC quer dizer “Tecnologias de Informação e Comunicação”, que são os instrumentos ou programas tecnológicos utilizados para comunicação e informação. Esse termo se referia principalmente a computadores, tablets e smartphones, mas também tecnologias desenvolvidas antes dessa era digital, tais como rádio, televisão, jornal. Porém, alguns pesquisadores, como Valente (2013) e Kenski (2008) utilizam o termo Tecnologias Digitais da Comunicação (TDIC) para se reportar às tecnologias digitais conectadas à internet.

Quando se tratava de uso das TDIC na educação, o foco, inicialmente, era na divulgação de conteúdo e informações. Agora, um novo objetivo se consolida: o professor tem o papel de mediador e mentor e os estudantes passam a ter uma participação ativa e autônoma no processo de construção do conhecimento. Nóvoa (1995), defende que o papel do professor não é mais o de transmissor de conteúdos, mas sim o de mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Segundo ele, "o professor é, hoje em dia, o mediador entre o mundo e o aluno, entre o passado e o futuro, entre o conhecimento e a sua aplicação prática" (NÓVOA, 1995, p. 49). Nessa perspectiva, o professor deve ser um facilitador da construção do conhecimento pelos alunos, estimulando a reflexão crítica e a autonomia dos mesmos.

O professor é mediador no sentido de ser o elo entre a informação captada nas redes e o questionamento sobre sua veracidade e mentor como forma de orientar este processo. Para que isso aconteça de fato é necessária uma certa cooperação entre professor e aluno. A escola passa a não fazer só a transmissão de conhecimento ou informações e sim a construção mútua de aprendizado. Lembrando que as tecnologias digitais da informação e comunicação devem ser facilitadoras deste processo, não um caminho exclusivo, mas uma nova forma de contribuir com um ambiente educador inovador para uma aprendizagem colaborativa.

No meio de um cenário em que as informações são apresentadas de forma desorganizada, com misturas de verdades e mentiras, é importante que a escola ajude os alunos a desenvolver habilidades para selecionar e filtrar informações

confiáveis e de qualidade, permitindo que eles tenham acesso ao conhecimento real. Isso pode incluir a capacidade de reorganizar e estruturar informações, além de criar mecanismos para garantir a procedência das fontes utilizadas (KWIECINSKI; BERTAGNOLLI; VILLARROEL, 2020).

Moran (2013), discute a importância de utilizar recursos tecnológicos para transformar a educação em uma experiência mais dinâmica e significativa. O autor destaca a necessidade de adaptar a prática pedagógica aos novos meios tecnológicos e como isso pode trazer benefícios para o aprendizado dos alunos. Ele aborda temas como a utilização de plataformas virtuais de aprendizagem, a produção de conteúdo audiovisual para fins educativos e o uso de redes sociais e aplicativos como ferramentas de comunicação e colaboração entre alunos e professores.

Atualmente, existe uma grande variedade de recursos tecnológicos que fazem parte do processo educativo. São eles: ambientes virtuais imersivos (dispositivos de realidade aumentada que promovem experiências que misturam o mundo real com o mundo virtual); ferramentas de comunicação como e-mail e redes sociais (WhatsApp, Telegram, etc); ferramentas de trabalho (como computadores, celulares, fotos, textos e editores de texto); plataformas que são ambientes virtuais de aprendizagem, que auxiliam na distribuição do conteúdo e permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno de maneira individualizada; Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) como livros digitais, animações, jogos e videoaulas.

DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

O sistema educacional passa por um grande desafio com este cenário da geração nascida na era digital. É necessária uma transformação na prática educativa, afinal os educandos chegam à escola inundados de novas informações, sendo que, muitas vezes, as mesmas não fazem parte do currículo e grande parte dos docentes não têm domínio do assunto em questão.

Ainda, existe a resistência de alguns professores em aprender lidar com o novo e aceitar que é preciso reinventar o modo de trabalhar dentro da escola.

Tendo em vista que o presente estudo considera uma Pedagogia da Conexão, recorre-se a Libâneo (2001) para melhor compreensão do que é Pedagogia. Segundo o autor, Pedagogia é um ato educativo dentro de uma área do conhecimento que estuda o sistema educacional, sendo que compreende uma prática dentro de um conjunto de processos sociais. Trata-se de refletir sistematicamente sobre o trabalho didático, englobando um conjunto de práticas.

Para definição de conexão, temos o conceito do dicionário da língua portuguesa, Aurélio (2004), que delibera como: ligação de uma coisa com a outra; relação coerente; em que há lógica, nexos; coerência. Lévy (1999), trata esta conexão como processos de inteligência coletiva e sinaliza que, se não quisermos ficar para trás, devemos utilizar o ciberespaço para desenvolvê-los com participação ativa na cibercultura, pois um de seus principais efeitos é de acelerar o ritmo de alteração técnico-social. Em referência a isso, o autor destaca que “a inteligência coletiva que favorece a cibercultura, é ao mesmo tempo um veneno e um remédio” (LÉVY,1999 p.30). Veneno para os que delas não estão incluídos no processo e remédio aos que conseguem participação ativa. Sendo assim, o objetivo é encontrar uma pedagogia que faça conexão entre as tecnologias digitais e a práxis com as crianças de 0 a 5 anos.

É com esse olhar que se entende ser pertinente refletir sobre uma Pedagogia da Conexão, uma vez que o ato educativo, com a eminência das tecnologias digitais, traz elementos para que essas relações educativas existam, também, pela conexão e não somente pela presencialidade.

O aluno pode ficar horas ligado às redes navegando, lendo, assistindo, mantendo-se ocupado, mas isso não quer dizer que ele está absorvendo aquelas informações. Nessas horas cabe ao educador ou a família entrar em cena e questionar, instigar e colocar em pauta, para auxiliar aquele aluno na sua construção do conhecimento. Quando falamos em construção de conhecimento, as TDIC facilitam uma certa cooperação entre as pessoas e essa cooperação pode proporcionar a abordagem de educação a distância denominada “estar junto virtual” (VALENTE, 2014), a qual vai além de uma simples comunicação via rede. Como já citado anteriormente, o autor traz outros tipos de ensino-aprendizagem facilitados pelas

TDIC, como software do tipo simulação, construção de narrativas digitais e sala de aula invertida, também cuja relação está associada ao ensino híbrido.

Nesta perspectiva, Valente (2014, p. 84), revela que “e-learning é quando parte das atividades são realizadas totalmente à distância e parte é realizada em sala de aula, caracterizando o que tem sido denominado de ensino híbrido”. Trata-se de uma metodologia que mescla atividades presenciais com atividades à distância, assim é possível ampliar a carga horária de ensino. No caso, o ensino híbrido com uso das tecnologias digitais foi o mais utilizado durante a volta das aulas presenciais pelas escolas durante a pandemia da COVID-19, pois, através dele, os professores conseguiam adiantar o assunto a ser estudado, enviando previamente, através de plataformas digitais, vídeos, textos ou atividades e, na escola (na aula presencial), cada um poderia expor o que encontrou ou suas conclusões sobre, podendo assim recuperar um pouco da defasagem que a paralisação das aulas devido a pandemia causou.

O fato é que a pandemia já encerrou e o desafio segue em termos de uma Pedagogia da Conexão em que educadores e educandos façam uso da tecnologia digital como suporte às aulas e aprendizagens.

As tecnologias digitais só são usadas a favor da educação se elas fizerem parte do processo de ensino aprendizagem de fato, em que o educando possa ser quem pesquisa, analisa e apresenta suas conclusões e o professor instiga um aprofundamento do assunto e novas opiniões sobre o mesmo. Percebemos um investimento significativo de recursos digitais nas escolas, gerando uma certa expectativa de que estes recursos trariam uma maneira inovadora de ensinar, mas, somente as tecnologias, sem o planejamento e intervenção correta do professor, não trarão o resultado desejado. As TDIC são de fato facilitadoras do processo de ensino aprendizagem, mas para isso é necessário um conjunto de fatores e um ambiente de cumplicidade e compartilhamento, como deve ser a escola.

Belloni (2009, p. 10), é muito clara quando diz que:

(...) a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando.

É fato que as tecnologias digitais estão presentes no contexto social, mas, também, é sabido que a desigualdade social no nosso país é grande, e a escola tem o papel de promover a equidade. Para isso, como enuncia Belloni (2009), as tecnologias de informação e comunicação podem compensar, pois através delas, os alunos que não têm acesso a este tipo de mídia em casa podem, na escola, aprender a usá-las, acessando a mesma informação e oportunidade que os que têm em suas casas. Tudo isso acaba fazendo mais sentido quando a autora fala que a integração das TIC na educação só é plena em sua dupla dimensão, sendo usada como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo.

Valente (2014), destaca a importância do uso dessas tecnologias como ferramentas pedagógicas para promover uma aprendizagem mais significativa e autônoma por parte dos alunos. Segundo ele, a tecnologia pode aproximar professores e alunos, permitindo a construção mútua de conhecimento e incentivando a produção de novos saberes por parte dos estudantes. Ainda de acordo com autor, o papel do professor é instigar o aluno a buscar soluções para os problemas que surgem durante a pesquisa e, dessa forma, produzir novos significados.

Existe grande benefício na união das tecnologias digitais da informação e comunicação com a escola. O primeiro deles é a aproximação de professores e alunos, afinal, ambos ficam em igualdade de condições e têm o mesmo acesso à informação, permitindo uma construção mútua de conhecimento, através de escrita e reescrita e trocando ideias e interpretações sobre determinado conhecimento; o segundo deles é que essa união permite autonomia do estudante em produzir novos saberes, pois através da pesquisa ele consegue diferentes posicionamentos e interpretações de um mesmo assunto. Ao deparar-se com estas descobertas, cabe ao professor instigar para que o aluno procure soluções para determinado problema e, assim, produza novos significados (VALENTE,2014).

Entretanto, não se pode ignorar o fato de que, ao mesmo tempo que as TDIC abrem possibilidades de novas estratégias de ensino e possibilitam mais versatilidade, criatividade, letramento e autonomia. Elas possuem uma complexidade na mediação, pois é necessária a formação permanente por parte dos

professores para que haja eficácia do uso destes recursos, além de técnica e atualização, afinal, a todo momento surgem novas tecnologias, atualizações de softwares, programas, aparelhos, etc. Existe uma gama de mídias digitais disponíveis e é

evidente o surgimento de novas a todo instante, com suas novas metodologias de uso e capacidades de captar e armazenar uma vasta cadeia de informações.

Freire (1996), aborda a necessidade de uma formação adequada dos educadores para lidar com os desafios da educação contemporânea, destaca a importância da formação continuada dos educadores para a construção de uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, que leve em conta as mudanças sociais e culturais em curso. Para ele, é necessário que os educadores estejam sempre atualizados e dispostos a aprender para poderem desempenhar um papel mais efetivo na formação dos alunos, levando em conta as suas experiências e saberes prévios.

Tendo em vista esta situação, percebe-se o fato de que desde a formação inicial dos educadores é necessária uma reformulação na matriz curricular, pois a grande maioria não recebeu este preparo, o que deixa ainda mais evidente a importância da formação continuada. Os alunos de hoje não são os mesmos de algumas décadas atrás. Chegam com uma bagagem muito maior do que os que antes ficavam em casa, tendo como fonte de conhecimento prévio a convivência com a família e vizinhos e que aceitavam tudo que lhes era dito sem grandes questionamentos.

A escola, em meio a cultura digital vivenciada nos espaços sociais, pode apropriar-se desta cultura e usar a seu favor, mas, para que isso aconteça, os professores necessitam de preparo técnico e de artefatos tecnológicos digitais disponíveis tanto para eles quanto para seus alunos. Isso é possível com a implementação de políticas públicas de qualidade, coerentes e responsáveis, dentro de todos os quesitos necessários para sua efetivação. Tudo que é público deve ser conduzido de forma transparente, com fiscalização ativa e acesso para todos, pois somente assim a educação e o país vão evoluir. Se é de todos, o acesso deve ser assim,

para que a responsabilidade do uso seja compartilhada e tudo siga para o bom uso e aproveitamento dos bens públicos.

Assim sendo, o presente estudo aponta que, gradativamente, o professor individual vai sendo substituído pelo professor coletivo, ciente da necessidade de uma reestruturação em sua própria formação, sendo uma questão de superação de uma velha pedagogia tão criticada por Paulo Freire, a “educação bancária”, por uma pedagogia inovadora, não somente inserindo

instrumentos tecnológicos digitais, mas, também, focando em formação de um sujeito pensante, crítico, criativo e autônomo.

A criança sempre chegou à escola com uma bagagem, a diferença é que os nascidos na era digital, além do convívio familiar, trazem um contexto de informações e de educação adquirida através das mídias; eles já chegam com dúvidas devido a velocidade da informação que recebem, que é infinitamente maior, o que torna o papel do educador e da escola um grande desafio.

A desigualdade social dificulta a inclusão digital. No período pandêmico evidenciou-se o quanto é necessário trabalhar com equidade social e possibilitar mais aos que tem menos para que eles tenham o mínimo de oportunidades de trabalhar e ter uma vida digna. Entretanto, não podemos negar que ocorreu um avanço do uso das tecnologias digitais nas instituições de ensino durante esse período e, muitos que negavam seu uso e tinham certa resistência em usá-las, se viram obrigados a aderir, percebendo o quanto estas ferramentas podem contribuir na prática educativa, favorecendo a aprendizagem colaborativa.

Conclusão

Concluimos que a utilização de tecnologias durante o processo de ensino e aprendizagem é de suma importância pois, foi comprovado que as mesmas tem um grande papel em tal processo, sendo ele um grande potencializador, abrindo possibilidade para novos conhecimentos tanto para os alunos quanto aos professores.

Destaca-se também que a formação dos professores é de grande importância, e um tanto que indispensável, já que nos encontramos em pleno século XXI, e com as

tecnologias em destaque, se torna quase que um requisito a sua inserção no cotidiano escolar dos alunos e também dos professores, tanto na sua formação inicial, quanto na continuada.

Também, foi constatado que existem alguns fatores envolvendo essa não utilização das tecnologias pelos professores como uma de suas metodologias durante as aulas, sendo elas, a falta de preparo, como já mencionado, durante o processo inicial de sua formação acadêmica, bem como no decorrer de suas vidas como professores, outro fator e de que os mesmos

apresentam algum certo de medo ou até mesmo preconceito na utilização de aparatos elétricos e ou eletrônicos, muitos os consideram irrelevante a sua utilização durante o decorrer de suas aulas.

AVANCES EN LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE

Resumen

El gran desafío de hoy consiste en adaptar la tecnología digital como un aporte al aula, una herramienta de asistencia al docente durante las clases, es decir, un recurso que pueda ser utilizado para mejorar el proceso de aprendizaje, en consecuencia, hacer que el estudiante demuestre estar consciente de lo que es. sucediendo tanto en las clases como en el mundo, a partir de este supuesto, se buscó analizar cómo las Tecnologías de la Información Digital y la comunicación en la Educación se relacionan con el aprendizaje, para ello, a través de estudios bibliográficos, teniendo como fuentes, grandes investigadores que hablan del tema respectivo. Para concluir destacamos la importancia del uso de los recursos tecnológicos para los procesos de aprendizaje, cuando se utilizan con un fin y objetivo solo tiende a potenciar la enseñanza, y se destaca la gran importancia de una formación más adecuada de los docentes hacia sus estudiantes. ante el gran aumento de los mismos en todas las demás áreas, corresponde al docente prepararse también para que pueda utilizar estos recursos en su planificación.

Palabras Clave: Tecnologías digitales; Aprendiendo; Cibercultura.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação** 3º Edição Revista Comunicação de massa na educação | Educação para as mídias | Mídia-educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009,- (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 4. ed. rev. e ampl. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KWIECINSKI A. M.; BERTAGNOLLI S. DE C.; VILLARROEL M. A. C. U. **Infoxicação, políticas públicas e educação**. ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do

IFRS, v. 7 n. 1, Edição Especial 4º Seminário de Pós-Graduação do IFRS, p: 5-17, Junho 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e busca**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR

Marcos T. Maseto, Maria Aparecida Beherens7.- 21ª ed. rev. e atual Campinas, SP:

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2001.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**/ José Manuel Moran

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. Papyrus, 2013.

VALENTE, J. A. **A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. Revista UNIFESO – Humanas e Sociais Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR

O JOGO E A CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO: DIREITO À MOBILIDADE

Alessandra Zanini da Silva Rodrigues³⁹

Claudionei Vicente Cassol⁴⁰

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Conhecer a cultura corporal como sistematizadora da linguagem do corpo e mostrar que os gestos, a expressão do corpo e os jogos são eixos da cultura presentes na Educação Física escolar, são objetivos dessa reflexão. Pensadores da área da Educação Física sustentam questões teórico-metodológicas e epistemológicas sobre a disciplina tratada de forma pedagógica e discutem temas da cultura corporal como jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, esporte entre outras expressões. Os/As pensadores ressaltam que a cultura corporal é considerada expressão corporal e linguagem social historicamente construída e sugerem que os temas da cultura corporal devem ser abordados a partir do contexto real da escola, da cidade ou da região na perspectiva de uma educação de formação integral dos indivíduos.

Palavras-chave: Expressão corporal. Jogo. Mobilidade. Direito. Formação Integral.

Introdução e concepções gerais de Educação Física como cultura corporal

A Educação Física é uma das disciplinas que, hoje, compõem o currículo escolar com o foco de desenvolver a competência física, a confiança dos/as alunos/as e sua capacidade de usá-las para executar uma série de atividades. O desempenho de habilidades físicas é um traço central e característico da disciplina e, como todas as outras áreas do currículo, está fundamentalmente preocupada com conhecimento, habilidades e compreensão. O/A professor/a de Educação Física trabalha com as manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento do ser humano, que em seu contexto histórico foram definidas como jogo, esporte, luta e ginástica (DAOLIO, 2004). O corpo é objeto de estudos em diversas áreas do conhecimento o que permite à ciência fornecer conhecimentos técnicos, científicos e racionais e elementos para um controle mais eficiente sobre o corpo. Conhecer essas técnicas corporais é a base para desenvolver uma Educação Física escolar que opere sensível à cultura do movimento (BRACHT, 1999).

³⁹ Mestre em Educação. Professora na Secretaria Estadual de educação de Mato Grosso. E-mail: zazaedufisica@hotmail.com

⁴⁰ Doutor em Educação. Professor no PPGEDU-URI e no CEEDO. E-mail: cassol@uri.edu.br.

Nessa perspectiva, Kunz (2004) apresenta quatro concepções básicas da Educação Física que são adotadas nas escolas com diferentes hermenêuticas acerca do ser humano, do corpo e do movimento, da sociedade, do mundo, da cultura, da cultura do movimento, da educação e da saúde.

A primeira é a concepção do *biológico-funcional* a qual prioriza, essencialmente, nas aulas de Educação Física o exercício físico e o esporte com a função de promover o condicionamento físico dos/as alunos/as visando a saúde. O esporte é adotado com intuito de melhorar o sistema cardiopulmonar e não como atividade de lazer ou competição. Nesse caso o/a profissional trabalha de forma sistemática, metódica e pondera as diferenças de idade e sexo para atingir seus objetivos.

A segunda concepção é denominada *formativo-recreativa*. Nessa escola, a função é contribuir para formação da personalidade e das habilidades motoras dos/as alunos/as, possibilitando melhor adaptação às exigências sociais e organização em relação ao tempo livre. Os/As profissionais trabalham atividades coletivas de movimento e jogos, evitando a competição e priorizando o prazer e a espontaneidade discente.

A terceira concepção é denominada *técnico-esportiva*. Ela trabalha o esporte visando a descoberta e fomentando o talento esportivo através da introdução e da adaptação coletiva à cultura esportiva. O interesse dos/as profissionais, nessa concepção, é o esporte nos padrões de alto rendimento.

A quarta concepção, denominada *crítico-emancipatória*, tem como objetivo o desenvolvimento humano através da autonomia, competência social e competência objetiva. Nessa compreensão, a prática da instrumentalização específica da disciplina valoriza a condição física, o esporte, as atividades de lazer, a aprendizagem motora, a dança e outros movimentos.

Observa-se que em cada uma dessas concepções o conteúdo principal é a cultura do movimento que adquire forma de linguagem não verbal. Na linha de análise em curso, "O resgate dessa linguagem do movimento, que transcende o desenvolvimento da competência instrumental-objetiva, deverá trazer novos valores pedagógicos para a Educação Física e assim auxiliar na difícil tarefa de

legitimá-la enquanto prática pedagógica que contribui na formação de uma cidadania (KUNZ, 2004, p. 108).

As primeiras inovações interdisciplinares envolvendo a Educação Física, aconteceram a partir da década de 1970. Os primeiros estudos sobre cultura corporal no campo da filosofia, antropologia, etnologia, sociologia, psicologia, linguística e teologia influenciaram o campo da Educação Física. As brincadeiras, os jogos e as diversas modalidades esportivas foram consideradas desafios educacionais para a cultura corporal dominada pelo esporte. (EICHBERG, 2009).

Corpo e cultura corporal do movimento: a expressão corporal como linguagem

A atenção para a cultura corporal iniciou na década de 1970 quando sociólogos, historiadores, filósofos, antropólogos, estudiosos do esporte e da medicina começaram a expressar interesse pelo corpo (KAMPER & WULF, 1982). A cultura corporal manifestou-se, inicialmente, em exercícios geométricos como balé e jogos de bola na corte. Com o desenvolvimento da sociedade industrial esse cenário muda: os exercícios geométricos foram marginalizados, evidenciando a valsa dinâmica e o esporte. Contudo, constata-se que preocupações com a cultura corporal surgiram na literatura de Educação Física na década de 1970, especialmente, com o incremento do número de publicações a partir do início da década de 1990 e prolongam-se aos dias atuais.

Neira (2018) relata alguns elementos constitutivos da cultura corporal e menciona a importância de compreender a gestualidade como uma das formas das quais os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas. Para Gramorelli (2016), o conceito de cultura corporal está pautado na produção humana corpórea que se transformou em um patrimônio cultural. “O termo cultura corporal, então, é o que representa o conhecimento da área de Educação Física que deve ser tematizado na escola, traduzido em jogo, esporte, ginástica, dança ou outras [atividades] que constituirão seu conteúdo” (GRAMORELLI, 2016, p. 4). Segundo Almeida (2018, p. 524-525), o conhecimento da cultura corporal envolve pelo menos duas dimensões

de conhecimentos: os explicativos sobre as práticas corporais e os pedagógicos.

Os conhecimentos explicativos sobre as práticas corporais são aqueles que elucidam tal prática sócio-cultural, sob os mais diversos enfoques biológicos e sociais com base em diversas disciplinas científicas, como a sociologia, a fisiologia, a antropologia, entre outras. Já os conhecimentos pedagógicos das práticas corporais são aqueles que direcionam a compreensão de como o sujeito aprende a cultura corporal, este corpo de conhecimentos está relacionado às metodologias de ensino da Educação Física e à psicologia do desenvolvimento humano.

Observa-se que, na maior parte das aulas práticas de Educação Física, o conteúdo trabalhado com os/as alunos/as são jogos de competição, ou seja, não contemplam a amplitude da área da cultura corporal. Ehrenberg (2014) estudou a linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores/as da educação infantil e, dentre as suas conclusões, constatou que os/as professores/as não compreendem a Educação Física como uma área que possui a expressão corporal como linguagem. Para Ehrenberg (2014), o entendimento equivocado, pautado pelo forte histórico militar e esportivo da Educação Física, aparece como grande justificativa para o referido procedimento e as compreensões culturalmente instaladas.

Com as crescentes críticas dirigidas ao esporte de alto rendimento, surgiram especialistas preocupados em estudar uma Educação Física mais humanitária. Nessa concepção, Dieckert (1985) *apud* Souza Júnior *et al* (2011), busca o esporte para todos/as, amparado em uma nova antropologia discutida e criada que coloque como centro da questão, a cultura corporal própria do povo brasileiro.

Kunz (2004) complementa em relação às experiências dos/das alunos/as e às condições do meio de vivências e experiências que,

Para ensinar os esportes aos alunos deve-se observar, pelo menos: as experiências anteriores dos alunos nas modalidades que se pretende ensinar, as influências e as expectativas do esporte normatizado e clubístico, as condições locais e materiais da escola para o ensino da modalidade e, ainda, a própria organização do ensino da escola (KUNZ, 2004, p. 18).

Oliveira (2004) escreve que as distintas expressões de cultura devem ser tratadas na escola como conteúdo importante, metodologicamente distribuído no tempo e adaptado às condições espaciais e materiais concretas de cada comunidade. Sob esta orientação, Maldonado e Bocchini (2014) trabalharam com modalidades

esportivas como futebol, voleibol, handebol, basquete, beisebol, atletismo e tênis em escola pública e obtiveram resultados satisfatórios. As aulas foram ministradas de forma conceitual com pesquisas e debates e, posteriormente, na prática, modificando algumas regras para promover a interação e o trabalho em equipe, mas sem perder a essência da modalidade esportiva. Essas atividades corporais desenvolvidas e estudadas por Maldonado e Bocchini, são conteúdo da cultura corporal e os seus estudos visam apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES *et al.*, 1992).

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (SOARES *et al.*, 1992, p. 41).

Os/As alunos/as atribuem sentido às atividades propostas pelo/a professor/a, cominam sentido social, enxergam como prazer, autoestima o ato de driblar, correr, passar e fintar. Porém, uma parte dos/as professores/as espera que essas atividades sejam executadas com perfeição e a equipe ganhadora será a mais hábil, mais forte e com mais técnica (SOARES *et al.*, 1992). Dessa forma, se torna interessante que a escola proponha um programa para a Educação Física que leve em consideração problemas sócio-políticos atuais e da região, para possibilitar ao/à aluno/a da escola pública entender a realidade social, interpretar e explicar de acordo com seus interesses. É relevante viabilizar a leitura da realidade e as mudanças sociais dentro do projeto político pedagógico para que contemple os problemas sócio- políticos da comunidade escolar e, ao mesmo tempo, aborde os conteúdos condizentes com a disciplina de Educação Física a exemplo da expressão corporal como linguagem.

Para concluir: Cultura corporal, ensino, aprendizagem e formação para a cidadania

A representação do mundo exteriorizado pela expressão corporal através de jogos, danças, exercícios físicos, esportes, malabarismos, contorcionismos, mímicas,

entre outros, são formas que o ser humano encontrou para representar realidades vivenciadas pelo ser humano, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 1992). No âmbito escolar essas expressões corporais são exteriorizadas mais amplamente na disciplina de Educação Física em que a prática pedagógica abrange diversas formas de expressão corporal e traz a cultura do corpo para o cotidiano dos/das alunos/as, uma vez que a cultura é o principal conceito para a Educação Física. Segundo Daolio (2004, p. 9), “[...] todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos”.

O mesmo Daolio (2004) relata que o profissional de Educação Física deve trabalhar as manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano. Gramorelli (2016) complementa mencionando que o aspecto social, ou seja, a função social e cultural atrelados ao corpo e ao movimento, foi incorporada à Educação Física para reduzir a visão biologicista, mecanicista e naturalizada do corpo.

O conhecimento da cultura corporal, nesta compreensão, envolve pelo menos duas dimensões: os conhecimentos explicativos sobre práticas corporais e o conhecimento pedagógico. A primeira é baseada em práticas socioculturais com enfoque biológico e social, a segunda trabalha a compreensão de como o sujeito aprende a cultura corporal respectivamente e está relacionada às metodologias de ensino da Educação Física e à psicologia do desenvolvimento humano (ALMEIDA, 2018).

Desde os anos 80 há uma preocupação em tornar a Educação Física mais humanitária, integral e integradora. Busca-se um esporte para todos/as, com intuito de transformar a cultura corporal adequando-se ao povo brasileiro com práticas corporais construídas e reconstruídas no país, levando em consideração as diferenças e especificidades regionais (capoeira, jogos e danças) como o aproveitamento e inserção e reflexão, na cultura escolar, dos elementos da cultura corporal brasileira (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011).

Daolio (2004) fez uma análise sobre o conceito de cultura abordado por importantes pensadores da área de Educação Física escolar, a saber: Go Tani e

grupo (1988), João Batista Freire (1989), Elenor Kunz (1991, 1994) e o grupo auto denominado Coletivo de Autores composto por SOARES e colaboradores⁴ (1992) e observa:

O que une todas as proposições de Educação Física nesses últimos anos é a busca de embasamento científico para compreender a área. Esse é o mérito de Go Tani, de João Batista Freire, do Coletivo de Autores, de Elenor Kunz, de Valter Bracht, de Mauro Betti, dos seguidores e simpatizantes de cada uma das proposições existentes e de tantas outras pessoas que estudam seriamente a Educação Física. Entretanto, cada um deles parte de pressupostos teóricos diferentes e, embora discutam e reconheçam - uns mais que outros - o conceito de "cultura" na Educação Física atual, apresentam proposições também diferentes (DAOLIO, 2004, p. 37).

A análise realizada por Daolio (2004) mostra a linha de análise dos principais estudiosos da Educação Física para apresentar que 1) Go Tani e os desenvolvimentistas discutem a Educação Física a partir de elementos do desenvolvimento motor, procurando discutir as formas como o indivíduo aprende habilidades e tarefas motoras necessárias à sua vida; 2) João Batista Freire considera o aspecto motor, ressalta o desenvolvimento cognitivo e afetivo; 3) O Coletivo de Autores⁴¹ discute questões teórico-metodológicas da Educação Física no âmbito pedagógico, em que a disciplina não teria como prioridade contemplar o desenvolvimento motor, cognitivo ou afetivo do indivíduo, mas a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal criado pelo homem; 4) Elenor Kunz critica a expressão cultura corporal, preferindo-a a cultura do movimento; 5) Mauro Betti utiliza, em determinado momento de sua obra, a expressão cultura física, ampliando depois para cultura corporal de movimento, mesma expressão utilizada por Valter Bracht; 6) Elenor Kunz, Valter Bracht e Mauro Betti, abordam caminhos diferentes para discutir a cultura e chegam a alguns denominadores comuns como a crítica à racionalidade e a importância da dimensão simbólica no comportamento humano.

Os mesmos pensadores consideram o ser humano mais dinâmico e dotado de individualidade, inserido num contexto sociocultural igualmente dinâmico e

⁴¹ Grupo de Pesquisa na área de Educação Física que se autodenomina Coletivo de Autores é composto por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zúlke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobare Valter Bracht.

eminentemente simbólico. Eles ampliam a visão de Educação Física contemplando as dimensões física, psicológica e social humanas. Assim, como pode ser observado, os principais estudiosos da área de Educação Física buscam uma disciplina mais humanitária, levando em consideração aspectos físicos, sociais, biológicos, cognitivos, na intenção de formar cidadãos e cidadãs para conviver em sociedade e não atletas de alto rendimento.

Esses/as estudiosos/as são responsáveis por grandes avanços na área da Educação Física. Cada um/uma, em sua linha de pesquisa, trabalha para que a cultura corporal seja difundida e desenvolvida de forma que traga contribuições significativas para o ensino, aprendizagem e formação para cidadania. Neste sentido, também, Freire (1989) sustenta que o jogo, dentro da escola, tem que ser diferente dos realizados fora do ambiente escolar. Assim, o plano de trabalho dos/as docentes deve contribuir para uma formação cidadã.

O conceito de cultura corporal do movimento no campo da Educação Física está baseado em duas vertentes: a primeira, da cultura física e a segunda, na tradição marxista e etnográfica. A primeira considera uma relação entre a atividade laboral e a atividade motora e o desenvolvimento de qualidades como consciência social; a segunda que, por sua vez, se desdobra em duas linhas: na sequência marxista, visa a organização da produção capitalista e a organização do esporte e, na linha fenomenológica, trabalha a linguagem corporal como elementos da identidade cultural (PICH, 2014).

Nos anos 60 e 70 do século XX a Educação Física era pautada em princípios técnicos ou tecno-científicos nos quais imperava a visão biologicista-mecanicista do corpo. Segundo Le Breton (1995) apud Pich (2014), as concepções mecanicistas das ciências biomédicas retiraram a dimensão simbólica do corpo e o tornaram objeto de manipulação científica. Tendo priorizado a dimensão da eficiência houve um distanciamento de aspectos estéticos, subjetivos e simbólicos. Dessa forma, o corpo foi considerado máquina biológica passível de intervenção técnica (DAOLIO, 2004).

Considera-se técnico aquele movimento preciso, econômico, correto, quase sempre imitativo dos movimentos de atletas de esporte de alto rendimento. Por oposição, os outros movimentos são tidos como não-técnicos, errôneos, espontâneos, naturais, merecendo, por parte da educação física tradicional,

intervenção no sentido de corrigi- los, aperfeiçoá-los e padronizá-los (DAOLIO, 2004, p. 11)

Um dos temas mais trabalhados nas aulas de Educação Física, pela histórica compreensão da disciplina no currículo escolar, tem sido o jogo. Segundo Pavía (2014) a palavra jogo é empregada para indicar união e movimento que caracterizam um conjunto de elementos combinados entre si, de forma direta, indireta ou figurada. Pavía (2014), complementa ao escrever que é comum a palavra jogo ser apresentada com diversos significados. Em diferentes contextos, dizemos que as engrenagens estão com jogo quando apresentam defeitos como folga. Denominam os *jogos* como brincadeiras do cotidiano ou, até mesmo, chamamos de jogo, um conjunto de utensílios semelhantes como é o caso de talheres.

Observam-se diferenças entre forma de jogo e modo de jogar e interpreta-se forma como aparência singular que dá a identidade a um jogo específico, organizado, e que exige respeito aos requisitos, estruturas e regras básicas que afirmam o sentido do jogo, apresentação e formalidades com variações e adaptações que identificam e diferenciam um jogo do outro, mas mantém a estrutura. Por outro lado, o modo é mais subjetivo, mais eventual e frágil. É a maneira particular, a atitude do/a jogador/a, o desejo, a satisfação, a hiperespecificidade comportamental que pode ser mais ou menos estável, aprovada ou desaprovada pela equipe. Apesar das especificidades que cada jogador/a traz consigo, elas não devem ultrapassar os limites e as regras de forma a descaracterizar a modalidade. É preciso considerar as formas de jogo e os modos de jogar nas aulas de Educação Física, onde se apresenta o desafio de trabalhar o lúdico sem que predomine o jogo desportivo de concorrência (PAVÍA, 2014).

Esse desafio é ainda mais instigante quando observamos que a Educação Física é historicamente influenciada pelo esporte de rendimento e este sofre grande influência da competição. Os jogos mais trabalhados nas aulas de Educação Física são voleibol, futsal, basquetebol e handebol os quais são estrelas de grandes campeonatos municipais, estaduais, federais e até mesmo mundiais como é o caso das olimpíadas e a copa do mundo de futebol. Quando o esporte é trabalhado no ambiente escolar os/as alunos/as se espelham nesses grandes campeonatos que são

disputados pelo mundo e, de acordo com Correia (2006), superar a visão excessivamente esportiva e a exacerbação da competição é o desafio para os/as profissionais de Educação Física.

As atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física têm por finalidade o desenvolvimento motor, contribuir para o desenvolvimento de habilidades perceptivas, ajudar no desenvolvimento de noções lógicas como seriação, conservação e classificação assim como habilidades de cooperação etc. (FREIRE, 1989; DAOLIO, 2004). Às instituições de formação de professores/as de Educação Física sugere-se pensar na formação profissional mais voltada à capacitação do desempenho com excelência nas suas atividades. Uma qualificada formação de professores/as, embora sem garantias, é um passo para aprimorar o seu trabalho nas aulas de Educação Física nas escolas de educação básica.

Dentro da cultura corporal, o jogo, em suas distintas modalidades, é um dos conteúdos mais trabalhados nas aulas de Educação Física nas escolas públicas estaduais de Rondonópolis. Fica a cargo do/a docente introduzi-lo e adaptá-lo pedagogicamente, levando em consideração a realidade das dependências físicas da escola, social da comunidade e as experiências dos/as alunos/as. Nessa linha de debates, se apresenta o próximo capítulo que trabalha o jogo nas aulas de Educação Física.

THE GAME AND THE BODY CULTURE OF THE MOVEMENT: RIGHT TO MOBILITY

Abstract

Knowing body culture as a systematizer of body language and showing that gestures, body expression and games are axes of culture present in school Physical Education are the objectives of this reflection. Thinkers in the area of Physical Education support theoretical-methodological and epistemological questions about the discipline treated in a pedagogical way and discuss themes of body culture such as games, gymnastics, fights, acrobatics, mime, sport, among other expressions. The thinkers emphasize that body culture is considered body expression and historically constructed social language and suggest that body culture themes should be approached from the real context of the school, city or region from the perspective of comprehensive education. of individuals.

Keywords: Body expression. Game. Mobility. Right. Comprehensive Training.

Referências:

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, Magister, 1992.

BRASIL. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 22 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997.96p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil; Subchefia de assuntos jurídicos. Brasília, DF- 20 dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF- 12 de ago. do ano 1971, Página 6377. Retificada em 18 de ago. do ano de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 15 de julho, 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF- 27 de dez. do ano 1961. Retificada em 28 de dez. do ano de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

CORREIA, Marcos Miranda. Jogos Cooperativos Perspectivas, Possibilidades E Desafios Na Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas**, v. 27, n. 2, p. 149-164, jan. 2006.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DIECKERT, Jurgen; KURZ, D.; BRODTMANN, D. **Elementos e princípios da Educação Física: Uma antologia**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, v. 25, n. 1, p. 181-198, 2014.

EICHBERG, Henning. Body Culture. (Cultura Corporal). **Physical culture and sport studies and research**. Vol. 46. 2009.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: taferas da Educação Física. **Motrivivência**, n. 8, p. 91-102, 1995.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. O Conceito de Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física. In. **VI SEMEF: Grupo de pesquisas em Educação Física**. USP. 2016.

KAMPER, Dietmar; WULF Christoph. **Die Wiederkehrdes Körpers**. (O retorno do corpo). Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. 160 p.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Educação Física escolar e as três dimensões do conteúdo: Tematizando os esportes na escola pública. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 147-165, abr./jun. 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

PAVÍA, Víctor. Jogo. In.: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ed. Ver. Ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. P. 398-401.

PICH, Santiago. Cultura Corporal do Movimento. In.: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ed. Ver. Ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. P. 163-165.

SOARES, C. L. TAFFAREL, C. VARJAL, E. CASTELLANI L, F. ESCOBAR, M. O, BRACHT, V. (Coletivo de Autores). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. 119 p.

SOUZA JÚNIOR, M.; BARBOSA, R. de G.; LORENZINI, A. R.; GUIMARÃES, G.; SAYONE, H.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, E. L.; FRANÇA D.; TAVARES, M. LINDOSO, R. C.; SOUSA, F. C. de. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão.

TANI, Go; MANUEL, E. DE J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. DE. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/Edusp. 198

ENSINO DE ARTES E A APRENDIZAGEM INFANTIL

Rodrigo Moraes de Gusmão

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Através de linhas e cores, traços e pinturas a criança aprende tudo que a envolve no seu dia-a-dia. Sua história, sua cultura, seu mundo interior. A arte tem o poder de envolver a criança num mundo ao mesmo tempo de fantasia e realidade, mas, sem forçá-la a isso. De maneira gradativa vai reconhecendo e compreendendo o mundo que a cerca, vai aprendendo a nele conviver e a respeitar a (com) vivência nele e com os outros seres que nele habitam. Com isso, por meio de uma pesquisa bibliográfica, objetivou-se refletir sobre a importância do Ensino de Artes nas etapas educacionais que atendem as infâncias. Conclui-se que, ao analisar o contexto do ensino, é possível aprofundar e reafirmar a importância do ensino de Artes para o enriquecimento e evolução infantil, tanto nas e das habilidades artísticas, quanto para o seu desenvolvimento bio-psíquico-cognitivo-motor.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino de Artes. Criança. Infâncias.

Introdução

A sala de aula é um dos locais mais adequados para se abrir discussões para posteriores mudanças na forma de pensar e agir das pessoas. O estudante que se dispõe a mudar sua maneira de pensar e ver ao seu próximo como um ser humano, indiferente a sua cor, religião, condição social, não só terá a condição de mudar a sociedade, como a opinião dos que fazem parte de seu meio social e familiar. Isso poderá nos garantir um futuro diferente sem pré-conceitos para a sociedade brasileira. O que isso tem a ver com o Ensino da Arte? Tudo. Através de linhas e cores, traços e pinturas a criança aprende tudo que a envolve no seu dia-a-dia. Sua história, sua cultura, seu mundo interior.

A arte tem o poder de envolver a criança num mundo ao mesmo tempo de fantasia e realidade, mas, sem forçá-la a isso. De maneira gradativa vai entendendo o meio a que a cerca, Brasil (2007). O ensino de Artes por certo tempo era um passatempo na sala de aula, hoje é uma disciplina volta a ciências, pois faz o educando aprender de forma gradativa e significativa. Num contexto disciplinar observa-se que o ensino de Artes leva a criança ao entendimento de mundo que a cerca, ela começa a perceber através de seus desenhos e formas, cores e expressões

o sentido de viver em comunidade e sociedade, a função de cada um, dentro delas e a importância de um convívio harmonioso e respeitoso. (FERRAZ; FUSARI, 1999).

O objetivo desse trabalho é refletir sobre a importância do Ensino de Artes nas etapas educacionais que atendem as infâncias. Ao analisar o contexto do ensino poderemos aprofundar e reafirmar a importância hoje do ensino de Artes e comprovaremos que a criança em sala de aula não mais mata tempo desenhando. Utilizou-se para a análise e discussão, alguns artigos científicos, dissertações e os Parâmetros Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular.

O ensino de artes e os processos de ensino e de aprendizagem

Observa-se que vários autores e inclusive a BNCC e os Parâmetros Curriculares no ensino da Artes para as infâncias, que a criança aprende através de experiências perceptivas como ver observar tocar olhar os objetos a sua volta. Neste contexto Rossi (1995), coloca que o agir e pensar da criança fazem parte de seu desenvolvimento emocional e da aprendizagem.

Em Pilloto (2000), a arte pode trazer vários benefícios para criança, a deixa mais sensível, mais perceptiva para que possa compreender melhor o mundo ao seu redor com uma sensibilidade estética e o mais importante de tudo isso é que permita que ela tenha liberdade de expressão que possa se expressar livremente nos mais diversos materiais que puder trazer para sua obra.

A criança traz uma gama de conhecimentos que devem ser levados em consideração, e, no processo de interação entre seus pares vem à tona seu grau de concepção dos fatos que a cercam e a forma que ela vê e vivencia cada fator de seu dia-a-dia. Por isso, o educador precisa valorizar esse conhecimento, porque a partir do repertório de conhecimentos ele vai conseguir construir a sua criatividade e assim finalizar sua produção.

A educação precisa dar o direito à criança de aprender, a ter sensibilidade de aprender, isso é fundamental hoje em dia do Século 21, a formação de um ser humano flexível, um ser humano que saiba dialogar e enfrentar as situações diversas que tenha contato com diversidade de pessoas, que tem a liderança e a capacidade de escolha. Desenvolvendo o raciocínio pelo brincar e criar você também aprende

ter um raciocínio matemático, linguagem espacial e aprender a se comunicar. Todo ser humano tem a necessidade de se expressar e é isso que a escola precisa propiciar, organizar situações em que o aluno mergulhe numa experiência de conhecer outras dimensões, contato com a natureza e deslumbre de obras feitas por artistas renomados e as próprias criações de seus colegas e as suas (VIEIRA,2017).

A BNCC na educação infantil traz em sua essência da necessidade que as instituições coloquem em seu currículo e seu projeto pedagógico atividades que possam trazer a criança a expressividade de linguagens artísticas, os benefícios que a arte pode trazer desde a educação infantil para que assim a criança cresça e desenvolva sua criatividade estabelecendo relações com seu meio (BRASIL, 2020).

Pillar (1992) afirma que ao estudante ler uma imagem, ele praticamente tem a sensação de saboreá-la, nas mais diversas formas e cores, criando interpretações e desejos. A arte não está isolada, ela faz parte de um contexto, está presente desde os primórdios da humanidade. Cabe ao educador organizar produções artísticas com os mais diversos tipos de materiais inclusive produzir tintas caseiras com outros materiais possíveis, utilizando elementos da natureza, levar a apreciação de obras artísticas não só de artistas renomados como também da produção das próprias crianças. Freire (1996) afirma que o professor é um pesquisador nato, neste ensejo, cabe ao educador buscar possibilidades de ensino que fujam do livro didático e da sala de aula, levar ao educando a busca da imaginação e percepção do mundo que o cerca, nas próprias criações artísticas e na convivência social.

O currículo em Artes voltado a series iniciais deve partir da ludicidade, de materiais do meio do estudante e da criação de novas possibilidades. Freire (1996) ainda coloca que o estudante aprende pela curiosidade, e que esta deve ser oferecida e facilitada pelo educador.

Ele deve ser o mediador, facilitador, da busca da aprendizagem de práticas artísticas, expressões de seu pensamento e de seu íntimo, o que pensa, almeja e pode oferecer através da dança, Artes Visuais, teatro e da música.

O ensino da Artes bem como outras disciplinas não deve seguir seu curso sozinha, a interdisciplinaridade poderá fazer com que os alunos e professores possam ter um olhar mais amplo e diversificado sobre certos conteúdos e contextos

referentes às áreas do conhecimento. Quanto ao termo interdisciplinar, deve-se reconhecer que este não possui ainda um sentido epistemológico único e estável. “Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma”. (JAPIASSU, 1976, p.72). Segundo as Diretrizes Curriculares (2004), em relação a didática, existe um terceiro componente: o conhecimento a ser ensinado, que já passou por uma série de transformações e reduções até chegar nos programas e nos livros didáticos. Assim, a relação didática é muito complexa e vai além das variáveis professor, aluno e conteúdo porque: o professor depende de seus colegas de profissão, de seu ambiente de trabalho, e tem seus saberes, concepções e convicções já estabelecidos; e o aluno depende do contexto social; de suas expectativas para alcançar objetivos pessoais e coletivos; e das relações entre aluno e professor; aluno/aluno; aluno e classe; aluno e conhecimentos a serem ensinados; aluno e saberes individuais; e aluno e representações sociais.

O professor precisa identificar meios de fazer emergir os conhecimentos que os alunos mobilizam para responder a determinadas situações. Para isso, situações de aprendizagem que os exponham a problemas que exijam a elaboração de hipóteses e a construção de modelos estão próximas do que sugerem as competências.

Ademais, se a consciência da prática se produz numa realidade em que o ser transcende a sua individualidade, pode-se supor que, cada vez mais condicionado à solidão, o docente pouco consegue exercitá-la. “É muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho” (FAZENDA, 1993 p. 48). A reflexão sobre a prática constitui-se num movimento de apropriação do sentido da docência, possibilitando uma forma para a construção de autonomia enquanto profissional. Os professores tornam-se mais conscientes do que e por que fazer o que fazem e dos conhecimentos produzidos no ambiente escolar.

Segundo Morin (2002, p. 35), as reformas educacionais devem originar-se dos próprios professores: “trata-se de um trabalho que deve partir do universo docente, o que comporta evidentemente a formação de formadores e autoeducação dos

educadores.” O desafio do professor é fazer o aluno sentir-se parte do projeto e comprometer-se com ele, a fim de que seu aprendizado seja facilitado. Quando os conteúdos disciplinares são apresentados nos livros didáticos, a sequência das transformações pelas quais passaram acaba mascarando dificuldades, e eles são mostrados tão simplificados que parece ao aluno ser necessário apenas decorar as suas origens e a origem de seus colegas, seus professores e a formação da própria sociedade e os principais conceitos, sem a necessidade de perguntar de onde vieram esses saberes.

Buscando em Vieira (2017, p. 21), verifica-se a importância de ensinar Artes de forma prazerosa para a criança. A mente humana é seletiva, ou seja, ela só guarda o que for dita como importante para sua existência. O que for diferente dos valores, o que não for de uso no seu dia a dia, será esquecido. “É assim que acontece nas escolas com as matérias em que o aluno tem que decorar para poder realizar alguma prova, depois de ter feito a prova será logo esquecido”. Para Ivani Fazenda (1993, p. 31), “a interdisciplinaridade depende, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano”. Acreditamos que a comunicação entre os educadores de diversas áreas propicia a criação de novas ideias, de novas associações, mudanças e crescimento bilateral.

Um trabalho interdisciplinar baseado na educação pela pesquisa favorece a construção de novos conhecimentos e argumentos, pois cada vivência de pesquisa em sala de aula tem o seu devido encaminhamento, superando assim a famosa aula tradicional, cópia da cópia, transformando os alunos de objetos em sujeitos, atingindo uma nova compreensão do aprender, tanto para os alunos como para os professores (MIRANDA, 2007).

No contexto escolar, trabalhar em seus currículos com projetos educacionais que visem a socialização de todos seus componentes e profissionais da educação através de gincanas, produções artísticas, jornais informativos, visitas em museus, levantamento da história da comunidade escolar, dos bairros em que os estudantes estão inseridos entre outros projetos que possam levar a comunidade escolar a repensar seus conceitos sobre a influências das culturas diversas na

sociedade principalmente as descendência afro e indígenas e o mais importante, pela ótica da Artes. Através do fazer é que a criança poderá descobrir e superar suas possibilidades e limitações, fazer de suas atividades artísticas sua expressão, seus sentimentos, demonstrar o que estimula seu pensar sobre a criação artística (PILLAR, 1992).

Para o desenvolvimento de uma boa aula o educador deverá ter capacidade de organizar seu planejamento e efetivamente seu trabalho pautado nos pilares da BNCC, promovendo práticas que explorem as habilidades da criança, levando-a a compreender o significado da arte através de atividades que envolvam os sentidos e as experiências, pelos atos de ver, ouvir, mover-se e sentir. Levando o aluno a aprendizagem mais significativa e palpável. A arte pode e da corpo e significado ao ensino da história humana, através das figuras rupestres somos levados a história, a época dos acontecimentos, a uma viagem ao tempo passado, mas com corpo, cores e fatos.

Não podemos deixar de analisar a LDB (Lei de Diretrizes e Base em seu artigo 2 nos lembrando de que a primeira etapa da educação básica é a educação infantil e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade até seis anos de idade. Percebemos com isso, que a obrigação de ensinar não se restringe apenas na escola, mas no contexto social e familiar da criança (BRASIL, 2007).

A Arte pode beneficiar a criança no seu desenvolvimento através dos mais variados trabalhos, vinculações a outras disciplinas e propiciar entender o meio que a cerca de forma significativa e aprendizagem simbólica e real do mundo que a cerca, de sua história e sua função social. Nos PCNs (1997, p. 21) verificamos que a “manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação”

Os PCNs de Arte (BRASIL, 1997) revelam que a Arte é uma atividade humana envolvendo atividades artísticas de significação em sua produção levando o educando a perceber em toda sua plenitude de estética através do contato e da criação. A arte deixa de ser simples objeto e passa ser parte crucial para o

entendimento da história humana e suas criações. “A arte não possibilita apenas um meio de acesso ao mundo dos sentimentos, mas também o seu desenvolvimento, a sua educação” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.66 *apud* VIEIRA, p. 23, 2017).

Deve-se considerar os aspectos da Arte envolvida na música, na dança, nas obras artísticas, esculturas e construções onde se relatam o conhecimento humano deixado de geração para geração. Para a criança esse contexto representa a comunicação através da linguagem seja escrita, falada ou palpável. Assim, “o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce” (BRASIL, 1998, p. 81).

A criança precisa exteriorizar seus sentimentos e explicar os porquês e interagindo com seus colegas nesta percepção dos porquês criar e recriar seus conceitos e ideias, na troca de conhecimentos desenvolve a aprendizagem e o autoconhecimento. Ela fará com isso sua própria auto avaliação e aprenderá a valorizar o trabalho dos outros, sua criação e aprimorar o entendimento da história da humanidade através das ciências e da Arte. (BRASIL,2020).

Não se pode esquecer que a criança precisa de seu tempo para aprendizagem, seu espaço adequado, terá assim motivação para desenvolver sua criatividade, se expressar, movimentar e respeitar as outras culturas como indígenas, afro e asiática entre outras. Essa obrigação é do adulto, dos pais em casa e do professor em sala de aula de instigar, provocar, desafios e a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças do berçário até o fundamental (BRASIL, 2018).

Considerações finais

Assim, percebe-se que o desenvolvimento cognitivo das crianças está interligado as mais diversas disciplinas oferecidas na escola, no entanto a Artes pode levar o estudante a se aprofundar não só em conhecimentos externos a ele, mas aos seus próprios sentimentos, pois terá a oportunidade de interagir com seus pares e criar a partir de sua percepção dos fatos e acontecimentos que o cercam.

O envolvimento da criança nas atividades da Artes os levam a criar juntamente com os fatores, as atividades que desenvolvam expressão motora e

modos de perceber seu próprio corpo, ampliar sua sensibilidade através do uso de diferentes materiais e usando diversas técnicas, como a música, à dança, à linguagem teatral, os levando a uma Aprendizagem Significativa respeitando não só seu corpo como seus semelhantes e as diferentes culturas presentes na sociedade e no meio em que ele vive, escola e família.

Mudanças nos paradigmas curriculares passaram a ser necessários para iniciar e envolver o pequeno estudante nos rumos do conhecimento através de mudanças curriculares e propostas de desenvolvimento das atividades extra/intra sala de aula, na utilização de diversos materiais do dia-a-dia e na criação de sua própria arte. São muitos os temas sugeridos para a mudança curricular, mudança na forma de agir e pensar das pessoas, de interpretar o mundo que nos cerca, perceber que tudo é uma mistura e ao mesmo tempo tem suas particularidades na cultura colocada à sociedade e a Artes está presente em todas elas. Percebe-se assim, que a criança precisa estar acessível a todos os tipos de manifestações artísticas, interagindo, analisando criando e recriando segundo seus sentimentos e percepções.

ENSEÑANZA DE LAS ARTES Y APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS

Resumen

A través de líneas y colores, trazos y pinturas, los niños aprenden todo lo que les implica en su vida diaria. Tu historia, tu cultura, tu mundo interior. El arte tiene el poder de involucrar a los niños en un mundo de fantasía y realidad, pero sin obligarlos a hacerlo. Poco a poco comienza a reconocer y comprender el mundo que la rodea, aprende a vivir en él y a respetar (co)vivir en él y con los demás seres que lo habitan. Por lo tanto, a través de una investigación bibliográfica, el objetivo fue reflexionar sobre la importancia de la Enseñanza de las Artes en las etapas educativas que atienden a los niños. Se concluye que, analizando el contexto de enseñanza, es posible profundizar y reafirmar la importancia de la enseñanza de las Artes para el enriquecimiento y evolución de los niños, tanto en las habilidades artísticas como para su desarrollo bio-psíquico-cognitivo-motor.

Palabras Clave: Aprendizaje. Enseñanza de las Artes. Niño. Infancias.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9.394/1996-Rio de Janeiro:Lamparina, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF. 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e

mbaixa_site_110518.pdf Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF. V. 3,1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6. 1997.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 2ª edição. São Paulo:Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo:Cortez, 1996.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MIRANDA, Elenita dos Santos. **Reflexões e desafios na construção de um projeto interdisciplinar no ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2007. – Porto Alegre: PUC, 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo:Cortez.2002.

PILLAR, Analice. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**; Porto Alegre:Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1992

PILLOTTO, Silvia S.D. **A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual**. Revista Univille, v. 5, n. 1, abr. 2000.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **A compreensão das imagens da arte**. Arte & Educação em Revista, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 27-35, 1995.

VIEIRA, Ana Paula Furtado. **Entendendo a arte na educação infantil: uma reflexão sobre minha formação como Pedagoga**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Pedagogia do Instituto de Educação Fluminense de Angra dos Reis Curso de Licenciada em Pedagogia. Angra dos Reis, 2017.

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL NA BNCC: CONCLUSÕES REFLEXIVAS

Kéli Bender⁴²
Sílvia Regina Canan⁴³
Claudionei Vicente Cassol⁴⁴

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Este texto descreve os percursos históricos e legais da BNCC, suas potencialidades e fragilidades, discute questões referentes ao currículo escolar, às competências e habilidades relacionadas à Educação Física Infantil. Através das aulas de Educação Física as crianças podem entrar em contato com a cultura corporal do movimento. Avaliar a relevância da Educação Física para a Educação Infantil na perspectiva do desenvolvimento integral das crianças é esforço paralelo ao objetivo principal da investigação. Profissionais que atuam neste espaço podem proporcionar para seus alunos, o maior número de experiências motoras, cognitivas, afetivas e sociais a fim de contribuir com desenvolvimento e os processos de ensino e de aprendizado. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho descritivo. Engloba procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental e se caracteriza por desenvolver uma análise a partir das buscas realizadas. A Educação Física na etapa Infantil, pode colaborar, pelas vertentes da BNCC, com a formação crítica e autônoma.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Física. Educação Infantil.

Introdução

As incursões teóricas, análises e reflexões, realizadas neste estudo têm tornado possível verificar como transcorre o processo histórico de construção da BNCC, em especial, no que tange ao componente de Educação Física. Nessa produção, a prioridade é dissertar acerca de reflexões, dispensando citações diretas e remissões a autores e autoras, visto o amplo conhecimento dos documentos estudados e das teorias em abordagem.

Realçamos as relações políticas que influenciam a educação brasileira nas últimas décadas, como ocorreu o processo de construção do documento da BNCC, nas suas três versões, os limites e os avanços durante esse processo de construção, e também, as contribuições visíveis para o componente de Educação Física e as fragilidades que precisam ser superadas, sempre na relação com a etapa

⁴² Mestre em Educação. E-mail: kelibender@hotmail.com

⁴³ Doutora em Educação. Professora no PPGEDU/URI. E-mail: silvia@uri.edu.br

⁴⁴ Doutor em Educação nas Ciências. Professor no PPGEDU/URI e CEEDO. E-mail: cassol@uri.edu.br.

da Educação Infantil.

Descontinuidades entre a primeira e a última versão publicada da BNCC, indica que portas foram fechadas, professoras, gestoras e alunos foram privados de participar da fase final do documento, e apenas especialistas escolhidos pelo MEC tiveram as grandes possibilidades decisórias. As interrupções e o modo de elaboração, expressam muito sobre o documento. A partir do momento que todas as escolas brasileiras precisam cumprir o mesmo programa didático, são desconsideradas as particularidades, os costumes, as tradições e as subjetividades das diferentes culturas do Brasil. Isso se distancia do que consta na própria base, em relação à equidade e à melhoria da qualidade da educação brasileira. Educação vai muito além de homogeneizar currículos, decorar fórmulas matemáticas e conteúdos para avaliações. Educação é cultura, vivência, socialização, dança, teatro esporte; é experiência de crescimento que envolve a dimensão subjetiva e, também, social, das relações. É a vida em ação.

Para o componente de Educação Física, a BNCC se coloca auxiliar às escolas na elaboração e organização dos currículos. Percebe-se que a Educação Física não possui uma tradição curricular. O componente precisa de uma definição e sistematização dos conteúdos relacionados com a cultura corporal do movimento. O docente não deve reproduzir apenas conteúdos que possuem afinidade ou domínio, ou ainda, deixar os alunos escolher as atividades. Nesse sentido, o documento organiza os conteúdos, auxiliando o docente na elaboração do seu planejamento. Outro ponto importante, é a mudança do componente para a área de linguagens. Compreendemos que o movimento perpassa a área de linguagem e essa perspectiva abandona a ideia da Educação Física centrada apenas no sentido biológico e na repetição de movimentos – tecnicista –, pois remete, também, aos aspectos da cultura corporal.

A Educação passa pela linguagem, onde, também se encontra a Educação Física em diálogo com a Educação Infantil. Nessa etapa, a criança precisa vivenciar, abraçar, agarrar, movimentar-se para compreender os plurais significados de aprender. Assim, a Educação Física escolar tem a missão de proporcionar vivências, nas quais os alunos conheçam as origens e a dinâmica das práticas corporais,

explorem movimentos, pratiquem a ginástica, os esportes, as danças, as lutas, os jogos, as brincadeiras de maneira crítica e criativa, despertando para a autonomia. Desse modo, a Educação Física, na Educação Infantil, auxilia na capacidade de utilizar os ensinamentos e as vivências corporais adquiridas no contexto escolar em seus momentos de lazer e cuidados com a saúde, aquisição de hábitos saudáveis e do gosto pela prática esportiva ao longo da vida. Essa mudança apresentada na BNCC, desmantela com a ultrapassada visão da Educação Física pautada na disciplinarização de corpos saudáveis, de herança militarista, infelizmente presente em muitas escolas, e remete para os aspectos da cultura corporal do movimento, da linguagem enquanto manifestação ampla da diversidade, das demandas, das relações e constrói conhecimento.

A Educação Física e a BNCC Infantil

Ao compreendermos o movimento como essência da Educação Física, nos preocupamos, no decorrer dessas reflexões, em enaltecer a importância e as contribuições desse componente na vida do aluno. A Educação Física trilhou seu caminho nas legislações ganhando espaço e tendo reconhecida a obrigatoriedade na Educação Básica. Com os estímulos e as experiências proporcionadas pela professora a criança adquire habilidades motoras, socializa, cria estratégias, raciocina, concentra-se e aguça sua imaginação. Educação Física é socialização, é cultura, é qualidade de vida. A Educação Física tem uma dimensão mágica. Especialmente na Educação infantil, onde o lúdico e a imaginação estão presentes nas práticas pedagógicas. O Componente possui inúmeras ferramentas para estimular as crianças a explorar movimentos, culturas, linguagens e saberes através do brincar, da dança, dos jogos e das brincadeiras. A criança aprende brincando, em diferentes espaços e com a integração dos saberes.

Educação Física é uma ferramenta educacional, à medida que o que a criança aprende dentro da quadra, dentro do campo, é enriquecedor para a vida. A bola não vai entrar no gol, na cesta por que o aluno está chorando, por que o aluno quer. É preciso tentar, se esforçar, superar seus limites. Fazer com que o aluno compreenda

essa realidade e utilize esses ensinamentos no seu cotidiano. Desse modo, a Educação Física é transformadora porque coloca a criança em condições de compreender o mundo, a necessidade do mover-se para atingir suas conquistas e o expõe ao contrário, às forças adversas que são da natureza humana, social e cultural do mundo no qual vive e se relaciona. Muito mais que jogos e brincadeiras, os objetivos da Educação Física devem ser pautados em contribuir com a formação de cidadãos críticos e autônomos. Esses ensinamentos precisam ser repassados desde a Educação Infantil, espaço que potencializa o desenvolvimento das crianças.

O estudo desenvolvido evidencia que o cuidar e o educar devem caminhar lado a lado nas práticas pedagógicas. Devido às especificidades dessa etapa, ela não é dividida em disciplinas. A base elenca campos de experiências para nortear o planejamento do professor. Contudo, a maneira que ela apresenta esses campos de experiências, está fortemente vinculado com a corriqueira organização por disciplinas. O aluno da educação infantil não pode ser privado a aprender de maneira fragmentada e isolada. O cérebro da criança não possui gavetas que podem ser abertas e fechadas a cada 45 minutos, conforme as trocas de disciplinas. Essa concepção engessada que carrega como pano de fundo a organização por disciplinas, foge do real sentido dos campos de experiências, que se preocupam especialmente com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presente nos campos de experiências, direcionam para determinadas práticas. Todos os objetivos começam com verbos de ação. A criança precisa explorar, criar, usar, agir, demonstrar ... realizar movimento. Isso reflete em objetivos centrados nas ações, no que a criança precisa aprender a fazer, aprofundando e intensificando as relações e as expressões da subjetividade.

Por outro lado, pode ser que as escolas percam a sua autonomia e suas identidades, pois precisam elaborar seus currículos conforme a base orientada. A BNCC não pode, porém, ser vista apenas como um currículo mínimo, o que pode, infelizmente, se tornar o máximo para muitas escolas. É preciso ir além, tanto os currículos quanto os docentes. Os alunos carecem mais que uma lista de conteúdos e a aquisição de competências direcionadas ao mercado de trabalho. Vidas estão

envolvidas diretamente nos processos educativos escolares.

A partir da estruturação da BNCC, percebe-se que a Educação Física está fortemente presente nas entrelinhas do documento. Porém, não é mencionada. Não consideramos pertinente dividir a Educação Infantil em disciplinas, mas acreditamos na importância a Educação Física para essa etapa. Mencionar o componente no documento traria visibilidade e a valorização de profissionais qualificados atuando neste espaço. A professora de Educação Física é especialista em movimento, quem domina esses conteúdos e possui os conhecimentos necessários para aplicá-los nas práticas pedagógicas. O componente precisa de visibilidade, e de políticas públicas que desenvolvam sua importância e desencadeiem maior valorização. Em tempos em que a obesidade infantil aumenta, enalteçamos a importância do movimento e do profissional qualificado para orientar práticas de valorização da vida, da dinâmica da existência e da beleza do cuidado de si e do outro, desde a educação infantil.

Possibilidades da BNCC Infantil para a Educação Infantil

De acordo com as discussões realizadas no decorrer deste estudo, é possível afirmar que as práticas pedagógicas da Educação Física perpassam os cinco campos de experiência da BNCC. De certa forma, o documento dá suporte para a professora planejar suas aulas. Porém, existem pontos que precisam ser observados de maneira crítica e dificuldades que precisam ser superadas. Não podemos reduzir a educação infantil aos cinco campos de experiência e aos trinta e um objetivos de aprendizagem. As práticas não podem ser pautadas somente na aquisição de competências ou nas ausências, naquilo que a criança não tem e precisa adquirir até o final do ano. O sentido da vida, da educação, é maior do que a aquisição de habilidades e competências ou aprender para alguma instrumentalização imediata, específica.

Observamos que o documento não faz ligações entre os campos de experiência, nem mesmo indica possibilidades de práticas pedagógicas. Isso exalta a importância da professora não se prender apenas ao documento e ir além do que é

dado. A BNCC não é receita; não é possível juntar tudo que consta, misturar e produzir. Os problemas da educação brasileira não serão sanados apenas aplicando o que consta na base. É preciso políticas públicas que incentivem a docência a realizar formações continuadas, assim como investimentos na infraestrutura das escolas, na revitalização e qualificação dos espaços pedagógicos e na valorização do trabalho e da dignidade docente. Ainda, é preciso investir em saneamento básico e na qualidade de vida dos estudantes. Não parece possível ter uma educação de qualidade se o aluno chega na escola com fome ou desmotivado.

Embora existam lacunas no documento, nota-se que ele tem, de princípio, uma preocupação para auxiliar a professora nas suas práticas pedagógicas e na organização dos conteúdos. Ainda, valoriza e reconhece a criança, mostra que ela tem espaço nos currículos escolares. A partir da base a professora pode elaborar seu planejamento, buscar alternativas e conhecimentos considerando as necessidades e as especificidades das crianças e do contexto escolar e social.

Embora esse estudo tenha assumido o compromisso de responder os objetivos propostos desde o princípio das reflexões que compõe o texto, consideremos importante retomá-los de maneira breve, a fim de verificar se eles foram atendidos. Em relação ao primeiro objetivo buscamos estudar diferentes autores que abordam a temática sobre o currículo devido à sua complexidade e a polissemia do termo. As intuições possuem autonomia para elaborar seus currículos, contextualizando e adaptando conforme a realidade escolar, desde que estejam seguindo o que consta no documento norteador.

Para a BNCC o currículo retrata um conjunto de experiências que são ofertadas e construídas nos contextos escolares. Uma vez que a base elenca os conteúdos, as escolas têm nele uma base para elaborar seus currículos definindo estratégias e propostas para atingi-los. A partir de Saviani compreendemos o currículo de forma integral, sendo a própria escola em funcionamento. Para o autor, a educação precisa ser vista como produção de saberes e, também, de transmissão dos conhecimentos acumulados pela sociedade. O currículo está intimamente relacionado com a reprodução cultural. É um conjunto de atitudes, práticas e movimentos que acontecem no contexto escolar. É produto de uma forma de pensar

e tem o poder de ordenar saberes e contribuir na construção dos conhecimentos e emancipação dos sujeitos. Vale questionar, que o currículo precisa ir muito além do que consta na BNCC.

A proposta de Habilidades e Competências para a Educação Física Infantil

O segundo objetivo se debruça em pesquisar as competências e habilidades que a partir da BNCC podem ser desenvolvidos e contribuem para a qualificação da Educação Física Infantil. A BNCC apresenta essa mudança em relação aos operadores curriculares, passando a utilizar esses termos e lhes dar centralidade. No contexto educacional a palavra competência é considerada complexa e com diferentes interpretações. Apresentamos o termo tal qual está na base, e também, a partir de autores que parecem concordar com outras interpretações. Historicamente, a aquisição de competências tem como pano de fundo as mudanças e as transformações da economia, fundamentadas principalmente nos princípios do taylorismo-fordismo, lastreados pelo neoliberalismo. Na base dessa concepção de produção em série, o perfil do funcionário havia mudado e a escola precisava qualificar os futuros trabalhadores. Esses sujeitos precisavam de determinadas competências e habilidades para desenvolver suas tarefas no mercado de trabalho.

Em semelhante sentido, a BNCC elenca habilidades e a soma delas pode garantir o desenvolvimento de determinadas competências, relacionadas principalmente com o mundo do trabalho. A educação não pode se reduzir apenas a aquisição de competências para a preparação de indivíduos ao mercado de trabalho e às práticas do cotidiano. É preciso ressignificar o sentido de competências, com cuidado para não cair em simplificação no ensino e das dimensões do humano, para a formação cidadã, integral, para a compressão da cultura científica, filosófica e artística. A escola precisa promover competências que alarguem as possibilidades de futuro dos estudantes, tanto no sentido da ciência, da intelectualidade, das subjetividades e intersubjetividades.

Ao longo do texto, tem sido preocupação constante, analisar as contribuições da Educação Física no contexto escolar, especialmente, na educação infantil. Com as

experiências proporcionadas pelos profissionais da Educação Física Infantil, a criança é estimulada em diferentes aspectos, sejam eles, afetivos, motores, sociais e cognitivos. Mediante as atividades proporcionadas a criança desenvolve sua autonomia, criticidade e sua subjetividade. Sendo assim, a professora não pode proporcionar atividades de maneira aleatória e sem planejamentos que se ajustam às necessidades humanas e potencialidades. A Educação Física possui metodologias e estratégias valiosas para provocar estímulos prazerosos nos alunos. Uma brincadeira pode aguçar e enriquecer a bagagem motora do aluno, promover a socialização e a afetividade entre os colegas e a professora, e, estimular o aluno a pensar, raciocinar e criar estratégias. A Educação Física tem papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Com a prática de atividades físicas ou esportivas, o componente promove um leque de benefícios para o aluno, proporcionando o contato com a cultura corporal do movimento, instigando a socialização, a solidariedade, a qualidade de vida, e também, auxiliando com o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Suas práticas contribuem de forma física, mental e social.

Os campos de experiências da BNCC para a Educação Física Infantil

O último objetivo de nossas reflexões, corresponde na problematização dos campos de experiência e nos objetivos de aprendizagem propostos na BNCC. Os campos de experiências possuem raízes italianas e preocupam-se especialmente com o processo de ensino aprendizagem do aluno, distanciando-se da organização por disciplinas, do conhecimento fragmentado e da inflexibilidade das rotinas. Diante dos campos de experiências o documento elenca objetivos de aprendizagem. Esses, parecem engessar o planejamento do professor e padronizar as práticas pedagógicas. Essa realidade afasta do real significado de campos de experiência, e aproxima-se da organização disciplinar, que é realizada nas etapas seguinte da educação básica.

Em análise e diálogo com a literatura, verificou-se que os cinco campos de experiências conversam com o componente de Educação Física, apesar de não ser

mencionada. Ao sinalizar que o movimento transcende aos aspectos biológicos, a BNCC parece contribuir com a Educação Física Infantil, espaço em que os movimentos permitem a produção cultural, a sensibilidade, despertam sentidos, significados e sentimentos. Ainda, levanta questões importantes sobre a melhoria da formação inicial e continuada dos docentes. Ampliar os conhecimentos, as possibilidades, e fazer com o que as professoras reflitam sobre suas práticas. A base potencializa e reconhece a criança como protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, bem como, reconhece a importância dos jogos e das brincadeiras, não mais como estratégias, e sim, como direitos de aprendizagens. Contudo, é importante sinalizar que a base não pode ser vista como uma prescrição, algo inflexível, que amarre as práticas a propostas deslocadas da realidade. É preciso olhar atentamente e de forma crítica para as fragilidades e as potencialidades do documento e, a partir dessas, desenvolver novas possibilidades de formação integral que contribuam integralmente no desenvolvimento dos alunos.

Últimas palavras e princípio da ação

Com nosso olhar sobre a temática, mas também, sempre mirando o horizonte, encerramos essa pesquisa, na expectativa de que esse tema possa ser objeto de novos estudos e discussões. Em especial sobre a Educação Física Infantil, qual seu papel e a importância de conquistar esse espaço. Ainda, possibilidades para a integração curricular e a interdisciplinaridade com os demais professores e componentes ofertados. Que possa ser ampliado e que contribua com as escolas e universidades no sentido de permitir análises, reflexões e a constante busca por novas possibilidades que coloquem a pesquisa sempre como importante componente de aprendizagem e de novas práticas educativas.

ANALYSIS OF CHILDHOOD PHYSICAL EDUCATION AT BNCC: REFLECTIVE CONCLUSIONS

Summary

This text describes the historical and legal paths of the BNCC, its strengths and weaknesses, and discusses issues relating to the school curriculum, skills and abilities related to Children's Physical Education. Through Physical Education classes, children can come into contact with the body culture of movement. Assessing the relevance of Physical Education for Early Childhood Education from the perspective of children's integral development is an effort parallel to the main objective of the investigation. Professionals who work in this space can provide their students with the greatest number of motor, cognitive, affective and social experiences in order to contribute to development and the teaching and learning processes. The research is characterized as qualitative, descriptive. It encompasses bibliographic and documentary research procedures and is characterized by developing an analysis based on the searches carried out. Physical Education in the Early Childhood stage can collaborate, through the BNCC aspects, with critical and autonomous training.

Keywords: Common National Curriculum Base. Physical education. Child education.

Obras e Documentos consultados

ARIOSI, C. M. F. A base nacional comum curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 6, n. 15, p. 242-256, set. 2019. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2895220-a-base-nacional-comum-curricular-para-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-os-campos-de-experi%C3%Aancia-reflex%C3%B5es-conceituais-entre-brasil-e-it%C3%A1lia. Acesso em: 06 out. 2022.

BARBOSA, M. F. M. S. *et al.* Um estudo sobre as práticas da educação física identificadas nos campos de experiências da base nacional comum curricular (bncc) etapa da educação infantil. **Revista Querubim**, Tocantins, v. 6, n. 45, p. 80-91, out. 2021. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/43803/1/ARTIGO_EstudoPraticasEducacao.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Ibero Americana de Educação**, n. 47, v. 3, out. 2008.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C.. A base nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, [s. l], v. 28, n. 48, p. 96-112, set. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 08 out. 2021

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2 ed. Porto Alegre: Magister Ltda, 1997. 122 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 06 out. 2021.

BONINI, A., COSTA-HÜBES T. C. contexto de produção da base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Org.). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 07-15.

CARRASCO, Daniel Alexandre *et al.* Educação Infantil, Educação Física e afetividade. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 184, n. 18, p. 1-1, set. 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd184/educacao-infantil-educacao-fisica-e-afetividade.htm>. Acesso em: 09 out. 2022.

CHIARATO, A.C. *et al.* Competências Educacionais Para A Promoção Do Conhecimento No Contexto Educacional. **VII Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação**, Foz do Iguaçu, p. 1-12, 11 set. 2017.

DELMONDES, M. de O.; SILVA, T. M. da. Os “campos de experiências” na base nacional comum curricular: do positivismo às invenções cotidianas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 38, p. 72-98, jul. 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2011

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem, Florianópolis, p. 1-18, fev. 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a_a2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. F. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí, RS: Unijuí, 2014. 680 p.

JUZWIAK, V. R. **Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História**. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em:

<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.173>. Acesso em: 06 out. 2021.

MARTINELLI, T. A.P. et al. **A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos**. Motrivivência, Maringá, v. 28, n. 48, p. 76-95, set. 2016.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76>. Acesso em: 08 out. 2021.

PANDINI-SIMIANO, L.; BUSS-SIMÃO, M. **Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa**. Eccos – Rev. Cient, São Paulo, v. 41, p. 77-90, dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/6799/3422>. Acesso em: 09 out. 2022

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. **Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?** Revista On Line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, abr. 2020.

Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 09 out. 2022.

PEREIRA, F. H. **Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jul. 2020. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/340904265_Campos_de_experiencias_e_a_BNCC_um_olhar_critico. Acesso em: 06 out. 2022.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

SABÓIA, V. S. M.; BARBOSA, R. P. **Base Nacional Comum Curricular: competências, habilidades e o planejamento escolar**. Rev. Pemo, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2020.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3663>. Acesso em: 08 out. 2021.

SANTOS, B. C. A.; FUZII, F. T. **A educação física na área da linguagem: o impacto da bncc no currículo escolar**. V Colóquio Educação Física e Ciências Sociais em Diálogo., Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347, abr. 2019. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n1p327-347>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SILVA, G. C. S. da *et al.* **Educação infantil na bncc: análise e contextualização do componente curricular educação física**. Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 97-116, ago. 2019.

SOUZA, I. L. S. F. de. **Educação infantil e rotina pedagógica.** *In:* VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Educação como (re)Existência: Mudanças, conscientização e conhecimentos.** Maceió, 2020. p. 1-11. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_M D1_SA9_ID 3720_04082020212415.pdf. Acesso em: 10 out. 2022

VIEIRA, K. A. L. **Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional.** *Educação em Foco*, [s. l], v. 22, n. 37, p. 08-26, maio 2019. Disponível em: <<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734/2132>>. Acesso em: 6 out. 2021.

OS IMPACTOS DAS TDIC PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA

Judite Inês Schreiner Gaue⁴⁵
Elisabete Cerutti⁴⁶

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

O presente artigo pretende refletir e dialogar sobre o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDIC na atualidade, suas contribuições em práticas educativas inovadoras e suas conexões e reflexos na cultura e sociedade. Representa um processo dialético e constitutivo, mediante realidades cada vez mais digitais e repletas de informações, que impactam no contexto educativo. Este olhar sobre estratégias na educação reinventa práticas e promove maior integração e utilização de tecnologias digitais. Tem como objetivo, a ambiência digital, o desenvolvimento de espaços cada vez mais inovadores, conectados e interativos. Esta pesquisa detém caráter bibliográfico e reflete pesquisas e estudos prévios sobre como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), promovem oportunidades de aprendizagem entre os ambientes e o papel da educação na intermediação do conhecimento por meio das TDIC. Como resultados apresentamos que as TDIC são dinâmicas e estão cada vez mais presentes interagindo com o meio educativo e social, participando com os processos de inovação. Assim, percebemos que o contexto educativo contemporâneo promove o uso de ferramentas digitais e destaca o papel do professor, da escola e das metodologias de ensino. Sendo capaz de promover experiências significativas e possibilita mudanças para o futuro mais promissor nos contextos educativos. Influxa também na mediação do conhecimento para uma aprendizagem significativa, estabelecendo conexões e diálogos com os diversos espaços seja, social, digital e educativo.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Comunicação e Comunicação TDIC. Educação. Inovação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de pesquisas realizadas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW), tendo como objetivo refletir e dialogar sobre as Tecnologias Digitais de

Informação e Comunicação TDIC⁴⁷, diante de um contexto social com inovações cada vez mais disruptivas que impactam as práticas educativas para atender às demandas cada vez mais modernas e que visam perspectivas inovadoras.

⁴⁵ Doutoranda em Educação pela URI/FW. judite.schreiner@hotmail.com

⁴⁶ Doutora pela PUC-RS. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

⁴⁷ Nesse artigo utilizamos o Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, numa perspectiva transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. (BRASIL, 2017)

Nessas reflexões, buscamos observar as mudanças que vem ocorrendo nos últimos tempos e os impactos das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e dialogar sobre a sua emergência e complexidade⁴⁸ que afeta além do contexto educativo o contexto social, conectando os espaços, bem como, trazendo a urgência em rever olhares e metodologias educativas que estejam acessíveis e em conformidade nos diferentes momentos e necessidades no contexto educativo.

Portanto, esta pesquisa é classificada como básica pois, conforme (GIL, 2002, p.26), “reúne estudos que tem como propósito preencher uma lacuna do conhecimento”. Assim, também optamos por uma revisão de literatura, pois, consideramos importante “ler e analisar o que produziram outros pesquisadores, que anteriormente investigaram realidades e fatos de alguma forma semelhantes” ao objeto de estudo, o que nos possibilita “selecionar tudo aquilo que possa servir”, e que possa contribuir com esta pesquisa (LEAL, 2002, p. 236).

Nessa perspectiva, trazemos questões que estabelecem uma perspectiva dialógica entre si, abordando sobre como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), promovem oportunidades de aprendizagem entre os ambientes, a segunda, aborda sobre a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na contemporaneidade e suas implicações na educação bem como, reflexões sobre o papel da educação na intermediação do conhecimento por meio das TDIC. Ao final dessas reflexões, apresentamos as nossas considerações finais e as referências que embasaram este estudo.

Desenvolvimento

Refletir sobre a sociedade atual requer considerar que estamos diante de desafios complexos que nos permitem repensar e refazer as práticas para atender as novas expectativas que surgem diante de tecnologias cada vez mais emergentes e surpreendentes o que causa rápidas e profundas transformações educativas, culturais e sociais que estão influenciando de forma significativa todos os contextos. A última década, de forma especial, trouxe à sociedade, e à educação, inúmeras inovações de ferramentas digitais, aulas online, videoaulas, plataformas, canais de

⁴⁸ Nesse artigo nos referimos complexidade na perspectiva de determinada situação ou problema, de uma multiplicidade de dados ou elementos que estabelecem relações intrincadas. (Infopédia)

comunicação, empreendendo criatividade e esforços com o intuito de incluir toda a comunidade, desde professores, estudantes e a sociedade. (LEVY, 1999, p.159) “Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber,” nessa perspectiva o autor dialoga sobre três questões que julga que impactarão o futuro. Uma se refere ao mundo do trabalho e profissões que sofrerão mudanças, enquanto algumas desaparecem outras surgem. A outra diz respeito ao compartilhamento e transmissão de conhecimentos e saberes e a terceira se refere a funções cognitivas, a quantidade de conhecimento, a Inteligência Artificial (IA) e como essas informações serão armazenadas e utilizadas.

A educação é a possibilidade de formar, preparar e desenvolver pessoas para um mundo de mudanças constantes. É o diálogo e a possibilidade de aproximação entre um mercado e a sociedade e educação capaz de intermediar, compreender e minimizar os impactos de uma sociedade nas diferentes vias e direções sociais, culturais, tecnológicas e econômicas que surgem que devem ser compreendidas e harmonizadas para que transformem o futuro de forma a buscar harmonia, segurança e bem-estar.

Para (MORAN, 2012, p. 29) “o nosso maior desafio é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade. Que integrem todas as dimensões do ser humano.” Selecionar conteúdos de relevância, que façam sentido e forneçam significado e que sobretudo, promovam desenvolvimento, conhecimento e certezas diante de uma realidade altamente mutável e em constante transformação.

Para (FAVA, 2018, p. 3) “cada período histórico é marcado por uma organização social, política e educacional própria.” Alguns indícios e acontecimentos evidenciam o fato de “que estamos novamente numa transição, na qual passaremos da Idade Contemporânea para a Idade Pós-Contemporânea.”

(GÓMEZ, 2015, p. 14) também reflete essa conexão nos dizendo que “vivemos na aldeia global e na era da informação, uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de nos comunicar, agir pensar e expressar.”

Diante das interações, percebemos a inter-relação dos ambientes e o quanto estamos conectados pelos contextos, onde a sala de aula pode se tornar um espaço para criação e oportunidades de desenvolvimento. Segundo MORAN, 2018 p, 3):

"A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendem a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples e sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir os seus potenciais. Assim, o aprender se torna uma aventura permanente, uma atitude constante, um progresso crescente.

O mundo assiste as transformações em diversas perspectivas. (GÓMEZ, 2015, p. 23) reflete que "as tecnologias digitais criaram um novo cenário para o pensamento, aprendizagem e a comunicação humana, transformaram a natureza das ferramentas disponíveis para pensar, agir e se expressar." E apesar de fazer parte do cotidiano, não eram incorporadas e empregadas à educação. Assim, o mundo já assistia a uma inovação em várias frentes, também chamada de "revolução tecnológica" evidenciando a "fusão das diversas áreas e entre os domínios físicos, digitais e biológicos, a exemplo, o sequenciamento genético, nanotecnologia, computação quântica e o advento de startups no mercado." Considerando as mudanças e inovações no mundo, desse novo momento, que impacta a humanidade em todas as suas perspectivas, voltamos o nosso olhar ao contexto educativo, o qual teve que buscar estratégias em pouco tempo e mudar práticas, incorporar e desenvolver novas habilidades. Dessa forma, cabem algumas reflexões acerca do processo educativo, quanto ao alinhamento com relação às demandas e expectativas educacionais e sociais e nos preparando para um futuro de mudanças, novas tecnologias, demandas e urgências.

A educação exerce um papel de fundamental importância na sociedade, uma vez que, por meio dela, há a possibilidade de formação acadêmica e humana e a transição das mudanças em ocorrem em cada tempo. Nesse momento, de forma especial, ficou evidente a importância da escola, do professor, do estudante e da família em torno do objetivo de aprendizagem dentro de uma perspectiva de

protagonismo. Nessa perspectiva, (GÓMEZ, 2015, p. 160), acredita que de forma diferente a épocas que nos antecederam, na atualidade “o problema não está na escassez de informação, mas na sua abundância e na necessidade de desenvolver habilidades de seleção, processamento, organização e aplicação crítica e criativa de tal informação.”

(MORAN, 2012, p.25) “caminhamos na direção da democratização das organizações escolares com o apoio das tecnologias. Estas são fundamentais para a mudança e os processos flexíveis, abertos e diferenciados de ensino-aprendizagem.”

(FAVA, 2018, p. 3) entende que “a tecnologia está assumindo o protagonismo, sobrepujando a sua proficiência como meio para uma autonomia, independência e soberania sincrética em alguns serviços, tarefas e processos.” As inovações e transformações estão mudando rapidamente os cenários e o cotidiano “a automação poderá alcançar incumbências complexas e terá vantagens em função da desqualificação, da inépcia e da inaptidão dos humanos.” Sob esse paradigma é importante que a educação esteja atenta a essas transformações que surgirão em todas as perspectivas, inclusive na área de formação para atuar no mercado de trabalho em que surgirão novas e diferentes demandas. “Não obstante, surgirão outras ocupações, novas competências, distintas habilidades. A escola deverá estar moldada para acomodar os estudantes para essas exordiais profissões.”

(GÓMEZ, 2015, p. 21) “para participar desta nova estrutura social é preciso passar por uma nova alfabetização.” Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” que representam o desenvolvimento de novas habilidades para que estejam incluídos e participando das transformações. “Conseqüentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, mas para que se envolvam com esse mundo compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea” que é ampla e complexa.”

A Base Nacional Comum Curricular BNCC, Brasil, 2017, defende que:

É necessário compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver

problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 61).

O fazer, o aprender e o processo que se estabelece está em constante transformação, inserido em um contexto social dinâmico. Para (MORAN, 2012, p.31) com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir.

(GÓMEZ, 2015, p. 143) “Nas comunidades de aprendizagem locais e globais que cercam a vida dos cidadãos contemporâneos devemos celebrar a inovação, a resolução de problemas, a experimentação, a criatividade, a autoexpressão e o trabalho em equipe.”

Apesar de expor as demandas frente a emergência da era digital evidenciase o papel da escola e dos profissionais da educação, frente aos desafios, contextos, dificuldades do cotidiano e a transversalidade da educação e seus inúmeros papéis. Para (MORAN 2012, p. 125) “aos poucos, a sociedade vai se conectando à internet, com consequências profundas num futuro próximo. Quanto mais conectada a sociedade, mais a educação poderá ser diferente.” Mas ela incorpora as tendências de conectividade, compartilhamento e proximidade entre as pessoas nos diferentes espaços. “A conectividade abre possibilidades muito variadas de aprendizagem personalizada, flexível, ubíqua, integrada.”

A utilização das telas por meio das TDIC frente ao processo de ensino e aprendizagem não significa a utilização de práticas que se restringem a repassar informações, mas agregar metodologias que promovam o engajamento dos estudantes. (GÓMEZ, 2015, p. 141), reflete que “a função docente, obviamente, será de experimentar uma transformação tão radical quanto o resto dos componentes do sistema educacional.” Nesse sentido, a concepção do docente deverá estar além “de transmitir conhecimentos e avaliar resultados para a de um profissional capaz de diagnosticar as situações e as pessoas; elaborar um currículo e preparar materiais;” mas também de “desenvolver atividades, experiências e projetos de aprendizagem; avaliar processos e monitorar o desenvolvimento integral dos

indivíduos e dos grupos.” E nessa perspectiva, é necessário que este “docente exige competências profissionais mais complexas e distintas tradicionalmente exigidas, para poder enfrentar uma atividade tão rica quanto difícil: provocar, acompanhar, questionar, e orientar e estimular a aprendizagem dos alunos.” Delineando um perfil profissional centrado em sua prática que se constitui continuamente.

Certamente a sociedade caminha para tecnologias digitais cada vez mais imersivas e autônomas, que impactarão o futuro de forma mais surpreendente e que requer novas abordagens. Para (FAVA, 2018, p. 4) “a Era da Inteligência Artificial proporcionará uma transição disruptiva, portentosa e impactante na educação” em várias perspectivas, especialmente a “respeito à escolha, à organização, à disponibilização, à distribuição e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.”

Para PALFREY e GASSER, 2011, p. 147) “o universo digital cada vez mais diversificando coloca uma enorme carga na “audiência”. Este ambiente digital e participativo requer que todos nos tornemos mais letrados na mídia.” O que nos prepara e instrumentaliza para que possamos avaliar com mais clareza o que consumimos no mundo digital em suas variadas perspectivas. Sem dúvida uma habilidade essencial para o desenvolvimento crítico e liberdade de escolha para sairmos do papel de meros expectadores e consumidores a participantes ativos a meros

A cada dia surgem novas tecnologias no mercado que se numa perspectiva desafiam o contexto educativo de forma a manter os estudantes conectados em sala de aula e atentos ao conteúdo das aulas presenciais, por outro representam oportunidades de incluir atividades e levar o digital para fazer parte de novas estratégias e serem aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Para (MORAN, 2012, p. 52) as tecnologias digitais “são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam e medeiam o nosso conhecimento do mundo.” Um mundo de saberes que abertos e disponíveis no ciberespaço, que “são diferentes formas de representação da realidade, mais abstratas ou concretas, mais estáticas ou dinâmicas, mais lineares ou paralelas, mas todas elas combinadas integradas”, permitem preparar o educando de uma forma mais ampla, democratizando o

conhecimento.

Cabe aos contextos compreender a dimensão da diversidade que se encontra no âmbito digital, social e humano e transformar essa riqueza e quantidade de possibilidades em momentos significativos e relevantes dentro de uma experiência cada vez mais personalizada e única para cada indivíduo.

As transformações ocorrem em todos os espaços, físicos e virtuais, educativos e sociais e o compartilhamento de informações ocorre de forma rápida. Cada indivíduo conectado a rede acaba se tornando em potencial produtor de conteúdos e mais um multiplicador, a própria Inteligência Artificial acaba identificando e delineando o que é consumido e direcionando esses conteúdos de forma personalizada de forma a estimular o consumo.

Nessa perspectiva toda a sociedade acaba se tornando um espaço de aprendizagem, para (Moran, 2012, p.15) “a sociedade é educadora e aprendiz, ao mesmo tempo” pois vai se construindo por meio do que é compartilhado e produzido no espaço social e virtual. “Todos os espaços e instituições educam - transmitem ideias, valores, normas - e, ao mesmo tempo aprendem, porque - com as mudanças estruturais - não existem modelos prontos.” Eles vão se constituindo a partir de outros, de novos que vão surgindo e se multiplicando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo construir reflexões acerca do contexto educacional refletindo com as contribuições dos diversos autores que abordam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a educação, sendo que o nosso caminhar metodológico se pautou em uma revisão de literatura, em especial, dialogando com as reflexões de Gómez, Lévy, Moran, Schwab e Fava.

Em um primeiro momento, esse estudo abordou o momento vivenciado no contexto social e educacional, suas interações e complexidade, acerca da construção do conhecimento na Educação Básica quanto ao ensino e aprendizagem e entender Como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), promovem oportunidades de aprendizagem entre os ambientes.

Consideramos, portanto, que diante da emergência de implementação de novas formas de compartilhamento de informações e conhecimentos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), representam uma forma de comunicação e possibilidade para o ensino e a aprendizagem, uma vez que, estas podem oportunizar o acesso a escolarização em todos os tempos. Também refletimos sobre a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDIC na contemporaneidade e suas implicações na educação e a sua influência nos espaços de construção de saberes. Assim, percebemos que o contexto educativo contemporâneo fez emergir a promoção do uso de ferramentas digitais, destacando o papel do professor, da escola e das metodologias de ensino capazes de promover experiências significativas e possibilidades de mudanças para o futuro mais promissor nos contextos educativos.

E, por fim refletimos sobre o papel da educação na intermediação do conhecimento por meio das TDIC, onde entendemos que se torna fundamental na atualidade dialogar e inserir os diferentes espaços para que as TDIC contribuam dentro de sua amplitude no acesso e construção do conhecimento.

THE IMPACTS OF (TDIC) FOR EDUCATION INNOVATIVE

Abstract

This article aims to reflect and discuss the current impact of Technologies Digitales of Communication and Comunicatios (TDIC), their contributions to innovative educational practices, their connections and reflections on culture and society. It represents a dialectical and constitutive process, through increasingly digital realities full of information, which impact the educational context. It point at strategies in education reinvents practices and promotes greater integration and use of digital technologies. The objective acts on the digital environment, the development of increasingly innovative, connected and interactive spaces. This research is a bibliographic review, reflecting previous research and studies on how Technologies Diditales of Communication and Comunicatios (TDIC), promote learning opportunities between environments and the role of education in intermediating knowledge through DICT. As results, we present that DICT are dynamic, increasingly present, interacting with the educational, social environment and participating in innovation processes. Thus, we realize that the contemporary educational context promotes the use of digital tools and highlights the role of the teacher, the school and teaching methodologies. Being able to promote meaningful experiences and enable changes for a more promising future in educational contexts. It also influences the mediation of knowledge for meaningful learning, establishing connections and dialogues with different spaces, whether social, digital or educational.

Keywords: *Technologies Diditales of Communication and Comunicatios TDIC. Education. Innovative.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:MEC, SEB, CONSED, UNDIME, 2017.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. São Paulo: Penso, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, Ángel, I. Pérez. **Educação na era digital**. Porto Alegre: Penso 2015.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado. **Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa**. *Contrapontos*, Itajaí, ano 2, n.5, maio/ago., 2002. p. 237-250.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editorial 34, 2010.

MORAN, José. **Educação Híbrida**: Um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO; Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello [orgs.].

MORAN, José, M. **A educação que desejamos- novos desafios e como chegar lá**. Campinas- SP, Papiros, 2012.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital- entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2019. *Complexidade* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003- 2020. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/complexidade>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2020.

Judite Inês Schreiner Gauer, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) Frederico Westphalen-RS, Brasil. E-mail: judite.schreiner@hotmail.com

Elisabete Cerutti, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen - RS - Brasil. Professora dos cursos de graduação e PPGEDU. Doutora em Educação - PUCRS. E-mail: beticerutti@uri.edu.br.

FERRAMENTA EDUCACIONAL DE GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA EMPRESAS: UM ESTUDO SOBRE O MÉTODO DIIVE E O SISTEMA PULPO ENQUANTO PROMOTORES DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE EMPRESARIAL

Lucas da Rocha Jaskulski⁴⁹
Luci Mary Duso Pacheco⁵⁰

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Este estudo aborda a importância das ferramentas educacionais de Gestão do Conhecimento, destacando o método DIIVE e o sistema PULPO como promotores de aprendizagem no ambiente empresarial. O método DIIVE é uma abordagem holística que visa melhorar a Gestão do Conhecimento por meio de diagnóstico, identificação, integração, validação e evolução do conhecimento organizacional. Por outro lado, o sistema PULPO é uma plataforma que facilita o armazenamento, compartilhamento e acesso eficaz ao conhecimento dentro da organização. Ambos os instrumentos são essenciais para criar uma cultura de aprendizagem e inovação nas empresas. Ao implementar o DIIVE e o PULPO, as organizações estão se preparando para enfrentar os desafios da era da informação, melhorando a tomada de decisões e fortalecendo sua capacidade de adaptação e inovação. Essas ferramentas beneficiam tanto a organização quanto seus colaboradores, promovendo o desenvolvimento do conhecimento e contribuindo para uma força de trabalho mais engajada e produtiva.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento, Método DIIVE, Sistema PULPO, Aprendizagem Empresarial, Inovação.

Introdução

A pesquisa em questão se desenvolve no contexto do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI). Ela está inserida na Linha de Pesquisa "Formação de professores, saberes e práticas educativas", a qual abrange diversas práticas educativas, incluindo a educação corporativa. Essa linha de

⁴⁹ Mestrando em educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013). Sócio fundador das empresas Pulpo Tecnologia. ljaskulski@meudroz.com

⁵⁰ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2002). Especialista em Psicopedagogia (1999) e Graduada (1997) em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atualmente é professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, nos Cursos de Pedagogia e Direito. Também é Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/URI). luci@uri.edu.br.

pesquisa se mostra particularmente relevante para o tema escolhido, uma vez que se concentra em investigar como a gestão do conhecimento pode ser efetivamente implementada para melhorar a eficiência empresarial e promover a competitividade (URI, 2021).

Essa pesquisa também faz parte do Grupo de Pesquisa "Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo (RIEDEDE)", contribuindo diretamente com o projeto principal do grupo, intitulado "Práticas Educativas em Diferentes Contextos: oportunidades de pesquisa em diferentes cenários". Isso reflete a importância da pesquisa na prática educativa e sua aplicação em diversos contextos.

No contexto do PPGEDU, a Linha de Pesquisa mencionada se destaca por seu compromisso em pesquisar e promover práticas educativas inovadoras e relevantes para os tempos modernos. Essa linha foi ampliada por pesquisas anteriores que exploraram temas relacionados à gestão do conhecimento e práticas educacionais nas organizações.

Vivemos em um momento de mudanças aceleradas, no qual o conhecimento se tornou um diferencial competitivo entre as organizações. Inovar, aprimorar e preservar o conhecimento gerado nas empresas é vital. As ferramentas educacionais de Gestão do Conhecimento em empresas estão cada vez mais em demanda (WERNER; WERNER, 2004). As empresas enfrentam o desafio de se adaptar constantemente para permanecerem competitivas, e a Gestão do Conhecimento se destaca como uma forma de torná-las mais dinâmicas e adaptativas (BROGNOLI, 2018).

A Gestão do Conhecimento é definida como um conjunto de processos que envolvem a criação, armazenamento, disseminação e utilização dos conhecimentos organizacionais. Ela tem o potencial de melhorar o desempenho da empresa e criar uma vantagem competitiva (CALMETO; CRIBB, 2020). Além disso, a Gestão do Conhecimento pode estimular a aprendizagem e a inovação nos processos, produtos e serviços das empresas, buscando competitividade, lucratividade, crescimento e sobrevivência (STRAUHS et al., 2012).

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar como o método DIIVE e o Sistema Pulpo podem contribuir como soluções educacionais para empresas, promovendo o aprendizado em ambiente corporativo. Essas ferramentas são fundamentadas em uma sólida base teórica, integram um grupo de pesquisa ativo e relevante e estão relacionadas a pesquisas anteriores sobre gestão do conhecimento e práticas educacionais nas organizações.

A importância de gerir o conhecimento nas empresas ganha destaque, uma vez que as organizações buscam otimizar o tempo e obter vantagem competitiva. A Gestão do Conhecimento é vista como uma estratégia para utilizar o conhecimento dos colaboradores, gerando inovações e aumentando a competitividade (STRAUHS et al., 2012).

Desenvolvimento

A Gestão do Conhecimento tem sido amplamente reconhecida como uma estratégia fundamental para impulsionar a eficiência, inovação e competitividade das empresas em um mercado global altamente dinâmico. Como destacado por Alencar e Fonseca (2015), essa abordagem é essencial para aproveitar o conhecimento interno e externo, tornando-o disponível para toda a organização. Nesse contexto, as ferramentas educacionais desempenham um papel crucial na promoção da aprendizagem contínua e no desenvolvimento de uma cultura organizacional orientada para o conhecimento.

O método DIIVE, que significa "Diagnóstico, Identificação, Integração, Validação e Evolução," apresentado por Batista (2004), é uma abordagem estruturada que visa aprimorar a Gestão do Conhecimento nas empresas. Inicialmente, esse método inicia com um diagnóstico preciso para identificar as necessidades de conhecimento específicas da organização, incluindo a identificação de lacunas nas competências e áreas que necessitam de desenvolvimento.

A fase seguinte, a integração, é crucial para criar mecanismos que permitam a coleta, organização e compartilhamento eficiente do conhecimento existente dentro da empresa. Isso pode envolver a implementação de sistemas de gerenciamento de

documentos, plataformas de colaboração e outras ferramentas tecnológicas, conforme discutido por Brognoli (2018).

A etapa de validação, conforme mencionada por Bordini (2022), desempenha um papel importante na garantia da qualidade e relevância do conhecimento disponível. Essa validação pode ser realizada por meio de revisões por pares, avaliações de especialistas e feedback dos colaboradores, assegurando que o conhecimento seja confiável e aplicável.

Uma vez que o conhecimento tenha sido validado, ele é incorporado às práticas e processos da empresa, promovendo uma evolução contínua, como sugerido por Jaskulski (2019). O método DIIVE é uma abordagem holística que abrange todas as fases da Gestão do Conhecimento e tem como objetivo criar uma cultura de aprendizagem e inovação nas organizações, conforme proposto por Davenport (1999).

Por outro lado, o sistema PULPO, conforme explicado por Gomes Júnior (2013), é uma plataforma de base de conhecimento que oferece uma maneira eficaz de armazenar, compartilhar e acessar informações cruciais dentro de uma empresa. Essa ferramenta permite que os colaboradores colaborem em projetos, compartilhem documentos e aprendam uns com os outros de forma eficiente, como destacado por Calle (2016).

O PULPO é projetado para facilitar a busca e recuperação de informações, tornando o conhecimento facilmente acessível a todos os membros da organização, promovendo assim a aprendizagem contínua, conforme evidenciado por Nascimento e Sousa Júnior (2019). Além disso, o sistema PULPO oferece recursos de análise que permitem às empresas avaliar o uso do conhecimento e identificar áreas que precisam de mais atenção, como discutido por Sarquis et al. (2015).

Na perspectiva de Soares (2020), a aprendizagem contínua é um elemento fundamental no desenvolvimento de competências dos colaboradores nas organizações. O método DIIVE e o sistema PULPO desempenham um papel crucial na promoção dessa aprendizagem ao facilitar o acesso e a disseminação do conhecimento.

A abordagem do método DIIVE, conforme descrito por Marques (2021), abarca todas as fases da Gestão do Conhecimento, desde a identificação até a evolução do conhecimento. Isso é essencial para criar uma cultura organizacional que valoriza a aprendizagem e a inovação, como enfatizado por Santos et al. (2019).

Já o sistema PULPO, conforme apontado por Strauhs et al. (2012), oferece uma plataforma tecnológica que potencializa a aprendizagem colaborativa ao permitir que os colaboradores compartilhem informações, documentos e recursos de treinamento de maneira eficaz. Essa abordagem se alinha com a ideia de que a colaboração é essencial para a criação e disseminação do conhecimento, conforme discutido por Nonaka e Takeuchi (1997).

Além disso, a capacidade do sistema PULPO de analisar o uso do conhecimento, conforme mencionado por Calmeto e Cribb (2020), ajuda as empresas a identificar áreas que necessitam de mais atenção e aprimoramento em suas estratégias de Gestão do Conhecimento. Isso contribui para a melhoria contínua dos processos e para a promoção da aprendizagem organizacional, como destacado por Senai (2020).

Portanto, tanto o método DIIVE quanto o sistema PULPO, respaldados pela pesquisa acadêmica e práticas de Gestão do Conhecimento, desempenham um papel essencial na promoção da aprendizagem contínua no ambiente empresarial. Essas ferramentas não apenas facilitam o acesso ao conhecimento, mas também incentivam uma cultura de aprendizagem e inovação, contribuindo para que as empresas se mantenham competitivas e adaptáveis em um cenário empresarial em constante evolução, conforme preconizado por Porter (1998).

Conclusão

A Gestão do Conhecimento tem emergido como uma estratégia crítica para as empresas que buscam prosperar em um cenário de negócios cada vez mais dinâmico e competitivo. Neste contexto, as ferramentas educacionais desempenham um papel fundamental na promoção da aprendizagem contínua e na construção de uma cultura organizacional orientada para o conhecimento. Dois desses instrumentos, o

método DIIVE e o sistema PULPO, têm se destacado como impulsionadores eficazes da aprendizagem no ambiente empresarial.

O método DIIVE, com seu enfoque no diagnóstico, identificação, integração, validação e evolução do conhecimento, demonstrou ser uma abordagem abrangente e estruturada para aprimorar a Gestão do Conhecimento nas organizações. Através da identificação das necessidades de conhecimento e competências, a integração eficaz do conhecimento existente, a validação da qualidade e relevância, e a incorporação contínua do conhecimento nas práticas organizacionais, o método DIIVE cria uma base sólida para a aprendizagem e a inovação.

Por outro lado, o sistema PULPO oferece uma plataforma sólida para armazenar, compartilhar e acessar informações cruciais em toda a organização. Além de facilitar a colaboração e o compartilhamento de conhecimento, o PULPO enfatiza a acessibilidade e a facilidade de busca, garantindo que os colaboradores possam encontrar rapidamente as informações de que precisam para suas tarefas e projetos. Além disso, sua capacidade de análise ajuda as empresas a entender melhor como o conhecimento é utilizado e a identificar áreas que necessitam de atenção adicional.

Em um mundo empresarial em constante evolução, a aprendizagem contínua e a inovação são essenciais para a sobrevivência e o sucesso de uma organização. O método DIIVE e o sistema PULPO se complementam perfeitamente, abordando diferentes aspectos da Gestão do Conhecimento, mas ambos compartilham um objetivo comum: promover uma cultura de aprendizagem e inovação. Essas ferramentas não apenas ajudam as empresas a aproveitar ao máximo o conhecimento existente, mas também capacitam os colaboradores a contribuir ativamente para a criação, compartilhamento e evolução do conhecimento.

Ao implementar o método DIIVE e o sistema PULPO, as empresas estão se posicionando de maneira estratégica para enfrentar os desafios da era da informação. Eles estão criando um ambiente onde o aprendizado é incentivado e o conhecimento é valorizado como um recurso estratégico. Isso não apenas melhora a tomada de decisões, mas também fortalece a capacidade da organização de se adaptar às mudanças e inovar de maneira consistente.

Além disso, as ferramentas educacionais de Gestão do Conhecimento não apenas beneficiam a organização, mas também os indivíduos que a compõem. Colaboradores que têm acesso a oportunidades de aprendizado contínuo e podem contribuir ativamente para o desenvolvimento do conhecimento se sentem mais engajados e valorizados. Isso, por sua vez, pode melhorar a retenção de talentos e a satisfação dos colaboradores, resultando em uma força de trabalho mais motivada e produtiva.

À medida que avançamos em direção a um futuro cada vez mais digital e orientado para o conhecimento, o papel das ferramentas educacionais de Gestão do Conhecimento se torna ainda mais crucial. Elas não apenas capacitam as organizações a se destacarem em seus setores, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais educada e inovadora como um todo.

Em conclusão, o método DIIVE e o sistema PULPO representam dois pilares fundamentais na promoção da aprendizagem e da Gestão do Conhecimento nas empresas. Seu potencial para criar uma cultura de aprendizagem, inovação e eficiência é inegável. À medida que as empresas reconhecem a importância dessas ferramentas e as implementam de maneira eficaz, estão construindo um alicerce sólido para o sucesso sustentável em um mundo empresarial em constante evolução. O conhecimento é poder, e essas ferramentas capacitam as empresas a aproveitarem esse poder de maneira eficaz e estratégica.

EDUCATIONAL KNOWLEDGE MANAGEMENT TOOL FOR COMPANIES: A STUDY ON THE DIIVE METHOD AND THE PULPO SYSTEM AS PROMOTERS OF LEARNING IN THE BUSINESS ENVIRONMENT

Abstract

This study discusses the importance of educational Knowledge Management tools, highlighting the DIIVE method and the PULPO system as promoters of learning in the business environment. The DIIVE method is a holistic approach aimed at improving Knowledge Management through the diagnosis, identification, integration, validation, and evolution of organizational knowledge. On the other hand, the PULPO system is a platform that facilitates the storage, sharing, and effective access to knowledge within the organization. Both instruments are essential for creating a culture of learning and innovation in companies. By implementing DIIVE and PULPO, organizations are preparing themselves to face the challenges of the information age, improving decision-making, and strengthening their ability to adapt and innovate. These tools benefit both the organization and its employees, promoting knowledge development and contributing to a more engaged and productive workforce.

Keywords: Knowledge Management, DIIVE Method, PULPO System, Business Learning, Innovation.

Referências

ALENCAR, C.M.M.; FONSECA, J.J.S. Gestão do Conhecimento. 1. ed. Sobral/CE:Editora Egus, 2015.

BATISTA, F.F. O governo que aprende: gestão do conhecimento em organizações do executivo federal. Brasília/DF: Ipea (Texto para Discussão n. 1022), 2004.

BORDINI, S.M.M. Ensino Híbrido na Educação Corporativa: limites e possibilidades para o desenvolvimento a partir da aprendizagem colaborativa. 2022, 98f. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2022.

BROGNOLI, M.F. Técnicas e ferramentas como suporte à gestão do conhecimento: um estudo de caso em uma empresa do segmento industrial. 2018, 108f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão da Tecnologia da Informação). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa. Florianópolis/SC, 2018.

CALLE, G.A.D. Relações Entre Práticas de Gestão do Conhecimento, Capacidade Absortiva e Desempenho: Evidências do Sul do Brasil. 2016, 217f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016

CALMETO, T.L.L.; CRIBB, A.Y. Práticas de Gestão do Conhecimento aplicadas no sistema de EaD de uma instituição federal de ensino no Sul Fluminense. Revista de Empreendedorismo e Gestão de Micro e Pequenas Empresas. Portugal, v. 5, n. 3, p. 192-212, set/dez. 2020.

CALMETO, T.L.L.; CRIBB, A.Y. Práticas de Gestão do Conhecimento aplicadas no sistema de EaD de uma instituição federal de ensino no Sul Fluminense. Revista de Empreendedorismo e Gestão de Micro e Pequenas Empresas. Portugal, v. 5, n. 3, p. 192-212, set/dez. 2020.

DAVENPORT, T.H. Knowledge management and the broader firm: strategy, advantage, and performance. In: LIEBOWIT, J. (Ed.). Knowledge Management Handbook. Boca Raton/Flórida: CRC Press, 1999.

GOMES JÚNIOR, W.V. Gestão do Conhecimento e Mapeamento de Competências. 2013, 307f. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

JASKULSKI, L.R. Por que a gestão do conhecimento é essencial na inovação da sua empresa? [não publicado]. [S.l.]: Semente +; PULPO, 2019.

MARQUES, W.L. Educador Corporativo na Contemporaneidade: Identidade, Formação Pedagógica e Práticas Educativas Organizacionais. 2021, 167f. Dissertação

(Mestrado). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2021.

NASCIMENTO, L.S; SOUSA JÚNIOR, J.H. Relacionando capital intelectual, gestão do conhecimento e sustentabilidade: um modelo conceitual. Navus-Revista de Gestão e Tecnologia, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 92-104, 2019.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro/RJ: Editora Campus, 1997.

PORTER, M.E. Vantagens Competitivas: criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro/RJ: Editora Campus, 1998.

SANTOS, V.C.B. DAMIAN, I.P.M; VALENTIM, M.LP. A cultura organizacional como fator crítico de sucesso à implantação da gestão do conhecimento em organizações. Revista Informação & Sociedade, [S.l.], v. 29, n. 1, 2019.

SARQUIS, A.B.; et al. Influence factors in the innovation process technology based companies. Revista Catarinense da Ciência Contábil. Florianópolis/SC, v. 14, n. 43, p. 38-50, set./dez. 2015.

SOARES, V.D. Educação Corporativa para o Desenvolvimento de Competências de Colaboradores de uma Rede Hospitalar na Cidade de São Paulo. 2020, 95f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP, 2020.

STRAUHS, F.R.; et al. Gestão do Conhecimento nas Organizações. Curitiba/PR: Editora Aymará Educação, 2012.

STRAUHS, F.R.; et al. Gestão do Conhecimento nas Organizações. Curitiba/PR: Editora Aymará Educação, 2012.

URI. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. PPGEDU: página principal, 2021. Disponível em: <https://ppgedu.fw.uri.br/pt-br/principal>. Acesso em: 08 ago. 2023.

WERNER, W; WERNER, I.A. Gestão do conhecimento: ferramentas tecnológicas e portais do conhecimento para empresas desenvolvedoras de tecnologias de médio e pequeno portes. Terra e cultura. Londrina / PR, v. 20 n. 38, jan./jun., p. 182-240, 2004.

AS INOVAÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: PERSPECTIVAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Carine Toso⁵¹
Elisabete Cerutti⁵²

Resumo:

O presente artigo, de cunho bibliográfico, objetiva abordar as mudanças geradas pelas inovações tecnológicas no âmbito educacional, destacando os principais benefícios trazidos pelas TDICs, de que forma trabalhá-las em sala de aula e reflexões sobre os principais desafios desta inserção. Enquanto possibilidade metodológica, discorreremos sobre o Ensino Híbrido, que visa unir o melhor da aula expositiva com o acréscimo de alguma tecnologia, ressaltando de que forma ele pode ser inserido no contexto escolar gradativamente, assim respeitando o tempo das pessoas envolvidas neste processo. No decorrer do trabalho explanamos algumas características do Ensino Híbrido e oferecemos opções para que os professores tenham condições de levar inovações e tecnologias para o ambiente escolar, objetivando melhorias na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Palavras-chave: Inovações tecnológicas. Ensino Híbrido. Sala de aula.

INTRODUÇÃO

Estamos inseridos numa sociedade amplamente tecnológica, vivenciamos um processo de constantes mudanças e adaptações. As evoluções são visíveis em todos os âmbitos e acompanhá-las tornou-se uma necessidade. Estar por dentro dos acontecimentos e inovações é um desafio, pois informações estão sendo lançadas a todo o momento, e, ao menos um pouco disso precisa estar sob nosso domínio.

O que presenciamos, interligados pelas ondas da internet é o que Lévy (1999) chama de cibercultura, que quer dizer uma nova forma de comunicação suscitada pela interconexão de computadores no mundo todo, não apenas abrangendo a infraestrutura, mas também, o universo informacional que nos abriga.

Quando se trata do campo educativo, a inserção de tecnologias e o acompanhamento dos avanços tornam-se aliados no que tange o processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo disso é a realidade de alunos e professores, que está extremamente ligada ao uso de algum tipo de tecnologia.

⁵¹ Mestra em Educação. URI-FW. GPET - Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias E-mail: carinetoso@hotmail.com

⁵² Doutora em Educação. PUC RS - GPET - Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

Nesse contexto, preparar-se para adentrar no mundo das tecnologias é uma das funções do professor para que possa utilizá-las a seu favor, fazendo delas, ferramentas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Porém, é importante que estas não sejam usadas de maneira mecanizada, e sim, que sejam pensadas no sentido de fazer com que os alunos pensem e reflitam durante o processo de aquisição, assimilação e construção de conhecimentos.

Sabemos que uma das funções da escola é preparar os alunos para viver em sociedade e formar cidadãos que sejam capazes de tomar decisões com autonomia, isso porque apenas ensinar os conteúdos propostos não basta. É importante que a maneira como ensinamos seja levada em conta, visto que o estudante não pode ser visto como um mero receptor de informações, pois ele precisa ser indagado, questionado e desafiado. É relevante que o professor trabalhe de um modo que o faça pensar e não agir de forma mecânica.

Nesse sentido, trazemos como possibilidade metodológica o Ensino Híbrido, ressaltando suas particularidades e benefícios, bem como as formas de levá-lo aos poucos para a sala de aula. Pensamos que enquanto metodologia ativa, ele tem um grande potencial para mudar positivamente o cenário educacional.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A evolução tecnológica vivenciada atualmente reflete em mudanças na educação. Sabemos que educar nessa era não é uma tarefa fácil e que isso exige que a formação do professor o prepare para esse contexto da cibercultura, que segundo o entendimento de Lévy (1999), é considerada uma nova forma de comunicação gerada pela interconexão de computadores no mundo todo, que abrange tanto a infraestrutura, quanto o universo informacional que nos abriga. Nesse sentido,

Agora, no início do século XXI, quando tudo é mutável, modificado e mais complexo, necessitamos olhar para trás sem revolta, para ver o que nos serve, descartar aquilo que não funcionou, por mais que alguns sem empenhem em continuar propondo-o e desenvolvendo-o, e construir novas alternativas que beneficiem a formação dos professores e, portanto, a educação promovida por eles. (IMBERNÓN, 2010, p. 24-25)

A tecnologia não é propriamente uma metodologia, mas através dela é possível fazer com que uma metodologia seja mais eficaz. Na metodologia do Ensino Híbrido, por exemplo, a tecnologia é uma grande aliada para o crescimento dos estudantes, tanto na construção de conhecimentos, quanto no desenvolvimento de competências e habilidades.

Sabemos que as tecnologias, usadas de qualquer forma não trazem benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, elas dão possibilidades ao professor, para que trabalhe de um modo que instigue a criatividade, criticidade e autonomia de seus alunos. Desta forma, é importante considerar que:

[...] o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. O computador é, portanto, antes de tudo um operador de potencialização da informação (LÉVY, 1996, p. 41).

Então, não adianta ter acesso as tecnologias e continuar com as metodologias tradicionais de transmissão de conhecimentos. Quando se utiliza a tecnologia com o propósito de mudar a aula para melhor, visando que os estudantes participem ativamente e se envolvam nas atividades, o papel do professor é alterado, passando a ser de mediador e orientador, deixando que os alunos tomem decisões e façam descobertas.

A tecnologia surge como uma facilitadora na troca de informações e construção de conhecimentos. Portanto, é recomendável que o profissional docente busque formas de usufruir do melhor que esses recursos têm a nos oferecer. Para isso, é importante que o professor esteja em constante atualização e aperfeiçoamento, através de leituras, formações continuadas, cursos e palestras.

Atitude e coragem são características extremamente relevantes para que o professor comece a inserir as tecnologias da informação e comunicação em suas aulas. A partir do pontapé inicial, o docente passa a descobrir recursos disponíveis no meio virtual que podem tornar as aulas mais dinâmicas, inovadoras e envolventes.

Enquanto mediador e orientador, o professor tem o papel de incentivar que os

alunos pensem e expressem suas opiniões com autonomia. Diante disso, o estudante passa a ser protagonista das aulas, mostrando todo o seu potencial e sentindo-se livre para debater,interagir e questionar a qualquer momento.

Desta forma, o aluno passa a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, o que tende a acarretar uma série de benefícios, dentre eles, um melhor rendimento e aproveitamento das aulas, uma troca maior de conhecimentos e experiências e conseqüentemente, um melhor desempenho e desenvolvimento do estudante, em todos os aspectos, pois:

Os estudantes podem se sentir mais estimulados ao perceber sua progressão constante e sua autonomia sendo alcançada a cada atividade. Eles podem ser desafiados a encontrar soluções para os mais diversos problemas, a trabalhar em grupo, respeitando a individualidade e a capacidade de seus colegas, o que os preparará para viver em um mundo mais dinâmico e complexo. (SUNAGA; CARVALHO, 2015, p. 142)

A partir desse pressuposto, percebemos que trabalhar desse modo em sala de aula, não é benéfico apenas para o bom andamento e rendimento das aulas, mas também para que os estudantes estejam preparados para viver em sociedade e para enfrentar as mais diversas situações. A tecnologia também oferece recursos que possibilitam personalizar o ensino, conforme explicam Sunaga e Carvalho (2015, p. 143)

Ao contrário da uniformidade do ensino tradicional, cujas aulas e provas são ministradas como se todos tivessem as mesmas habilidades, com as tecnologias digitais pode se personalizar o ensino por meio do uso das plataformas inteligentes, também chamadas de adaptativas. Elas reconhecem as características dos usuários e oferecem atividades em nível personalizado, satisfazendo as necessidades de cada aluno e possibilitando que cada um aprenda no seu tempo, rompendo, assim, o tempo fixo de duração de uma aula, uma característica do ensino brasileiro.

Esta é apenas uma das opções que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) podem oferecer. Além destas plataformas que permitem a personalização do ensino, outras possibilidades são: jogos virtuais (previamente selecionados pelo professor), *sites* educativos, *softwares*, criação de textos e imagens em diferentes formatos, edição de vídeos e apresentações, ambientes virtuais de

aprendizagem, enfim, são diversas alternativas e quanto mais se busca e estuda, mais esse leque se abre. É importante que fique claro que usar a tecnologia sem um propósito e sem que se altere a metodologia não faz sentido, conforme destaca Prensky:

A tecnologia não apoia - nem pode apoiar - a velha pedagogia do professor que fala/palestra, exceto em formas mínimas, tais como através da utilização de imagens ou vídeos. Na verdade, quando os professores usam o velho paradigma de exposição, ao adicionarem a ela a tecnologia, ela com muito mais frequência do que o desejado se torna um empecilho. (2010, p. 202)

Então, se não houverem mudanças na maneira de ensinar, há grandes chances de que as tecnologias mais atrapalhem do que auxiliem. Se o professor não estiver disposto a inovar e deixar um pouco de lado o método tradicional, o uso de tecnologias, possivelmente não terá sentido e não trará os resultados esperados, já que se dará a repetição do que já acontecia, apenas com o acréscimo de um recurso tecnológico.

Estamos cientes de que não se pode exigir que o professor utilize as tecnologias, mudando a perspectiva de suas metodologias, se não for lhe dado o suporte necessário, tanto na questão de materiais, estrutura e principalmente no que diz respeito à uma formação continuada de qualidade que lhe mostre os caminhos que pode seguir para iniciar essas mudanças. Nesse sentido, Levy (2011) afirma que é fundamental formar continuamente os professores para atuarem nesta realidade que tem a tecnologia como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Como complemento, Silva (2008, p. 35) ressalta que:

A incorporação de novas tecnologias à escola exige que professor e aluno saibam o que fazer com elas, para que adquiram sentido nas práticas realizadas em aula e possam efetivamente contribuir para que a aprendizagem, isso porque a maioria das tecnologias educacionais não garante a atividade do aluno. Assim, o que pode parecer novo, na verdade, representa um retorno ao método tradicional, condenado por inúmeras razões, uma delas a passividade do aluno, tratado como receptor, tábula rasa.

Justamente com o propósito de que o professor saiba como agir diante das tecnologias é que a formação precisa levar em conta esses aspectos, seja ela inicial ou

continuada. É relevante que professores e futuros professores sejam instruídos sobre as possibilidades e potencialidades da utilização das tecnologias da informação e comunicação, para que se encorajem a lançar mão de recursos que possam fazer com que suas aulas melhorem em termos de aprendizagem, tornando-as mais dinâmicas, atrativas e produtivas.

No entendimento de Garcia (2007), para educar na era do conhecimento é necessário uma nova ideia da mente. Uma concepção que entenda a mente como um sistema que se autorregula e organiza a partir de múltiplas conexões. Assim, é importante pensarmos na formação de uma maneira mais aberta, que se adapte às necessidades dos indivíduos e que permita não apenas aprender a ensinar, mas sim gerar conhecimento e inovação sobre o ensino.

Sabemos que inovar em sala de aula não é uma tarefa fácil e que isso exige que o professor esteja verdadeiramente comprometido com a causa. Iniciando por pequenas práticas, como trabalhos de pesquisa, o educador vai acostumando-se com esse mundo e irá se sentindo mais seguro e confortável para propor novas atividades com o auxílio de tecnologias. Nóvoa (1995, p. 28) aborda de maneira significativa a inovação das práticas educativas:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas.

Portanto, os teóricos recomendam que o profissional docente não pare no tempo, incentivando que ele se adapte a novas metodologias, às inovações tecnológicas e aprenda a trabalhar com elas. É relevante que o professor esteja disposto a aprender sempre, tendo em mente que sua identidade profissional se forma a cada dia, a cada nova experiência, a cada aula e a cada curso. Enfim, ela está em constante transformação visando sempre o aprendizado dos seus alunos.

ENSINO HÍBRIDO ENQUANTO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Levando em conta as mudanças geradas pela cibercultura no âmbito educacional, trazemos uma proposta inovadora que pode contribuir significativamente para um melhor rendimento das aulas no que tange a construção de conceitos e conhecimentos. Para tanto, abordamos o conceito de Ensino Híbrido, ressaltando as possibilidades de utilizá-lo como abordagem no processo de ensino e aprendizagem. Pensamos nele, justamente pelas transformações pelas quais a sociedade está passando com o aprimoramento das tecnologias. Desta forma, vamos discorrer sobre o Ensino Híbrido, detalhando de que maneira o professor pode aproveitar os recursos tecnológicos para aumentar a produtividade da sua aula.

O Ensino Híbrido constitui-se em “uma tentativa de oferecer “- o melhor de dois mundos” - isto é, as vantagens da educação *online* combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional.” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3) Cabe destacar que o tradicional não é abandonado ou simplesmente deixado para trás, o ensino híbrido, também chamado de *blended learning*:

[...] é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 7)

Essa proposta respeita o ritmo de aprendizagem de cada estudante e busca a personalização das ações de ensino e aprendizagem, visto que através dele é possível identificar o modo como cada um aprende e intervir de forma mais efetiva de acordo com essas informações. Como as atividades não precisam ser iguais em todos os momentos, o professor consegue perceber quando os alunos estão ou não avançando em determinado conteúdo podendo elaborar alguma forma de revisão ou atividades mais avançadas, dependendo do rendimento e aprendizado de cada aluno. Nesse sentido, é necessário criar:

[...] uma solução híbrida que dê aos educadores o melhor dos dois mundos – isto é, as vantagens do ensino on-line combinados com todos os benefícios

da sala de aula tradicional. A opção disruptiva é empregar o ensino on-line em novos modelos que se afastem da sala de aula tradicional e foquem inicialmente nos não consumidores que valorizam a tecnologia pelo que ela é - mais adaptável, acessível e conveniente. (CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013, p. 15)

Disrupção, em termos gerais, consiste em uma inovação que transforma algo que era complicado, inacessível e caro, que atendia um pequeno número de pessoas em algo simples, para algo conveniente e com um preço muito mais acessível, que poderá atender um número muito maior de indivíduos. (HORN, 2014)

Devemos sempre ter em mente que trabalhar com TDICs sem uma intencionalidade pedagógica e sem explorá-las ao ponto de maximizar os conhecimentos e desenvolver habilidades nos estudantes não faz sentido. O professor precisa ter segurança e firmeza ao levar essa proposta para a sala de aula e usá-la com muita criatividade, conforme ressaltam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani:

A integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. O projeto político-pedagógico da escola que queira abarcar essas questões precisa ponderar como fazer essa integração das tecnologias digitais para que os alunos possam aprender significativamente em um novo ambiente, que agora contempla o presencial e o digital. (2015, p. 47)

Os alunos já estão acostumados com esse mundo e devem ser desafiados pelo professor, o qual pode habituar-se ao meio tecnológico e adequar seu plano de aula.

Não há obstáculos. Todos os estudantes têm uma habilidade extraordinária para usar esse tipo de ferramenta. Agora, os professores têm que conhecer tão bem quanto as crianças. Sobretudo, isso tem que ser utilizado numa ótica de aprendizagem colaborativa. Eu acredito que o professor precisa se capacitar, porque ele só pode ensinar tudo o que domina. Eu não acredito na formação do professor apenas para usar as redes sociais. O professor também tem que se esforçar. Utilizar isso para si próprio. É só uma questão de entrar nessa cultura. (MESQUITA, 2013, p. 1)

Antes de tudo, é relevante que o professor esteja disposto a inovar e aceite as mudanças. Em seguida é importante que conheça e domine as tecnologias, buscando capacitações e cursos de formação que o prepare para utilizar das tecnologias com segurança.

A partir disso, o profissional se desafia e adentra no mundo tecnológico, inovando suas metodologias e fortalecendo o aprendizado dos seus alunos. Nesse sentido, a sala de aula também pode ser reorganizada:

Se eu considero que as crianças são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e por meio das descobertas pessoais; se, além disso, entendo que “os outros” também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e “enchendo” o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir. (ZABALZA, 1998, p. 249)

Conhecendo seus alunos, o modo como cada um aprende e inserindo as tecnologias digitais em sua prática, sugerimos que o professor pense como a sala de aula precisa ser organizada para obter melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Para que as coisas deem certo e o ensino tenha mais qualidade, o apoio da comunidade escolar é essencial, pois “o espaço físico deve estar em sintonia com as aulas híbridas no contexto da adequação dos conteúdos e na facilidade de acesso aos materiais.” (NASCIMENTO, 2015, p. 121)

[...] não podemos estar na nossa sala de aula como quem está em uma casa alugada na qual nada pode ser modificado. Muito pelo contrário, a sala de aula é um dos principais instrumentos com os quais contamos para desempenhar a nossa tarefa de educadores (as). (ZABALZA, 1987, p. 122)

É interessante que o professor veja a sala de aula como um espaço diferenciado de aprendizagem. Estudos apontam que a sala de aula tradicional, com carteiras alinhadas já está ultrapassada e não estimula a aprendizagem dos estudantes. Em alguns momentos as carteiras podem estar alinhadas, porém o movimento do mobiliário e dos estudantes é necessário para que o ensino ganhe vida e significado.

Com professores comprometidos e dispostos a inovar, alunos com sede de aprender de maneiras diferentes, pais incentivadores e uma gestão que prime por um ensino de qualidade o Ensino Híbrido tende a se concretizar em uma excelente alternativa de tornar a escola um espaço mais amplo e atual de aprendizagem.

Assim,

O ensino híbrido vem ao encontro das necessidades recentes de descobrir a melhor prática educativa para professores e escolas. Trata-se de um modelo de ensino que pressupõe o uso da tecnologia para o desenvolvimento das atividades dentro e fora da classe, em que o aluno é estimulado a buscar o conhecimento com a mediação do professor e da escola. (SILVA; CAMARGO, 2015, p. 181)

O aluno deixa de ser um mero receptor de informações e conteúdos e passa a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sua criatividade, criticidade e autonomia. Porém,

A preocupação e a necessidade de elevar o nível de personalização e de autonomia dos alunos, bem como de mudar o formato das aulas e o uso dos seus conteúdos disciplinares, são discussões anteriores ao advento desse tipo de modelo de ensino. Contudo, o caráter inovador do *blended* potencializa os resultados e permite uma melhor avaliação do professor sobre a real situação de aprendizagem do aluno e dos caminhos a serem seguidos, respeitando o ritmo, as habilidades e as competências dos estudantes em cada disciplina. (SILVA; CAMARGO, 2015. p. 183)

Por meio do Ensino Híbrido o aluno é motivado a participar mais ativamente das aulas, interagindo e fazendo associações com as suas vivências. O desafio da escola é grande e a equipe de professores precisa estar empenhada em auxiliar os estudantes para que tenham um futuro próspero e estejam preparados para enfrentar a vida em todos os seus sentidos. Para isso:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham de tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 34)

Dessa forma, é recomendável que o professor proponha atividades desafiadoras aos estudantes para que os mesmos exercitem sua criatividade e desenvolvam diferentes habilidades e competências. O trabalho com tecnologias vem ao encontro disso e mune o professor com diferentes alternativas para dar mais

dinamicidade às suas aulas.

Vivemos em uma era de mudanças, em que inovações surgem diariamente e os alunos devem ser formados de acordo com a realidade social em que estão inseridos. “Formar culturalmente os sujeitos sociais significa possibilitar-lhes a compreensão da realidade social, para que possam agir-aderindo, transformando e participando da sociedade, sem o que, torna-se inviável sua presença na produção cultural.” (HORA, 2007, p. 39)

Portanto, a educação não pode ser pensada isolada das mudanças e é significativo que os alunos sejam formados para exercer a cidadania de forma consciente, participando, tomando decisões e lutando por uma sociedade melhor e mais justa. Antes de planejar essas aulas é importante analisar a infraestrutura oferecida pela escola e se os estudantes têm acesso à internet em casa ou em algum local com facilidade. Moran destaca que as escolas com poucos recursos não precisam e nem podem ficar de fora da abordagem híbrida, segundo ele, nessas escolas,

[...] podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os estudantes, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples - como o celular, por exemplo e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos gere muitas possibilidades de integrar atividades presenciais e *on-line*, muitos professores conseguem realizá-las de forma estimulante com recursos tecnológicos mínimos. (2015, p. 41)

Partindo desse pressuposto percebemos que a falta de recursos não é motivo para deixar de inovar e todos devem estar engajados nesse processo, seja no planejamento de como essas mudanças podem acontecer, seja na busca de entidades parceiras para que os estudantes tenham acesso à internet. O trabalho em equipe é essencial para que a escola não fique isolada das tecnologias e as mudanças aconteçam de forma positiva, independentemente do nível social e econômico dos seus alunos. Desta forma,

Se o laboratório de informática não está disponível ou não existe, por que não trazer os equipamentos para dentro da sala de aula? Tablets, notebooks e smartphones podem servir de suporte para as atividades, tanto para simples pesquisas como para acessar ferramentas *on-line* que possibilitem ao

estudante assistir a um filme ou jogar um game educativo. (SANTOS, 2015, p. 112)

Fazendo uso do que se tem também é possível inovar e tornar o ensino híbrido um aliado no processo de ensino e aprendizagem. Ao analisar o que a escola dispõe e o que os alunos podem trazer de casa em termos de tecnologias, o professor planeja suas aulas e define como irá atrelar as tecnologias às suas aulas. É importante ressaltar que ao trabalharmos com o Ensino Híbrido, estamos falando sobre uma metodologia ativa de aprendizagem.

As metodologias ativas de aprendizagem se destacam por colocar o aluno no centro do processo, fazendo com que o mesmo trabalhe com autonomia, tomando decisões e se envolvendo ativamente no desenvolvimento das atividades propostas. Cabe ressaltar que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORAN, 2015, p. 17)

Diferentemente do que acontecia em anos anteriores, com o avanço das tecnologias, os estudantes já não se contentam com a simples transmissão de conhecimentos. As informações estão disponíveis em tempo real e a escola já não é o único local em que o conhecimento pode ser acessado. Dessa forma, é importante repensar e reestruturar a maneira como se dá a sequência da aula, levando em conta a importância de metodologias ativas. Moran traz algumas sugestões para aulas mais dinâmicas e interativas:

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas. (2015, p. 18)

Nesse contexto, a aula expositiva deixa de ser a única opção do professor, o que exige que ele busque conhecer outras formas de ensinar e aprender, estudando, lendo e se aperfeiçoando para que seus alunos tenham sucesso no seu aprendizado, para que além de assimilar e memorizar o que lhe foi ensinado, os mesmos consigam relacionar esses conhecimentos com situações cotidianas, utilizando-os de forma consciente e facilitando a tomada de decisões.

O uso de metodologias ativas exige mais do que estudos, leituras e empenho por parte dos profissionais docentes. Para que as coisas funcionem é importante que o ambiente físico seja repensado, de modo a potencializar a produção e construção de conhecimentos, de uma maneira que a interatividade esteja presente. Nesse ponto, Moran (2015, p. 19) ressalta que:

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. As escolas como um todo precisam repensar esses espaços tão quadrados para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados.

Apesar de para muitos ser algo novo, as metodologias ativas já eram discutidas há muito tempo. Confúcio escreveu há 500 a.C, “o que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”. Então, já se tinha conhecimento de que, para compreender algo é necessário fazê-lo e de que apenas ouvindo ou vendo não há entendimento.

É desta maneira, que ao fazer com que o aluno seja protagonista do processo de ensinar e aprender, que o Ensino Híbrido pode ser considerado como sendo uma metodologia ativa. Através dele, os alunos são incentivados a participar, inovar e criar, ficando menos dependentes do professor e adquirindo segurança para a realização das atividades. Assim: “o professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora.”(MORAN, 2015, p. 39)

Verificamos, assim, que o uso de metodologias ativas como o ensino Híbrido pode trazer melhorias no que diz respeito ao aprendizado e desenvolvimento dos alunos, tanto na vida escolar, quanto na pessoal e futuramente profissional. Para que essas metodologias sejam implementadas nas escolas, deve haver um esforço mútuo, que deve partir não somente de professores e alunos, mas sim, de toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado em referenciais teóricos, entendemos que a identidade profissional é construída através de experiências, situações de aprendizagens, desafios e que está sempre em processo de modificação e formação. Pensando nisso, e em todas as mudanças e inovações tecnológicas que nos acercam, sugerimos que os professores estejam dispostos a utilizar novas metodologias, recursos e a planejar suas aulas de uma maneira diferente.

Pensando na geração de alunos que temos nas escolas e que estes resistem em aceitar por muito tempo a mera transmissão de conhecimentos, inovar tornou-se uma necessidade e o cotidiano escolar precisa ser repensado. A informação disponível em qualquer lugar e também em tempo real, exige da comunidade escolar uma reestruturação na maneira de conduzir aula e nas metodologias utilizadas.

Com a inserção das tecnologias e a fim de tornar as aulas mais significativas e produtivas, abordamos neste trabalho o Ensino Híbrido como um dos possíveis caminhos, que se bem pensado e utilizado pelo professor pode trazer inúmeros benefícios para o ensino e aprendizagem. Porém, caso o professor não conheça o real objetivo desse ensino, suas aulas continuarão tendo como resultado uma educação tradicional.

Sabemos que mudar sempre gera desconforto e assusta, porém, torna-se necessário na contemporaneidade, na qual é frequente o surgimento de novos recursos tecnológicos e aprimoramento dos mesmos. Por isso, inovar na metodologia e estrutura tanto na sala de aula como na escola em seu todo, é um desafio para professores, gestão escolar e demais envolvidos na comunidade escolar. Os

profissionais precisam abandonar certas crenças, desconstruir teorias e ver no novo uma possibilidade de tornar os alunos mais autônomos, criativos e críticos fazendo com que eles deixem de ser apenas expectadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

CRISTENSEN, M.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva**. Uma introdução à teoria dos híbridos. Instituto Península (Trad.). Fundação Lemann. Porto Alegre: Penso, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. La formación docente en la sociedade del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p.63-90, 2007.

HORA, D. L. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Alínea, 2007.

HORN, Michael. **Ensino híbrido é o único jeito de transformar a educação**. 2014. Disponível em: <<http://charlesboeiraeducador.blogspot.com/2014/>>. Acesso em: 20 mai.2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, Paulus, 1999.

LÉVY, P. A. **O que é virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, p. 160, 2011.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NASCIMENTO, Maria Alessandra Dubowski Nascimento. A experiência da Escola Municipal Profª Coraly de Souza Freire. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1995.

SANTOS, Glauco de Souza. Espaços de aprendizagem. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido:**

personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SILVA, Kátia Regina Xavier. **Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SILVA, Rodrigo Abrantes da; CAMARGO, Ailton Luiz. A cultura escolar na era digital. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensinohíbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensinohíbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZABALZA, M. A. **Didáctica de la educación infantil**. Madrid: Narcea, 1987.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/busca>>. Acesso em 15 mar. 2017.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E PRÁTICAS DOCENTES:UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS DIDÁTICOS

André Luís Dalla Costa⁵³

Glenio Luis de Vasconcellos Rigoni⁵⁴

Elisabete Cerutti⁵⁵

Resumo

Este artigo analisa as práticas docentes com tecnologias digitais, tendo como foco os aspectos didáticos. Objetivamos com este estudo refletir sobre o contexto de educação remota com o uso de tecnologias digitais. Os referenciais teóricos embasam que a educação remota foi uma realidade em todos os segmentos educacionais, em meio a pandemia e passados dois anos com o retorno das atividades presenciais, muitas ações seguem em ambientes virtuais de aprendizagem. Cabe, pois, o entendimento de como as práticas pedagógicas vêm ocorrendo, a infraestrutura disponível para o professor, bem como, sua instituição, a expertise em ferramentas tecnológicas utilizadas por parte de alunos e professores, a participação e o interesse por parte dos alunos e a os processos de avaliação que também vem se resignificando em meio as atividades remotas. O estudo, de cunho bibliográfico, aborda os principais artigos escritos sobre o tema, os quais aportam para reflexões deste “lugar” que estamos, nos transpõem para pensarmos e traçarmos algumas possibilidades, capazes de antever como será o ensino pós pandemia, desenhando um cenário com base em nossos entendimentos e autores referência da área.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Práticas Docentes. Educação Remota.

Introdução

Ao longo das últimas duas décadas as transformações que a educação está vivenciando e demandando acerca de processos, pessoas, metodologias e tecnologias com ênfase às tecnologias digitais estão se tornando essenciais e decisivas para uma educação centrada no aluno e formação de habilidades de comunicação, interpretação, análise e desenvolvimento de projetos. O método tradicional em que na escola o professor é o centro da discussão, em que o espaço para a aprendizagem continua sempre na mesma sala de aula, na qual o aluno senta “no mesmo lugar” e em “classes enfileiradas”, na espera de ouvir o professor discursar, por vezes com a

⁵³ Bacharel em Informática. Mestre em Educação. Professor do SESI Erechim. E-mail: dallacostaandreluis@gmail.com.

⁵⁴ Bacharel em Engenharia Elétrica. Mestre em Educação. Professor da URI - Campus Erechim. E-mail: glenio.rigoni@gmail.com.

⁵⁵ Doutora em Educação. Professora da URI - Campus Frederico Westphalen. E-mail: beticerutti@uri.edu.br.

mesma metodologia, está cada vez mais devassado e na contramão da quarta revolução industrial.

Diante do contexto que estamos vivendo, a educação requer práticas pedagógicas com novos olhares, métodos e conceitos em que o ensino e a aprendizagem sejam moldados através de metodologias ativas, tecnologias digitais e o desenvolvimento de novas habilidades do profissional para o mercado da indústria 4.0, atendendo, as exigências do mercado de trabalho do Século XXI. Diante disso, é necessário que o professor possa estar habilitado e preparado para os desafios da cultura digital, cuja a compreensão, competência, habilidade e atitudes são chaves para se tornar um fluente digital e, conseqüentemente, desenvolver projetos pedagógicos aliando tecnologias a metodologias inovadoras nos ambientes educacionais. Assim, a utilização de tecnologias digitais em sala de aula, precisam ser inseridas a partir de um contexto metodológico adequado, inserindo alunos e professores dentro desta perspectiva.

No que tange a quarta revolução industrial, Schwab (2016) traça três pilares que fazem desta, a revolução da tecnologia. Primeiro a velocidade que está evoluindo a passos largos, no qual novas tecnologias surgem a cada instante e formam-se tantas outras cada vez mais aperfeiçoadas. O segundo pilar trata da revolução digital que aliando as inúmeras tecnologias leva a mudanças, seja de ordem econômica, negócios, sociedade, pessoas, processos, enfim, o digital está modificando nossas rotinas principalmente as pessoas. E, o terceiro pilar é mensurado o impacto que é causado nos países, acerca da tecnologia e suas transformações. A perspectiva é questão tantos aplicativos, sistemas, plataformas virtuais, *sites*, aparelhos, conteúdos que o usuário já se encontra em um processo de dúvida, insegurança, referente a qual plataforma deve utilizar, que modelo de equipamento eletrônico comprar, será que está ultrapassado? Vai atender minhas necessidades? O que deve aprender neste momento? Não consegue mais acompanhar tanta evolução. São muitas perguntas para serem respondidas e muitas questionamentos que estão por vir, mas se tornam primordiais para que possamos ter um norte do que é real, necessário e que nos faça crescer pessoalmente, profissionalmente, pois a sociedade está passando por mudanças muito profundas e precisamos compreendê-las.

Analisando o quanto a sociedade evoluiu nos últimos vinte anos e o que teremos daqui para frente, principalmente diante das novas posturas profissionais, muitas aceleradas pela pandemia COVID-19⁵⁶, Schwab (2016) aponta o quanto, produtos e serviços facilitam a vida das pessoas a partir de aplicativos e da *internet*, desde o início deste Século. Usava-se a *internet* apenas para acessar sites, enviar *email*, ouvir músicas, assistir a um vídeo. Atualmente você compra um produto, realiza pagamentos, chama um táxi, encontra um voo, assiste a um filme, tudo de forma remota, ou seja, feita em qualquer lugar. Desse modo, vemos que a tecnologia está trazendo benefícios para a sociedade, o acesso e o uso da *internet*, aliada aos aplicativos, estão conseguindo diminuir o déficit de conhecimento e aprendizagem das pessoas, que desta forma podem estar conectadas a outras pessoas, conteúdos e plataformas. Também facilita o acesso às pessoas que moram em lugares distantes, zonas rurais, por outro lado, temos as desvantagens de parte da população, normalmente de baixa renda, que não possui *internet* instalada em sua região. Pois se hoje tudo gira em torno de estar conectado, esta parcela da população estará perdendo muito espaço mediante ao avanço constante da tecnologia interconectada.

Tecnologias Digitais

Diante de tantas transformações e ganhos para a sociedade, as tecnologias digitais são notórias para a “quarta revolução industrial”. Assim elas passam, também, a ter um contexto significativo para uma educação 4.0, que demanda profissionais com novas habilidades, experiências, conhecimentos em plataformas, aplicativos, interatividade, novas formas de comunicação, que saibam adotar novas metodologias em sala de aula, que possam fortalecer práticas inovadoras desenvolvendo nos alunos maior autonomia, lógica e auxiliando na resolução de problemas. O ser humano já evoluiu, com outras formas de pensar, agir, de se relacionar, e a educação necessita desenvolver novos mecanismos para entender e conectar este aluno às práticas pedagógicas da escola e ao mundo do trabalho.

⁵⁶ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

A tecnologia precisa expandir sua presença no cenário escolar, mas para isso é preciso haver também o diálogo com outras áreas do conhecimento para discutir e analisar as melhores formas de introduzir ferramentas digitais nas práticas de professores e alunos. É nesta linha que, FAVA (2014) salienta a importância das escolas adotarem uma postura mais inovadora, saindo de comportamentos conservadores e obsoletos, percebemos que o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, exigente por processos, agilidade, qualidade, dispositivos digitais e metodologias diferenciadas.

A utilização de novas formas de comunicação, são as responsáveis pelas transformações nos hábitos e costumes das pessoas e fazem que as tecnologias digitais de informação e comunicação - TDICS - tenham um papel fundamental na vida das pessoas, pois são elas que ditam a velocidade em que nós estamos inseridos, seja no ambiente pessoal, profissional ou educacional.

Em referência às TDICS, Kenski (2014) salienta o quanto a chegada da indústria da informação trouxe novas perspectivas no âmbito da comunicação e do entretenimento. A interação e a comunicação surgem em tempo real, ou seja, em qualquer lugar e a qualquer momento em que um acontecimento ocorra. A informação cada vez mais rápida, necessita de uma comunicação também mais ágil e interativa. Hoje os processos e as pessoas estão conectados em todo o lugar e em tempo integral, cada vez mais é necessário conhecer e ter como expertise o domínio das tecnologias digitais, pois são inúmeros recursos que dia após dia surgem e que tornam a vida mais competitiva, desafiadora e transformadora.

Nesta linha em que as tecnologias precisam ser ressignificadas, o professor também necessita inovar a sua prática pedagógica, desenvolvendo a individualidade dos alunos, instigando o seu processo de criação, de investigação, de análise, do trabalho em equipe, de serem protagonistas da pesquisa e do futuro no mercado de trabalho.

Ao discorrer sobre os avanços digitais, Moran (2004) já apontava o quanto prometiam se desenvolver as tecnologias de modo geral, como também as destinadas à área da educação, que num futuro não muito distante se multiplicarão, serão integradas e se tornarão cada vez mais audiovisuais, instantâneas e abrangentes.

Dessa forma, as TDICs estão sendo cada vez mais necessárias pelo fato que a informação está ao alcance de todos e em todos os lugares; seja pelos aplicativos de celular, das *smartsTVs*, plataformas digitais, *LIVES*, videoconferências, chats, arquivos nas nuvens, enfim, uma gama de serviços e plataformas a disposição de alunos e professores, para buscar o melhor aprendizado possível através destas ferramentas, mas cabe ao professor ser o mediador desta tecnologia, trazer ela para o seu lado, ou seja, é necessário que o professor se atualize, se desenvolva, se aprimore de técnicas e metodologias inovadoras que aliado a estas tecnologias farão uma ponte para o sucesso do ensino e aprendizagem.

Lévy (2011) salienta o quanto os seres humanos estão sendo “camaleões”, ou seja, indo de uma plataforma a outra, de um sistema para outro, de lugares físicos a lugares virtuais, estamos procurando nos adequar, readaptar e com tudo estarmos preparados para uma metamorfose constante. Nunca se falou tanto em tecnologia, informação, comunicação, compartilhamento, aplicativos e segurança de dados como atualmente, seja pela chegada da Pandemia COVID-19 que acelerou alguns processos, seja pelo fato que a quarta revolução é a tecnológica e está em níveis muito acelerados.

Esta revolução só pôde acontecer com a chegada da internet, que propiciou troca de informações, interatividade e comunicação, se instituiu como ciberespaço, um lugar em que todos podem contribuir de diversas formas para a vida profissional, pessoal, científica da população, trazendo práticas, experiências e conhecimento, fazendo com que toda uma sociedade evolua com o tempo, com novas descobertas, novos pensamentos e novas metodologias para serem abordadas e experimentadas. No que tange a definição e entendimento sobre ciberespaço, Lévy (2010, p. 107) aponta que:

Em resumo, o ciberespaço permite a combinação de vários modos de comunicação. Encontramos, em graus de complexidade crescente: o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo e, enfim, os mundos virtuais multiusuários.

Também podemos destacar que o ciberespaço a nível da educação, nos fez

uma sociedade mais acelerada, a busca pela informação não acontece somente nas bibliotecas escolares e livros como no século passado, onde o acesso a informação era mais demorado, mais estudado e não tinha a internet como base de pesquisa, assim sendo, é preciso atualmente frisar a importância de se pesquisar de forma qualitativa, em sites confiáveis, de consultar várias fontes e analisar a veracidade das informações acerca de seu conteúdo, pois o mundo tecnológico está urgindo e a informação está a cada instante sendo criada, cocriada e modificada, necessitamos fazer que a prática pedagógica, a pesquisa, as novas descobertas, sejam pautadas por princípios éticos, com autoria, responsabilidade e que agregue conhecimento científico ao mundo real.

Desafios de metodologia e avaliações da aprendizagem no contexto educativo

A educação 4.0, com a inserção de ferramentas tecnológicas, propiciou inúmeras facilidades aos alunos e professores e, da mesma forma, apresentou desafios diversos, seja na forma de apresentar o conteúdo, no conhecimento de linguagens, aplicativos e equipamentos, na forma de preparação das aulas, com gravação e edição de vídeos, na busca por atenção dos alunos, e ainda na forma de acompanhamento da aprendizagem, ou seja, na avaliação dos alunos. As provas, escritas, presenciais, sem consulta, que dominavam o processo avaliativo, passaram por uma reformulação, os professores precisaram repensar a forma como a avaliação deve ser feita, onde os estudantes têm acesso a informação em tempo real.

Com o contexto de pandemia, a educação 4.0 foi intensificada e o ensino em sua totalidade, incluindo todos os segmentos da educação, precisou, de uma forma imediata, se adaptar a não presencialidade. As escolas, professores e funcionários usaram de imaginação e bom senso para continuar educando, todos buscavam respostas e maneiras diferentes para minimizar os problemas, ninguém imaginava que este período se alongaria por mais que alguns dias.

O primeiro semestre de 2020 foi de muito aprendizado, para professores e alunos, e muito trabalho para os docentes tendo que adaptar suas aulas para o formato remoto. Alguns professores gravavam as aulas e disponibilizavam para os alunos assistirem em qualquer horário, de forma assíncrona, outros procuravam

apresentar as aulas através de programas e plataformas, pouco conhecidas e utilizadas pela maioria dos envolvidos, de forma síncrona, obedecendo os horários das aulas normais. Na escola básica as atividades remotas apresentaram uma dificuldade maior, diversas tarefas necessitaram que os pais exercessem a função de professor, auxiliando nas tarefas, contando histórias e passando mais tempo em contato com os filhos, as tarefas foram enviadas aos alunos de forma não virtual, cabendo também aos pais e responsáveis buscar e levar trabalhos na escola. Em todos os níveis a dificuldade de adaptação foi intensa e demandou dedicação de todos envolvidos.

Com a retomada das atividades presenciais, instituições, professores e alunos se encontram mais preparados para as aulas remotas, buscando diversas formas de atrair a atenção dos alunos. A prática no uso das tecnologias, plataformas e softwares educativos, trouxe mais conhecimento para todos envolvidos, e estando mais familiarizados com este cenário, já conseguem determinar quais as melhores práticas educativas.

As práticas em ambiente on line, aprendidas neste período foram possíveis de continuidade, uma vez que muitos educadores entenderam que o ferramental tecnológico era possível de seguir sendo utilizado. Uma questão muito importante dentro de toda esta mudança repentina é: de que forma verificar o aprendizado dos alunos? As antigas, e muito utilizadas, provas presenciais não se mostraram assertivas no ensino remoto.

Analisando alguns autores, percebemos que a avaliação da aprendizagem é uma temática bastante divergente quanto as formas e instrumentos de execução, alguns entendem que deva ser mais rígida, com provas objetivas ou descritivas, outros que a mesma seja parte do processo educacional, avaliando os alunos diariamente. Porém, o conceito de avaliação é bastante semelhante aos diversos autores, que apresentam muita convergência em seus princípios e definições.

Na concepção de Luckesi (2002), é uma ação qualitativa, do professor em relação aos avaliados.

[...] avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a

respeito do mesmo para aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2002, pg. 33)

Segundo a definição de Sant'Anna (1995), estabelece um caráter de maior importância à avaliação no contexto educacional. Seguidos por outros autores, acordam que as avaliações são de fundamental importância para o bom andamento da educação.

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos ariscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional. (SANT'ANNA, 1995, pg. 7)

A avaliação também faz parte do processo educativo, conforme documento elaborado pelo Ministério da educação e Cultura (MEC, 2007)

[...] avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. [...] A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares. A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras.

Com a necessidade imposta pela pandemia, a avaliação, tradicionalmente executada através de provas, passou a não ter muita eficiência, tendo em vista que os alunos acabavam fazendo as mesmas com auxílio de colegas e mesmo buscando respostas em diversos outros meios de informação, a famosa “cola” ficou muito difícil para o professor identificar, assim, a avaliação da aprendizagem teve que evoluir, e lembrar seus conceitos básicos, onde não necessita ter sua base somente em provas tradicionais (escritas, individuais e sem consulta). Após as primeiras percepções que as antigas provas, quando aplicadas virtualmente, não estavam medindo a aprendizagem do conteúdo dos alunos, os professores adaptaram este

processo, passando a valorizar mais a interação do aluno durante as aulas, trabalhos individuais e em grupo, atividades virtuais, artigos escritos, apresentação oral de trabalhos e até mesmo provas personalizadas.

Considerações finais

Na era da conectividade, comunicação, tecnologias, transformações estão acontecendo a todo momento e entendemos que a educação deva procurar acompanhar e se adaptar a essas mudanças, pois vislumbramos uma aprendizagem com novas metodologias, mais interatividade, mais real do que somente o virtual, também se vislumbra o desenvolvimento de novas habilidades para o aluno com ênfase na colaboração, solução de problemas, pensamento crítico, curiosidade, iniciativa, comunicação oral, escrita digital, análise e interpretação de informações.

Quando referenciamos sobre tendências que teremos pós-pandemia, não podemos ter noção do que acontecerá no futuro, com a devida precisão, pois compreendemos como noções de futuro, tendo consciência que estas transformações não acontecerão de forma instantânea, e sim gradualmente com a evolução do entendimento das partes envolvidas.

No texto de Nóvoa podemos perceber a mesma preocupação com relação a perspectivas de um tempo futuro, onde podemos estabelecer algumas ações no presente para alcançarmos os objetivos futuros:

[...]tentarei projectar cenários de futuro, aqueles em que me revejo de entreos muitos possíveis. Ao fazê-lo, estou a traçar caminhos e a definir orientações para a acção presente. (NÓVOA, 2009, pg. 83)

Na área da educação, podemos nos antecipar em relação a algumas perspectivas, estabelecendo uma relação entre educação, a utilização das TDICs, formas e modalidades de ensino:

As aulas não serão totalmente presenciais, coabitarão no mesmo ambiente alunos presenciais e remotos, e tanto as universidades precisarão estar preparadas, com infraestrutura para atender esta demanda, quanto os professores, no seu modo de apresentar a aula e interagir com os alunos;

O professor será um mediador do conhecimento, a informação já está disponível em qualquer tempo e local, cabe ao aluno saber procurar em locais de maior confiabilidade e ao mestre transformar esta informação em conhecimento e aplicabilidade ao aluno;

As avaliações terão critérios mais diversificados, não apenas provas, acentuando uma tendência que já está acontecendo nas universidades, em aprender resolvendo problemas. Mas, para que se confirme esta tendência, é importante que as provas como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), exames de ordem, concursos, e outros, sigam esta mesma padronização;

As avaliações serão contínuas, não apenas em etapas, praticamente a cada aula ou conteúdo, e o aluno precisará atender critérios mínimos de domínio do assunto e conhecimento para avançar. As “recuperações”, quando necessárias, serão com menos conteúdo, e maior frequência, podendo ainda oferecer uma apresentação do assunto estudado de uma forma diferente da inicial;

Currículos adaptados as necessidades locais de mão de obra e negócios, oferecendo mudanças e adaptações constantes nas grades curriculares para não saturar o mercado, evitando extinção de cursos por baixa procura;

O ensino será mais personalizado, principalmente o ensino médio e superior, onde os estudantes farão o currículo, de acordo com seus interesses, o que terá como consequência um acompanhamento mais intenso e personalizado aos alunos; Muitos cursos sobre “como fazer” gratuitos, ou com valor ínfimo oferecidos pela internet, auxiliando na busca de informação por parte de alunos e professores;

Uma interação muito grande entre universidades de diversos países, se conectando em seminários, conferências, discussões, apresentações, feiras, gerando conhecimento bastante difundido globalmente.

Nesse sentido, apresentamos um cenário, que nos dá margem para entender que é crescente o surgimento de novas plataformas, aplicativos, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, dispositivos móveis cada vez mais inteligentes e adaptáveis a cada usuário. É nesse mesmo contexto, também, que se altera o conceito em relação ao aprender no mesmo tempo e espaço, em que se encontra aluno e professor. Este cenário vem em decorrência das novas gerações que utilizam a tecnologia e

dispositivos como ferramentas, desde o seu berço.

Em sua complexidade, o educar exige do educador ênfase, no que antes havia menos integração, tais como as competências afetivas, intelectuais e éticas. Essa complexidade aumenta, em relação a educação estar saindo, cada vez mais, da sala de aula presencial e ocupar espaços virtuais e profissionais, onde os professores deixam de ser o centro da informação e passam a ser mais o mediador, o facilitador do processo de aprendizagem.

Os saberes são infinitos, cada aluno e cada professor age com seu conhecimento e aprendizagem adquirida em suas trajetórias, esta trajetória é ministrada pelo despertar do professor que tem em suas mãos o poder de fazer com que o caminho do aluno se torne colaborativo, participativo, com riqueza de aprendizagem e troca de experiências em uma cultura digital que transborda pelo conhecimento mútuo, de uma inteligência coletiva (Levy) sendo melhor aproveitada em meio a cibercultura.

Referências

FAVA, Rui. **Educação para o século 21: A era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010. LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC (2007) -<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei93941dbn1.pdf>>. Acesso em 29/03/2021.

MORAN, José Manuel. **Perspectivas (virtuais) para a educação**. (Texto também publicado em: Mundo Virtual. Cadernos Adenauer IV, nº 6. Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, abril, 2004, páginas 31-45.) Site: <http://www2.eca.usp.br/moran/>

wpcontent/uploads/2013/12/futuro.pdf. Acesso em 15/04/2021.

SANT'ANNA, ILZA MARTINS - **Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial.** São Paulo: Edipro, 2016.

VOZES DOCENTES: SONHOS E ANGÚSTIAS DE UM LUGAR CHAMADO ESCOLA

Juliane Cláudia Piovesan⁵⁷
Lucí dos Santos Bernardi⁵⁸
Vladinei Gomes Apolinário⁵⁹

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

O artigo “*Vozes docentes: sonhos e angústias de um lugar chamado escola*” resulta como categoria de análise emergente de pesquisa realizada com docentes de Educação Infantil, a partir da comunidade de aprendizagem. Intenciona identificar as vozes de sonhos e angústias de um lugar chamado escola, destacando situações observadas pelos docentes interlocutores, com reflexões de contextos escolares, com tons de angústias e de preocupações que comprometem, muitas vezes, a pessoa e o profissional docente, situações de *foregrounds* arruinados, fragilizados e de sonhos em gaiolas. Mas também docentes sonhadores, com perspectivas e com *foregrounds multiplicados*. Assim, pela escuta das vozes dos professores de Educação Infantil, presenciam-se as dores e as expectativas, destacando a importância do fortalecimento coletivo, do ouvir e ser ouvido, do desejo de juntos compreender o que queremos da escola.

Palavras-chave: Docência. Escola. *Foregrounds*. Coletivo.

Primeiras palavras

O escopo deste artigo é refletir as vozes docentes, suas angústias e sonhos, do lugar chamado escolar. Apresenta-se um estudo oriundo da reflexão sobre *foreground*⁶⁰ e mobilizado pelas vozes da comunidade de aprendizagem, realizada com docentes de Educação Infantil.

Reflete-se os sonhos e as angústias docentes, seus *foregrounds*, na percepção de algumas situações que preocupam e desafiam a docência, bem como a afirmação de que a escola é o lugar de realização dos processos formativos, de diálogo, de

⁵⁷ Doutora em Educação. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - - Rio Grande do Sul - Brasil - julianepiovesan2018@gmail.com

⁵⁸ Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Rio Grande do Sul - Brasil - lucisantosbernardi@gmail.com

⁵⁹ Mestre em Educação. Professor da Faculdade União de Ensino do Sudoeste do Paraná (UNISEP). Paraná, Brasil - nei_gomes_apolinario@hotmail.com

⁶⁰ *Foreground* para Skovsmose (2007), designa as intenções, expectativas, aspirações e esperanças que o indivíduo tem com base nas oportunidades sociais, políticas, econômicas e culturais que a sociedade lhe proporciona.

compartilhar ideias e ideais, de fortalecimento coletivo e de vislumbrar e potencializar *foregrounds*.

Destaca-se que as categorias do estudo foram docência – angústias e sonhos e o lugar chamado escola, sendo mobilizadas pela ATD (Análise Textual Discursiva).

Nas ponderações dos aspectos refletidos na comunidade de aprendizagem, nas situações destacadas no lugar chamado escola, observa-se, nas vozes dos docentes⁶¹, angústias, falta de perspectivas, preocupações que afetam a pessoa e o profissional docente, situações de *foregrounds arruinados, fragilizados* e de *sonhos em gaiolas*. Mas também docentes sonhadores, com perspectivas, que realizam um processo pedagógico criando experiências de significado, com *foregrounds multiplicados*.

Vozes docentes: sonhos e angústias

A escola é um espaço permeado pela cultura de diversos indivíduos que vivem e convivem em ambientes socioculturais, os quais são estudantes, gestores, professores e funcionários. Um lugar de refletir *background*⁶², de viver *middleground*⁶³ e de elaborar/reelaborar *foregrounds*. Freire (1975) expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino e de aprendizagem. Barbosa (2013, p. 06) destaca que

A escola como um lugar para o qual as crianças se dirigem, todos os dias, com segurança e tranquilidade para, através do acolhimento e reconhecimento dos demais, aprender a viver – fazer suas iniciações à vida comum. Um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano.

A escola é um lugar, para além de mera localização geográfica, é um espaço do vivido, da experiência, dos significados e das interações sociais. Holzer (1999) traz que o lugar manifesta a intencionalidade do ser. Assim é essa relação de intenção do

⁶¹ Na análise, os docentes foram identificados por escalas musicais e o conceito voz, sendo Voz Dó, Voz Ré, Voz Mi, Voz Fá, Voz Sol, Voz Lá, Voz Si, Voz Dó Maior, Voz Ré Maior, Voz Mi Maior, Voz Fá Maior, Voz Sol Maior, Voz Lá Maior.

⁶² O *background* refere-se às raízes culturais e sócio-políticas de um indivíduo ou grupo humano; e o *foreground* refere-se à interpretação de uma dada pessoa sobre as perspectivas de aprender e viver que o contexto sócio-político aparentemente lhe disponibiliza (Skovsmose, et. al. 2009, p. 04).

⁶³ Biotto (2022), *middleground* é o presente, o que se está vivendo.

indivíduo com o lugar que lhe confere identidade e significado. Ainda o autor enfatiza que lugar é espaço de ação do corpo, faz parte da identidade e da vivência dos sujeitos. Para Lima (2008, p. 46), “o lugar é vivido a partir das experiências individuais e coletivas com os que partilham os mesmos signos e símbolos, estruturado a partir dos contatos entre o eu e o outro, onde nossa história ocorre, onde encontramos as coisas, os outros e nós mesmos”. E, ainda, o lugar “é seguro e familiar, visto possuir um significado” (Tuan, 2014, p. 05).

Nesse aspecto a escola é um local em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o lugar privilegiado para pensar, para viver, para aprender, para aguçar a criatividade e a curiosidade; enfim, para ser feliz consigo e com o outro. como explica Freire (2007), “a escola é lugar de gente!”.

Freitag (1984) expressa que a escola emerge como uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo, da mesma forma como surge para a evolução da sociedade e da própria humanidade. Então, enquanto espaço de desenvolvimento e aprendizagem, a escola envolve todas as experiências e vivências, abarcando os aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos, os quais estão presentes nas interações entre os diferentes segmentos que fazem parte da escola. Nóvoa (2007, p. 06) aponta que

Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse ‘transbordamento’. Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos.

O autor nomeia "transbordamento" as muitas atribuições conferidas à escola, seja pela sociedade ou pelo Estado e que precisam ser analisadas para não dispersar a prioridade principal da escola e dos docentes, que é a aprendizagem dos alunos. A aprendizagem não acontece sem aluno, sem considerar as suas subjetividades, os seus contextos sociais, suas sociabilidades, ou seja, o seu contexto de realidade

(Nóvoa, 2007). Nesse caminho, observa-se que uma das cargas da escola, é receber crianças com situações familiares complexas, crianças com falta de limites, respeito e autonomia, crianças sem referências, crianças assoberbadas pela tecnologia; enfim, diversas e diferentes realidades.

O docente de Educação Infantil é um dos segmentos que faz parte da escola, ele que sente os contextos externos com mais intensidade, porque está em contato direto com as crianças e com seus familiares, necessitando, como refletido na comunidade de aprendizagem, de equipes pedagógicas, de apoio e de ser ouvido. Na voz dos interlocutores, os quais expressam seus desejos e sonhos (*foregrounds*) e neles imbuídas as preocupações e angústias presentes:

O meu sonho é de iniciar o ano letivo com a equipe escolar completa, com atendentes, monitoras, pois geralmente demoram dois, três meses para ter equipe completa, dá uma defasagem, dá um cansaço físico e emocional também, é muito desgastante. Crianças que precisam de fonoaudiólogo, que precisam de um atendimento especializado. Que precisam de uma atenção especial, que precisam de um monitor especializado na sala de aula (Voz Ré Maior).

Docentes que se sentem, muitas vezes, sozinhos, realizando um trabalho com pouca coletividade, que vivenciam angústias, enxergam que a escola poderia ser mais fortalecida com profissionais qualificados para, assim, poderem visualizar mais processos significativos de aprendizagem. Com vozes preocupadas colocando questões importantes como: [...] até quando o professor vai ser o único a trabalhar com as crianças? Quando que os profissionais da educação vão ser vistos com outros olhos a não ser aquele que tem que cuidar? Precisamos de uma rede de apoio, não é só o professor que vai proporcionar a educação” (Voz Dó).

Vozes que expressam angústias, com *foregrounds* arruinado, fragilizados⁶⁴, docentes que se sentem “órfãos” em meio a tantas situações complexas que ocorrem, que precisam ser ouvidos, que precisam de auxílio para realizarem um trabalho com mais qualidade, para sentirem um desenvolvimento mais pleno no aluno, e que sintam uma maior valorização profissional. Com reflexões como “[...] espero, de

⁶⁴ Um *foreground* arruinado é caracterizado quando o indivíduo parece não visualizar oportunidades atrativas e realistas para o seu futuro e mesmo que não se encontre arruinado, um *foreground* pode estar em uma posição de risco, pode estar fragilizado, se o indivíduo visualiza e/ou considera poucas possibilidades atraentes em seu contexto de vida (Biotto Filho, 2015).

coração, uma maior valorização por parte de toda a sociedade escolar, principalmente das famílias e do poder público” (Voz Fá). Nóvoa (2009, p. 40) destaca que,

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.

Nesse aspecto, mesmo em meio a tantas angústias, professores precisam reencontrar estímulos no interior de seu trabalho, investirem no desenvolvimento profissional, individual e coletivo, criando condições que permitam manter a esperança e fortalecer seus *foregrounds*. Esse caminho pode ser encontrado através do coletivo escolar. Assim, nutrir e levar adiante o sonho de pensar, investigar, estudar, criar, realizar e partilhar ações voltadas a enfrentar a realidade, representa viver em luta permanentemente. Pimenta (2000) contribui afirmando que é nessa luta e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os docentes vão constituindo seus saberes.

Docentes que destacam, ainda, com tristeza e pouca esperança, a questão da desvalorização salarial: “como ter motivação com um salário baixo, com salas cheias, com direções que não ajudam” (Voz Fá Maior). E ainda destaca o seguinte: “eu não tenho mais motivação para ser professora, muita desvalorização salarial, e é deixado muito para escola e parece que as famílias não pensam mais nos filhos”.

As referências dos professores de Educação Infantil à desvalorização remetem à antiga discussão sobre a falta de reconhecimento da docência como profissão. Sampaio e Marin (2004) destacam que a baixa remuneração é um aspecto que influencia fortemente a precarização do trabalho docente, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho.

Uma angústia que, como destacam, não depende só deles. Estão em uma posição de fronteira, mas talvez com mais coletivo e união da categoria poderiam surgir modificações importantes. Também do interno escolar, na questão da

gestão e dos próprios colegas, os docentes, em suas narrativas, colocam preocupações e angústias, de *foregrounds arruinados*⁶⁵, que impedem novas perspectivas e que deixam, em muitas situações, seus *sonhos em gaiolas*.

Eu gostaria de compartilhar, assim, que eu acho interessante as vivências de vocês, eu também tenho vários todos os anos e surpresas, coisas diferentes, mas eu me sinto morna porque, às vezes, para não dar bagunça, eu evito de fazer certas coisas. Juntar caixinhas e coisas, todo mundo diz - está juntando lixo, para que esses lixos? Daí a gente acaba se acomodando e deixando de fazer coisas legais (Voz Si Maior).

Na falta de um olhar para a infância, dos gestores, bem como pelas críticas de colegas, alguns docentes acabam, por vezes, não realizando atividades diferenciadas e nem se motivando. O conhecimento profissional se materializa no decorrer da prática e se apoia na reflexão e na intervenção em situações concretas do processo pedagógico. Então, o docente vai passar por fases (as quais carregam em seus *backgrounds* e *middlegrounds*) e cada uma com suas características próprias, que exigem uma conscientização da necessidade de formação permanente para não caírem na rotina e perderem a profissionalidade da docência, mas que consigam potencializar em reelaborações de *foregrounds*.

Aqui se pode verificar alguns *foregrounds* sem perspectiva, talvez prefiram ficar em uma zona de conforto, com poucas possibilidades de avançar para uma zona de risco. Para Penteado (1999), um ensejo importante para os docentes se sentirem capazes de trabalhar na zona de risco é a constituição de momentos colaborativos, em particular, entre os professores, mas também com alunos, pais, professores e pesquisadores. Penteado e Skovsmose (2009) sublinham que uma zona de risco, apesar de parecer um momento negativo, é, na verdade, um espaço que precisa ser explorado pelo docente, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos, pois este gera oportunidades diferentes, mais produtivas. Skovsmose (2008, p. 19) coloca que

[...] qualquer cenário para investigação coloca desafios para o professor. A tarefa é tornar possível que os alunos e o professor sejam capazes de intervir

⁶⁵ Biotto Filho (2015, p. 21) coloca que “um *foreground* arruinado pode ser uma forma brutal de obstáculo para a aprendizagem”.

em cooperação dentro da zona de risco, fazendo dessa uma atividade produtiva e não uma experiência ameaçadora.

Borba e Penteado (2001, p. 68), nessa perspectiva, enfatizam que “[...] é o pensar e agir coletivo que poderão impulsionar e manter o professor numa zona de risco de forma que ele possa usufruir o seu potencial de desenvolvimento”. Então, quando o docente faz parte de um grupo colaborativo, consegue estímulos, motivações e condições para refletir e encarar os imprevistos, impulsionando para vivenciar a zona de risco. Esse processo foi visualizado no diálogo da comunidade de aprendizagem com os docentes de Educação Infantil, os quais enfatizavam nos encontros que se fortaleciam nas narrativas, no ouvir e ser ouvido.

Mais uma vez percebe-se, pelas vozes dos docentes de Educação Infantil, a carência de um coletivo na escola, a falta de ajuda mútua. E eles mesmos sentem essa realidade quando afirmam o seguinte:

Eu sonho com a união da categoria docente. Têm professores que ajudam os demais, compartilham as ideias, os materiais, o que deu certo, o que não deu e aquela parte que critica, que vê que não vai dar certo, que - ah eu fiz uma atividade legal, mas não vou compartilhar. A gente sabe o que é união e a união faz a força (Voz Mi).

O que está faltando? O que se percebe é que essa resistência para pensar, planejar, dialogar no coletivo as angústias e as perspectivas, inviabilizando uma construção de saberes de forma mais sólida e participativa. A equipe gestora da escola precisa fortalecer o coletivo colaborativo de sua comunidade. Fullan e Hargreaves (2000) colocam a “cultura do individualismo” que envolve o trabalho docente em contraposição ao ambiente de cooperação que deveria presidir a realização do trabalho educativo. O trabalho isolado na escola é limitante, uma vez que ele não é objeto de exposição e análise, restringindo assim as possibilidades de qualificar. A liderança aqui exerce papel importante nesse processo, garantindo a participação, articulando as diferentes contribuições e elaborando sínteses, propondo análises e contextualizando sempre com o processo educativo.

Imbernón (2011) baliza que a reflexão do professor deve ser um processo que contribua com seu desenvolvimento profissional e de aquisição de conhecimentos,

sendo algo amplo, complexo, adaptativo e experiencial, pois cada docente tem seu modo de aprender, uma maneira cognitiva de construir saberes, recebidos e potencializados durante sua vida pessoal e profissional e que permitem uma nova prática de atuação. Movimento esse que pode acionar, elaborar e reelaborar seus *foregrounds*.

O trabalho docente é uma experiência única, de cada docente, que a enfrenta em situações adversas e favoráveis, mas que, na coletividade e na partilha, podem tornar-se processos de aprendizagem com significados, pois com a reflexão compartilhada surgem novos olhares, posturas e práticas. O que modifica é a qualidade, a intencionalidade e os efeitos da prática pedagógica. “No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades” (Nóvoa, 2009, p. 17).

Além disso, docentes que sonham e que têm preocupações de “[...] que todos os professores da Educação Infantil tenham conhecimentos para estarem trabalhando neste nível de ensino”. (Voz Mi). E ainda questionam o seguinte: “será que o professor está preparado para estar em uma sala de aula na Educação Infantil, têm conhecimentos do que é ser criança na Educação Infantil e qual é o papel desse professor?” (Voz Sol).

Reflexões de docentes que se preocupam com a infância. Desse modo, pode-se inferir, a partir de Tardif e Faucher (2010), um indício de profissionalização, ou seja, a transformação de pessoas em profissionais que buscam habilitar-se para assumir a função de professores, desmistificando a ideia de que qualquer um pode ser professor de crianças pequenas, mas que precisam ter conhecimento da infância e saber como desenvolvê-las de maneira integral. Guimarães (2004) coloca que a profissionalização dos professores da Educação Infantil deve atender à especificidade da criança, ou seja, deve considerar o fundamental da natureza da criança, que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil.

Na voz do/a interlocutor/a Dó, “[...] não sei se é um sonho, se é uma utopia, um grande sonho seria que todos os profissionais que estão na educação infantil

realmente amassem o que eles fazem”.

De acordo com as múltiplas vozes, ser professor/a de Educação Infantil suscita sentimentos diversos e diversificados, tais como: sensação de encantamento e amor para com a profissão; fortalecimento e preocupação sobre o gostar de trabalhar com crianças e responsabilidade com o trabalho pedagógico que assumem. Mas, por outro lado, admitem sentir-se, muitas vezes, sozinhos, sem amparo, desvalorizados e mal remunerados pelo trabalho que desenvolvem. Sente-se que, inerente ao trabalho com a Educação Infantil, possuem uma dimensão afetiva (amor, paixão, encanto) *que a priori* sustenta o trabalho que realizam e é balizador de reelaborações de *foregrounds*.

A educação de um ser humano passa necessariamente pelo olhar, pelo corpo, pela convivialidade, pela construção de relações num espaço presencial, pela capacidade de cuidarmos uns dos outros. É isto que os melhores professores sempre souberam fazer (Nóvoa, 2021, p. 07).

Nessa perspectiva, a escola estabelece um lugar privilegiado de produção do saber docente, construído e edificado no exercício da docência com as crianças e com os outros docentes. Infere-se que o espaço-tempo dos coletivos docentes pode contribuir de maneira potente o processo de aprender e ensinar entre todos, sejam as crianças e/ou professores.

Considerações finais

Refletir sobre *foregrounds*, movimentados pelas vozes dos docentes de Educação Infantil na comunidade de aprendizagem, possibilitou observar situações de medos, de angústias e de obstáculos; mas também de sonhos, esperanças e expectativas. Olhando, ouvindo e falando aprende-se com as experiências do eu e do nós, nas múltiplas escolhas, nas mais variadas formas de ver, descrever e fazer os cotidianos, nas lentes e nos conhecimentos que precisam ser mobilizados para considerar a realidade, para enfrentar os medos, para sair das “gaiolas”, para se disponibilizar romper a zona de conforto e a buscar os sonhos.

Nesse caminho investigativo, os docentes trouxeram alguns contextos internos

e externos, de sociedade e de escola, que muitas vezes desestabilizam e os põem em situações de fronteira, como a desvalorização docente/salarial, contextos familiares e processos de gestão, que colocam muitos sonhos em gaiolas e inibem o voo. Por outro lado, vozes que destacam essas situações, mas que possuem esperança e sobressaem a importância de uma docência de qualidade, primando pela aprendizagem e a alegria da criança, as quais são mobilizadoras pujantes de *foregrounds*.

Os momentos relatados de *backgrounds*, de *middleground* e de *foregrounds* estavam repletos de sentidos, de vida, de dores, de encantamentos, de possibilidades e de rupturas.

Como destaca Benjamin (1983, p. 60), “[...] o narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez, em experiência dos que ouvem sua história”. E, sim, ampliaram-se as possibilidades de dar sentidos e significados às ações do cotidiano escolar, permitindo a construção de narrativas dos sujeitos, de seu tempo e lugar.

Reflexões que possibilitaram compreender e reconhecer a docência com um tempo e espaço, como um lugar de construção coletiva de práticas pedagógicas, de diálogos que exaltaram *backgrounds* e *middlegrounds* e fomentaram *foregrounds*. E, ainda, a necessidade de redes de formação docente, com compartilhar de ideias, de histórias, de memórias, de angústias, de expectativa, do ser e do fazer cotidiano, que afeta, atravessa e marca as pessoas.

Nesse cenário, compreende-se que o processo de interação com o contexto escolar, o partilhar dos processos pedagógicos e a convivências com os outros promovem a construção da identidade e da profissionalidade dos docentes, fortalecendo-os enquanto pessoas e profissionais.

TEACHING VOICES: DREAMS AND ANGUISHES OF A PLACE CALLED SCHOOL

Abstract: The article “Teacher voices: dreams and anxieties of a place called school” results as an emerging category of analysis of research carried out with Early Childhood Education teachers, based on the learning community. It aims to identify the voices of dreams and anxieties from a place called

school, highlighting situations observed by interlocutor teachers, with reflections on school contexts, with tones of anguish and concerns that often compromise the person and the teaching professional, foreground situations ruined, fragile and with dreams in cages. But also dreamy teachers, with multiplied perspectives and foregrounds. Thus, by listening to the voices of Early Childhood Education teachers, the pain and expectations are witnessed, highlighting the importance of collective strengthening, of listening and being heard, of the desire to understand together what we want from school.

Keywords: Teaching. School. Foregrounds. Collective.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**. v. 31 n. 61 (2013). Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Textos escolhidos**. Tradução de Modesto Carone *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BIOTTO FILHO, Denival. **Motivos para aprender e o conceito de *middleground***. In.: Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais...Brasília (DF) On-line, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/472678-motivos-para-aprender-e-o-conceito-de-middleground/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BIOTTO FILHO, Denival. **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?** Trabalho com projetos para reelaborar foregrounds. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro/SP: Universidade Estadual Paulista, 2015.

BORBA, Marcelo de Carvalho.; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1984.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HOLZER, Werther. **O lugar na geografia humanista**. Revista Território. Rio de Janeiro. UFRJ. Ano 4, n. 7, p. 67-78, jul/dez. 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Angélica Macedo Lozano. **Santa felicidade entre calçadas, ruas e avenidas: trilhas urbanas para pés caminhantes**. 2008. 164 páginas. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Paraná. Paraná. 30 mar. 2008.

NÓVOA, António. A liberdade está no diálogo. In.: CAMPOS, Rita e MOREIRA,

Sueli de Lima (orgs.). Diálogos com António Nóvoa. Reflexões sobre modelos de formação de professores/as e redes colaborativas entre escolas e universidades em Portugal e no Brasil. **Cescontexto** - Debates N° 28 janeiro de 2021. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xxvii_i.pdf. Acesso em 28 jun. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PENTEADO, Miriam Godoy. **Novos Atores, Novos Cenários: Discutindo a Inserção dos Computadores na Profissão Docente**. *In*: BICUDO (ed.). Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. Sao Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 297-313.

PENTEADO, Miriam Godoy.; SKOVSMOSE, Ole. **Riscos trazem possibilidades**. *In*: SKOVSMOSE, Ole. Desafios da reflexão em educação matemática crítica. Campinas: Papirus, 2008. p. 41-50.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez: São Paulo, 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho e seus efeitos sobre as práticas cuticulares**. Educ. Soc., Campinas, v.25, n.89, 9,1206-1225, set./Dez- 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t7piz85czHRW3GcKpB9dmNb/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SKOVSMOSE, Ole *et al.* Cenários para investigação. *In*: SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus. 2008, p. 15-39.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Jacques; FAUCHER, Caroline. **Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores**. *In*.: ALVES, Maria; MACHADO, Eusébio (org.). O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. (Trad. Livia de Oliveira). São Paulo: Difel, 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Clei Cenira Giehl⁶⁶
Luci Mary Duso Pacheco⁶⁷

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Este estudo é parte integrante do projeto da dissertação intitulado “Entre a vontade e a necessidade na formação continuada do professor do ensino fundamental: ressignificar a formação continuada no Brasil é possível?”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Busca contribuir com o debate acerca da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental no Brasil, a partir da compreensão das tensões que envolvem a educação inclusiva. Esta pesquisa objetiva contribuir para a construção de práticas educativas inclusivas mais significativas e transformadoras. Este trabalho compõe o Estado do Conhecimento do projeto de dissertação e analisa as pesquisas realizadas nessa área, que têm como foco a educação inclusiva. É uma revisão de literatura, um estudo qualitativo-descritivo, a partir de um levantamento de dados efetuado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e objetiva elaborar uma análise crítica embasada acerca do tema, enriquecendo a discussão e contribuindo para o avanço do conhecimento nessa área.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação Inclusiva. Revisão de literatura.

Introdução

Este estudo é parte integrante do projeto da dissertação intitulado “Entre a vontade e a necessidade na formação continuada do professor do ensino fundamental: ressignificar a formação continuada no Brasil é possível?”, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Coloca em tela os processos de formação

⁶⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGEDU) – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: clei.giehl@gmail.com

⁶⁷ Orientadora. Professora. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen, Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: luci@uri.edu.br

continuada de professores, tencionando observar se é possível uma ressignificação dessa formação no Brasil. Nesse sentido, busca contribuir com o debate acerca da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental no Brasil, a partir da compreensão das tensões que envolvem a educação inclusiva. Esta pesquisa objetiva contribuir para a construção de práticas educativas inclusivas mais significativas e transformadoras.

Observa-se uma crescente ênfase na qualidade do ensino, o que coloca em destaque a necessidade de uma formação continuada eficaz e alinhada às demandas reais dos professores. A busca por abordagens inovadoras, o desenvolvimento de habilidades digitais e a compreensão aprofundada das necessidades dos alunos tornaram-se aspectos cruciais para a atuação dos professores no século XXI. Nesse cenário, é imprescindível investigar o que se vem produzindo nos meios acadêmicos em relação à educação inclusiva e formação continuada de professores, a fim de entender como essa necessidade premente de conhecimento/reconhecimento e valorização está se dando. Nesse viés, a diversidade de contextos educacionais, no Brasil, tanto em termos de legislação quanto de realidades regionais, reforça a relevância dessa pesquisa. A regulamentação da formação continuada de professores varia de estado para estado, o que implica em abordagens e necessidades distintas ao que concerne à inclusão. A compreensão dessas particularidades é vital para a formulação de estratégias eficazes de desenvolvimento profissional.

Este trabalho compõe o Estado do Conhecimento do já mencionado projeto de dissertação e analisa as pesquisas realizadas nessa área, que têm como foco a educação inclusiva. É uma revisão de literatura, um estudo qualitativo-descritivo, a partir de um levantamento de dados efetuado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e objetiva elaborar uma análise crítica embasada acerca do tema, enriquecendo a discussão e contribuindo para o avanço do conhecimento nessa área. Entende-se que, através de uma formação adequada, professores podem estar mais aptos a desenvolver prática educativas eficazes, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. Portanto, o tema proposto tem uma grande importância cultural, econômica e social, dado que a formação continuada de professores do Ensino Fundamental é

imprescindível para o desenvolvimento do país e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Metodologia

Eleger apoiar-se nas pesquisas já realizadas significa ser capaz de contextualizar nossa investigação dentro do corpo de conhecimento existente, identificando lacunas e possíveis caminhos para novas contribuições científicas. Logo, este estudo se classifica como uma revisão de literatura. O levantamento de dados foi empregado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O levantamento de dados foi empregado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizaram-se os descritores “formação continuada de professores” AND “ensino fundamental”; “ressignificação” AND “formação continuada de professores”; e formação continuada na perspectiva do professor (sem o uso de aspas), em três buscas, resultando em inúmeras pesquisas. Para organização dos dados coletados, elaborou-se o estudo de cada trabalho acadêmico selecionado, levando em consideração itens como: grau, título, autor, resumo, ano, universidade e região. Após a análise dos dados coletados, entendeu-se que alguns deles não possuíam afinidade com a temática e outros se repetiam nos descritores selecionados para a pesquisa, nas três buscas. À vista disso, empreendeu-se um refinamento mais preciso para buscar os estudos que mais se aproximassem à ideia da pesquisa. Para seleção destes trabalhos, primeiramente, eliminaram-se trabalhos repetidos e, na sequência, foram examinados os resumos dos referidos estudos.

Na sequência, iniciou-se a leitura detalhada dos resumos referentes a 123 trabalhos localizados, selecionando-se aqueles que mais se aproximassem da temática investigativa. Ao final desse processo, restaram 78 trabalhos para serem avaliados. Optou-se, também, por separar os trabalhos por temática, tencionando examiná-los com mais cuidado, para otimização e melhor compreensão dos estudos. Desta divisão, resultou a que ora analisamos (Formação continuada de professores e inclusão), composta por nove pesquisas.

A seguir, discorre-se sobre os trabalhos selecionados que abordam a temática

da formação continuada de professores e inclusão. Esses trabalhos são relevantes para o debate concernente à importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade da educação. Ademais, a revisão bibliográfica dessas pesquisas contribui para a elaboração de uma análise crítica e fundamentada acerca do tema.

Formação Continuada de Professores e inclusão

Ao se debater acerca da educação infantil inclusiva tem-se como premissa, além de respaldo legal, que necessita de formação adequada dos professores para implementação das políticas educacionais inclusivas e para que as práticas pedagógicas sejam de qualidade e eficazes. E, talvez, esta seja uma das maiores deficiências do ensino, desde a formação inicial, perpassando pela formação continuada. A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas [...] diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças [...] e não apenas a aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais” (Mittler, 2003, p. 16).

Nesse caminho, a formação continuada de professores assume papel basilar, posto que, tal como afirma Almeida (2006), ao escolher o magistério, o profissional opta, também, pela possibilidade de atuar diretamente com esses alunos e, precipuamente, porque o processo de inclusão escolar está sendo efetivado no país.

Concernente à temática Formação Continuada de Professores e inclusão, foram identificadas nove pesquisas, conforme apresenta o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Relação dos trabalhos selecionados na temática Formação Continuada de Professores e inclusão

Título	Tipo de trabalho	Autor	Universidade	Estado	Ano
Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Angélica Guedes Dantas	Universidade de Brasília	Distrito Federal	2009
Formação continuada de professores: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Scheilla de Castro Abbud Vieira	Universidade Federal do Pará	Pará	2010
Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da formação inicial e continuada	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Francisca Francione Nonato dos Santos	Universidade do Vale do Sapucaí	Minas Gerais	2019
O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos	Dissertação – Mestrado Profissional	Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo	2019
A educação especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Emiliana Oliveira Rochados Santos	Universidade Estadual Sudoeste da Bahia	Bahia	2019
Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Fernanda Aparecida Augusto	Universidade do Oeste Paulista	São Paulo	2019
Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Stela Cezare do Santo	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	São Paulo	2020
Educação bilíngue: formação de professores para surdos da rede municipal de Pato Branco	Dissertação – Mestrado Profissional	Luciana de Freitas Bica	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	Caçador	2021
Formação continuada de professores: implicações de um processo formativo-colaborativo à educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação – Mestrado Acadêmico	Greice Maiara Denker	Universidade Regional de Blumenau	Santa Catarina	2021

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os estudos selecionados buscam discutir sobre a importância da formação continuada de docentes dos anos iniciais a respeito da educação inclusiva, ademais, trazem o quão importante é que a formação continuada docente esteja presente nas escolas, ressignificando o ensino, especialmente a partir das novas Bases Curriculares. As pesquisas em tela discutem como a formação continuada auxilia os professores das salas regular e de recursos junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, no trabalho colaborativo e nas estratégias utilizadas para a adaptação curricular.

Em 2009, Angélica Guedes Dantas elaborou a dissertação “Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente”, na qual apontou a existência de problemas estruturais, de precária formação dos professores e a não mobilização das instituições no sentido de redefinição do trabalho pedagógico. Evidenciou a insegurança dos educadores atinente aos conteúdos e às estratégias a serem adotadas e um forte processo de continuidade e repetição na condução das aulas, bem como excessiva preocupação dos docentes e das escolas com o letramento e a alfabetização.

Por sua vez, Scheilla de Castro Abbud Vieira, em 2010, pesquisou a “Formação Continuada do professor: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva”, que investigou a capacitação de educadores para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola regular da Rede Pública Estadual do Pará. Tal pesquisa trouxe, de modo geral, resultados muito satisfatórios, levando a pesquisadora a perceber:

[...] que a formação proporcionou às professoras o repensar de suas práticas pela assimilação e uso dos conceitos teórico-práticos como recurso para sua ação, ao afirmarem que ativaram postura mais reflexiva, mais participativa em seu contexto profissional; ao se perceberem como mais sensíveis às diferenças que se manifestam em suas salas de aula; ao recorrerem a estratégias diferenciadas para efetivar o processo de ensino e se perceberem como co-responsáveis pela organização da inclusão educacional (Vieira, 2010, p. 7).

Francisca Francione Nonato dos Santos (2019) desenvolveu a pesquisa “Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da formação inicial e continuada”, com o propósito de analisar as concepções e

práticas sobre a formação profissional do docente dos anos iniciais do ensino fundamental por um viés da importância da formação continuada de docentes dos anos iniciais a respeito da educação inclusiva. Assevera que o sistema educacional brasileiro “passa por muitas dificuldades na tentativa de proporcionar um ensino de qualidade para todos, particularmente aos alunos que têm necessidades educacionais especiais” (Santos F., 2019, p. 33). Em se tratando da prática pedagógica, sustenta que o professor deve trabalhar de forma que todos os alunos aprendam juntos, “independentemente de suas diferenças e das suas dificuldades, fazendo com que a aprendizagem seja garantida para todos” (Santos F., 2019, p. 38). Sua pesquisa evidenciou o despreparo tanto dos professores quanto da escola para o ensino inclusivo.

Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga (2019), investigou “O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos”, em razão de que, no Brasil, o racismo é

[...] cultural e historicamente presente nas mais variadas esferas da sociedade e é, por vezes, silenciado, sendo praticado de forma velada, promovendo nas pessoas negras a composição de uma identidade estigmatizada, com baixa autoestima, desde a mais tenra infância, passa por situações discriminatórias e rejeições (Fraga, 2019, p. 10).

Tendo essa noção bem presente, analisou em que medida a formação continuada contribui para que o professor de educação infantil possa lidar com as diferenças raciais no espaço escolar. E, ao longo do texto, salienta que, ao se pensar numa perspectiva inclusiva, é pertinente a ideia de que diferença não significa desigualdade, mas uma condição humana de que cada um é diferente e isso identificada as pessoas como seres exclusivos. Dessa maneira, a formação continuada precisa trabalhar tais conceitos para que os docentes saibam ressignificá-las em suas práticas cotidianas. Acrescenta que urge ações que possam combatê-las, e, quiçá, a formação seja a possibilidade de mudança. Outros achados da análise destacam que a dificuldade vem da ausência de conhecimentos sobre o assunto, que leva ao receio de má interpretação de suas narrativas pelas outras pessoas. Os participantes da pesquisa consideraram que uma formação continuada com essa temática é um excelente contributo às suas reflexões, pois “passaram a perceber as situações de

racismo com maior clareza e como ele se apresenta nos contextos sociais, principalmente no ambiente educacional” (Fraga, 2019, p. 10).

“A educação especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores” foi o foco do estudo de Emiliana Oliveira Rocha dos Santos (2019). Para a autora, a inclusão escolar é um desafio, nesse âmbito, a prática profissional carece desenvolver interesse de pesquisa e investigação, “oportunizando, assim, categorias acertadas/indispensáveis para que todos os estudantes possam aprender e serem bem-sucedidos” (Santos E., 2019, p. 66). Ao seu ver, a formação continuada de professores deve “transpor as barreiras da instrumentalização técnica e desenvolver uma postura autônoma e investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios que estão postos no dia a dia de cada unidade escolar” (Santos E., 2019, p. 136).

A análise, sob a ótica dos professores da classe comum do ensino regular, a proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, relativamente à formação continuada, foi o foco do estudo de Fernanda Aparecida Augusto, na dissertação nomeada “Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I” (2019). A PNEEPEI de 2008 é um documento orientador que trata a respeito do histórico do atendimento educacional das pessoas com deficiência e como se interpreta, hoje, esse atendimento, buscando fomentar políticas públicas em prol a uma educação de excelência para todos e “confrontar as práticas discriminatórias, criando alternativas para superá-las, constituir políticas para promover uma educação de qualidade para todos” (Augusto, 2019, p. 74). Ao final, o trabalho demonstrou que

[...] há carência de uma formação generalista, ao nível que se pretende para professores da sala regular de ensino, mas que, ao mesmo tempo, instrumentalize e permita a esse professor ter a sensibilidade, senso e capacitação para desenvolver estratégias de ensino que possam estimular o desenvolvimento do potencial de cada aluno, levando-se em conta as especificidades de cada um. Na realidade há uma grande necessidade de revisão nas práticas pedagógicas dos professores da sala comum, precisam fazer uma formação mais individualizada que atendam os seus estilos de aprendizagem e valorizem o seu potencial, competência e habilidade (Augusto, 2019, p. 139).

Outrossim, a “Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente” foi a dissertação de Stela Cezare do Santo (2020). A pesquisadora tentou compreender e discutir as concepções de professores das salas regulares e de recursos sobre o trabalho docente junto aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). As constatações sinalizam que “[...] é preciso considerar que os professores, ainda que tenham tido uma formação inicial deficitária precisam de algum modo se instrumentalizar para efetivação de um trabalho junto a esses alunos” (Santo, 2020, p. 119), e, nesse momento, a formação continuada assume papel vital, que possibilitem subsídio mínimo para sua atuação. A reflexividade do próprio trabalho docente, tem, portanto, papel elementar no desenvolvimento de práticas inclusivas exitosas.

Luciana de Freitas Bica (2021), através de uma pesquisa-ação, construiu uma proposta de formação continuada para professores de alunos surdos em uma perspectiva bilíngue, a qual apresenta na pesquisa intitulada “Educação bilíngue: formação de professores para surdos da rede municipal de Pato Branco”. Essa construção comprovou que a maioria dos professores participantes carregava sentimento de frustração em relação à docência com alunos surdos dadas às dificuldades de comunicação, que restringiam a interação direta com o estudante e delegava ao intérprete a função de ensinar a criança surda, na contramão da legislação em vigor. Destaca-se, como fundamental, a afirmação de que a Libras deve ser reconhecida como uma “aprendizagem importante para o exercício de cidadania das pessoas surdas, pois qualquer que seja o segmento social em que esteja inserido, o sujeito surdo estará em contato com o idioma falado, no caso do Brasil, o português” (Bica, 2021, p. 18).

A “Formação continuada de professores: implicações de um processo formativo- colaborativo à educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, de Greice Maiara Denker (2021), esclareceu que a Educação Inclusiva alude à participação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, enquanto a educação especial diz respeito ao atendimento de pessoas com alguma deficiência, e reforçou que “a inclusão não se trata apenas da matrícula, mas sim de todo o suporte necessário ao estudante com necessidades educacionais especiais”

(Denker, 2021, p. 42). Para dar esse suporte, torna-se necessário um olhar para a formação dos professores. A pesquisadora menciona que são comuns contextos em que os estudantes se encontram em situações de não aprendizagem. “A não aprendizagem não se dá necessariamente por dificuldade de aprender, mas sim dificuldade de aprender da maneira em que está sendo ensinado” (Denker, 2021, p. 44).

A investigação de Denker (2021) levou a constatação de que as formações continuadas oferecidas aos professores pela secretaria de educação acabam por alimentar concepções e práticas normalizadoras, promovendo poucos movimentos de reflexividade docente. Os professores demonstraram, em todo o percurso, que esses espaços de formação não contribuem para o seu desenvolvimento profissional docente, desse modo, enfatiza-se a necessidade premente de formações bem estruturadas, pensadas para e com os professores, focadas nas suas necessidades e vontades.

Nesse caminho, todas estas pesquisas, chegaram a algumas conclusões, quais sejam: existência de problemas estruturais; precária formação dos professores; não mobilização das instituições no sentido de redefinição do trabalho pedagógico; insegurança das professoras sobre os conteúdos e as estratégias a serem; diversas necessidades especiais, dificultando a especialização dos professores para uma inclusão mais inclusiva e de qualidade; déficit na formação inicial dos professores e necessidade de uma formação contínua; transposição de responsabilidades entre os atores que fazem parte do processo educativo do aluno; compreensão reducionista acerca do conceito de adaptação curricular e significativas limitações e/ou inexistência de articulação de um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e das salas de recursos. Ainda, sentimento de frustração em relação à docência com alunos surdos, haja vista as dificuldades de comunicação; e a formação continuada não contempla as reais necessidades da rede municipal de ensino. Consoante Rigo (2021), é preciso considerar que os docentes, em grande parte, não tiveram formação específica em educação especial durante sua formação inicial, logo, há insegurança em como trabalhar. Daí a importância da formação continuada e dela entrelaçar panoramas teóricos e metodológicos a fim de sanar dificuldades

apontadas pelos professores no cotidiano escolar.

Conclusão

Ao refletir a respeito das possibilidades de desenvolver a formação continuada dos professores, visando avançar na qualidade efetiva dessa formação, perspectivas concernentes à educação inclusiva são prementes. Nesse âmbito, é preciso ter em mente que a formação continuada se constitui como um dos principais meios de aperfeiçoamento profissional, sendo um dos caminhos mais relevantes para os professores a fim de aprimorar as suas práticas pedagógicas e desenvolver um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Em conclusão, a análise aprofundada do estado do conhecimento revelou que, apesar dos avanços alcançados pelas pesquisas existentes, uma lacuna significativa permanece. Os docentes, ainda seguem tendo dúvidas e dificuldades, as formações não conseguem dar conta das diversidades e complexidade do tema, deixando os professores, por vezes, desamparados de práticas pedagógicas que resultem na evolução do aluno. Portanto, é urgente ressignificar a formação continuada, considerando as vontades apontadas pelos próprios professores em contraponto às reais necessidades do cenário educacional contemporâneo. O foco na voz dos educadores, aliado às diretrizes estabelecidas por políticas públicas e regulamentações, conferirá um caráter genuíno e empoderador a este trabalho.

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Resumen

Este estudio es parte integrante del proyecto de disertación titulado "Entre la voluntad y la necesidad en la formación continua de profesores de educación básica: ¿es posible dar un nuevo significado a la formación continua en Brasil?", presentado al Programa de Postgrado en Educación - Maestría en Educación (PPGEDU) de la Universidad Regional Integrada de Alto Uruguay e das Missões (URI), Campus Frederico Westphalen, vinculado a la Línea de Investigación Formación Docente, Conocimientos y Prácticas Educativas. Busca contribuir al debate sobre la formación continua de profesores de educación primaria en Brasil, a partir de la comprensión de las tensiones en torno a la educación inclusiva. Esta investigación pretende contribuir a la construcción de prácticas educativas inclusivas más significativas y transformadoras. Este trabajo conforma el Estado del Conocimiento del

proyecto de tesis y analiza las investigaciones realizadas en esta área, que se centra en la educación inclusiva. Se trata de una revisión de la literatura, un estudio cualitativo-descriptivo, basado en un levantamiento de datos realizado en el Banco de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de la Educación Superior (CAPES), y tiene como objetivo elaborar un análisis crítico a partir del tema, enriqueciendo la discusión y contribuyendo al avance del conocimiento en esta área.

Palabras llave: Formación Continua de Profesores. Educación inclusiva. Revisión de literatura.

Referências

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Educação especial na formação de professores das universidades de Mato Grosso do Sul. **UNIrevista**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2006.

AUGUSTO, Fernanda Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva: uma abordagem reflexiva dos docentes do ensino fundamental I**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019.

BICA, Luciana de Freitas. **Educação bilíngue: formação de professores para surdos da rede municipal de Pato Branco**. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/dissertacoes/LUCIANA-DE-FREITAS-BICA.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DANTAS, Angélica Guedes. **Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4020>. Acesso em: 14 jul. 2023.

DENKER, Greice Maiara. **Formação continuada de professores: implicações de um processo formativo-colaborativo à educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

FRAGA, Rita de Cássia Marques dos Santos. **O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/23111>. Acesso em: 08 jul. 2023.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Arnet, São Paulo, 2003. RIGO, Neusete Machado. A formação continuada de professores nos processos de inclusão escolar: uma discussão entrelaçada com as diferenças e a normalidade. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 2, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/rep/ article/view/e20218>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SANTO, Stela Cezare do. **Adaptação curricular e trabalho colaborativo na rede estadual paulista: a perspectiva docente**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/202249/santo_sc_me_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 13 jul. 2023.

SANTOS, Emiliana Oliveira Rocha dos. **A educação especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores**. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Emiliana.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SANTOS, Francisca Francione Nonato dos. **Formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: contribuições da formação inicial e continuada**. 2019. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2019. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/153.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. **Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado Graduação em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL: OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA

Ana Patrícia Henzel Richter⁶⁸
Elisabete Cerutti⁶⁹

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Cada vez mais, a Cultura Digital está presente na sala de aula por meio de muitos dispositivos. No entanto, de que forma podemos dar conta de tantas opções? Diante dessas indagações, destacamos que este texto, construído através de revisão de literatura, tem a finalidade de conectar dois conceitos: formação de professores e Cultura Digital. O objetivo geral desta pesquisa é “refletir sobre a formação de professores no contexto da Cultura Digital”, e os objetivos específicos preocupam-se em: (i) apontar uma breve linha do tempo acerca dos estudos sobre formação de professores no Brasil; (ii) observar o significado de alfabetização digital, letramento digital, fluência digital e Cultura Digital; (iii) compreender como a formação de professores pode estar articulada com a Cultura Digital. Ressaltamos que a pandemia do coronavírus acelerou a transição do professor analógico para o digital, ainda que esse processo já estivesse acontecendo a passos lentos. No entanto, percebemos que estamos longe de adquirir a fluência digital, pois muito ainda precisa ser feito em termos de infraestrutura e distribuição de equipamentos aos ambientes educacionais.

Palavras-chave: Covid-19. Cultura Digital. Escola pública. Formação de professores.

Introdução

Cada vez mais, a Cultura Digital está presente na sala de aula. Seja por meio do acesso à *internet* em diferentes dispositivos, como *smartphones* ou *tablets*, seja por meio dos computadores pessoais, o fato é que, todos os dias surgem ferramentas que podem oferecer um auxílio ao professor. No entanto, de que forma podemos dar conta de tantas opções? Será que é possível conhecer tudo?

Diante de tais indagações, destacamos que este texto, construído através de revisão de literatura, tem a finalidade de conectar dois elementos importantes: a **formação de professores** e a **Cultura Digital**. Para Gil (2002), a revisão bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de

⁶⁸ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW). Professora na Escola Estadual de Ensino Fundamental Erci Campos Vargas em Palmeira das Missões, RS. E-mail: henzelrichter@gmail.com.

⁶⁹ Doutora em Educação. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: beticerutti@uri.edu.br.

livros e artigos científicos”. Além disso, o autor também observa que, “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44).

O objetivo geral desta pesquisa é “refletir sobre a formação de professores no contexto da Cultura Digital”, e os objetivos específicos estão pautados em: (i) apontar uma breve linha do tempo acerca dos estudos sobre formação de professores no Brasil; (ii) observar o significado de alfabetização digital, letramento digital, fluência digital e Cultura Digital; (iii) compreender como a formação de professores pode estar articulada com a Cultura Digital.

Também convencionamos apresentar o cenário desenhado pela escola pública gaúcha, no início e na pós-pandemia da Covid-19, sendo que esta, acabou por estimular e articular a formação de professores alinhada com ambientes virtuais, computadores, *internet* etc. E que, após tal cenário, os docentes seguem sendo estimulados para a adoção de outras ferramentas e aquisição de novos conhecimentos na ambiência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Breve histórico acerca dos estudos sobre formação de professores no Brasil

Antes de apontarmos os primeiros estudos sobre a formação de professores no contexto brasileiro, é necessário refletirmos sobre o conceito de “campo”. Diniz-Pereira (2013), ao observar os estudos de Bourdieu (1990), defende que os campos se estruturam a partir de relações de aliança ou conflito, o que faz com que haja hierarquias no interior de desses campos (DINIZ-PEREIRA, 2013).

Quando conectamos essa definição com o universo da ciência, o autor entende que esta está submetida às mesmas leis gerais, e que o campo de pesquisa sobre formação de professores é “dinâmico, movediço e inconstante”, isto é, o campo de pesquisa sobre formação de professores não é estático, pronto e acabado, mas algo que está em contínua construção (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146).

Alguns estudos de Diniz-Pereira (2013), baseados em Zeichner (2005), Peck e

Tucker (1973), apontam que “a formação de professores é um campo de estudos relativamente novo no mundo ocidental”. Para esse autor, o tema passa a ser tratado quando da “publicação de uma revisão de literatura especializada, realizada por Robert F. Peck e James A. Tucker”, em 1973, intitulada “Manual de Pesquisa em Ensino”, em inglês *Handbook of Research on Teaching* (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146).

Diniz-Pereira (2013), observando as pesquisas de Lanier e Little (1986) e Marcelo (1989), também destaca que “até 1973 a comunidade internacional de pesquisadores em educação” e ensino, “não admitia” a formação de professores como linha de pesquisa. No entanto, esse quadro modifica-se quando, em 1986, há “a publicação de uma nova revisão de literatura especializada”, o que “representou a **consolidação** dessa temática como campo de pesquisa” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146, grifo original).

No contexto brasileiro, o tema formação de professores começa a ser abordado a partir da síntese e análise de estudos caracterizados como “estado da arte”, como também, “levantamentos bibliográficos” sob o prisma de diferentes autores entre os anos de 1972 e 2002 (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146).

Outra importante contribuição acerca da escrita de Diniz-Pereira (2013), é relativa aos aspectos que influenciavam tais pesquisas sobre formação de professores, ou seja, como o professor era “visto” em sua atuação profissional. Assim, o autor ora incorporando os estudos de Candau (1982, 1987), entende que a “psicologia comportamental” e a “tecnologia educacional” influenciaram “a maioria dos estudos”, os quais, privilegiavam “a dimensão técnica do processo de formação de professores”. Diante disso, essa visão parcial do professor o retratava como um mero “organizador dos componentes do processo de ensino- aprendizagem” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146).

No entanto, o início da década de 1980 representa uma ruptura desse entendimento, em especial, quando Diniz-Pereira (2013), citando os estudos de Feldens (1984), observa que, deu-se início “um descontentamento generalizado” o que provocou “um movimento de rejeição à visão de educação e de formação de professores” que predominava na época (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 147).

O autor citado, ainda em conexão com a pesquisa de Santos (1995), nos revela

que, posteriormente, na virada dos anos 1980 para 1990, as Ciências Sociais e a Educação presenciaram uma “crise de paradigmas”, pois o pensamento educacional e os estudos sobre formação de professores brasileiros voltam-se à “compreensão dos aspectos microssociais da escola” cujo foco estava “no papel dos ‘agentes-sujeitos’”, o que faz com que emerja “a formação do ‘professor-pesquisador’” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148).

Diniz-Pereira (2013), agora em conformidade com os textos de Brzezinski e Garrido (2006), Lelis (2001) e André (2006, 2007) destaca, também, os caminhos percorridos pelos estudos sobre formação de professores nos anos 1990 e 2000. Portanto, nos anos 1990 houve “um número crescente” de pesquisas “que investigam práticas pedagógicas”. Com isso “os saberes escolares e os saberes docentes passaram, então, a se constituir em relevante objeto de pesquisa no Brasil”. Já a partir do ano 2000, a figura do professor se sobressai em relação aos cursos de formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148).

Após a pandemia da Covid-19, dado o cenário construído a partir do amplo uso de ferramentas digitais, a fim de mediar a interrelação entre educador, aluno e conteúdos, uma vez que as aulas presenciais ficaram suspensas, muitas instituições e professores sentiram-se convocados a pesquisarem sobre os desafios postos à docência. É nesse contexto, portanto, que muitas investigações surgem em diversas linhas de pesquisa e em muitos cursos de formação superior dos tipos *Lato e Stricto sensu*, com vistas à identificar e compreender as consequências do isolamento social para a educação, e que ações poderiam ser tomadas, tanto no âmbito de políticas públicas, quanto em sala de aula, no intuito de diminuir a defasagem atual e em tempos futuros.

Estabelecida essa breve linha do tempo, na sequência, iremos abordar sobre a conexão entre quatro conceitos importantes e atuais: alfabetização digital, letramento digital, fluência digital e Cultura Digital.

Alfabetização, letramento, fluência e Cultura Digital

Diferenciar os conceitos de **alfabetização digital**, **letramento digital**, **fluência digital** e **Cultura Digital** torna-se relevante para a compreensão dos caminhos que precisamos delinear durante um processo de formação continuada.

Alfabetização e letramento digitais, conforme Silva (2012), são dois conceitos que se complementam, isto é, “não se pode dissociar alfabetização de letramento”. Assim, a **alfabetização digital** se desenvolve “justamente no contexto das práticas sociais de leitura e escrita no ambiente virtual, através de atividades que tenham como foco o letramento”. Vale observarmos que, “o letramento só acontecerá se a aprendizagem tiver como base a alfabetização” (SILVA, 2012, p. 3-4).

Freitas (2010), pautada nos estudos de Souza (2007), classifica **letramento digital** a partir de duas definições: as “restritas” e as “amplas”. Isto é, “as definições restritas não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital”, nesse sentido, estas são consideradas “definições mais fechadas em um uso meramente instrumental”. Por outro lado, as definições amplas sugerem habilidades para reconhecer, localizar e utilizar de forma efetiva a informação considerada relevante (FREITAS, 2010, p. 337).

Freitas (2010), também reconhece as pesquisas de Gilster (1997), quando aponta competências consideradas básicas ao processo de letramento digital. São elas: (i) “avaliação crítica do conteúdo”, ou seja, devemos ter a capacidade de “julgar o que encontramos na rede”; (ii) “ler usando o modelo não-linear ou hipertextual”; (iii) “aprender como associar as informações dessas diferentes fontes, isto é, a construção do conhecimento diante da internet”; (iv) “desenvolver habilidades de buscas” para construir uma “biblioteca virtual”. Assim, o conceito de letramento digital corresponde a um “conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica (FREITAS, 2010, p. 338-339). Portanto, “ser letrado é poder interagir [...] em ambientes digitais [...] realizando práticas de leitura e escrita que diferem das práticas tradicionais” (SILVA, 2012, p. 4).

Já a **fluência digital** só poderá ser atingida quando estivermos letrados

digitalmente, e é observável no momento em que a tecnologia passa a ser utilizada de maneira a “criar novos e diferentes ambientes de aprendizagem” (SILVA, 2012, p. 8).

Segundo Silva (2012), “as duas primeiras fases representam o momento da alfabetização digital do professor. Já as duas fases seguintes correspondem ao desenvolvimento do letramento digital”. O processo culmina com a fluência digital do professor, momento esse que indica a capacidade de “criar, inovar, ousar, utilizando a tecnologia para propósitos específicos de maximização do processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2012, p. 8). No entanto, ainda que tenhamos nos movimentado por todas as fases, é possível atingir o domínio de grande parte, ou mesmo de todo o arsenal tecnológico digital disponível na atualidade? A resposta é não.

Todos os dias, novas ferramentas digitais, tanto pagas quanto gratuitas surgem, e, portanto, é praticamente impossível dar conta de tal demanda. Por outro lado, a partir do momento em que conseguimos desenvolver e aplicar uma planilha eletrônica; implementar um *software* educacional; criar e alimentar um *site* na internet; construir e gerenciar um banco de dados; animar e gerir cenários a partir de *designs* ou ilustrações; gravar, editar, formatar e renderizar vídeos, por exemplo, presumimos que tais ações nos dão fortes indicativos de que atingimos a fluência digital.

Contudo, como os conceitos construídos até o momento estão relacionados com a Cultura Digital? Kenski (2018), argumenta que trata-se de um “somatório de conhecimentos, valores e práticas vivenciadas por um grupo em determinado tempo e, não necessariamente, no mesmo espaço”. Cultura Digital, portanto, “é um termo novo, atual, emergente e temporal”, o qual, “integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade” (KENSKI, 2018, *on-line*).

A educação, em especial, após a pandemia da Covid-19 está imersa na Cultura Digital. Com o isolamento social, a utilização de ferramentas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), *e-mail*, redes sociais *on-line* (*WhatsApp*,

YouTube, Facebook, Instagram, Telegram), computadores, *internet* etc. tornaram-se essenciais para atendermos, ainda que parcialmente (muitos alunos não tiveram acesso à essas tecnologias), as demandas da educação. Diante disso, foi essencial para os docentes uma ambiência instrumental. Por isso, o próximo tópico, tem a proposta de dialogar a respeito da formação de professores em meio a Cultura Digital estabelecida.

A formação de professores no contexto da Cultura Digital

A conexão entre formação de professores e Cultura Digital vem sendo construída desde a década de 1980, isto é, a partir do momento em que tecnologia digital e educação articularam-se. Ou seja, “as tecnologias adentraram na educação a partir dos anos 1980, tendo como objetivo inicial a organização de dados e informações dos sistemas de ensino e, depois, das unidades escolares” (D’ÁGUA; SILVA, 2016, p. 155).

Porém, foi somente a partir de 1984 que a tecnologia digital começa a ser pensada como ferramenta em prol da educação, uma vez que, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) brasileiro desenvolve o projeto “Educação por Computadores” (Educom) “cujo objetivo era criar centros de pesquisa sobre informática na educação a fim de formar profissionais habilitados a usar o *software* Logo”. Em paralelo também surgem os projetos “Formar” e “Proninfe”. O primeiro “envolveu as universidades na formação de especialistas na área de informática para a educação, que seriam multiplicadores”, e, o segundo, denominado como “Programa Nacional de Informática Educativa”, visava “a continuidade da informática na educação por meio da criação de laboratórios e centros para a formação dos professores” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 68-69).

D’Água e Silva (2016) ressaltam ainda que, “as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) têm sido objeto de discussão na formação de professores”; “[...] tanto na formação inicial quanto na continuada” (D’ÁGUA; SILVA, 2016, p. 153). Nesse sentido, podemos dizer que a formação continuada de professores, a exemplo da rede pública de ensino gaúcha, é algo que permeia todo o

tempo em que o docente está na ativa. Ou seja, antes ou durante o ano letivo, as Secretarias da Educação e Coordenadorias Regionais de Educação do estado do Rio Grande do Sul promovem seminários, simpósios, palestras, cursos de capacitação, jornadas pedagógicas etc. em regime de parceria com diversas universidades públicas e privadas, tanto para atualizar os profissionais às novas demandas, quanto para estimular o processo contínuo de aprendizagem.

No entanto, a pandemia do coronavírus acabou por acelerar um processo de transição do professorado, ainda considerado analógico, para um contexto imerso na Cultura Digital. Nesse sentido, as formações continuadas voltaram-se mais fortemente para o letramento e alfabetização digitais, buscando a “tão sonhada” fluência digital docente.

Em decorrência dos inúmeros decretos publicados durante os anos de 2020 e 2021, e tendo em vista a necessidade de isolamento social durante todo o ano letivo de 2021 e parte de 2022, houve a urgência da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUCRS) homologar a utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), nesse caso, a plataforma *GSuite (Google Suite)*. Assim, foi por meio dessas novas demandas que surgiu, a partir de junho de 2020, a capacitação “Letramento Digital” articulada através de trilhas temáticas como “Metodologias Ativas”, “Aulas Remotas” etc. impulsionadas pelo *Google Classroom*.

O *start* do ano letivo de 2022 promovido pela SEDUCRS nos dias 14 e 15 de fevereiro, e que representou a retomada total das aulas presenciais sem restrições de convívio social, foi configurado por meio da “Jornada Pedagógica 2022”, e nos deu indícios de que os temas promovidos durante o Letramento Digital de 2020 teriam continuidade em 2022. Ou seja, os palestrantes trouxeram à luz da discussão tais conceitos com claras intenções de estimular, cada vez mais, o protagonismo dos alunos, porém sem deixar de lado a atenção à formação docente.

Por outro lado, um ano depois, as escolas públicas da Rede Estadual de Ensino Gaúcha estabeleceram a retomada das aulas de forma antecipada, com o objetivo de oferecer novas oportunidades de revisão de conteúdos (Plano de Estudos de Recuperação) e outras avaliações aos estudantes que, de alguma forma, reprovaram em 2022. Já a regulamentação do Plano de Estudos de Recuperação deu-se por meio

do Ofício GAB/SEDUC nº 034/2022⁷⁰, originado no dia quinze de dezembro do mesmo ano e destinado aos diretores das escolas públicas estaduais, cujo objetivo foi detalhar como os estudantes considerados reprovados poderiam/deveriam ser recuperados. Em paralelo, também foi disponibilizado, de forma digital, as “Orientações Pedagógicas 2023”⁴ que, além de orientar sobre o encerramento do ano letivo de 2022, definiu os encaminhamentos necessários para o início e continuidade do ano letivo de 2023.

Observamos que, ambos os documentos oficiais não indicam o uso (ou continuidade do uso) de ferramentas digitais de forma explícita, porém, a SEDUCRS, intrinsecamente, continua estimulando o uso de tais artefatos, a fim de que os estudantes possam receber aportes teóricos, práticos e ativos em suas aprendizagens.

Uma das políticas públicas executadas pela SEDUCRS⁷¹ durante a pandemia da Covid- 19 foi a distribuição de *Chromebooks* para as escolas públicas da Rede Estadual de Ensino Gaúcho, no entanto, essa ação não atendeu a demanda existente, pois a quantidade de *laptops* distribuídos correspondeu a 10% do total de alunos da instituição, ou seja, para uma escola que tinha um total de 300 alunos matriculados, esta recebeu somente 30 *Chromebooks*, o que, considerando a importância que as TDIC assumem no contexto educacional, é uma quantidade insuficiente.

Nesse sentido, ainda estamos com dificuldade de atingir a fluência digital no mundo em que a Cultura Digital é uma realidade, não só porque a quantidade de equipamentos não atende todos os estudantes, mas, também, porque ainda há uma infraestrutura precarizada, e subestimada pela maioria das plataformas governamentais.

Considerações Finais

Em um primeiro momento, o nosso texto, realizou uma breve linha do tempo sobre os primeiros estudos de formação de professores no Brasil. Com isso, destacamos que o mesmo é considerado um campo relativamente novo no mundo

⁷⁰ Documento cedido pela 20ª Coordenaria Regional de Educação de Palmeira das Missões, RS.

⁷¹ Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/gestao-pedagogica>. Acesso em: 16 de abril de 2021.

ocidental, uma vez que passou a ser tratado como tal a partir de uma revisão de literatura em meados da década de 1970.

Também observamos em nossa pesquisa, os termos alfabetização, letramento, fluência e Cultura Digital. Vale dizermos, portanto, que o letramento digital tem dois momentos: a exposição, que equivale aos primeiros passos dos professores pela tecnologia, e a adoção, quando o docente adquire uma certa familiaridade com *softwares* e *hardwares*, ao mesmo tempo em que há uma preocupação com aspectos técnicos e gestão. Já com a alfabetização digital, há o período de adaptação, que é quando a preocupação com a técnica diminui e há um uso incipiente do instrumental nas práticas pedagógicas, e a apropriação, que é quando os professores já conseguem integrar as ferramentas com a sua prática e perceber o quando estas podem ser produtivas. Diante disso, podemos dizer que o docente se tornou fluente digital no momento em que as tecnologias são utilizadas para criar diferentes ambientes de aprendizagem por meio da inovação e/ou invenção. Finalmente, a Cultura Digital é reflexo de um somatório de conhecimentos, práticas e valores vivenciados por grupos, ainda que não estejam presentes em um mesmo espaço.

Ressaltamos que a pandemia do coronavírus acabou acelerando a transição do professor analógico para o digital, ainda que esse processo já estivesse acontecendo a passos lentos, pois a mesma impulsionou políticas públicas, em especial no Rio Grande do Sul, no intuito de incluir alunos e professores no universo da Cultura Digital. No entanto, percebemos que estamos longe de adquirir a fluência digital, pois muito ainda precisa ser feito em termos de infraestrutura e distribuição de equipamentos aos ambientes educacionais.

TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF DIGITAL CULTURE: THE CHALLENGES OF PUBLIC SCHOOLS

Abstract

Digital Culture is increasingly present in the classroom through various devices. However, how can we handle so many options? In light of these questions, we highlight that this text, constructed through a literature review, aims to connect two concepts: teacher training and Digital Culture. The general objective of this research is “to reflect on teacher training in the context of Digital Culture”, and the specific objectives are concerned with: (i) pointing out a brief timeline about studies on teacher

training in Brazil; (ii) observe the meaning of digital literacy, digital literacy, digital fluency and Digital Culture; (iii) understand how teacher training can be linked to Digital Culture. We emphasize that the coronavirus pandemic accelerated the transition from analog to digital teachers, even though this process was already happening at a slow pace. However, we realize that we are far from acquiring digital fluency, as much still needs to be done in terms of infrastructure and distribution of equipment to educational environments.

Keywords: Covid-19. Digital Culture. Public school. Teacher training.

Referências

ANDRÉ, M. [org.]. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Linguagem**, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007. BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. InterSaberes: Curitiba, 2015.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd (1990-1998). In: Reunião Anual da ANPEd, ed. 22, 1999, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 1999.

CANDAU, V. M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CANDAU, V. M. [coord.]. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

D'ÁGUA, S. L.; SILVA, A. G. da. Reflexões acerca da formação docente e das tecnologias. In: PERINELLI NETO, H. **Ver, fazer e viver cinema: experiências envolvendo curso de extensão universitária**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

FELDENS, M. G. F. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons Inc., 1997.

KENSKI, V. Verbete Cultura Digital. In: MILL, D. [org.]. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. *E-book*.

LANIER, J.; LITTLE, J. Research on teacher education. In: WITTROCK, Merlin [Ed.]. **Handbook of research on teaching**. 3th ed. New York: McMillian, 1986.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

MARCELO, C. Lineas de investigación en formación del profesorado. In: MARCELO, C. **Introducción a la formación del profesorado: teoria y métodos**. Sevilla, 1989, p. 79-107.

PECK, R.; TUCKER, J. Research on teacher education. In: TRAVERS, R. [org.]. **Handbook of research on teaching**. 2th ed. Chicago: Rand MacNally, 1973.

SANTOS, L. L. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991.

SANTOS, L. L. Formação de professores e qualidade de ensino. In: **Escola Básica**. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE).

SANTOS, L. L. . Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, S. P. Letramento digital e formação de professores na era da Web 2.0: o que, como e por que ensinar? **Hipertextus**, Recife, n. 8, jun. 2012.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, p. 55-69, 2007.

ZEICHNER, K. A research agenda for teacher education. In: COCHRAN-SMITH, Marylin;

ZEICHNER, Keneth [Ed.]. **Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education**. London: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 737-759.

TÉCNICO ADMINISTRATIVO ESCOLAR: ANÁLISE DO ENGAJAMENTO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA

Dellker Berigo de Souza⁷²
Edite Maria Sudbrack⁷³

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Considerando a estreita e importante relação entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Gestão Democrática no cotidiano da escola, o presente trabalho tem como objetivo estudar o PPP, observando o engajamento e a participação dos Técnicos Administrativos Escolares (TAEs) na construção desse documento e na gestão da escola. Para a realização do estudo, elegeu-se a pesquisa bibliográfica, por meio da consulta de artigos, teses, livros e outros materiais que tenham relação com o tema em estudo. A escola é laboratório de criação e execução do PPP, seu trabalho deve ser integralmente baseado nas diretrizes estabelecidas por ele, o PPP deve ser uma construção efetivamente coletiva. Considerando a importância deste documento, ele precisa ser construído e reconstruído com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sendo esse o primeiro passo para implantação da Gestão Democrática na escola. O PPP não pode ser apenas um projeto de alguns, ele precisa ser não somente conhecido por todos que fazem parte da escola, mas, essencialmente, ser resultante da participação de todos nas diretrizes que norteiam e embasam o trabalho da instituição.

Palavras-chave: TAEs, Gestão escolar, Gestão Democrática, Participação coletiva.

Introdução

Hoje, a escola pode ser compreendida como um sistema complexo de comportamentos humanos organizados, os quais vão muito além das relações de ensino-aprendizagem, podendo ser definida também como uma organização social, o que justifica muito bem seu papel dentro da sociedade na qual está inserida. De acordo com Paulo Freire (1996), a escola tem um papel bem mais amplo do que simplesmente passar conteúdos, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

A escola, enquanto instituição educativa, tem um papel social não somente importante, mas imensurável, pode-se dizer intransferível, posto que uma pessoa isolada pode até fazer o que um professor faz dentro de uma escola, mas a escola em

⁷² Mestranda em Educação PPGEDU/URI. a102157@uri.edu.br.

⁷³ Doutora em Educação. Docente do PPGEDU/URI. sudbrack@uri.edu.br.

si faz muito mais que transferir, construir ou mediar conhecimento. O espaço da escola também interfere na formação dos sujeitos que dela fazem parte. Na escola, de alguma forma, todos ensinam e todos aprendem. De modo simplificado, o papel da escola é socializar o saber, promover a construção do conhecimento, atuando na formação integral dos estudantes, viabilizando assim seu pleno desenvolvimento como pessoa e como sujeito social.

Vale sublinhar que esta formação ‘como sujeito social’ que escola tem o dever de proporcionar aos estudantes incluir prepará-los para atuar na sociedade, de forma ativa, crítica e autônoma, cumprindo com seus deveres como cidadãos e exigindo seus direitos como tal, agindo sempre pautados pela ética e pela moral, com justiça e humanidade. Nessa lista se incorpora a consciência democrática, pois a LDBEN coloca como dever da escola o compromisso de educar os estudantes dentro dos princípios democráticos (BRASIL, 1996).

Como relatam Furtado, Machado e Souza (2020), esses servidores, para além de funcionários de escola, são mais que cidadãos e profissionais, são também gestores e educadores, pois a educação não se dá apenas na sala de aula, mas em outros espaços em que também são transmitidos saberes e valores fundamentais na formação para a cidadania.

Este estudo se justifica pelo fato de os TAEs terem ficado um bom tempo à margem da educação, mesmo trabalhando dentro da escola, foram necessárias muitas mobilizações e lutas em prol da profissionalização para, hoje, ocupar um cargo na gestão de uma escola. Todos esses fatores fomentam o interesse e a busca por compreender melhor o processo de gestão, assim como os fatores que interferem na efetiva participação dos TAEs e demais segmentos na elaboração do PPP e na gestão permanente da escola, complementando a justificativa da escolha do tema como objeto de estudo.

Imbuídos nesta perspectiva, para análise da temática de investigação, tem-se como problema a seguinte questão: Como se dá a participação dos TAEs no processo de construção do PPP e na Gestão da Escola? O objetivo desta pesquisa foi analisar a participação dos TAEs no processo de construção do PPP e da gestão escolar. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo bibliográfico.

Desenvolvimento

Profissionalização dos TAEs: uma história de luta para fazer parte da educação

Segundo Zimmermann (2022), os TAEs, assim como os demais profissionais não docentes (PNDs), lotados nas escolas públicas de MT, trabalhavam na educação, mas eram vistos como se dela não fizessem parte. A depreciação era evidente, a desvalorização era histórica e a discriminação constante.

No Brasil, a história dos funcionários das escolas públicas, bem como a construção de sua identidade se iniciou bem antes da Lei n. 9394/1996 (LDBEN), da Lei n. 12.014/2009, que altera o artigo 61 da LDBEN, ou da LOPEB n. 050/1998. A LDBEN determina que a formação dos profissionais, a que se refere o inciso III do artigo 61, deveria ser por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Segundo Monlevade (2012), os debates em todo o país apontavam para a unificação dos trabalhadores da educação, que veio a ser concretizada nacionalmente no Congresso de Educação, em Aracaju/SE, quando a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) se transformou em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

De acordo com Oliveira *et al.* (2019), os servidores não docentes precisam ser reconhecidos como educadores, pois a educação passa por todos os espaços escolares e pela relação entre as pessoas. Esses ideais vêm a corroborar com os descritos nas Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Escolar Pública Básica, que defende que o ato de educar não está restrito a produzir e transmitir conhecimentos, mas faz parte do processo civilizatório, pois altera a forma de como os estudantes veem o mundo e como compreendem a realidade e a transforma.

A profissionalização em serviço se torna uma grande aliada da Escola, no sentido de melhorar a qualidade do atendimento a comunidade escolar. Não obstante, a formação que era ofertada aos servidores e as Práticas Profissionais Supervisionadas (PPS) que eram desenvolvidas pelos cursistas no chão das Escolas

Públicas, como parte integrante da matriz curricular, efetivavam-se como uma espécie de estágio, em que se colocava em prática a teoria dos componentes curriculares dos cursos ofertados pelo programa. (ANDRADE; SANTOS, 2009 apud OLIVEIRA *et al.*, 2019).

A profissionalização dos TAEs não é só uma questão de justiça para aqueles que também contribuem para a formação educativa dos estudantes, mas é, acima de tudo, uma necessidade da própria instituição que os abriga. Quem pouco tem, pouco oferece, portanto, sem formação adequada não seria possível para os TAEs contribuírem de forma qualitativa com a escola, menos ainda com seu processo de gestão.

TAEs e o PPP: a participação, o engajamento e a mudança necessária no processo de gestão

A Constituição Federal (CF), de 1988, institucionalizou a Gestão Democrática na educação brasileira, possibilitando uma mudança importante na característica dos princípios de gestão da escola. A gestão escolar passa a ter o direito legal de se desvincular das conjecturas do sistema de administração e voltar-se para o sistema de gestão, com foco na democratização da escola, o que se tornou ainda mais possível, com a LDBEN, de 1996, que tendo o mesmo objetivo da CF, assegura o princípio de Gestão Democrática no ensino público.

Portanto, a educação se faz em equipe e dentre estes estão os TAEs, que são funcionários da escola, cuja função é, além de cuidar da parte administrativa da escola, também participar da sua gestão. Para Monlevade (2012), os funcionários são educadores que se preocupam com a gestão material da educação na escola. Portanto, possuem o direito de participar da sua gestão.

Para Dourado (2012), é importante que esses trabalhadores não docentes conheçam a legislação, a escola em que trabalham e os mecanismos de participação democrática. Ele ressalta a importância do papel dos trabalhadores não docentes, denominados 'funcionários da educação', destaca a importância de conhecerem a legislação, os processos de trabalho, a escola em que atuam, os mecanismos de participação e decisão, os ritos e processos decisórios, os documentos institucionais e

a sua produção, fundamentais para vivência da gestão democrática. Para o autor, a gestão democrática se faz através de participação coletiva e se efetiva por meio de instâncias colegiadas de caráter consultivo e/ou deliberativo, na escolha de dirigentes e na construção do PPP, dando plena garantia, através da participação de todos os segmentos da comunidade.

Nessa perspectiva, participar consiste em colaborar de forma efetiva na construção de um plano de ação coletivo, observando que essa construção deve superar o conflito das partes e alcançar um consenso, mas não o consenso entendido como aceitação da concepção defendida pela classe dominante, o qual impossibilita totalmente a elaboração de um projeto contra hegemônico, mas o consenso baseado no diálogo, no qual a voz mais fraca, mesmo que oriunda de uma ínfima minoria, é ouvida e considerada. (FLACH; SAKATA, 2016).

Segundo Monlevade (2012), atualmente, por força do Parecer CNE n. 16/2005, podem ser organizados cursos técnicos para quatro habilitações: gestão escolar; multimeios didáticos; alimentação escolar e manutenção de infraestruturas e; meio ambiente escolar. O currículo do curso, o PROFUNCIONÁRIO, tem como base os dispositivos da Resolução CEB/CNE n. 5/2005, que integra as Diretrizes Nacionais sobre a Educação Profissional em Nível Médio. Desta forma, tem-se que, atualmente, considerando as mudanças no segmento, os TAEs estão amplamente preparados para contribuir com a gestão da escola, participar da construção do projeto e igualmente da gestão diária da escola.

Nessa perspectiva, é preciso e necessário oportunizar a participação de todos os segmentos que compõe a instituição, dentre estes os TAEs, cujo papel também é o de contribuir com a escola, posto que sua atuação perpassa todos os espaços da instituição, o que os faz diretamente ligados ao processo educativo, com direito de participar não somente da elaboração do projeto da escola, mas também de sua execução e avaliação.

Para Monlevade (2012), a gestão de uma escola não é isolada da função educativa e nem do processo de ensino-aprendizagem, posto que os professores e funcionários, incluindo diretor e sua equipe, são todos educadores e gestores, porque a gestão, hoje, não é uma atividade-meio, ela é intrinsecamente pedagógica.

Por meio de um processo participativo, que expressa materialmente o exercício da democracia, é possível almejar práticas político-educacionais que sejam pensadas a partir da realidade dos sujeitos envolvidos. Para tanto, a gestão democrática se torna componente fundamental para o desenvolvimento de uma consciência coletiva, que não anule o pensamento individual, mas o transforme em prol dos interesses coletivos. Isso significa, em última análise, um exercício radical de democracia, rompendo com a verticalidade existente em termos de decisões políticas para o campo educacional. (FLACH; SAKATA, 2016).

TAEs e a gestão democrática na escola: realidade e possibilidades

A gestão educacional se situa na esfera macro, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro. Ambas se articulam mutuamente, dado que a primeira se justifica a partir da segunda. Em outras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino-aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a CF e a LDB. (VIEIRA, 2007).

De acordo com a Lei n. 9.394/96, sobre o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, estabelece que essa deva ocorrer conforme o artigo 14, incisos I e II, nos quais está disposto que as normas de gestão democrática dos sistemas de ensino deverão assegurar como princípios: a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 1996, s/p).

A LDB delegou aos sistemas de ensino a definição de normas de gestão democrática, indicando que os princípios previstos nos incisos I e II do artigo 14 sejam considerados. Nesse aspecto, os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) precisam estar atentos a um direcionamento que, efetivamente, assegure a gestão democrática. (FLACH; SAKATA, 2016). Portanto, a gestão democrática não é apenas um capricho desse ou daquele sujeito ou grupo, que tenciona mudar a forma

de gestão da escola, é uma LEI, uma ação normativa que torna obrigatória a participação de todos os segmentos no processo de gestão da escola.

A prática da cidadania implica participação por meio do efetivo exercício da democracia, por isso a participação na gestão do sistema e das instituições se torna tão importante quanto necessária para uma política voltada à garantia do princípio constitucional da gestão democrática. Explicitar o que se entende por participação e como ela pode contribuir para o fortalecimento da gestão democrática é, portanto, ponto central. Todavia, é preciso tomar o devido cuidado para que o processo democrático não seja entendido como aquele capaz de subordinar a vontade da maioria à decisão de uma minoria interessada nos compromissos burgueses. (FLACH; SAKATA, 2016).

Nessa perspectiva, da gestão democrática por meio da participação coletiva dos segmentos que compõe a escola, não se pode esquecer dos TAEs, cuja luta pelo reconhecimento como profissionais da educação perdurou por longos e difíceis anos, de modo que hoje não podem mais ser ignorados quando se trata das decisões que envolvem a escola, posto que fazem parte dela e da educação que a fundamenta.

Portanto, de acordo com Furtado, Machado e Souza (2020), é importante que os funcionários ocupem seus espaços, participem de debates e mostrem o ponto de vista de quem não está em sala de aula, mas também exerce atividade que educa. No entanto, é fundamental que haja interesse, engajamento e conhecimento para que os TAEs possam, de fato, contribuir positivamente com a gestão da escola. Neste sentido, Dourado (2012) afirma que é importante que esses trabalhadores não docentes conheçam a legislação e a escola em que trabalham e os mecanismos de participação democrática.

Conclusão

A escola se tornar um espaço formativo significativo de formação dos sujeitos, é preciso compreender as concepções que a norteiam e a importância da organização dos espaços e dos tempos pedagógicos, assim como a dinâmica da participação na gestão.

Percebe-se, portanto, que a escola não é composta por fragmentos e a gestão não pode ser entendida como função de uma pessoa só ou de um grupo exclusivo, posto que não se trata de uma prática que possa ocorrer de modo isolado e fechado, como acontece na esfera privada, na escola a gestão não deve ser desconectada do todo, menos ainda da prática educativa e do parecer dos que compõe a instituição.

Portanto, fica evidente que a gestão democrática escolar não é algo que possa acontecer no interior de uma ou outra repartição da escola, trata-se de uma posição assumida pela instituição, uma característica da gestão da escola, que só se pode denominar 'democrática' se houver a participação de todos os segmentos que compõe a escola, tanto na construção de seu projeto, quanto nas decisões que envolvem seu processo de gestão. A efetivação da gestão democrática envolve além do mencionado, a mobilização, a conscientização e o engajamento da comunidade e daqueles que fazem parte da instituição.

SCHOOL ADMINISTRATIVE TECHNICIAN: ANALYSIS OF ENGAGEMENT AND PARTICIPATION IN SCHOOL MANAGEMENT

Abstract

Considering the close and important relationship between the Political Pedagogical Project (PPP) and Democratic Management in the daily life of the school, the present work aims to study the PPP, observing the engagement and participation of School Administrative Technicians (TAEs) in the construction of this document and school management. To carry out the study, bibliographical research was chosen, through consultation of articles, theses, books and other materials that are related to the topic under study. The school is a laboratory for the creation and execution of the PPP, its work must be entirely based on the guidelines established by it, the PPP must be an effectively collective construction. Considering the importance of this document, it needs to be built and rebuilt with the participation of all segments of the school community, this being the first step towards implementing Democratic Management in the school. The PPP cannot just be a project of a few, it needs to not only be known by everyone who is part of the school, but, essentially, be the result of everyone's participation in the guidelines that guide and support the institution's work.

Keywords: TAEs, School management, Democratic Management, Collective participation.

Referências

ANDRADE, Guelda Cristina de Oliveira; SANTOS, Jocilene Barboza dos. Projeto Arara Azul: pioneiro na construção da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 3, n. 5, p. 451-462, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/35>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal; Assembleia Constituinte, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental; MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16/2005, de 3 de agosto de 2005. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 5, de 27 de agosto de 2005. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CEB/CNE n. 4/99, de 22/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, ago. 2005.

DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão em Educação Escolar**. 4. ed. Cuiabá/MT: Universidade Federal do Mato Grosso; Rede e-tec; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33. Acesso em: 03 set. 2022.

FLACH, Simone de Fátima; SAKATA, Kelly Letícia da Silva. O princípio da gestão democrática na educação pública e sua efetivação no âmbito do sistema municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Brasília/DF, v. 32, n. 2, p. 549-569 maio/ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.

FURTADO, Eniete de Oliveira Campos; MACHADO, Alex Fernandes da Veiga; SOUZA, Helton Nonato de. A importância dos técnico-administrativos em educação do câmpus Rio Pomba do IF sudeste MG na consolidação do Ensino Médio integrado através da gestão democrática-participativa. **Revista e-Mosaicos**, Maracanã/RJ, v. 9, n. 21, p. 93-106, maio, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46442/34430>. Acesso em 04 set. 2022.

MONLEVADE, Antônio Cabral. **Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores**. Cuiabá/MT: Universidade Federal do Mato Grosso; Rede e-

tec; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3341102-disciplinas-form-pedagogica-caderno-01-funcionarios-de-escola-cidadaoseducadoresprofissionais-e-gestores-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 set. 2022.

OLIVEIRA, Nair Mendes de; *et al.* Os reflexos da formação continuada em serviço por meio do programa PROFUNCIÓNÁRIO: a percepção dos cursistas. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT v. 4, n. 1, p. 334-354, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Brasília/DF, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

ZIMMERMANN, Jack Márcio Maria. Políticas de valorização dos técnicos em assuntos educacionais (TAE) no estado de Mato Grosso: formação, salário e carreira. 2022. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2022.

PEDRA, PAPEL E TESOURA: O JOGO DE RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIAS, PROFESSORAS E CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Erone Hemann Lanes⁷⁴
Jordana Wruck Timm⁷⁵

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Criar vínculos profissionais não é o mesmo que criar vínculos pessoais, por isso há a urgência de ações por parte das escolas quanto à orientação familiar e a acolhida não somente das crianças, mas também das famílias, para que estas, aos poucos, se familiarizem com o que acontece em uma escola de educação infantil. O objetivo deste estudo é apresentar reflexões sobre as relações entre famílias e professoras na perspectiva de atender aos direitos da criança, para isso, o texto contempla o jogo das relações entre estes três componentes. A análise articulou as diferentes falas coletadas na realização de um grupo focal com o estudo bibliográfico pertinente à problemática, buscando apreender o ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa. Aponta-se a necessidade de que a ação educativa esteja pautada no contexto de valorização da escola pública e do espaço público da educação, na comum unidade, em que a tríade escola, família e sociedade trabalham juntas e, na comunicação, na perspectiva da construção de uma comum-ação por parte de famílias e docentes, em que a comunicação é a estratégia utilizada em prol da resolução dos conflitos e da educação de qualidade para todas as crianças.

Palavras-chave: Relações. Família. Professores. Educação infantil.

Introdução

Boas professoras sabem criar vínculos, boas professoras são lúdicas e criativas, compreendem que cada sujeito é único e realizam seu trabalho para promover o desenvolvimento integral das crianças, boas professoras estão em constante estudo e formação e realizam seu trabalho com paixão, paciência e dedicação. Quantas vezes nós, professoras da educação infantil, ouvimos essas afirmações a nosso respeito e sem refletir assumimos tais enunciados como se para alcançá-los, nosso trabalho dependesse somente de boa vontade e não fosse atravessado constantemente por inúmeras influências.

⁷⁴ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação – URI/FW, bolsista Capes, modalidade I. E-mail: eronehl@gmail.com

⁷⁵ Orientadora. Doutora em Educação (PUC/RS). Professora Programa de Pós-graduação em Educação – URI/FW. E-mail: jordana@uri.edu.br

Um desses atravessamentos é certamente a relação com as famílias, que é uma das questões fundamentais para o desenvolvimento do trabalho nesta etapa, mas, ao mesmotempo, é considerado um dos grandes desafios na percepção de grande parte das professoras.

Preconizada por lei, a participação das famílias na vida escolar dos/as filhos/as é permeada pelo direito inalienável da criança à educação e pelos deveres que circunscrevem a regulação e o papel das mesmas na garantia desse direito.

Dentre as determinações legais que descrevem tais deveres, destacamos o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) onde lê-se: “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”. Ainda, no artigo 227 lê-se que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996 (LDB), legislação maior que objetiva assegurar o direito social à educação a todos os estudantes brasileiros, diversos artigos e incisos tanto conceituam a educação considerando o papel da família, quanto descrevem as incumbências das instituições de ensino e docentes na promoção da participação das mesmas na educação das crianças. Essencialmente, o texto da lei, no artigo 1º, esclarece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em diferentes âmbitos, inclusive na vida familiar; no artigo 2º define a educação como dever da família em ação compartilhada com o Estado; dentre as incumbências dos estabelecimentos de ensino descritas no artigo 12, o inciso VI ressalta a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; já quanto as incumbências de docentes, descritas no artigo 13, lê-se que os mesmos devem colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Especificamente quanto à educação infantil, a LDB descreve que uma das finalidades dessa etapa é a complementação da ação da família e da comunidade na educação integral das crianças. Ao refletirmos sobre esta, assim como as demais

determinações elencadas anteriormente, percebe-se que a participação das famílias vai além do aspecto formal da matrícula escolar, mas abrange também o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, a valorização da educação como um processo contínuo de formação integral e humana, assim como a busca pela construção de um ambiente agradável, potencializador e favorável ao aprendizado.

A contextualização do cenário legal nos impulsiona a investigar os meandros dessa relação. É, portanto, objetivo deste estudo, apresentar reflexões sobre as relações entre famílias e professoras na perspectiva do atendimento aos direitos da criança, para isso, o texto contempla o jogo das relações entre estes três componentes. A análise articulou as diferentes falas coletadas na realização de um grupo focal com o estudo bibliográfico pertinente à problemática, buscando apreender o ponto de vista dos sujeitos investigados. O grupo focal foi composto por onze docentes e coordenadoras pedagógicas, atuantes nos diferentes grupos etários da educação infantil, na rede municipal de Pinhalzinho, Santa Catarina, como parte da metodologia utilizada para o desenvolvimento da tese de doutorado de uma das autoras.

Salientamos o distanciamento da busca por respostas à problemática, mas sim, a aproximação ao desejo de problematizar a relação entre famílias e professoras, no sentido de concluir que não há vitoriosos nesse jogo além da necessidade de garantia da educação de qualidade para todas as crianças.

O jogo

No Brasil, a crescente busca por creches (embora não obrigatória) e pré-escolas revela uma tendência ou necessidade da família contemporânea a buscar parceiros para conciliar cuidados e educação dos/as filhos/as. Ao matricularem as crianças em instituições formais de educação, as famílias já possuem uma série de interpretações, concepções e expectativas em relação ao atendimento escolar, sobretudo acerca da figura da professora que receberá seu/sua filho/a. Não obstante, a cada ano que se inicia, as professoras também criam expectativas, elencam suposições, até o momento

em que conseguem minimamente conhecer as crianças e suas famílias.

Diante do cenário de expectativas criado, está a necessidade de reflexão acerca dos discursos, das atitudes, dos procedimentos e dos posicionamentos adotados por ambas as partes. De modo geral, por parte das professoras existe a coerente expectativa de que as famílias participem ativamente dos processos desenvolvidos, que reconheçam seu trabalho e as valorizem profissionalmente. Contudo, tais considerações não representam um posicionamento plenamente firmado pelas famílias, esse sentimento se revela na fala e na forma de expressão de uma das professoras participantes deste estudo, ao questionar

Para que lado se caminha? Para o lado da questão da valorização profissional do professor, da importância que tem na escola, na sociedade, na comunidade, enfim, ou para a parte assistencialista? Quando aparecem questões que prejudicam a visão da família, os pais querem as suas prioridades e essa valorização profissional dos professores fica de lado, ninguém lembra, né? (Professora, grupo focal).

Essa é uma problemática histórica, que não diz respeito apenas a educação infantil, mas a educação institucionalizada como um todo, é discutida por inúmeros estudiosos ao longo dos tempos (Gatti, 2013; Imbernón, 2011; Contreras, 2012; Nóvoa, 2023) e não se refere apenas aos limites da problemática discutida neste estudo. Nesse âmbito, cabe destacar Nóvoa (2023, p. 42) ao escrever que

A escola não é apenas um serviço, por mais qualidade que tenha. É, acima de tudo, uma instituição, que nos constrói como sociedade, que nos abre ao mundo e aos outros, que alarga a liberdade dos alunos, que permite a cada um construir um futuro a que nunca teria chegado se tivesse ficado em “casa”, na escola do seu lugar de nascimento (destaques do autor).

É inquestionável a relação entre a valorização docente e a valorização da escola, porém, quando se trata da docência na educação infantil existem especificidades que atravessam as práticas pedagógicas e os sujeitos a que elas se destinam, ou seja, as próprias crianças. Quando nos referimos às práticas, cabe destacar que das famílias, muitas vezes surgem expectativas de que os/as filhos/as sejam atendidos de forma particular, individual, aproximando-se dos cuidados que recebem em casa, certamente por desconhecer ou desconsiderar os modos de

organização dos cuidados vivenciados na vida coletiva das instituições.

Na expectativa dos familiares, pode coexistir duas perspectivas, a de desconfiança e preconceito a respeito da instituição e do trabalho desenvolvido e a de insegurança e medo de partilhar o cuidado de seus/as filhos/as com pessoas desconhecidas, aliada a "sensação de abandono" ao deixá-los, muitas vezes pela primeira vez longe de si. Contudo, há que se considerar que ambas visões retratam um desconhecimento do trabalho realizado pelas professoras, tanto no que diz respeito ao atendimento das necessidades básicas das crianças, sobretudo quando se trata dos bebês, quanto da educação infantil como uma etapa da educação voltada ao desenvolvimento integral, com intencionalidades e objetivos definidos.

A necessidade de familiarizar a família com o que acontece na escola é a demanda que emerge dessas visões. As professoras apontam como ação primordial receber as famílias antes do início das aulas para um diálogo aberto, que permita aprofundar questões que surgem no momento e a partir das informações que vão sendo coletadas, pois consideram que as costumeiras entrevistas iniciais, conforme a rede municipal em questão vem realizando, a partir de um roteiro enviado para ser respondido em casa, acaba limitando as possibilidades de diálogo a perguntas fechadas. Salientam que, ainda que a conversa tenha um tom formal, já podem ser identificadas tendências educacionais, expectativas, temores, angústias ou incoerências e o processo de "formação" da família pode ser já ali iniciado. A necessidade de formar a família é retratada pela fala:

Eu vejo que as famílias têm uma visão muito leiga do nosso trabalho, do ser professora, porque, para eles, nós somos apenas cuidadoras. Tanto que eles chegam para pegar a sua criança e só querem saber se a criança comeu e se a criança dormiu. Para eles, a criança não faz outra coisa na escola. Então, para eles, nós somos tias ou meras cuidadoras (Professora, grupo focal).

É legítimo o descontentamento apresentado pela professora, há um grande mal-estar devido a falta de valorização e reconhecimento do trabalho docente, pois os/as professores/as "nunca viram o seu conhecimento próprio devidamente reconhecido, mesmo quando se enalteceu a sua missão; hoje, temos a consciência clara de que nada será conseguido sem uma valorização do conhecimento profissional docente" (Nóvoa, 2023, p. 26).

Concernente às falas registradas no grupo focal, foi possível perceber a compreensão das professoras acerca da prevalência do princípio da universalidade do atendimento na educação infantil em relação ao princípio do direito social dos trabalhadores. Com unanimidade as professoras pontuam a frequência como um direito da criança e não da família trabalhadora, porém, lamentam-se por não receberem a mesma consideração por parte das famílias, conforme verifica-se na seguinte fala:

Os pais esquecem que os professores também têm filhos. O dia que não tem aula para a nossa formação, eu também tenho que pensar na minha filha, onde eu vou deixar? Eles só pensam que eles têm filhos e não têm onde deixar, eu também não tenho onde deixar. Acabam esquecendo que o professor é igual a eles. Eu não posso levar a minha filha para a minha escola quando ela não tem aula, não posso levá-la junto no curso, tenho que procurar um lugar para ela ficar (Professora, grupo focal).

Para refletir acerca da falta de empatia e desconhecimento do trabalho docente, exemplificados nas falas anteriores, pontuamos Nóvoa (2023) ao elencar três disposições dos/as professores/as que considera decisivas para os delineamentos do seu próprio futuro, dos/as alunos/as e da própria educação, são elas: i) a capacidade de articulação no espaço escolar e no espaço público da educação mais amplo; ii) a capacidade de construir novos ambientes educativos diferentes do espaço tradicional para a construção de novas modalidades pedagógicas, sobretudo para o trabalho em colaboração; iii) a capacidade de elaborar consolidar e difundir um conhecimento próprio da profissão, o que implica uma análise crítica sobre o trabalho docente, em âmbito pessoal e em processos coletivos de reflexão.

Entendemos que para o autor, a força para desconstruir os discursos que diminuem ou corroem a profissão docente reside em duas circunstâncias, a primeira, nos próprios professores e professoras, em sua profissionalidade, desenvolvida no contexto de valorização da escola pública e do espaço público da educação, pois, segundo ele “nada substitui um bom professor” (2023, p. 41). A segunda, na certeza de que

Não bastam declarações retóricas ou gestos simpáticos de reconhecimento do trabalho dos professores. É necessário valorizar as suas condições de trabalho e de remuneração reduzir os enquadramentos burocráticos e dar-lhes mais autonomia pedagógica, criar os meios indispensáveis para um

exercício coletivo da profissão, redesenhar a formação dos professores e a carreira docente, acolher e ajudar os jovens professores, apoiar a partilha de experiências e de iniciativas (p. 26-27).

Parece haver um jogo de responsabilidades sobre a valorização docente, dos próprios professores e professoras, das famílias, da sociedade, do Estado. Quanto ao papel docente, vale resgatar a colocação de Malaguzzi, citado por Edwards, Gandini e Forman (2016), de que os professores devem abandonar modos de trabalho isolados e silenciosos, devem descobrir maneiras de comunicar e documentar a evolução das experiências das crianças na escola e preparar um fluxo constante de informações voltadas aos pais, pois acredita que dessa forma se apresenta aos pais uma qualidade de conhecimento que altera suas expectativas tangivelmente, levando-os a reexaminar suas convicções sobre seus papéis, sua visão sobre a experiência que os/as filhos/as estão vivenciando e a assumir uma abordagem nova e mais problematizadora em relação a toda experiência escolar.

Tais colocações corroboram com as disposições docentes comentadas anteriormente e afirmam uma posição para o papel docente e da escola de educação infantil, na medida em que explicitam que

Ela *não* deve ser entendida como um lar substituto. As crianças pequenas - tanto com menos ou com mais de três anos de idade - são consideradas capazes de lidar e, de fato, de desejar e cultivar relacionamentos com pequenos grupos de outras crianças e adultos, sem que isso coloque em risco seu próprio bem-estar ou seu relacionamento com seus pais. Não somente não há necessidade de tentar de alguma maneira proporcionar um lar substituto, mas o benefício de frequentar uma instituição dedicada à primeira infância vem do fato de ele *não* ser um lar. Ela oferece alguma coisa bem diferente, mas bastante complementar, de tal forma que a criança obtenha, por assim dizer, o melhor dos dois ambientes (Dahlberg; Moss; Pence, 2019, p. 111, grifos dos autores).

Porém, não é possível generalizar o posicionamento das famílias, algumas diferem em sua relação cotidiana com os/as profissionais. Há que se considerar também que, do mesmo modo que reclamam de questões pontuais como uma peça de roupa trocada, desconsiderando que isso pode acontecer devido ao número de crianças sob responsabilidade de um adulto apenas, ou tentam burlar regras sobre a permanência das crianças na instituição, mesmo com doenças transmissíveis, ou

ainda não cumprem com os horários de chegada e saída das crianças, situações estas descritas pelas professoras durante os diálogos do grupo focal, pode ocorrer de que as expectativas depositadas nas famílias por parte das professoras não estejam ao alcance das mesmas.

Nem todas as famílias possuem as mesmas condições para desempenhar plenamente seus deveres na educação dos filhos e filhas. Questões socioeconômicas, culturais, de acesso a determinados recursos podem influenciar sua capacidade de cumprir com suas responsabilidades. No contexto deste estudo, merecem destaque as questões migratórias, sobre as quais, as professoras apontam a dificuldade de comunicação como principal ponto a ser superado.

Na amplitude desses casos, é papel do Estado e da sociedade garantir políticas públicas e programas de apoio às famílias, visando reduzir as desigualdades e promover a igualdade de oportunidades educacionais. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2019, p. 110), “criando oportunidades para o exercício da democracia e da liberdade, através da aprendizagem, do diálogo e do pensamento crítico; oferecendo formas abrangentes de apoio social para os pais”, extrapolando o ambiente escolar para adentrar também aos seus postos de trabalho e vida em comunidade, pois há a necessidade de intensificar os relacionamentos, “que implica uma teia ou rede complexa e densa de conexão de pessoas, ambientes e atividades que abre muitas oportunidades para a criança pequena dentro de uma visão da criança rica e de uma pedagogia co-construtora” (p. 110).

A etapa da educação infantil talvez seja a fase na qual as famílias apresentam maior disponibilidade para realizar a sua contribuição para o desenvolvimento do processo educativo, contando histórias, falando de si mesmos, de suas profissões, mostrando suas habilidades ou seus interesses, por meio de propostas, enviando intenções, fotografias e informações. Cabe considerar, no entanto, que as famílias não sejam utilizadas somente como um recurso útil no momento em que as professoras necessitam, mas que participem de fato do processo para que conheçam o sentido e o significado do que acontece com seus filhos e filhas na escola. A fala da professora durante o grupo focal nos tenciona ao questionamento acerca de como as famílias estão sendo convidadas à inserção no ambiente escolar:

Não sei como trazê-los. Porque a gente disponibiliza de várias formas. E como é rico quando a gente senta com eles, conseguimos ouvir e entender muito da criança no dia em que a gente entrega o parecer. A gente agenda a entrega da avaliação para virem conversar, podem escolher os seus horários e eles não aparecem. Eles até agendam, mas esquecem de se organizar para esse momento (Professora, grupo focal).

É pertinente nos questionarmos sobre o conteúdo, os limites e possibilidades da participação “autorizada” pelas docentes, ou seja, será que em alguns momentos as professoras também incorrem ao risco de desejar que as famílias aceitem suas orientações sem questionamentos e participem somente quando são chamadas?

Há que se considerar também, que a experiência das docentes, referente aos anos de profissão em que vivenciam situações ou discursos como os relatados durante o grupo focal, poderiam, ou deveriam conferir-lhes uma capacidade de filtragem ou interpretação dos mesmos de maneira mais compreensiva, visto que, muitas famílias estão inaugurando sua participação em uma instituição escolar e de fato, precisam ser orientadas para desempenharem um bom trabalho. A fala de uma das professoras contribui para tal compreensão:

A gente tem que ver eles, para eles tirarem as suas dúvidas, conversar e fazer aquele diálogo bonito, entende? Fazer esse momento de fraternidade, de encontro. Um momento, não só sobre o que eu vou ouvir do meu filho, aquela coisa de medo. A gente não precisa disso. A escola não é isso. E é isso que nós precisamos mostrar para os pais (Professora, grupo focal).

As breves problematizações até aqui referidas, nos levam a pensar sobre que escola queremos oferecer às crianças, sobretudo pautando-nos no contraponto apresentado por Dahlberg, Moss e Pence (2019) ao questionarem as instituições dedicadas à primeira infância como produtoras de resultados da criança, como um lar substituto ou como um negócio, ou a defesa e busca de uma construção alternativa e menos comum, ou seja, como um fórum da sociedade civil, na qual, crianças e adultos se envolvem em projetos de importância social, cultural, política e econômica em comum unidade.

Conflitos são inerentes à vida social e institucional, impossíveis de serem reduzidos a questões puramente técnicas, de modo que não existe uma receita para suas resoluções. Faz-se necessária sua explicitação e negociação para que os

envolvidos tenham seus direitos respeitados e os objetivos comuns sejam alcançados. Dentre tais objetivos, está o direito da criança de que sua família participe do processo educativo e o dever tanto da família, quanto dos professores de construir as possibilidades para efetivação.

Considerações finais sobre este jogo cooperativo

Respeitar os direitos da criança, ao mesmo tempo a perspectiva dos pais e deixar claros os limites do contexto coletivo, torna complexa a relação entre a escola como um todo, profissionais e famílias. Familiares e docentes são pessoas com valores, crenças, peculiaridades, preferências e dificuldades que precisam ser elaboradas para que um bom relacionamento aconteça.

Criar vínculos profissionais não é o mesmo que criar vínculos pessoais, por isso há a urgência de ações por parte das escolas quanto à orientação familiar e a acolhida não somente das crianças, mas também das famílias. Assim como existe um período de adaptação da criança às rotinas, aos tempos, espaços, materiais e ao coletivo da instituição, a família também merece/precisa ser respeitada e orientada para que aos poucos se familiarize com o que acontece na escola da infância.

Vale lembrar de um conhecido provérbio africano que diz que é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. Apontamos a necessidade de que essa ação educativa esteja pautada no contexto de valorização da escola pública e do espaço público da educação, com vistas a concretizar sua função de libertar o futuro dos estudantes (Nóvoa, 2023) e ainda, na comum unidade, em que a tríade escola, família e sociedade trabalham juntas (Dahlberg; Moss; Pence, 2019). Acrescentamos a estas questões a ação de “comunicação”, na perspectiva da construção de uma “comunicação” por parte de famílias e docentes, em que a comunicação é a estratégia utilizada em prol da resolução dos conflitos e da educação de qualidade para todas as crianças.

Ademais, vista por outro viés, podemos concluir que a evidência dos conflitos retratados neste estudo, pode ser considerada a expressão de que as famílias e os/as profissionais encontram espaço para expor suas insatisfações e negociar as regras,

limites e acordos necessários ao processo educativo, a ausência desse espaço poderia significar apatia, negligência ou submissão de uma das partes. Trata-se de um jogo cooperativo, sem eliminações, exclusões, vencedores ou perdedores, a interação entre os participantes é o ponto central. O fundamental é que todos estejam voltados à perspectiva de atender aos direitos da criança, foco do processo e, ao mesmo tempo, participante ativa da relação entre sua família e seus/suas professores/as.

ROCK, PAPER AND SCISSORS: THE GAME OF RELATIONSHIPS BETWEEN FAMILIES, TEACHERS AND CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

Creating professional bonds is not the same as creating personal bonds, which is why there is an urgent need for action on the part of schools regarding family guidance and welcoming not only children, but also families, so that they gradually become familiar with what takes place in a preschool. The objective of this study is to present reflections on the relationships between families and teachers from the perspective of meeting children's rights. To this end, the text contemplates the interplay of relationships between these three components. The analysis articulated the different statements collected during a focus group with the bibliographic study relevant to the problem, seeking to understand the point of view of the subjects investigated. We point out the need for educational action to be based on the context of valuing the public school and the public space of education, in the common unity, in which the school, family and society triad work together and in communication, from the perspective of building a common -action on the part of families and teachers, in which communication is the strategy used to resolve conflicts and provide quality education for all children.

Keywords: Relations. Family. Teachers. Child education.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394**. 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2019.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:**

a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

GATTI, Bernadete. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro.** 1 ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

DESAFIOS E VISÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: EXCELÊNCIA, IGUALDADE E PARTICIPAÇÃO JUVENIL

Edivanda Gambin Albarello⁷⁶
Claudionei Vicente Cassol⁷⁷

Eixo temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Este artigo explora a interconexão entre o conhecimento científico e o protagonismo juvenil, concentrando-se nas diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM) e no Referencial Curricular Gaúcho (RCGEM). O objetivo fundamental é analisar em que medida esses documentos podem influenciar e fomentar o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Para esse alcance objetivo, as análises fundamentam-se em perspectivas de pensadores/as que estão imersos/as na temática em questão. A metodologia adotada neste estudo é a dialética, baseada em uma extensa revisão bibliográfica com uma abordagem crítico-analítica. O Ensino Médio, sendo uma fase crucial na formação das juventudes, é objeto de atenção particular, uma vez que se constata a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa. Este nível educacional deve evoluir no sentido de garantir não apenas a transmissão de conhecimento científico, mas também de promover a equidade e a formação humanista integral. A reflexão sobre o protagonismo juvenil, dentro do contexto das propostas curriculares mencionadas, torna-se imperativa diante dos desafios contemporâneos. Como esses documentos orientam e moldam a educação no Ensino Médio pode ter um impacto significativo no desenvolvimento de habilidades críticas, na construção da identidade dos jovens e na preparação para uma participação ativa na sociedade. Ao final, esperamos que este artigo contribua para a discussão sobre o papel do conhecimento científico e do protagonismo juvenil no Ensino Médio, fornecendo insights valiosos para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais.

Palavras chave: Ensino Médio. Juventudes. Protagonismo. Conhecimento Científico.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos recentes apontam que a educação básica brasileira apresenta desafios de várias ordens: estruturais, pedagógicos, financeiros e, sobretudo, sociais e culturais. Paire, na sociedade em geral e, especialmente, no mundo da ciência e no campo da educação, preocupações profundas com a qualidade humanista e científica e a equidade na educação básica, o que evidencia a necessidade de a tornar tema de debates, principalmente nas regiões em que falta quase tudo – material didático, profissionais formados, infraestrutura escolar, merenda, valorização docente,

⁷⁶ Mestre em Educação, PPGDU-URI Campus Frederico Westphalen-RS, Brasil. Email edivandagambin@hotmail.com

⁷⁷ Professor no PPGEDU-URI, Frederico Westphalen-RS e no CEEDO, Cerro Grande-RS. E-mail: cassol@uri.edu.br.

investimento público, compromisso do Estado e de governos – o que amplia os problemas educacionais brasileiros que, além de muitos, são complexos e afetam todas as regiões do país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira se enreda em desafios significativos na construção de um currículo abrangente para um país extenso, diverso e desigual. Considerar as especificidades de cada região, a autonomia das Unidades Federativas e dos municípios e a capacidade das equipes pedagógicas, professores/as e alunos/as de se conectarem com sua cultura local e com o mundo para aprender além dos muros da escola e estabelecer conexões com diversas formas de oportunidades de aprendizagem, parecem problemas que afetam e comprometem o documento.

A sociedade atual, marcada pelos avanços científicos e tecnológicos, abriu portas para novas relações culturais, sociais e econômicas. As escolas não são mais vistas como espaços passivos e inertes às tensões sociais, mas como espaços de conhecimento e participação ativa na realidade, porque espaços de formação e transformação. Paralelamente às necessárias transformações da escola, os processos globalizatórios, colonialistas e negacionistas têm produzido desmotivação, descaso, das juventudes para com a construção de conhecimento, leitura crítica, participação significativa na sociedade, protagonismo, controle e gestão de suas vidas. Nesse sentido aparece o alerta do pedagogo Paulo Freire (2011, p. 87), para quem “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade”.

As interações cotidianas com as juventudes e suas diferentes trajetórias na educação, são fontes de inspiração, pois parecem ter um forte desejo de expectativas positivas sobre o futuro, o trabalho e o estudo. No entanto, paira uma falta de confiança nas suas vidas, nas suas escolhas e nas perspectivas. A campanha publicitária do Ministério da Educação (MEC) com a pretensão de apresentar, para a comunidade mais desatenta ao mundo educacional, que o/a estudante poderá escolher cursar a área que melhor se encaixa em seu projeto de vida, todavia, cai por terra se a escola não oferecer todos os IFs – Itinerários Formativos - e as Trilhas de Aprendizagem.

A título de exemplo, as escolas em municípios pequenos, com recursos

limitados, carecem de desenvolvimento profissional, ambientes pedagógicos, laboratórios e formação de professores/as, de infraestrutura e investimento suficientes para efetivar a oferta. Uma alternativa é a escolha das opções disponíveis na escola ou mudar para outro município ou escola que atenda ao IF escolhido. Este procedimento, em tese, permitiria que os/as alunos/as escolhessem a melhor opção para a sua educação, em vez de serem forçados/as a escolhas somente entre opções disponíveis.

A questão central deste estudo é verificar se o programa de formação científica proposto, baseado na arquitetura atual da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) e do Referencial Curricular do Ensino Médio (RCGEM), contribuem para o protagonismo e o desenvolvimento integral das juventudes. O estudo visa compreender as condições, contextos e amplitudes em que ocorrem essas contribuições, caso sejam detectadas. Desse modo, a definição metodológica para esta reflexão adota uma revisão bibliográfica sobre o Ensino Médio, o conhecimento científico, o protagonismo juvenil e as políticas públicas. Se desenvolve através de consulta bibliográfica e principalmente a análise de obras de Antônio Nóvoa, Gaudêncio Frigotto, Jacqueline Moll e Demerval Saviani que fornecem uma visão ampla e atual. Realiza, também, análises comparativas entre as perspectivas teóricas mencionadas e as propostas da BNCCEM e RCGEM.

Posicionar-se criticamente diante da outorga documental que estabelece diretrizes para a educação brasileira e assumir uma postura metodológica dialética mostra-se coerente com a intencionalidade dessa reflexão. De outro modo, é preciso considerar as possibilidades que se abrem com a BNCC para o Ensino Médio e interpretar as implicações individuais e científicas para a sociedade que pairam nas entrelinhas. Se apresenta, então, a necessidade de uma abordagem hermenêutico-dialética, de cunho filosófico.

A reforma da educação altera significativamente a vida da sociedade brasileira e, neste sentido, é fundamental analisar como a BNCCEM e o RCGEM podem impactar tanto as formas de ensino quanto a formação de professores/as. É fundamental compreender como a formação geral está inserida no currículo e como os conteúdos serão desenvolvidos nesse contexto para permitir o protagonismo

integral, científico e juvenil.

O presente estudo enfatiza a importância de discutir e investigar aspectos relacionados à construção do conhecimento científico, com base no documento BNCCEM e nas repercussões que as mudanças na implementação do EM – Ensino Médio –, propostas pela BNCCEM, desenvolvem. Isso inclui considerar a necessidade de encontrar respostas para diversas questões que surgem no contexto da etapa final da educação básica, da metodologia da educação, da vida dos/das jovens, da educação integral e da dinâmica social, com impactos significativos no mundo científico.

O estudo também visa ressaltar a importância do tema, pois defende que os debates podem levar a resultados positivos para a construção mais ampla do conhecimento científico por meio de diversas abordagens, o que tenderia a minimizar as disparidades socioeducativas e constituir interessante campo de pesquisas.

A implementação da BNCC no Brasil desde 2018 tem estimulado amplas discussões sobre reformas educacionais com análises de temas como as propostas da BNCCEM para mudanças fundamentais na educação e as construções dos documentos estaduais, como é o caso do RCGEM. O estudo em proposta, reconhece as diferenças entre as perspectivas teóricas e as propostas pedagógicas dos documentos e constata disputas intensas entre os conceitos de área de conhecimento, componentes curriculares, objetos do conhecimento e, para além do campo semântico, as fragmentações, avalanches e estragos no ensino brasileiro, tanto da perspectiva científica e humanista, quanto da práxis profissional e formação integral.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA BNCCEM NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE HUMANA, CIENTÍFICA E PROFISSIONAL

Vamos discutir três temas centrais relacionados à educação: as fragilidades estruturais da BNCCEM; o protagonismo juvenil e o conhecimento científico expressos na Base. Iniciamos ao destacar as fraturas presentes na BNCCEM, que refletem as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro em relação à construção de uma educação de qualidade humana integral/omnilateral e científica. Embora a

BNCCEM tenha potência para a promoção de uma educação mais integrada, interdisciplinar e contextualizada, as fragilidades estruturais presentes na sua construção, implementação e, especialmente, concepções teórico-filosófico-pedagógicas de fundo, acabam por comprometer o alcance desses objetivos.

Entre as fragilidades identificadas, destacamos a falta de diálogo com os/as professores/as e a comunidade escolar, a falta de clareza sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas, a falta de adequação à realidade social e econômica do país e a falta de recursos para a sua efetiva implementação. Enfatizamos a importância da formação científica, na proposta da BNCCEM, que pode contribuir para o desenvolvimento integral das juventudes ao promover o pensamento crítico, a interdisciplinaridade, a pesquisa científica e a formação cidadã em perspectiva de compromisso, mas que se esvazia desde a origem porque entra em contradição com as próprias concepções que constituem o documento, com as políticas de efetividade e com a própria deficiência de compreensão da realidade brasileira e educacional que busca transformar.

Em seguida, destacamos a importância do protagonismo juvenil na BNCCEM, que propõe uma formação mais integrada, interdisciplinar e contextualizada, que valoriza a participação ativa dos/as estudantes em seu próprio processo de aprendizagem. Destacamos também a importância do conhecimento científico para o desenvolvimento desse protagonismo, uma vez que permite aos/às estudantes, compreender e atuar em relação aos desafios contemporâneos. Nesse sentido, a BNCCEM reconhece a importância da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos e permite que os/as estudantes possam desenvolver habilidades e competências essenciais para a participação ativa nas questões de relevância social e de ordem pessoal.

Esses três temas reafirmam a BNCCEM como documento fundamental na construção da educação de qualidade no Brasil. No entanto, compreendemos a urgente necessidade de reconhecer as fragilidades estruturais presentes na sua construção e implementação para que possa, enquanto política pública, garantir, pela ação do Estado e não de governos, ser ferramenta para a promoção da educação integral, interdisciplinar e contextualizada.

Defendemos aqui o documento e não a proposta que contém, as concepções que a sustentam e os modos como foi arquitetada. É necessário, portanto, que se estabeleça um diálogo mais efetivo com professores/as e a comunidade escolar, que sejam claras as habilidades e competências a serem desenvolvidas, que a BNCCEM seja adequada à realidade social e econômica do país e que sejam garantidos recursos necessários para a sua implementação. Ao mesmo tempo, é preciso valorizar o protagonismo juvenil e reconhecer a importância do conhecimento científico de base humanista. São questões que passam pela garantia de uma formação mais integrada e integral, interdisciplinar e contextualizada com as situações sócio-históricas, econômicas e culturais dos indivíduos e das sociedades. Valorizar a participação ativa, criativa e reativa dos/as estudantes, mas também dos/as docentes e da comunidade para se colocar, no âmbito da política e da cidadania, em condições de resistência aos atropelos causados por alguns desgovernos. Parece que essa dimensão da compreensão e atuação política também é garantia de protagonismo e de crescimento na formação científica.

Na percepção de docentes do Rio Grande do Sul, em atuação próxima às nossas vivências na rede estadual de ensino, apesar dos problemas graves, das fragilidades e necessidades de repensar o processo educacional do Ensino Médio desde o princípio, embora existam desafios e dificuldades, há um olhar positivo que enxerga, nas diretrizes curriculares, oportunidades para repensar as práticas pedagógicas e desenvolver formação pedagógica mais adequada, pública, para todos/as que desejarem. Nesse sentido, parece haver um despertar nas atitudes que buscam repensar as práticas e desenvolver esforços para compreender e promover o protagonismo juvenil e a formação científica. As reflexões também compreendem a necessidade de estabelecer gestões participativas e democráticas nas escolas, nos sistemas em todas as instâncias administrativas. Paralelo a essas visualizações que a prática pedagógica permite, a diversidade e a pluralidade de ideias e perspectivas, étnica e social, também impactam o trabalho pedagógico e devem compor o currículo e estar presentes nas salas de aula em todos os componentes curriculares.

A reforma do Ensino Médio brasileiro tem sido um tema controverso e bastante discutido. Em 2016, o governo federal apresentou uma proposta de reforma

que gerou muitas críticas e debates e resultou em rupturas significativas no modelo de ensino adotado até então. Aprovada em 2017, a proposta, tem como objetivo oferecer uma formação mais voltada para as necessidades do mercado de trabalho e para a realidade do mundo contemporâneo. Uma das mudanças mais expressivas, a flexibilização do currículo, conta com uma parte obrigatória e uma parte optativa, permite que estudantes façam escolhas entre disciplinas de acordo com seus interesses e aptidões. Essa medida, no entanto, não tem sido recebida de forma unânime pela comunidade educacional e por estudantes. De acordo com especialistas, a reforma do Ensino Médio pode agravar as desigualdades sociais e educacionais já graves no país.

Há um debate sobre a flexibilização do currículo, que pode levar a uma segmentação do Ensino Médio com a criação de escolas especializadas em áreas como tecnologia, ciência e negócios e a relativização de disciplinas consideradas menos relevantes para o mercado de trabalho, como artes e as humanidades. Essa segmentação pode ampliar ainda mais as desigualdades sociais, já que nem todos os/as estudantes terão as mesmas oportunidades de acesso à escolas especializadas, geralmente, particulares.

Outra crítica, apontada por Moll e Garcia (2020), é que a reforma do Ensino Médio não considera as condições estruturais das escolas públicas do país, que não têm recebido recursos suficientes. A flexibilização do currículo, nesse contexto, pode agravar as desigualdades e aprofundar ainda mais a exclusão de estudantes de baixa renda. Ademais, a implementação das mudanças tem sido feita de forma desordenada e sem a devida participação de profissionais da educação da etapa em questão, o ensino médio, o que compromete a qualidade do ensino.

Moll e Garcia (2020) e Frigotto (2018) assumem a crítica à reforma do Ensino Médio brasileiro, em especial às mudanças propostas na Lei n. 13.415/2017. Para Moll e Garcia (2020), a reforma não considera as demandas da sociedade e de estudantes, não promove discussão ampla e participativa sobre as mudanças necessárias no Ensino Médio. A reforma desconsidera a importância da formação humanística e ampla e foca apenas nas habilidades técnicas necessárias para o mercado de trabalho. Frigotto (2018), ao criticar a reforma do Ensino Médio,

argumenta que ela é uma tentativa de ajuste fiscal do governo e que a lógica neoliberal está presente nas mudanças propostas. A reforma visa formar mão de obra flexível e adaptável, que possa ser facilmente absorvida pelo mercado de trabalho. Desse modo reforça e contribui com a precarização do mundo do trabalho e compromete a vida dos brasileiros e das brasileiras. Para Frigotto (2018) e Moll e Garcia (2020), a reforma do Ensino Médio brasileiro precisa considerar as especificidades da sociedade brasileira e promover uma formação ampla e humanista com condições de possibilitar aos/às estudantes compreender e agir sobre a realidade.

AS DISCUSSÕES EM TORNO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A POLÊMICA EM RELAÇÃO À BNCCEM

Em 2023 as discussões em torno do Ensino Médio no Brasil ainda são intensas. Vozes que se opõem à atual proposta de reforma ecoam no argumento que ela não considera as desigualdades sociais e regionais do país e que a flexibilização curricular pode produzir um aumento das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, já existentes e graves. Além dos movimentos sociais e sindicatos da educação, pesquisadores/as e professores/as, estudantes e familiares também se manifestam contrários/as. Há quem argumente que a Base é extensa e detalhista, limita a autonomia docente e a flexibilidade curricular. Manifestam-se para indicar que a BNCCEM não é democrática, não foi discutida amplamente e nem construída com a comunidade escolar e especialistas.

A revogação da BNCCEM seria uma forma de garantir a autonomia dos Estados e Municípios na definição de suas próprias diretrizes educacionais, de acordo com suas características e necessidades específicas. É importante considerar todas as implicações como a oferta de formação continuada e a flexibilização do currículo, pois permitem que cada escola possa trabalhar de forma mais adequada às suas particularidades locais. Esses debates demonstram o quanto a educação é, ainda, um tema crucial para o desenvolvimento do país, para a estabilidade republicana e democrática. Por isso, também, as grandes reclamações acerca do

sufocamento de disciplinas como filosofia, sociologia, artes, educação física e língua espanhola.

Ao considerar que só no Estado do Rio Grande do Sul existem mais de 30 trilhas formativas, as escolas mais ricas - particulares - e bem equipadas podem oferecer uma gama maior de opções, enquanto escolas mais pobres - públicas - podem ter menos recursos e menos opções. A falta de diálogo com a comunidade e a motivação para sua participação na elaboração da reforma, caracteriza imposição e pode motivar o não engajamento e participação. A revogação da Lei n. 13.415/2017 e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2012, são vistas como alternativas mais adequadas para a retomada da caminhada de formação para estudantes do Ensino Médio e continuidade do debate político-pedagógico acerca da educação brasileira.

Consideramos urgente a abertura de fóruns de debate e diálogo amplo e democrático sobre o Ensino Médio e a parte da BNCC que a ele se refere, bem como a toda legislação que o alterou, sem perder de vista a importância da construção coletiva de um currículo republicano e democrático. Todo esse movimento, com foco no protagonismo juvenil, leva-nos a pensar a escola de forma diferente, nas possibilidades de mudanças, de organizar o trabalho de forma interdisciplinar, com novas metodologias, unir teoria e prática em uma nova leitura das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos/as estudantes. Essa abordagem pedagógica, centrada no protagonismo juvenil, reconhece a importância de envolver os/as alunos/as de maneira ativa em seu próprio processo de aprendizagem e, inclusive, na definição das políticas públicas para a educação.

Ao organizar o trabalho de forma interdisciplinar a escola possibilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, promove uma visão mais ampla e contextualizada dos conteúdos. Os/As estudantes são incentivados/as a explorar conexões entre diferentes disciplinas, entendem que o saber não está fragmentado, mas interligado e é interdependente ou, em outra linguagem, complexo, como compreende Edgar Morin (2015). Além disso, novas metodologias surgem como ferramentas poderosas nesse contexto. Abordagens como a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo ganham destaque,

pois permitem que os/as alunos/as desenvolvam habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação.

A união entre a teoria e a prática – a formulação da práxis – é fundamental nessa nova leitura das competências e habilidades porque pode encorajar a aplicação do conhecimento adquirido em situações reais, conectar com suas experiências e com desafios do mundo atual. A escola se torna um espaço de aprendizagem significativo, no qual os/as alunos/as assumem, gradativamente, o protagonismo e se preparam para as demandas e complexidades da sociedade contemporânea.

Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um local de transmissão de conteúdos pré- estabelecidos e passa a ser um ambiente animado e estimulante, no qual a criatividade, a autonomia e a participação ativa dos/as estudantes é valorizada. As mudanças propostas são desafiadoras, mas também representam uma oportunidade para repensar e reinventar a educação, colocando o/a jovem como protagonista de sua própria formação e preparação para enfrentar os desafios do futuro com confiança e competência.

CONCLUSÃO

O Ensino Médio etapa crucial na formação das juventudes, é fundamental para permitir acesso à educação científica e integral. É possibilidade da potencialidade de cientificidade e protagonismo. A BNCC/EM parece orientar para a formação integral e inclusiva com conhecimento científico e autonomia juvenil. Alertamos para a necessidade de avaliar essa efetividade. É importante uma implementação dialogada, com metodologias centradas nos/nas estudantes que potencialize desenvolver habilidades e competências. Para Moll (2017), a escola deve ser espaço de formação crítica e reflexiva e despertar a autonomia e a emancipação. Frigotto (2021) observa que o Ensino Médio deve contemplar a formação científica e o desenvolvimento da consciência crítica dos/das jovens.

Saviani (2020) destaca a escola como espaço de produção de conhecimento e formação de cidadãos/cidadãs críticos/as e participativos/as. Neste sentido, é fundamental que o Ensino Médio esteja alinhado aos princípios da formação integral

para impulsar a práxis consciente e ética na sociedade e construir com sabedoria, solidariedade e dialogicidade as vivências.

A análise comparativa entre os/as pensadores/as apresentados nesse texto e a BNCCEM, compartilha a importância da formação científica e do protagonismo juvenil, embora existam diferenças na abordagem e efetividade das políticas educativas. A BNCCEM estabelece diretrizes para o Ensino Médio e os/as autores/as apontam para a necessidade de políticas mais concretas e efetivas de formação integral. O ponto nevrálgico está situado na efetiva oportunidade de todos/as os/as estudantes em desenvolver habilidades e competências críticas e capacidade de escolha e ação. Por isso, os/as pensadores/as que auxiliaram o debate, sugerem a revogação da BNCCEM. A práxis educativa precisa se concentrar nas necessidades e interesses da coletividade, da formulação de um projeto de sociedade humanista e de apropriação não dualista do conhecimento científico.

Como conclusão geral, podemos afirmar que a implantação da BNCCEM que resultou na reforma do Ensino Médio, trouxe muitos desafios para professores/as, alunos/as e gestores/as. A BNCCEM e o RCGEM propõem uma abordagem pedagógica que visa integrar o conhecimento científico e o protagonismo juvenil, com a intenção de formar cidadãos/ãs críticos/as e participativos/as. Porém, esquecem o quanto é importante ouvir as percepções estudantis e da comunidade e realizar pesquisas para compreender, com maior amplitude, a proposta de uma construção de política pública democrática e de sentido humano e científico.

Precisamos considerar, como educativo, no sentido protagonista de emancipação das juventudes e de sua formação integral/omnilateral, que haja espaço para as plurais vozes e para sua participação ativa nas decisões educacionais e formulação das políticas públicas.

DESAFÍOS Y VISIONES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA: EXCELENCIA, IGUALDAD Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

Resumen: Este artículo explora la interconexión entre el conocimiento científico y el protagonismo juvenil, centrándose en los lineamientos propuestos por la Base Curricular Común Nacional para la Educación Secundaria (BNCCEM) y la Referencia Curricular Gaúcha (RCGEM). El objetivo fundamental es analizar en qué medida estos documentos pueden influir y fomentar el desarrollo del

protagonismo juvenil. Para lograr este objetivo, los análisis se basan en las perspectivas de pensadores que se encuentran inmersos en el tema en cuestión. La metodología adoptada en este estudio es dialéctica, basada en una extensa revisión bibliográfica con un enfoque crítico-analítico. La educación secundaria, al ser una fase crucial en la formación de los jóvenes, es objeto de especial atención, ya que es necesario un enfoque más cuidadoso. Este nivel educativo debe evolucionar para asegurar no sólo la transmisión del conocimiento científico, sino también promover la equidad y la formación humanística integral. La reflexión sobre el protagonismo juvenil, en el contexto de las propuestas curriculares antes mencionadas, se vuelve imperativa ante los desafíos contemporáneos. La forma en que estos documentos guían y dan forma a la educación secundaria puede tener un impacto significativo en el desarrollo de habilidades críticas, la construcción de las identidades de los jóvenes y su preparación para la participación activa en la sociedad. Al final, esperamos que este artículo contribuya a la discusión sobre el papel del conocimiento científico y el protagonismo juvenil en la escuela secundaria, proporcionando ideas valiosas para educadores, investigadores y formuladores de políticas educativas.

Palabras clave: Escuela Secundaria. Jóvenes. Protagonismo. El conocimiento científico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Repensar o Ensino Médio: Por quê?** In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C.L. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículo*. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2014.

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Jorge Zahar, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, fev. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília/DF: Ministério da Educação; SEMTEC, 2000.

BRASIL. **Resolução n. 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, nov. 2018.

CASSOL, C.V.; SILVA, S.P. **O presente esquecido entre o saudosismo e o utopismo: notas para pensar a educação**. Educação em Revista, Belo Horizonte/MG, v. 36, n. e222954, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VxMGtVrLb8HJbSjTJ4jg6QH/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

DAYRELL, J. **Juventude e escola: uma nova relação?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ, n. 36, p. 1105-1118, set./dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** 4 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos .** 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **Revista HOLOS**, Natal/RN, v. 5, p. 245-258, 2018. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6977>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FRIGOTTO, G. Novo Ensino Médio e os impactos de sua implementação na educação pública em 2021 (Entrevista). **Sindicato do Instituto Federal de Educação (SINTIFRJ)**, jun. 2021. Disponível no endereço:
<http://sintifrj.org.br/sintifrj/2021/06/16/novo-ensino-medio-e-os-impactos-de-sua-implementacao-na-educacao-publica/>. Acesso em: 06 set. 2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais, o princípio educativo.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira, 2006.

MOLL, J. **Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM.** Revista Retratos da Escola, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 8 nov. 2021.

MOLL, J.; GARCIA, S.R.O. **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** Porto Alegre/RS: Editora Cirkula, 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador/BA: SEC/IAT, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho - Ensino Médio (RCGEM).** Porto Alegre/RS: Secretaria Estadual de Educação, 2021. Disponível em:
<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, 3(2), 11-36 (2020). Acesso em 9 de março de 2021, de:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>

EVIDÊNCIAS DIALÉTICAS SOBRE A ESCOLA DEMOCRÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE

Fábio Júnior Dornelles dos Santos⁷⁸

Camila Aguilar Busatta⁷⁹

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Quando refletimos sobre como podemos vir a mobilizar algumas ações na escola que envolvam a comunidade, logo pensamos em um caminho para tornar a instituição de ensino mais flexível ao diálogo, e, nesse sentido a gestão democrática pode ajudar na criação de vínculos com a comunidade escolar, aproximando educadores, famílias e sociedade ao processo de ensino e aprendizagem. As famílias são educadoras primárias e influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento dos filhos desde o nascimento e durante o processo de escolarização na educação básica. Por isso, é importante que famílias e escolas trabalhem juntas, em parceria, portanto esta pesquisa objetiva compreender quais são as ações que uma escola passa a mobilizar para torná-la democrática e acessível a toda comunidade. Nesse contexto, percebeu-se que é necessário que o gestor escolar e sua equipe tenham um olhar que busque criar relações que estimulem trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo formativo. Porém, para esse trabalho alcançar bons resultados, as escolas precisam aumentar o reconhecimento do papel da família na educação e estabelecer formas de interação e participação nas atividades enquanto escola.

Palavras-chave: Democracia. Escola. Aprendizagem. Sociocultural. Contexto

Introdução

Compreende-se que atualmente uma das maiores dificuldades da gestão escolar, é conquistar a contribuição da sociedade e famílias nas decisões e eventos que a escola mobiliza, seja de reuniões, atividades curriculares, eventos, eleições e decisões que envolvem a escola como um todo. Diante disso, é de suma importância que a escola esteja munida de ações em prol de chamar a atenção da sociedade para que desenvolva uma participação ativa no contexto, pois as decisões da escola trata-se de ações democráticas, nesse sentido, os estudantes, funcionários, famílias e comunidade tem direito de expor suas opiniões, com o intuito de auxiliar na tomada

⁷⁸ Mestrando no curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Bolsista CAPES. Licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (2023). E-mail: a105619@uri.edu.br

⁷⁹ Possui Mestrado (2011) e Doutorado (2016) em Química pela UFRGS, graduação em Bacharelado (2008) e Licenciatura (2012) em Química pela UFRGS e PUCRS, respectivamente. É professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. E-mail: aguilar@uri.edu.br

de decisões sobre como será o ambiente/contexto escolar,(PIMENTEL, 2023).

Quando pensamos em mobilizar ações na escola, que envolvam a comunidade, logo pensamos em um caminho para tornar as instituições de ensino mais abertas ao diálogo, a gestão democrática pode ajudar na criação de vínculos com a comunidade escolar, aproximando educadores, famílias e sociedade no processo de ensino. Percebe-se que as escolas não apresentam mais caráter homogêneo, visto que o modelo padrão de escolas de antigamente não eram preparadas para atender e receber as diferentes demandas de estudantes que necessitam de um olhar para além do que seria mediado em sala de aula, é nesse sentido que a tomada de decisões precisa envolver todo o contexto sociocultural dos estudantes ali presentes.

O objetivo da democracia na escola é contribuir para a articulação da reflexão e das práticas pedagógicas de orientação democrática, com a intenção de subsidiar as educadoras e os educadores na construção da escola como espaço participativo e de Educação em Direitos Humanos para todas e todos. Neste sentido, esta pesquisa, através de uma revisão bibliográfica, objetiva compreender quais são as ações que uma escola passa a mobilizar para torná-la democrática e acessível a toda comunidade. E, para alcançar o objetivo geral, elencou-se alguns objetivos específicos: a) Compreender o que é uma escola democrática e suas especificidades; b) Compreender a importância da família e a comunidade no contexto escolar; c) Perceber alternativas para atrair as famílias e comunidades para participar das ações escolares.

A escola democrática e suas especificidades

Na contemporaneidade percebemos que há muitas ações nas escolas que mobilizam a sociedade a participar do contexto educacional dos estudantes, para que participem de votações, decisões envolvendo as diferentes práticas pedagógicas, calendário letivo, coordenação e direção, viagens, metodologias de ensino, e até mesmo maneiras de conduzir a disciplina nas escolas, mas para abordar essas questões, precisamos compreender do que se trata esse movimento de buscar trazer a

participação da comunidade escolar, movimento o qual permeia a mobilização de uma democracia na escola, está, regida por leis, normativas e políticas públicas, que assegurem o envolvimento da sociedade como um todo na articulação do fazer pedagógico e tomada de decisões na escola, (PIMENTEL, 2023).

Uma escola democrática é aquela que tem um destaque sobre a participação e envolvimento ativo dos estudantes, famílias e comunidade nas decisões escolares, sempre incentivando a autonomia, estabelecendo diálogos, buscando formar e aprimorar cidadãos críticos e envolvidos com o contexto e problematização inerentes ao espaço escolar. Nesse sentido, gestão democrática baseia-se na coordenação de atitudes e ações que propõem a participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) é considerada sujeito ativo em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola, (BORDIGNON; GRACINDO, 2004).

Ao realizar a leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), percebeu-se uma superficialidade no que tange a questão da gestão da educação, ao determinar os princípios que devem reger o ensino, indica que um deles é a gestão democrática. Mais adiante (art. 14), a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro, estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

A gestão de sistema implica o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns. “A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola. (BRASIL, 2004, p. 25)

Ao encontro do exposto, para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, pode ser que seja necessário que o gestor, em parceria com o

conselho escolar, tenha uma sensibilidade ao buscar criar um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional.

Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola. (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p.147)

Nesse sentido, quando pensamos em uma “nova forma de administrar a educação”, sempre devemos pensar em mobilizar ações que envolvam todas as pessoas que estão atuando inerentemente a prática pedagógico e/ou o ato de ensinar e aprender, em outras palavras, a escola precisa da participação dos alunos, pais, responsáveis e comunidade, na tomada de todas as decisões, para que não haja conflito de interesses, como por exemplo, quando a escola vai decidir o calendário letivo, é interessante que a comunidade para além da equipe diretiva e professores, compreendam e façam parte dos eventos que complementarão as atividades letivas.

A importância da participação da família e comunidade no cotidiano escolar

Atualmente, algumas pessoas e famílias que compõem a comunidade escolar, não apresentam muitos conhecimentos sobre a importância de sua participação na tomada de decisões, sendo assim, são necessárias as intervenções da equipe diretiva para desenvolver a união e a compreensão dos pares envolvidos, pois quando a família é participativa, ela além de fazer parte da escola, ela estimula a participação dos estudantes nos estudos e interação com a escola. É nesse sentido que Machado (2016) defende a importância de fortalecer laços entre família, escola, comunidade e estudantes.

A escola é a segunda família, e de certa maneira a escolarização obrigatória arrancou as crianças de suas famílias, a partir dos seis anos, podendo vir a ser aos três anos de idade. Nos dias de hoje, se a obrigação legal de frequentar a escola fosse suspensa, provavelmente os pais continuariam

levando seus filhos assim mesmo, pois quase todos os pais de hoje frequentam a escola por anos e nelas aprenderam muitas coisas, e também estão cientes da importância da instrução e diploma para o futuro de seus filhos (MACHADO, 2016, p. 20).

Portanto, quando as famílias demonstram compreender o papel da escola e sua importância para a formação dos estudantes, a ida até a instituição de ensino emerge como uma extensão do processo formativo dos seus filhos, elevando os níveis de conhecimentos. Por outro lado, “[...]é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais[...]” (BRASIL, 1990, cap. V). É nesse sentido que “A família pode incentivar, participar, encorajar os estudantes a vivenciarem experiências escolares de sucesso. Podem vivenciar o espaço escolar, colaborando para a sua melhoria por meio das representações, por exemplo.” (ALVES;LIMA, 2023, p.2).

Algumas famílias comparecem nas reuniões escolares e realizam os deveres de casa frequentemente, independente se seu filho foi auxiliado ou estimulado a pesquisar ou envolver-se pelo assunto. A importância de acompanhar o aprendizado, dar continuidade aos estudos realizados durante o período das aulas, incentivar a pesquisar e a leitura, observar os cadernos, verificar os materiais escolar e conversar sobre o dia são atitudes que os familiares não compreendem como indispensáveis na vida escolar de uma criança. As atitudes citadas são percebidas como uma maneira do aluno perceber que sua família importa-se com o que a escola traz e realiza (SPEIDEMAN, 2017, p. 11).

É necessário ter essa conexão que intersecciona a família, comunidade, estudantes e escola, pois assim os educandos se sentem mais motivados a continuar com seu processo formativo, e sem a família o aluno apresentaria lacunas em seu processo de aprendizagem devido a falta de estimulação e orientação familiar. Entende-se, que a família é o primeiro grupo social em que o sujeito se comunica, a família atua como mediadora principal dos padrões, influências e modelos culturais. Também são elas que transmitem os valores, crenças, ideias e significados sociais, influenciando assim no comportamento do ser humano, principalmente a criança que aprende muitas diferenças na forma de agir, ver e existir.

Sabemos que a educação é um conjunto entre a família, escola e sociedade. E que é necessário que cada uma faça sua parte de maneira a sensibilizar, esclarecer, guiar, amar incentivar, assegurar, às crianças e aos jovens, pois

eles dependem de nós. Nenhum ser vivo vive sozinho, principalmente o homem, pois ele é um ser sociável que precisa amar e ser amado. Sendo este o maior motivo das pessoas se unirem em família (MACHADO, 2016, p. 24).

Diante do exposto por Machado (2016), a educação de casa e da escola acabam desenvolvendo papéis complementares. Quando o autor discorre sobre a família guiar, amar, sensibilizar e educar, está abordando alguns aprendizados e valores que serão generalizados na escola, que são aprendidos e transmitidos em casa, os quais farão a diferença na interação social no contexto escolar. Por outro lado, o papel da escola é fornecer conhecimentos formais com metodologias diferenciadas, mediar conhecimentos e aprendizagens, estimular habilidades sociais e proporcionar interações significativas no ambiente social e acadêmico. É nessa linha de pensamento que Speideman (2017) em sua pesquisa, discorre o porquê da educação de casa quando é generalizada na escola é importante, o autor aborda as dimensões que essa intersecção pode ter.

Um dos pontos abordados pela da LDB (1996) é desvincular a educação escolar como exclusiva da sala de aula, atribuindo novas direções, que privilegiam uma cultura voltada para a autonomia do aluno, a transversalidade dos conteúdos, a alteridade, a cidadania, a comunicabilidade, e a integralidade do ser humano. A partir daí, possibilita-se ao aluno o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais com base no conhecimento científico, assim como no pensamento crítico e nas técnicas de trabalho intelectual. Cada aluno reage de modo especial à experiência de aprendizagem (SPEIDEMAN, 2017, p.21) .

Portanto a estratégia educacional pode se constituir com bases de apoio para ajudar na formação do cidadão, trazendo a teoria para a prática do fazer, através dos conhecimentos, habilidades e atitudes comportamentais que serão perceptíveis nas famílias e estudantes, afinal, a cultura do fazer parte da escola é algo que precisa perpassar a família e escola, emergindo nos estudantes, são os comportamentos deles que serão resultado da educação de casa e da família, interseccionados.

Ações para atrair a família e a comunidade para a escola

As famílias são educadoras primárias e influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento dos filhos durante os anos escolares. As escolas, têm como missão a

responsabilidade de construir o conhecimento dos alunos e contribuir para sua formação integral, associando as competências socioemocionais ao desenvolvimento cognitivo. Pimentel (2023), discute que atrair os pais para a escola não é uma tarefa fácil, porém, ao desenvolver um espaço acolhedor, sensível, mostrando que a escola está de portas abertas, a receber sugestões, reclamações e problematizações sobre seu entorno, é uma prática de demonstrar que

Ainda, a escola deve abrir as portas, desenvolver atividades culturais diversificadas, orientar as famílias quanto aos direitos e deveres, conseguindo assim aproximá-los e fazer essa integração, oferecer projetos e oficinas; dentre outros. (PIMENTEL, 2023, p. 12)

As ações que mobilizam a comunidade a participar da escola são: realizar reuniões periódicas, realizar atividades pedagógicas com a participação das famílias, oferecer palestras e workshops para as famílias, reinventar os eventos oficiais e estabelecer canais de comunicação e divulgação das atividades, para que as famílias visualizem o que é desenvolvido na escola, e, também apresentar dados, sobre as participações dos outros pais e comunidade. Chamar as famílias para eventos institucionais, votações, são alternativas para cativar a comunidade externa a participar da vida na escola, e nesse sentido, as instituições podem repensar suas estratégias, buscando trazer aquelas famílias que não viveram seu processo formativo em uma escola, quando nos deparamos com esse contexto, as pessoas tendem a não se interessar pela escola durante a vida adulta.

Existem famílias, por exemplo, que nunca tiveram experiências prévias com a escola e que, quando seu filho inicia a escolaridade, depositam o papel da educação na escola, tomando uma atitude de total submissão e dependência, assumindo uma ignorância total sobre os assuntos relacionados a educação (BASSEDA et al., 2009, p.33)

É nesse entorno que, de acordo com Parolin (2008), no que tange a organização enquanto escola, ao comunicar as famílias com antecedência, frisar a importância de sua participação ativa, ao criar um ambiente acolhedor, ao reconhecer e valorizar as famílias, poderá-se estabelecer vínculos e uma comunicação ativa e aberta, fortalecendo as diferentes conexões escola e família. Um exemplo da eficácia

quando os dois lados estão em sintonia, é a mudança de comportamento e comprometimento com as atividades escolares por parte dos estudantes.

Conclusão

Em virtude da pesquisa realizada, constatou-se que, a importância da participação das famílias se dá, principalmente, para que todos os envolvidos na relação família e escola saiam de sua zona de conforto e tenham contato com outras realidades que poderão fazer a diferença em um contexto, e também para o desenvolvimento da empatia e da aceitação da diferença como valor humano. Atrelado a isso, se a escola não proporcionar esse convívio, não haverá quem possa favorecer o acolhimento tão necessário à transformação de nossa sociedade em um lugar melhor para todas as pessoas viverem, diante disso esse papel que a escola exerce, juntamente com toda comunidade, é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e sua generalização de comportamentos.

Nessa perspectiva, a participação dos familiares e responsáveis na elaboração de propostas escolares é uma rica oportunidade de compartilhamento de vivências, de compreensão sobre limitações e dificuldades, de entendimento que as pessoas são diferentes e, por isso, têm inteligências, capacidades, dificuldades, potencialidades e demandas diferentes. Logo, é preciso compreender que nunca dará certo um único método de ensino, uma mesma forma de avaliação rígida e inflexível, uma mesma maneira de tratar a todos.

Conclui-se a pesquisa ressaltando que, uma escola democrática é aquela que exerce suas funções e decisões com participação de pais, professores, alunos, funcionários e comunidade externa, sempre prevalecendo a voz de todos, com ideais em comum e que visemos bem da sociedade escolar. Pois, juntamente com a família, alunos e comunidade externa, a escola constrói relações e conexões.

EVIDENCIAS DIALÉCTICAS SOBRE LA ESCUELA DEMOCRÁTICA EN LA CONTEMPORANEIDAD

Resumen

Cuando reflexionamos sobre cómo podemos movilizar algunas acciones en la escuela que involucren a la comunidad, inmediatamente pensamos en un camino para hacer que la institución educativa sea más flexible al diálogo, y en este sentido, la gestión democrática puede ayudar en la creación de vínculos con la comunidad escolar, acercando a educadores, familias y sociedad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Las familias son educadoras primarias e influyen en el aprendizaje y desarrollo de los hijos desde el nacimiento y durante el proceso de escolarización en la educación básica. Por lo tanto, es importante que las familias y las escuelas trabajen juntas, en asociación. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo comprender cuáles son las acciones que una escuela comienza a movilizar para hacerla democrática y accesible a toda la comunidad. En este contexto, se percibe que es necesario que el director escolar y su equipo tengan una mirada que busque crear relaciones que estimulen trabajos conjuntos, que consideren igualmente todos los sectores, coordinando los esfuerzos de empleados, profesores, personal técnico-pedagógico, estudiantes y padres involucrados en el proceso formativo. Sin embargo, para que este trabajo logre buenos resultados, las escuelas deben aumentar el reconocimiento del papel de la familia en la educación y establecer formas de interacción y participación en las actividades como institución educativa.

Palabras clave: Democracia. Escuela. Aprendizaje. Sociocultural. Contexto.

Referências

ALVES, Missiene Lima; LIMA, Maria da Conceição Silva. **A gestão democrática e a relação família e escola: desafios e perspectivas.** Revista Pedagógica, Chapecó, v. 25, p. 1-22, 2023. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8960116>. acesso em: 30/10/2023

BASSEDAS, Huguet, *et al.* **Intervenção e Diagnóstico Psicopedagógico.** São Paulo, Artmed.2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar.** Brasília: UnB, CEAD, 2004 vol. 5. p. 25).

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o município e a escola.** In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2004, p.147).

CURY, Augusto. **Família na escola. Escola da inteligência.** Brasília, ano 2022, v. 12, n. 50, ed. 10, p. 1-50, 4 ago. 2021.

MACHADO, Gláé Corrêa. **A importância da participação da comunidade na escola.** São Paulo, ano 2017, v. 17, n. 80, ed. 7, p. 1 - 80, 30 set. 2017.

SPIELMAN, Fernanda. **A importância da família na escola.** São Paulo, ano 2016, v. 16, n.100, ed. 6, p. 1 - 100, 29 abr. 2016.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio da pesquisa Social.** In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.;

MINAYO, M. C.C de S. (Org). **pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis-RS: Vozes, 2007, p.9-29

VALLEY, Marcia. **Ações com a família na escola. Escola da inteligência.** Brasília, ano 2021, v. 12, n. 50, ed. 10, p. 1-50, 4 ago. 2021.

PAROLIN, Isabel. **Relação Família e Escola: Revista de atividades e experiências.** Positivo, 2008.

PIMENTEL, Sheyla Maria Silva. **As Relações Existentes no Ambiente Escolar: Parceria Família-Escola.** Revista Primeira Evolução, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 43, p. 109-117, 2023. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/462>. Acesso em: 30 out. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÃO SOBRE OS SABERES MOBILIZADOS

Franciele Thomé⁸⁰
Jordana Wruck Timm⁸¹

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

O artigo versa sobre a importância do estágio supervisionado na formação inicial docente, tendo como objetivo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, propor reflexões sobre o estágio supervisionado na formação inicial docente enfatizando os saberes ali mobilizados. O estágio supervisionado proporciona ferramentas teóricas e práticas para enriquecer a experiência e desenvolvimento profissional. A legislação define o estágio como um ato educativo. O texto explora os diferentes tipos de saberes que os docentes mobilizam através dos estágios, sobretudo os saberes disciplinares, os curriculares, os da formação profissional e os saberes práticos, baseados na experiência. O texto ainda destaca que a formação docente é uma jornada rica que envolve a construção de saberes e conhecimentos necessários para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Saberes docentes.

Introdução

A formação inicial do docente desempenha um papel importante na construção de sua identidade profissional. É nesse período que constrói a sua individualidade através de experiências. Neste contexto, o estágio supervisionado se destaca como um componente fundamental na formação inicial, indo além da aplicação de conhecimentos teóricos na prática, ele proporciona a oportunidade de construir habilidades interpessoais, competências técnicas, didáticas e uma visão crítica da educação. Além disso, permite que os conhecimentos teóricos sejam aplicados em situações reais.

A legislação referida ao estágio define-o como um ato educativo supervisionado, cujo objetivo é preparar para o trabalho, em diversos níveis de ensino. O estágio pode ser obrigatório ou não, dependendo das diretrizes

⁸⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: a105638@uri.edu.br

⁸¹ Orientadora. Doutora em Educação (PUCRS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: jordana@uri.edu.br

curriculares e do projeto pedagógico do curso.

A formação de um professor não se limita apenas ao conhecimento teórico e disciplinar; ela engloba também os saberes curriculares e da formação profissional. Para isso, traz-se as contribuições de Tardif (2008), os saberes mobilizados auxiliam os professores na orientação da prática pedagógica, fornecendo diretrizes sobre o que ensinar e como ensinar. Além disso, os saberes práticos, baseados na experiência cotidiana com os alunos, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento profissional. Os saberes práticos ou experienciais surgem a partir da prática cotidiana, envolvendo conhecimentos práticos. Portanto, a formação de um professor não se resume à transmissão de conhecimentos; envolve a construção de saberes teóricos, práticos, curriculares, da formação profissional e experienciais, tornando-a uma jornada dinâmica e crucial para a construção da formação docente.

A formação, o estágio e os saberes docentes

A formação inicial ou a preparação inicial de um profissional da educação é um momento muito importante, pois é ali que os alicerces da identidade profissional são estabelecidos. “A identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade docente” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20)

Nesse contexto, Scalabrin e Molinari (2013) trazem que o estágio supervisionado desempenha um papel fundamental na formação dos professores, pois vai além de aplicar conhecimentos teóricos na prática, é uma oportunidade de adquirir competências técnicas, habilidades interpessoais, didáticas e uma visão crítica do ambiente educacional. Além de contribuir para formar profissionais mais confiantes e preparados para os desafios encontrados no campo da educação.

A proposta de estágio supervisionado, de acordo com Scalabrin e Molinari (2013, p. 3), a partir da LDBEN tem “com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala

de aula". Mas o que é o estágio?

De acordo com a Lei que dispõe sobre o estágio de estudantes número 11.788, instituída em 25 de setembro de 2008, em seu artigo primeiro (BRASIL, 2008, p. 1), o estágio significa:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

O artigo segundo desta mesma legislação aponta que o estágio poderá ser "obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso" (BRASIL, 2008, p. 1). Entende-se por estágio obrigatório "[...] aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma". Já "Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória" (BRASIL, 2008, p. 1).

Por meio da leitura feita, percebe-se que "o estágio é uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão será exercida no futuro e que adiciona conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos" (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 2). O estágio supervisionado

proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Busca-se, por meio desse exercício beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como, favorecer por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores. Outros fins previstos nessa proposta são: desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho. (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 3)

O estágio não é apenas uma aplicação de teorias, mas é também uma produção de conhecimentos e de saberes para o desenvolvimento profissional. Com isso, Tardif (2008) pressupõem que

todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...], mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (p. 35).

Para que a formação do futuro profissional da educação seja completa, é necessário que as disciplinas do curso estejam articuladas, pois isso possibilitará compreender “a complexidade das práticas institucionais e das ações ali praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção social” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43). Sendo muito importante também envolver a teoria e prática para a construção de novos conhecimentos, pois “o estágio supervisionado deve acontecer durante a vida acadêmica começando com a observação, com atividades complementares, práticas pedagógicas e isso acabarão proporcionando mais probabilidade de sucesso no estágio e na sua formação profissional” (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 5).

O contato com o cotidiano de trabalho é a oportunidade de afirmar a escolha da área de atuação profissional, bem como aprender a lidar e resolver as diversas situações encontradas, contribuindo com experiências que enriquecerão o futuro profissional e pessoal do acadêmico. Sendo que

o estágio é primordial para a conclusão de um curso de licenciatura, é a primeira experiência docente e deve, portanto, possibilitar ao aluno em formação, ao acadêmico uma noção da realidade escolar, das dificuldades que a escola vivencia a cada dia, além de ter o contato com o professor já formado, com sua experiência de sala de aula, com as alegrias e os problemas que a docência comporta numa sociedade tão desigual, onde o professor na maioria das vezes precisa deixar falar a sua ‘criança interna’ e com paixão pela profissão para obter sucesso. (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 4)

É fundamental que o acadêmico esteja preparado para seu campo de atuação, sendo que suas práticas vivenciadas durante o estágio auxiliarão para o ganho de novos conhecimentos e novas aprendizagens, concordando com a famosa frase de Freire (1996, p. 23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Todas as experiências e vivências pelas quais os acadêmicos passam durante o estágio, com certeza, auxiliarão no desenvolvimento pessoal e profissional,

conduzindo a um futuro de sucesso.

O professor constrói diversos saberes ao longo de sua vida, muitos que já são adquiridos antes de entrar em uma sala de aula, na qual ele inicia a sua identidade profissional a partir de experiências vivenciadas. Podemos definir o que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” (TARDIF, 2008, p. 31). E esses saberes são

de um certo modo, comparáveis a "estoques" de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc (TARDIF, 2008, p. 35).

A prática docente do pedagogo não é apenas uma aplicação de teorias, é também uma produção de saberes e de conhecimentos para um desenvolvimento profissional. Com isso, Tardif (2008, p. 35) pressupõem que

todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...], mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (p. 35).

É fundamental que o professor esteja preparado para seu campo de atuação, sendo que suas práticas e vivências sempre podem auxiliar para o ganho de novos conhecimentos e novas aprendizagens, “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 39).

Para sua prática docente o professor procura sempre trazer novos conhecimentos para a sala de aula, com trocas de experiência, e dessa forma construindo novos saberes. Contudo, o saber pedagógico é

[...] o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto escolar onde aula. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (AZZI, 2009, p. 43).

Não se deve apenas pensar no desenvolvimento profissional do professor, mas também no desenvolvimento pessoal. Partindo destas premissas, Tardif (2008, p. 33) enfatiza que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais [...] e experienciais.”

Seguindo nas ideias de Tardif (2008), os saberes disciplinares se integram à prática docente através da formação do professor, eles são transmitidos nos cursos, universidades, faculdades e cursos de formação para professores. “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.” (TARDIF, 2008, p. 38). São o conhecimento específico de uma área de estudo e se tornam parte da prática de ensino.

O autor também relata sobre os saberes curriculares, estes que devem ser usufruídos pelos professores e estão presentes em forma de programas escolares adentrando os objetivos, conteúdos e os métodos que os professores devem aprender a utilizar/aplicar (TARDIF, 2008). Esses saberes são essenciais para os docentes, pois auxiliam na orientação da prática pedagógica, fornecendo diretrizes sobre o que e como ensinar.

Tardif (2008, p. 36) também salienta sobre os saberes da formação profissional, estes que são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras para os professores que orientam e sustentam o trabalho docente. “O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação”. Todas as profissões necessitam de saberes e de conhecimentos para realizar suas atividades, “os saberes são elementos constitutivos da prática docente” (TARDIF, 2008, p. 39). Ou seja, desempenham um papel de preparação na prática profissional.

Na visão de Freire, “a prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética” (FREIRE, 1996, p. 65). Diante dessa citação, pode-se enfatizar que a prática de ensino é algo que vai além da simples transmissão de conhecimento, destacando que é “especificamente humana” porque envolve as interações. Demonstrando a responsabilidade moral dos docentes em suas práticas e sua influência na vida dos estudantes, pois não apenas compartilha

informações, mas auxilia na compreensão, valores e atitudes dos estudantes. Nesse sentido, o ideal de professor é

alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2008, p. 39).

É de suma importância os saberes docentes para o trabalho pedagógico, sendo eles capazes de possibilitar novos conhecimentos, novas vivências e novos saberes. “A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber.” (TARDIF, 2008, p. 40). Também sugerindo que os professores não sejam apenas transmissores de conhecimento, mas que possam desempenhar um papel ativo na construção de novos conhecimentos e vivências.

Tardif ainda aborda sobre os saberes experienciais, que se voltam para a experiência, envolvendo as habilidades, o saber fazer e saber ser, tornando os saberes práticos. “O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados” (TARDIF, 2008, p. 48). Ou seja, referem-se ao conhecimento prático e pessoal que é adquirido ao longo da carreira profissional por meio de vivências e da prática. Não necessariamente são ensinados em cursos e teorias, mas através das experiências e reflexões, sendo uma parte muito valiosa na trajetória profissional.

Conclusão

Conclui-se que a formação inicial docente desempenha um papel muito importante na construção da identidade profissional e estabelece bases para uma carreira de sucesso. O estágio supervisionado é fundamental nesse processo, pois permite que os docentes em formação inicial possam adquirir competências interpessoais, habilidades práticas e uma visão crítica da educação. A legislação estabelece diretrizes para sua implementação, tornando-a essencial no currículo de formação dos docentes.

A formação docente mobiliza diversos tipos de saberes, trazidos por Tardif e esses saberes não se limitam à transmissão de conhecimentos, eles moldam a prática docente e contribuem para o desenvolvimento da formação. Não se resume apenas à aquisição do conhecimento teórico, mas sim enriquecida de experiências que constroem a identidade docente.

A ética desempenha um papel fundamental, como destacado por Paulo Freire. Os professores têm a responsabilidade não apenas de compartilhar informações, mas também de influenciar valores e atitudes dos alunos, tornando a prática docente profundamente formativa e ética. Conclui-se que a formação docente é um processo contínuo e que precisa se estender ao longo da carreira, não ficando apenas como inicial, mas sim como continuada em uma busca constante pela melhoria da prática.

LA PASANTÍA EN FORMACIÓN DOCENTE: REFLEXIÓN SOBRE LOS CONOCIMIENTOS MOVILIZADOS

Resumen

El artículo aborda la importancia de la pasantía supervisada en la formación inicial docente, con el objetivo, a partir de una investigación bibliográfica, proponer reflexiones sobre la pasantía supervisada en la formación inicial docente, enfatizando los conocimientos allí movilizados. La pasantía supervisada proporciona herramientas teóricas y prácticas para enriquecer la experiencia y el desarrollo profesional. La legislación define la pasantía como un acto educativo. El texto explora los diferentes tipos de conocimientos que los docentes movilizan a través de las prácticas, especialmente conocimientos disciplinares, conocimientos curriculares, conocimientos de formación profesional y conocimientos prácticos, basados en la experiencia. El texto también destaca que la formación docente es un camino rico que implica la construcción de habilidades y conocimientos necesarios para el desarrollo personal y profesional.

Palabras clave: Prácticas supervisadas. Formación de profesores. Conocimientos docentes.

Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: CAMPOS, Edson Nascimento [et al.]; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. Ed. – São Paulo: Cortez. 2009. p. 35-60.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCALABRIN, Izabel Cristina e MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **UNAR – Revista Científica do Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”**, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em:

<https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

EDUCAÇÃO SUPERIOR SUBORDINADA ÀS RELAÇÕES MERCADOLÓGICAS: A INTERNACIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL

Jáilson Bonatti⁸²
Silvia Regina Canan⁸³

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

O presente artigo trata da reflexão sobre a educação superior subordinada às relações mercadológicas, tomando como ponto de discussão o processo de internacionalização no contexto do capitalismo neoliberal. A metodologia ancora-se na perspectiva teórico-bibliográfica, com abordagem exploratória. Observamos que a educação superior está indiscutivelmente emaranhada aos interesses de mercado, e, por isso, mencionamos o processo de internacionalização para lançar breves discussões sobre qual está sendo o papel desse fenômeno na universidade. Sendo assim, percebem-se as divergências entre posições distintas atreladas a internacionalização, educação superior e neoliberalismo. É evidente as influências do neoliberalismo sobre a educação superior, sobretudo, se tomarmos a constituição histórica e o surgimento recente de práticas, políticas e processos de internacionalização.

Palavras-chave: Educação Superior. Internacionalização. Capitalismo Neoliberal.

Introdução

O presente trabalho é oriundo de reflexões realizadas em torno da elaboração de projeto de pesquisa em nível de Doutorado Acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). A temática em desenvolvimento trata-se da discussão acerca da Internacionalização da Educação Superior em contexto ibero-americano. A escrita deste texto ancora-se na metodologia teórico-bibliográfica, com abordagem exploratória por meio da utilização do método materialista histórico-dialético⁸⁴.

A educação superior é um tema institucional recente para o Brasil,

⁸² Estudante no curso de Doutorado em Educação URI-FW, Mestre em Educação, Licenciado em Ciências Biológicas. Atua como bolsista integral na modalidade I da CAPES. E-mail: jailson.1bio@gmail.com.

⁸³ Professora titular do PPGEDU-URI/FW, Doutora e Mestre em Educação. E-mail: silvia@uri.edu.br..

⁸⁴ De acordo com Triviños (1987) o materialismo filosófico em Marx, dissolve-se em materialismo dialético, que tem por princípio teórico a busca de “[...] explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”, enquanto que o materialismo histórico “[...] estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” (Triviños, 1987, p. 51).

principalmente, porque as primeiras instituições com a especificidade de universidade (ensino-pesquisa-extensão) foram implementadas no começo do século passado. A experiência da Universidade do Brasil⁸⁵, instituída em 1920, marcou a implementação dos desejos de transformação e aperfeiçoamento social, cultural, político e técnico-científico, oriundo de interesses coletivos em atribuir à nação capacidade de formulação de quadros profissionais e intelectuais capacitados para o desenvolvimento nacional. No entanto, de acordo com Fávero (2010, p. 96):

A Revolução de 1930 coloca o País [...] frente ao desafio de empreender uma transformação em suas instituições. Isso porém não chega a se concretizar, tendo em vista que a renovação da estrutura de poder se limita, na maioria das vezes, à mera mudança de quadros oriundos dos mesmos grupos dominantes. Como decorrência, a renovação que as instituições universitárias deveriam experimentar era igualmente limitada. Para os que detinham o poder, uma instituição universitária tinha sua razão de ser desde que preparasse uma nova elite ilustrada e modernizadora, capaz de garantir a continuidade da estrutura do poder vigente.

Como bem se observa, principalmente a partir da década de 1930, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a centralidade política recai sobre a necessidade de fomentar e articular um Estado provedor de educação com qualidade e integrada ao aspecto de formação cidadã para toda a nação brasileira. Em razão do exposto, a Universidade do Brasil, por exemplo, detinha como natureza estatutária

[...] o ensino oferecido em suas escolas e faculdades voltado para a formação de profissionais liberais e especialistas qualificados em diferentes campos do saber. Em relação à pesquisa, mesmo estando presente em alguns documentos legais, o que se observa é um distanciamento entre propostas, planos e funções reais da universidade até esse período (Fávero, 2010, p. 68).

Na década de 1940 o Brasil entra no cenário de crescente desenvolvimento industrial, a necessidade formativa especializada aumentava em razão da capacidade de qualificar os trabalhadores em postos de trabalho das indústrias, por isso que, a educação básica e superior passaram a tornarem-se centralidades dos dispositivos legais a respeito da matéria educativa, visto que, desde 1937, com o golpe de Estado

⁸⁵ Atualmente denominada de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

As diretrizes ideológicas que norteiam a educação durante o Estado Novo são pautadas [...] por um caráter fortemente centralizador e autoritário, o que traz graves problemas para as instituições universitárias em geral. Durante esse período, o autoritarismo se expressa [...] pelo abuso de princípios ou normas em que se apoia o Governo. É curioso notar, durante os anos de 1937 a 1945, o modo como o poder central chama a si [...] o controle sobre a vida das instituições universitárias. Em nome do princípio da autoridade e da disciplina, decisões são tomadas e a autonomia universitária é totalmente esquecida. Com frequência, o autoritarismo se apoia numa autoridade questionável; dele se abusa e se omite, mascarado pela defesa de valores como disciplina, progresso, interesse comunitário etc (Fávero, 2010, p. 84).

Especificamente, logo após a deposição de Getúlio Vargas em 1945, as reformas educacionais voltam a orientarem-se para o desenvolvimento social e econômico, possibilitando assim que importantes reformas educativas no âmbito da educação superior sejam efetivadas de modo a estabelecer o pleno e autônomo desenvolvimento das atividades universitárias. Logo, subsequente, nos anos da década de 1950, a formalização instituída de órgãos como o Conselho Nacional de Pesquisa de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, também revelam a amplitude das necessidades formativas da educação superior e do aperfeiçoamento dos profissionais para atuarem na educação básica (Fávero, 2010).

Desde então, observa-se um avanço imediato pelo interesse governamental, assim como, pelo apreço social marcado à formação em nível de educação superior. Apesar disso, é importante considerar as influências que o sistema capitalista neoliberal tem imposto aos cenários das instituições universitárias desde a década de 1970; fato globalmente observável com a operância de um reordenamento dos interesses de mercado lançados a interferir sobre os interesses comuns ao setor público em diferentes nações. O neoliberalismo marca uma ruptura, mas também delimita um avanço do capitalismo produtivo sobre a autonomia pública, isto é, passa a comandar e definir quais os lucros e benefícios da privatização do bem comum ao cidadão.

Desenvolvimento

Desde a década de 1970, com o avanço e desenvolvimento dos mercados mundiais dentro do sistema capitalista, os interesses mercadológicos têm conduzido as regras do jogo em uma nova virada denominada neoliberalismo. Em governos centrados na ideologia neoliberal os mercados passam a vivenciar as iniciativas públicas e a induzir políticas de controle das escolhas individuais. A liberdade de escolha é então subsídio de um sistema de controle social do cidadão que busca, portanto, colocá-lo diante de possibilidades de escolher entre serviços prestados, assim como, pelos desejos de consumo e auto-satisfação de si mesmo (Dardot; Laval, 2016).

A democracia se faz pela participação induzida das regras do jogo econômico, e assim, a política torna-se um produto essencial à satisfação de grupos financeiros e empresariais que tendem a orientar e induzir políticas de fiscalização e regulação do financiamento privado sobre os assuntos do Estado.

A educação entre nesse jogo de relações, e sobretudo, o fenômeno da internacionalização da educação superior tem sido alvo de intensos interesses. Com essas premissas contextuais, a discussão neste tópico versará sobre os desdobramentos do neoliberalismo e suas influências para a compreensão da internacionalização da educação superior em contextos de submissão de assuntos públicos aos interesses privados de mercado.

Buscando por uma convergência teórica com os estudos apresentados sobre a internacionalização da educação superior, Canan (2017) evidencia que desde a década de 1980 uma série de transformações têm definido mudanças significativas nas funções do Estado em diferentes áreas. Na educação essas mudanças incidiram sobre a forma de regulamentação política, influenciadas por uma realidade socioeconômica de dimensões internacionais, em que pese a definição do ordenamento formativo/curricular da educação para atender as expectativas do imperativo mercadológico na educação.

Battestin (2012, p. 38) também conduz suas reflexões mostrando que a educação existe como um “instrumento de bem de consumo”, operacionalizada

numa lógica de produção que não tem em pauta, por exemplo, a preocupação com o cultivo de valores, pois o que impera é a de formação de mão de obra pouco qualificada em questões que são caras ao campo das Ciências Humanas.

Essa concepção tem pano de fundo a partir de organismos internacionais como o Banco Mundial, o qual tem sido representativo no financiamento massivo de projetos educativos e marcos regulatórios ordenados na lógica neoliberal sobre países da América Latina e Caribe:

As carências econômicas desses países resultaram em terrenos férteis para a prática da política imperialista de cunho neoliberal, conduzindo a educação, reduzida a uma perspectiva mercantilista que a faz confundir seu valor, enquanto possibilidade de construir no sujeito humano a capacidade de pensar e, por meio desse feito, entender a história como uma guia para o que está intimado a construir e intervir pela participação e não pela submissão (Canan, 2017, p. 19).

Contudo, Canan (2017) discute que a presença de organismos internacionais na definição das políticas públicas subsiste dentro um campo epistemológico que se funda na percepção moderna da relação Estado-nação, que por sua vez reflete, em parcimônia, na contemporaneidade com a noção de globalização. Para a autora o molde político dessas estruturas tem por base a modernidade ocidental, que concebe o Estado-nação de maneira privilegiada, sobretudo, soberano. Apesar disso, atualmente, com sua confluência com a globalização, há uma “[...] erosão do Estado-nação devido à intensificação da globalização, enquanto convivemos com a dúvida se a emancipação social e a regulação social devem ser deslocadas a nível global.” (Canan, 2017, p. 27). Nesse sentido a globalização, principalmente, da economia, tem modificado esse entendimento de estado-nação, pois o que antes se compreendia como “limites nacionais”, no presente século não podem ser revisitados do mesmo modo, uma vez que há determinações que imbricam na universalização das “relações sociais e econômicas”, impondo, assim, novas percepções de relação entre o Estado e a sociedade civil (Canan, 2017, p. 32).

Canan (2017) revela que a imbricação dos movimentos de interesses políticos e econômicos de organismos internacionais, sobre a realidade de crises e conflitos socioeconômicos na América Latina e Caribe, ocasionou um crescente

reordenamento de diversos setores, sobretudo, das políticas educacionais. Além disso, segundo a autora, esse movimento de organização das políticas levou em conta a primazia de interesses pela lógica mercadológica, ou seja, por trás de um discurso de emancipação social e diminuição das taxas de pobreza e desemprego, a influência desses organismos lançou luz a consolidação de estratégias de formação baseadas na concepção liberal instrumentalista, de modo que:

Essas ideias plantadas em nossas políticas educacionais vêm afetando de tal forma que, quando nos damos conta, já estão determinando nossa forma de pensar e agir. Assim, sem perceber, às vezes estamos divulgando essas ideias construídas por organismos multilaterais, pois seus documentos exercem algum fascínio sobre nós, pois não podemos negar que queremos educação para todos, oportunidades de trabalho para os cidadãos, saúde e saneamento básico, junto com a educação, prioridades reais do governo. O que nos incomoda é a forma e a finalidade com que essas políticas são construídas. Como vimos, eles não vão resolver o problema das maiorias que não têm seus direitos atendidos, mas estarão fortemente empenhados em ajudar o capital a se multiplicar em benefício das minorias [privilegiadas] (Canan, 2017, p. 46).

Com essas proposições, Canan (2017) ressalta que em virtude da globalização - em seu aspecto concebido a partir da lógica capitalista neoliberal - passa-se a vincular uma confluência com a educação, no sentido de torná-la sinônimo de produtividade e competitividade. Enquanto que, “[...] o conhecimento constitui o elemento central do novo paradigma produtivo [...]” (Canan, 2017, p. 66), dando novos significados as transformações educativas, conforme se estabelecem relações com a capacidade de desenvolvimento das noções de inovação e criatividade - embora fundadas na ideologia liberal - haja vista que tanto a integração e solidariedade constituem-se como princípios orientadores da “cidadania moderna” em torno dos “índices de produtividade” capitalista sobre o trabalho (Canan, 2017, p. 66). Nesse cenário de globalização, as políticas educativas, mediadas desde as convergências das influências de organismos internacionais, relegam a permanência de desafios na estruturação de um sistema educativo autônomo e legítimo para uma emancipação distante de imposições da racionalidade instrumentalista de uma educação que atenda primordialmente os interesses de mercado, pois

Essas organizações internacionais estão inseridas no processo de globalização, cujo fenômeno assumiu, desde o final do século passado, um importante papel nas relações sociais em todos os âmbitos e no mundo, dificultando a compreensão dessa realidade instalada, pois suas características vão além do campo econômico, envolvendo também questões políticas e culturais (Canan, 2017, p. 78).

Canan (2017) nos possibilita perceber as influências oriundas da intervenção de organismos internacionais na formulação de políticas públicas no contexto latino-americano. Isso também implica na percepção de que o atendimento de interesses econômicos e políticos de agendas internacionais permeiam em um confronto dialético com a soberania do Estado e da sociedade civil, assim como os interesses emancipatórios que convergem e divergem a partir das críticas pós-modernas ao neoliberalismo, tanto como de uma crítica mais profunda em torno dos ideias que foram promovidos no seio da modernidade fundada nos alicerces de individualização, compartimentalização e progressos que se dão dentro de uma lógica capitalista que exclui os menos favorecidos e permite mais privilégios às minorias burguesas. Essas contestações também convergem para o debate para o questionamento de superação de modelos de universidade possíveis para avançar sobre esses debates.

De Marco (2019, p. 09), destaca que as “estratégias neoliberais” orientam-se à superação as “políticas de bem-estar social”, tal influência tem gerado uma desestabilização nos limites de alcance das políticas públicas, acarretando em desafios nas “condições de oferta” desse nível de instrução.

É nesse cenário, que a internacionalização da pós-graduação tem se configurado segundo diretrizes disseminadas pelos organismos internacionais, como UNESCO, Banco Mundial e OMC, voltadas não somente para a internacionalização, mas também para o sistema educacional. Esses organismos têm buscado fortalecer uma cultura de produção do conhecimento que é utilizada pelos setores de ciência e tecnologia dos Estados nacionais, a partir de um discurso ideológico de que o desenvolvimento econômico das regiões depende dos esforços investidos nas instituições que produzem conhecimento científico-tecnológico, pautando-se o que é mais emergente nas bases produtivas (De Marco, 2019, p. 11).

Pautando-se por essa lógica, De Marco (2019, p. 53) defende que as novas

formas de internacionalizar a educação superior geram a “migração qualificada” e “abordagem geradora de receita” tanto para aspectos que envolvem a mobilidade acadêmica, como para a idealização e concretização de parceria/cooperação entre pesquisadores de diferentes universidades. Esses aspectos dizem respeito à concepção mercadológica da educação, apontada anteriormente por Canan (2017), De Marco (2019) retoma essa discussão e lança-a para o cenário de relações entre as concepções empresariais adotadas, também, pelo processo de internacionalização, sobretudo, porque “[...] a pesquisa nas universidades está caminhando para as demandas da indústria” (De Marco, 2019, p. 53).

De Marco (2019) lança duas constatações relevantes para o cenário contemporâneo das pesquisas, assim como da produção do campo epistemológico, da internacionalização da educação superior no Brasil. Segundo ela, duas percepções podem ser consideradas, a primeira revela-se como motivadora de “construção do conceito” no território nacional.

Veroneze et al. (2022) analisaram o Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020) para constatar as influências do neoliberalismo nos processos de gestão da internacionalização, pós-graduação e da universidade. Os autores enfatizam a internacionalização enquanto um indicador dos processos da dimensão internacional presente no contexto universitário, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento e à flexibilização do conceito entre os docentes e discentes para “[...], a incorporação [...] dos conhecimentos em sala de aula, na pesquisa e na extensão da instituição.” (Veroneze et al., 2022, p. 798). Porém, também enfatizam que, para além das exigências da internacionalização da educação superior a nível nacional - já que é um fato para o futuro das universidades - é preciso notar que há insuficientes documentos de orientação para constituir tal processo, refletindo de maneira direta nas dificuldades enfrentadas pelas instituições em assumirem esse compromisso da dimensão internacional da educação entre docente, discentes e pesquisadores, de modo a “[...] promoverem a continuidade sólida de intercâmbios e gestarem tal processo de maneira efetiva.” (Veroneze et al., 2022, p. 799). Por esse viés, os autores notam que no PNPG (2011-2020) não existe um espaço específico para a Educação, “[...] o que demonstra a concepção prioritária do plano em compreender a pós-

graduação como área explícita [...] para as Ciências Exatas, Agrárias, da Saúde e Biológicas [...]” (Veroneze et al., 2022, p. 804), bem como, tão menos há explicitado referencial a área das Ciências Humanas, criando barreiras para o acesso a benefícios e investimentos. Nessa lógica, ainda evidenciam que, sobremaneira, existe um aumento de competitividade gerada na implementação de políticas para a internacionalização em contextos universitários que possuem menos tradição acadêmica em relação a instituições já mundialmente reconhecidas:

Se a internacionalização for focalizada somente do ponto de vista produtivo, eficientista e avaliativo, pode-se incorrer no erro de total convergência aos preceitos neoliberais e capitalistas de competitividade, pouco beneficiando a humanidade no combate às mazelas existentes e no conhecimento científico do mundo, tornando a internacionalização um elemento a mais da mercantilização do ensino superior (Veroneze et al., 2022, p. 806).

Veroneze et al. (2022) apontam desafios a serem enfrentados para a superação da concepção meramente avaliativa e competitiva da internacionalização, dentre eles destacam-se a atratividade e visibilidade da pós-graduação e da instituição; produção e publicação dos conhecimentos; políticas institucionais subsidiadas por políticas nacionais e internacionais; delineamento dos currículos e conhecimentos, assim como do financiamento da internacionalização.

Canan, De Marco e Silva (2019) apresentam um estudo realizado no âmbito de um grupo de pesquisa institucional em que se discute os processos de internacionalização vivenciados em uma instituição acadêmica comunitária. As autoras ressaltam que a internacionalização é um processo vinculado à missão da universidade comunitária em questão, contudo, não recebe o olhar com devida atenção. Apesar disso, evidenciam que a instituição tem reforçado acordos com países de diferentes continentes, mas, como constatado em dados da reitoria, há “[...] uma tendência maior de aproximação com os países da Ibero América, cujos problemas, tensionamentos, conquistas, produções encontram campo fértil para serem estudados e desenvolvidos.” (Canan; De Marco; Silva, 2019, p. 06). O incremento de acordos de cooperação, segundo as autoras, possibilita que a internacionalização seja reconhecida como um processo de qualificação da universidade, e, também, da comunidade, “[...] pois a internacionalização perpassa o

tripé da universidade – Ensino, Pesquisa e Extensão [...]”. Quanto a qualidade, reforçam que as iniciativas da internacionalização dimensionam horizontes e visões de mundo ao estudante, assim como, a:

[...] reflexão sobre a própria cultura e a agregação de valores de diferentes culturas, preparando este acadêmico para o mundo do trabalho, o qual exige um profissional bem preparado, com facilidade na resolução de conflitos, na inclusão, na interação com outros indivíduos, que na sua própria cultura já se tornam diferentes. Aí a formação do cidadão tolerante, respeitador da diversidade e da coletividade, favorecendo, cada vez mais, a comunidade em que este indivíduo está inserido e, também, permitindo que a cultura do local nacional se torne mais global, rompa barreiras e que dialogue com o diferente. (Canan; De Marco; Silva, 2019, p. 08).

Com essas percepções, Canan, De Marco e Silva (2019) realizam um intento de compreender os conceitos de internacionalização, e refletem que a determinação do processo é complexa, com concepções díspares e de latentes esforços de revelar o âmbito institucional ao internacional como “[...] resposta para as novas demandas exigidas para este nível de ensino.” (Canan; De Marco; Silva, 2019, p. 15). Com essa constatação, revelam que as iniciativas exitosas da universidade comunitária reforçam a necessidade de continuidade e aprimoramento dos processos de internacionalização, principalmente, quando esse aspecto se revela promissor na consolidação de ideais de solidariedade entre os atores partícipes de diferentes instituições e países.

Sendo assim, percebem-se as divergências entre posições distintas atreladas a internacionalização, educação superior e neoliberalismo. É evidente as influências das relações mercadológicas sobre a educação superior, sobretudo, se tomarmos a constituição histórica da ideologia neoliberal e o surgimento recente de práticas, políticas e processos de internacionalização.

Conclusão

A lógica mercadológica, não só apenas se lança ao setor do mercado produtivo, ademais, a educação também passa a ser interesse do setor privado de financiamento e investimento capital, pois “a economia capitalista globalizada, ao

organizar a sociedade mundial, determina a distribuição da quantidade e da qualidade da escolarização, de acordo com as necessidades e especificidades dos empregos, dos serviços, da produção, da circulação e consumo dos produtos” (Dias Sobrinho, 2013, p. 108). Sobretudo, a educação superior passa a considerar a obtenção de lucros a partir da venda de serviços aqueles que buscam pela qualificação e especialização, demandas as quais o setor empresarial almeja de seus “colaboradores”.

Muito embora, as vocações políticas da universidade abertamente democrática ao mercado privado revelam um outro ponto da questão, a qual embasou a reflexão deste trabalho, a de que a educação superior está indiscutivelmente emaranhada ao jogo das relações mercadológicas, e portanto, torna-se factível dizer que os interesses do setor financeiro são os apelos que regem as concepções, bem como as políticas direcionadas à educação superior, e, por isso, mencionamos o processo de internacionalização para lançar breves discussões sobre qual está sendo o papel desse fenômeno no interior da estrutura burocrática e intelectual das universidades, dado o tempo em que vivemos a consequência do sistema capitalista neoliberal em todos os setores (econômico, político, ambiental, agrário, logístico, cuidados, etc.).

Agradecimentos

Os autores agradecem o financiamento público desta pesquisa com recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Código de Financiamento 001.

EDUCACIÓN SUPERIOR SUBORDINADA A LAS RELACIONES DE MERCADO: LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EL CONTEXTO DEL CAPITALISMO NEOLIBERAL

Resumen

Este artículo aborda una reflexión sobre la educación superior subordinada a las relaciones de mercado, tomando como punto de discusión el proceso de internacionalización en el contexto del capitalismo neoliberal. La metodología está anclada en la perspectiva teórico-bibliográfica, con un

enfoque exploratorio. Constatamos que la educación superior está indiscutiblemente entrelazada con los intereses del mercado y, por ello, mencionamos el proceso de internacionalización para iniciar breves discusiones sobre cuál es el papel de este fenómeno en la universidad. Por tanto, se pueden observar divergencias entre diferentes posiciones vinculadas a la internacionalización, la educación superior y el neoliberalismo. Las influencias del neoliberalismo en la educación superior son evidentes, especialmente si consideramos la constitución histórica y el reciente surgimiento de prácticas, políticas y procesos de internacionalización.

Palabras Clave: Educación Superior. Internacionalización. Capitalismo Neoliberal.

Referências

BATTESTIN, C. Tecnologia na perspectiva histórico-cultural: considerações filosóficas e educacionais para pensar a civilização tecnológica. **Trilogia Ciência Tecnologia Sociedad**, v.4, n. 6, abr./oct., p. 31-42, 2012.

CANAN, S. R. **Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales:** Sólo hay intervención cuando hay consentimiento? Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

CANAN, S. R.; DE MARCO, J.; SILVA, T. C. da. Processos de internacionalização: conquistas e desafios no contexto da URI-universidade comunitária. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, pp. 1-21, e019044, 2019. Disponível em: 10.20396/riesup.v5i0.8653862. Acesso em 16 mai. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE MARCO, J. **Internacionalização da pós-graduação em educação das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul:** perspectivas e desafios. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade do Brasil: das origens à construção.** 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VERONEZE, D. J.; PERTUZZATI, I.; CANAN, S. R.; NOGARO, A. A internacionalização na pós-graduação: avaliação traçada, desafios impostos. **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 796-814, 2022. DOI: 10.18764/2178-2865.v25n2p796-814. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/18479>. Acesso em: 15 nov. 2023.

EDUCAÇÃO PERMANENTE: UM CAMINHO PARA HUMANIZAÇÃO DA ATENÇÃO EM SAÚDE

Jair Antônio Zancan⁸⁶
Silvia Regina Canan⁸⁷

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Este estudo tem como objetivo relacionar educação e saúde, com foco na humanização das instituições de saúde no tratamento dos pacientes. A pesquisa analisa se a educação permanente nos serviços de saúde pode potencializar a humanização da atenção em saúde. O estudo foi conduzido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e hermenêutica, além de pesquisa de campo e aplicação de questionário. O questionário foi enviado para gestores, enfermeiros, técnicos de enfermagem e farmacêuticos das instituições que aceitaram participar da pesquisa, e obteve-se 155 retornos, atingindo 34,83% do universo total. Entre os achados da pesquisa, destaca-se que a humanização em saúde exige mudanças nos padrões de atenção e gestão nos serviços e sistemas de saúde, criando espaços legítimos de fala e escuta para o paciente. Para um atendimento humanizado, é necessário contar com colaboradores e profissionais de saúde treinados, capazes de responder às dúvidas do paciente com tranquilidade, organização, cumplicidade e carisma.

Palavras-chaves: Educação Permanente. Saúde Pública. Humanização. Gestão/Cogestão Pública. Atenção e Serviços.

Introdução

Neste estudo, objetiva-se explorar as possibilidades de realização da educação permanente e analisar os caminhos potenciais para a humanização da saúde. A educação e a saúde estão interligadas, com particular enfoque nos conceitos de educação para a saúde, formação permanente, gestão em saúde, educação pública no sector da saúde, humanização das instituições de saúde e capacitação. Todos esses assuntos são relevantes para a prossecução do objetivo deste estudo, que é avaliar se a educação permanente nos serviços de saúde contribui para a humanização da assistência à saúde.

Nos tempos atuais, é imperativo estabelecer uma ligação entre educação e saúde. Como tal, este estudo enquadra-se no âmbito da política e gestão pública. O

⁸⁶ Mestre em Educação, PPGEDU/URI. jairzancan@yahoo.com.br.

⁸⁷ Doutora em Educação. Docente do PPGEDU/URI. silvia@uri.edu.br.

estudo foca temas relacionados à humanização das instituições de saúde no contexto do tratamento de pacientes. O objetivo é criar um quadro mais equitativo, garantindo que os profissionais de saúde sejam capacitados e treinados para prestar cuidados de primeira qualidade aos pacientes. O objetivo final é criar um sistema de natureza mais horizontal, priorizando as necessidades do paciente.

O foco da presente investigação girou em torno da intersecção das “Políticas Públicas de Saúde” e das “Políticas de Educação Permanente” para os servidores públicos da área da saúde. O estudo mergulhou na Política Nacional de Humanização (PNH, 2003) e na Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS, 2006; 2018). O objetivo do estudo foi avaliar se a educação continuada nos serviços de saúde poderia melhorar a humanização da assistência à saúde. A pesquisa de campo foi realizada em hospitais gerais, públicos e privados da região, incluindo a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) de Frederico Westphalen/RS, Hospital Santo Antônio (HSA) em Tenente Portela/RS, Hospital Santa Terezinha em Palmitinho/RS e Hospital Pio XII em Seberi/RS.

Desenvolvimento

Ao nos debruçarmos sobre as temáticas das Políticas Públicas de Saúde e das Políticas de Educação Continuada na área da saúde, procuramos encontrar uma solução para a questão de investigação: A formação continuada nos serviços de saúde promove a humanização dos cuidados de saúde? Para tanto, o objetivo principal desta investigação é verificar se a educação continuada nos serviços de saúde promove, de fato, a humanização dos cuidados de saúde.

A estratégia de Educação Permanente em Saúde (EPS) é vista como uma abordagem política e pedagógica. Essa abordagem permite um exame abrangente das questões e necessidades que resultam do processo de trabalho em saúde. O exame inclui ensino, saúde, gestão de sistemas e participação, bem como controle social no trabalho diário. O objetivo final é produzir mudanças significativas no sistema. (BRASIL, 2018).

Nosso objetivo era cumprir objetivos específicos e, para isso, procuramos confirmar o que pensavam os profissionais de saúde dos hospitais públicos e privados da região. Distribuímos 445 questionários para captar a opinião de gestores, enfermeiros, técnicos de enfermagem e farmacêuticos de diversas instituições que aceitaram participar do estudo. Nosso objetivo era obter uma taxa de resposta de 30%. Ao final, recebemos 155 pesquisas concluídas, o que equivale a um percentual de 34,83%.

Dos 155 profissionais de saúde que participaram neste estudo específico, apenas 14 (9%) eram do sexo masculino, enquanto os restantes 141 (91%) eram do sexo feminino. Vale ressaltar que os resultados desta pesquisa diferem significativamente daqueles do estudo de Rocha e Debert-Ribeiro (2001). Na pesquisa, realizada em 2001 e envolvendo 553 profissionais de saúde, 225 (40,7%) eram mulheres. No entanto, num estudo mais recente realizado em 2010 por Wermelinger et al., um inquérito a profissionais de saúde mostrou uma mudança notável na demografia de género da indústria. Quase 70% dos profissionais de saúde pesquisados eram mulheres, um aumento significativo em relação aos anos anteriores.

A tendência das mulheres serem atraídas para o trabalho na saúde é evidente e isto levanta dois aspectos cruciais. A primeira diz respeito à crescente ocupação por mulheres de espaços de trabalho anteriormente desconhecidos, enquanto a segunda é o resultado do duradouro estereótipo social sobre a feminilidade. Este estereótipo continua a vincular empregos específicos, especialmente aqueles relacionados com a prestação de cuidados e assistência, ao género feminino. (BARBOSA et al., 2012).

Ao analisar dados provenientes de diversas fontes, é evidente que o envolvimento das mulheres no mercado de trabalho se expandiu a nível mundial, o que é uma conquista louvável e um passo em direção à igualdade de género. No entanto, deve reconhecer-se que ainda existem numerosas disparidades, tanto no que diz respeito à remuneração como às oportunidades de emprego. Este facto não pode ser ignorado, apesar dos progressos alcançados. (WERMELINGER et al., 2010).

Com início de funcionamento em 15 de março de 2021, a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) está situada no município de Frederico Westphalen/RS. A

construção desta unidade teve início em 2009, financiada por recursos federais. A UPA oferece atendimento 24 horas e foi inaugurada durante a pandemia da COVID-19, com o objetivo de aliviar a carga de trabalho e a demanda de atendimento no Hospital Divina Providência (HDP). (PIOVESAN, 2021)

A importância das políticas de educação permanente na área da saúde foi enfatizada pelos profissionais, que também notaram sua ligação integral com a imperiosa transformação do processo de trabalho. A educação era frequentemente considerada um bem valioso que poderia ser legado e partilhado com outros como uma herança.

Apesar de 95% dos inquiridos terem manifestado opinião favorável, reconhecendo o papel da educação continuada no avanço da humanização da saúde, é evidente que existe uma necessidade premente de uma conversa mais abrangente dentro da instituição. Esta conversa deve envolver todas as partes interessadas que participam neste processo e deve levar ao estabelecimento de uma prática institucionalizada de educação continuada, que pode ser apoiada por um diálogo contínuo.

Os entrevistados foram questionados se tiveram exposição ou formação prévia sobre o tema humanização em saúde durante seus cursos ou treinamentos. As respostas foram divergentes, com 11 participantes reconhecendo sua experiência anterior com o tema, enquanto 10 afirmaram não ter nenhuma. Quanto às especificidades de sua exposição, os profissionais mencionaram que o assunto era abordado na grade curricular de cursos especializados, principalmente em áreas como assistência ao paciente, hospitalidade e tratamento interpessoal.

O último inquérito incidiu sobre o cotidiano dos inquiridos, indagando se estes se percebem como cogestores das práticas de saúde e qual o significado da gestão na organização dos estabelecimentos de saúde. As respostas que se seguem são dignas de nota:

*É a garantia de que todo o processo dentro dos estabelecimentos funcione de forma eficaz.
(Técnico/a)*

Acho que sim está melhorando muito a unidade onde fui acolhida e tem só a melhorar acredito que logo estaremos nos permitindo aprender todos os dias e que a gestão que assumiu sabe o que é necessário para cada vez nos tornarmos melhores desde o acolhimento até a despedida do paciente

da unidade dando a assistência e que ele saia melhor do que entrou com o atendimento merecido.
(Enfermeiro/a)

Embora defendam uma implementação mais generalizada de práticas de cogestão, os participantes no inquérito também reconhecem a sua importância na resolução de desafios e complicações que surgem durante as suas operações diárias.

Há 66 anos, o Hospital Santo Antônio (HSA) está localizado no município de Tenente Portela/RS. O hospital atende 60 municípios pelo SUS e se tornou referência para casos de natureza complexa. O objetivo da instituição é promover a saúde da população regional, com ênfase na eficácia, inovação e humanização, buscando a excelência. O objetivo da HSA é tornar-se a opção preferida em soluções de saúde inovadoras e qualificadas, com um forte compromisso com a auto sustentabilidade. (HSA, 2016, s/p).

Apesar de seus 66 anos de história, fica evidente que existe um índice significativo de rotatividade de funcionários na instituição. Dos entrevistados, apenas dois trabalham no hospital há mais de duas décadas, enquanto a maioria tem entre um a cinco anos de experiência. Quando questionados sobre a natureza da instituição, os entrevistados demonstraram desconhecimento sobre o seu local de trabalho. Entre os entrevistados, 33 acreditavam que a instituição era pública, 35 acreditavam que era pública/privada, 7 acreditavam que era privada e 21 entrevistados acreditavam que era uma instituição filantrópica.

A importância da humanização na pesquisa é uma observação notável entre os colaboradores participantes. Esta observação sugere que a instituição reconhece a importância deste tema. Os profissionais envolvidos entendem que a busca pelo conhecimento deve ser contínua e frequente, pois impacta decisivamente na qualidade da assistência integral. Isso inclui a capacidade de proporcionar um ambiente acolhedor, respeitoso e atencioso, que os entrevistados acreditam ser crucial para auxiliar na recuperação dos pacientes.

Depoimentos de outros profissionais destacaram os desafios enfrentados pela cogestão. Eles não veem isso como uma solução viável para os problemas do hospital e, em vez disso, defendem uma dinâmica de poder horizontal. Esta abordagem

permite a inclusão de contribuições de colaboradores que atuam em diversos setores, promovendo a melhoria contínua. Isto foi sublinhado pela declaração de um gerente.

O setor de Recursos Humanos do Hospital Santa Terezinha nos forneceu a história do hospital, ressaltando que se trata de uma instituição beneficente e sem fins lucrativos. O hospital foi inaugurado em 24 de junho de 1954, por um grupo de moradores da comunidade de Palmitinho, Rio Grande do Sul. Possui uma rica história de 68 anos de prestação de serviços essenciais de saúde a um município que antes carecia de instalações públicas para esse fim.

Ao chegar à seção do questionário que busca coletar dados sobre a compreensão dos participantes sobre a educação permanente, foi apresentada a seguinte indagação: Você acredita que a educação permanente oferece um caminho para a humanização na saúde? Do total de entrevistados, 23 responderam afirmativamente, enquanto 4 optaram por não responder. A pergunta também solicitava uma explicação para a postura selecionada. Dentre as respostas, os profissionais enfatizaram a importância de valorizar a qualidade e a dedicação do trabalho, como evidenciam as falas a seguir:

Para o aperfeiçoamento do trabalho, com melhoria do acesso de qualidade e humanização do serviço prestado. (Enfermeiro/a)

Sim, o aprendizado teórico aperfeiçoa a prática, elevando os níveis de compreensão entre agentes. (Técnico/a)

Sim, pois devemos estar em constante aprendizagem e isso favorece ou propicia que nós profissionais não nos deixemos levar pela 'automatização' na rotina de trabalho. (Enfermeiro/a)

Acredito que seja um caminho pelo qual podemos melhorar a qualidade da atenção e a assistência em saúde. É um comprometimento da equipe de trabalho com a comunidade. (Técnico/a)

O tema da cogestão na área da saúde foi abordado em uma pesquisa onde 17 participantes alegaram familiaridade com o tema, enquanto outros 10 professaram desconhecimento. Curiosamente, apesar de 10 profissionais de saúde terem admitido não conhecer o termo, 4 deles ainda forneceram as suas próprias interpretações sobre o que implica a cogestão, indicando uma curiosidade que foi despertada pelo questionário e resultou em novas pesquisas. Vale ressaltar que 7 entrevistados atribuíram o aumento da demanda por cuidados de saúde à cogestão, utilizando

termos como “plena” e “alta demanda hospitalar”. Isto sugere que eles compreenderam o conceito de “congestão” ou problemas digestivos.

O significado e a interpretação da cogestão nas práticas de saúde variam entre os profissionais. Alguns o vinculam à prestação de um atendimento humanizado e satisfatório aos pacientes, enquanto outros o associam à valorização dos funcionários, à presença de uma equipe diversificada e à necessidade de consultar outros profissionais no dia a dia da instituição.

A ideia de construir o Hospital Pio XII em Seberi/RS surgiu em 1958, quando também surgiu a proposta de emancipar este município de distrito de Palmeira das Missões/RS. No entanto, devido à insuficiência de fundos, a ideia não foi levada a cabo naquela altura. Ao longo dos anos, houve diversas tentativas de otimização do projeto e, finalmente, em janeiro de 1977, o hospital concluído foi apresentado à comunidade seberriense.

Quando o questionário chegou à seção destinada a conhecer a compreensão dos participantes sobre a educação permanente, surgiu uma questão específica: A educação permanente é um meio para alcançar a humanização na saúde? Dos 11 entrevistados, 10 responderam afirmativamente e 1 discordou. Além disso, a pergunta solicitava uma explicação para sua postura, que é fornecida nas falas a seguir:

Sim, acredito, pois, a educação permanente tem como os principais detentores de tomada de decisão sobre acolher, respeitar, ouvir, cuidar e responder com elevada qualidade, o que sintetiza a humanização em saúde. (Técnico/a)

Sim, com ela aprendemos coisas novas todo momento e muito sobre humanização e reflexão, mudanças nas relações. (Técnico/a)

Acredito, realizando a educação permanente é possível em grupo / coletivo problematizar situações, autoavaliar condutas, rever ações e qualificar a assistência, mantendo rotinas que estão de acordo com o desejado, bem como buscando estratégias normativas para humanizar os serviços. (Enfermeiro/a)

A questão final tratava sobre o trabalho cotidiano dos respondentes, indagando se consideram que possuem cogestão nas práticas de saúde e qual consideram ser a importância da gestão para a organização das instituições de saúde. Nesse viés, destacam-se as seguintes respostas:

Sim, pois para gerir é necessário ouvir e analisar as práticas, sugestões e opiniões dos colaboradores e profissionais inseridos na Instituição. (Técnico/a)

No meu trabalho tem muitos profissionais com ótimas condutas e ensinamentos que aplicam estas práticas. A importância que agrega nos casos de saúde são profissionais com melhores condutas, melhores atendimentos e uma interação maior entre as equipes. (Técnico/a)

Entre os entendimentos a respeito da cogestão nas práticas de saúde e importância da gestão são citados as condutas e os conhecimentos que os debates em grupos proporcionam, assim como as boas práticas no atendimento ao paciente.

Conclusão

Os resultados das quatro instituições de saúde foram notavelmente semelhantes. Uma observação que se destaca é a crença generalizada de que a humanização do cuidado é um aspecto crucial, sendo a formação contínua a chave para alcançar esse ideal. Contudo, apesar da ênfase colocada na formação permanente, na cogestão e na humanização, as respostas aos questionários deixam claro que ainda há um avanço significativo a ser alcançado. Na prática, estes ideais ainda não estão amplamente implementados na maioria dos cenários examinados.

É importante destacar que, apesar do aval dos especialistas em saúde, os conceitos de humanização, cogestão e educação permanente ainda não são totalmente compreendidos por um número significativo de indivíduos que atuam no setor saúde.

A intenção não é chegar a uma conclusão, uma vez que o foco está na criação contínua de uma identidade partilhada através da ação coletiva. No contexto da cogestão, há necessidade de incorporar novas perspectivas nos processos de gestão, permitindo que os cargos de tomada de decisão sejam acessíveis a uma gama mais ampla de indivíduos, em vez de serem limitados a um grupo seletivo.

A pesquisa em questão é extensa e os dados recolhidos deixam amplo espaço para futuras explorações. Estamos confiantes de que os objetivos propostos não só foram alcançados, mas superados. Apesar disso, ainda existem inúmeros aspectos que podem ser discutidos e escrutinados com base nas informações apresentadas.

Como resultado, este resultado não é uma conclusão definitiva, mas sim o início de uma jornada para a concretização dos conceitos e ideias aqui apresentados.

CONTINUING EDUCATION: A PATH TOWARDS HUMANIZATION OF HEALTH CARE

Abstract

This study aims to relate education and health, focusing on the humanization of health institutions in the treatment of patients. The research analyzes whether continuing education in health services can enhance the humanization of health care. The study was conducted through bibliographic and documentary research, with a qualitative and hermeneutic approach, in addition to field research and questionnaire application. The questionnaire was sent to managers, nurses, nursing technicians and pharmacists at the institutions that agreed to participate in the research, and 155 responses were received, reaching 34.83% of the total universe. Among the research findings, it is highlighted that humanization in health requires changes in the standards of care and management in health services and systems, creating legitimate spaces for speaking and listening for the patient. For humanized care, it is necessary to have trained employees and health professionals, capable of answering the patient's questions with tranquility, organization, complicity and charisma.

Keywords: Continuing Education. Public health. Humanization. Public Management/Co-management. Attention and Services.

Referências

BARBOSA, Regina Helena Simões; *et al.* Gender and healthcare work: a critical view of community health agents' work. **Revista Interface - Comunicação Saúde Educação**. Botucatu/SP, v. 16, n. 42, p. 751-65, jul./set. 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? 1. ed. rev. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 2018.

FREDERICO WESTPHALEN. UPA 24 Horas completa 1 ano de atendimentos. **Site do Município de Frederico Westphalen**, mar. 2022. Disponível em: <https://www.fredericowestphalen-rs.com.br/noticia/2580/upa-24-horas-completa-1-ano-de-atendimentos>. Acesso em: 13 set. 2022.

HSA. Hospital Santo Antônio. **O Hospital**. 2016. Disponível em: <http://hsavida.com.br/estrutura-fisica/>. Acesso em: 22 set. 2022.

PIOVESAN, Agostinho. Aberta a UPA de Frederico Westphalen: a estrutura de saúde oferecerá atendimento 24h. **Correio do Povo**: cidades, mar. 2021. Disponível

em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/cidades/aberta-a-upa-de-frederico-westphalen-1.586602>. Acesso em: 13 set. 2022.

ROCHA, Lys Esther; DEBERT-RIBEIRO, Myriam. Trabalho, saúde e gênero: estudo comparativo sobre analistas de sistemas. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo/SP, v. 35, n. 6, p. 539-547, 2001.

WERMELINGER, Mônica et al. A Força de trabalho do setor de saúde no Brasil: focalizando a feminização. **Revista Saúde debate**. Rio de Janeiro/RJ, n. 45, p. 55-71, 2010. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/observarh/arquivos/A%20Forca%20de%20Trabalho%20do%20Setor%20de%20Saude%20no%20Brasil%20.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

ENTECAST: OS PODCAST DO ENSINO TÉCNICO

Katia Zardo⁸⁸
Elisabete Cerutti⁸⁹

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) precisam estar constantemente presentes nos nossos materiais didáticos e nós professores, precisamos estar em constante atualização tecnológica para que possamos auxiliar o aluno desenvolver uma consciência individual do aprendizado, e uma melhor exploração das potencialidades de cada recurso tecnológico, destacando o *Podcast*. Acreditamos que os Podcasts estimulam a legitimidade no ensino e na aprendizagem. Assim, realizamos uma pesquisa documental na loja virtual *Play Store* disponível nos dispositivos móveis com sistema operacional *Android*, com intuito de levantar *Podcasts* produzidos para os conteúdos de Infraestruturas. Este artigo tem como objetivo mapear os *Podcasts* Educacionais com os conteúdos de Infraestruturas, ou seja, Topografia, Irrigação, Máquinas Agrícolas e Construções Rurais, observando os modelos dos Podcasts, com seus gêneros e suas divisões. Diante desses agrupamentos, buscamos discutir a abordagem do *Podcast* pelos professores, o compromisso com o aprendizado quando a utilização do *Podcast*. Sendo assim, como não foram encontrados *Podcast* para a elaboração de materiais didáticos multimodais para disciplinas técnicas de cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, destaco a importância de um estudo detalhado sobre gêneros e as divisões e os principais modelos de *Podcast* para o Ensino Técnico, denominados aqui como ENTECAST.

Palavras-chave: ENTECAST. *Podcast* Educacional. Ensino Técnico. TDICs.

Introdução

Este milênio está sendo marcado pela a evolução tecnológica digital. Por isso, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) precisam estar constantemente presentes nos nossos materiais didáticos e nós professores, precisamos estar em constante atualização tecnológica para que possamos auxiliar o aluno desenvolver uma consciência individual do aprendizado, e uma melhor exploração das potencialidades de cada recurso tecnológico, dando destaque ao *Podcast*. Quando se fala em TDICs, destacamos a recente Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e apresenta como eixos estruturantes a Inclusão Digital; a Educação Digital Escolar; a

⁸⁸ Doutoranda em Educação. Instituto Federal Farroupilha, Frederico Westphalen. E-mail: a100259@uri.edu.br

⁸⁹ Doutora em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen. E-mail: beticerutti@uri.edu.br

Capacitação e Especialização Digital e a Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) (BRASIL, 2023). A Lei nº 14.533 vem com o objetivo de garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de TDICs acessíveis e inclusivas, com soluções de baixo custo.

Quando observamos a evolução histórica da tecnologia na agricultura e na pecuária, percebemos que esta ascensão está agregada na formação do Técnico em Agropecuária, visto os aparatos tecnológicos utilizados nas aulas, por exemplo *softwares* de processamento de dados geográficos, para mapeamento de área, entre outros. Frente a esse cenário, de novas práticas de ensino, é possível ressignificar o que chega até os estudantes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, quando se fala em utilizar as TDICs, indicando novas perspectivas para o envolvimento do aluno com seu aprender. Sabemos que, em determinados conteúdos e disciplinas, é necessário uso de ferramentas ativas para a interação.

De acordo com esse contexto, acreditamos que a Lei nº 14.533 de Política Nacional de Educação Digital complementa a formação do Técnico em Agropecuária frente ao seu desenvolvimento tecnológico como um nativo digital, visto que as TDICs lhes oferecem a possibilidade de acessar com maior propriedade a sua aprendizagem, levando em consideração sua formação integral.

Nesse sentido, destacamos a Educação 5.0, que além de relacionar toda a evolução tecnológica a relaciona ao lado humanístico do desenvolvimento humano. Felcher e Folmer (2021) conceituam a Educação 5.0 como sendo a educação que habilita o estudante a usar a tecnologia de forma saudável e produtiva, com qualificações socioemocionais, comportamentais e pessoais, atribuindo a cada um a essência e a capacidade de comunicação, resolução de problemas, das emoções, do trabalho em equipe, da diversidade, da empatia e da ética.

A Formação Profissional Tecnológica dos Institutos Federais, dentre eles, destacamos neste contexto o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, prioriza a formação humana, cidadã e qualificada, orientada na integração entre a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões indissociáveis da vida

humana e do desenvolvimento intelectual, cuja matriz curricular considera as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, facilitada pelas instalações físicas dos ambientes de aprendizagem, com salas de aulas com equipamentos tecnológicos, laboratórios de informática, e outros recursos tecnológicos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem com qualidade (PACHECO, 2010).

Segundo Macedo e Osório (2023), a implementação das TDICs no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, melhora o sistema de ensino e se adapta a realidade dos estudantes, nativos digitais, proporcionando altos índices de aprendizado e possibilitando confiança para enfrentar os revezes de uma vida profissional ou de uma graduação.

Visando um aprendizado mais completo e eficaz dos estudantes, é necessário dar ênfase ao uso de recursos digitais, como como *Podcast*, que podem ser usados tanto nas aulas presenciais quanto fora delas, além de serem utilizadas no ensino híbrido, que combina múltiplos espaços, tempo, atividade e metodologias, podem ser uma ótima oportunidade para melhorar a comunicação entre estudantes e professores. Acreditasse que o *Podcast* torna a aula mais flexível, conectando o ensino e a aprendizagem para alunos em diferentes espaços e tempos.

Acreditamos que os *Podcasts* estimulam a legitimidade no ensino e na aprendizagem. Desta forma, realizamos uma pesquisa documental na loja virtual no *Play Store* disponível nos dispositivos móveis com sistema operacional *Android*, com o intuito de levantar os *Podcasts* produzidos para os conteúdos de Infraestruturas. A escolha pela loja do sistema operacional *Android* se deu por ser o único sistema disponível para a pesquisadora. Desta forma, foi realizado um levantamento em todos os Aplicativos de *Streaming* disponíveis no *Play Store*, utilizando os descritores *Podcasts* Educacionais e *Podcast*.

Sendo assim este artigo tem como objetivo mapear os *Podcasts* Educacionais com os conteúdos de Infraestruturas, ou seja, Topografia, Irrigação, Máquinas Agrícolas e Construções Rurais, observando os modelos dos *Podcasts*, com seus gêneros e suas divisões. Diante desses agrupamentos, buscamos discutir a abordagem do *Podcast* pelos professores, o compromisso com o aprendizado quando a utilização do *Podcast*.

Desenvolvimento

ARNT (2018), afirma que é urgente um estudo que proponha formas de integração entre os componentes teóricos e práticos de um conteúdo do ensino técnico. Santaella (2014) aponta que as interatividades implicam em navegar por meio de uma informação eletrônica, permitindo um diálogo entre o ser humano e a inteligência computacional. Quando se compara o método de ensino com material de forma tradicional e o método utilizando material multimodal, observa-se que o método multimodal, vai despertar maior interesse dos alunos, por que ele oferece alguns atrativos que o ensino tradicional não oferece (LEVY, 1999) e (MÜLLER, 2015).

Tendo em vista a importância de materiais que influenciam no ensino e aprendizagem de cursos Técnico Integrados ao Ensino Médio, Sestari, Garcia e Santarosa (2020) motivados pela necessidade de conhecimento prático nas disciplinas técnicas, elaboraram sequências de ensino multimodal. Por meio da harmonia entre as diversas técnicas multimodais, por exemplo a observação de um inseto ou movimento de uma força física por meio de um vídeo é dado ao professor a função de promover formas multimodais e trabalhar com situações comunicativas variadas (CASTRO, 2020). Para Schöninger (2020), é por meio dessas representações que a multimodalidade acontece e é fundamental que o professor provoque o senso de aprendizado e estimule o aluno a compreender de uma forma mais atrativa os conteúdos ensinados.

Neste sentido, esse estudo foi conduzido por meio de uma coleta de dados, fazendo um levantamento de *Podcast* Educacional sobre o tema Infraestruturas, nos conteúdos da topografia, de irrigação, de máquinas agrícolas e de construções rurais do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Segundo Oliveira (2013), a escola não pode ignorar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) fazem parte do cotidiano dos alunos, desta forma, os envolvidos na educação precisam saber lidar com a produção e a recepção de *Podcast*, assim como interpretar todos os modos semióticos presentes, numa prática pedagógica que estimule a produção e a interpretação de materiais multimodais.

Soares e Leandro (2018) acrescentam que esses materiais precisam ser cada vez mais dinâmicos e híbridos.

Este levantamento é necessário para se ter mais conhecimento sobre o assunto e quantos *Podcast* são produzidos por professores para que se tenha um posicionamento da importância deste estudo.

O levantamento documental dos *Podcasts* Educacionais de Infraestruturas foi realizado em aplicativos de *Streaming* disponíveis na *Play Store*, loja virtual disponível nos dispositivos móveis com o sistema operacional *Android*, durante os meses de julho a novembro de 2023, com registros de *upload* a partir do ano de 2000. A escolha pela loja do sistema operacional *Android* se deu por ser o único sistema disponível para a pesquisadora.

As etapas desenvolvidas na pesquisa foram as seguintes: busca por *Podcast* no *Play Store* usando os descritores *Podcasts* Educacionais, *Podcast* Educacional e *Podcast*. Assim, os cada aplicativo de *Streaming* foi instalado no dispositivo móvel onde foi realizado a segunda etapa da pesquisa. Em cada aplicativo de *Streaming* foi realizada uma nova busca, desta vez utilizando os descritores: topografia, irrigação, máquinas agrícolas e construções rurais. Utilizando os descritores com essa grafia, foram encontrados *Podcast* com os idiomas em português, espanhol e italiano. Nesse sentido, para dar sequência ao nosso estudo, foram instalados no dispositivo móvel e pesquisados 154 aplicativos de *Streaming*.

Assim, ao considerar *Podcast* disponíveis utilizando os descritores topografia, irrigação, máquinas agrícolas e construções rurais, esses foram identificados em apenas 34 aplicativos de *Streaming*. Com os descritores máquinas agrícolas e construções rurais, não foram encontrados *Podcast*. Com o descritor irrigação, foram encontrados em quatro *playlist*, sendo três *playlist* em aplicativo pago. Já a *playlist* do aplicativo gratuito, ao ouvir, foi possível observar que eram *Podcasts* comerciais, com intuito de divulgação e vendas de sistemas de irrigação. Vale destacar, que nosso interesse é educacional, a avaliação de deu em aplicativos de *streaming* onde o acesso ao aluno ou ao professor se dá de forma gratuita.

Ao pesquisarmos com o descritor topografia, foram encontradas 10 *playlist*. A *playlist* *Topografia Actual* foi encontrada em 4 aplicativos, a *playlist* *3DMetrica*, *Rilievi* e

Topografia foi encontrada em 31 aplicativos, a *Topografia I Altres Coses* em 26 aplicativos, *Topografia e Rilievi* em 29 aplicativos, *La Topografia* em quatro aplicativos. Ao ouvir as *playlist*, constatamos que não estavam na língua portuguesa e que foram produzidas por profissionais da área topográfica, ou seja, não foram produzidas por professores para seus alunos.

Na língua portuguesa, foram encontradas duas *playlist*, a *Topografando* e a *Podcast Agrimensura* do Instituto Federal de Santa Catarina. *Topografando* foi encontrado em 8 aplicativos de *Streaming*, sendo desses um pago. É um canal sobre topografia, produzido por um profissional topógrafo no ano de 2022, com duração que varia entre 50 minutos à uma hora e 48 minutos. Os assuntos são variados que vão desde falando sobre outros profissionais, o que não pode faltar numa planta topográfica, como colocar preço no trabalho, visitas técnicas, concorrentes entre outros.

Podcast da Agrimensura foi produzido por professores do Curso Técnico em Agrimensura do Instituto Federal de Santa Catarina trata sobre assuntos pertinentes a área de atuação do Técnico em Agrimensura, a topografia, a agrimensura, geodésia, cadastro rural entre outros. É um *Podcast* de entrevistas com profissionais, professores e pesquisadores que discute desde a situação brasileira da agrimensura, uso de drones, locação e o futuro do Técnico em Agrimensura. Apesar de ser feito por professores, é destinado para futuros profissionais, para quem está entrando no mercado de trabalho. É composto por 10 episódios gravados no ano de 2021 com duração média variando entre 50 minutos a uma hora e 26 minutos.

Com o intuito da elaboração de *Podcast* para o Ensino Técnico, os ENTECAST, a pesquisa nos mostrou não haver *Podcast* elaborados por professores do Curso Técnico em Agropecuária para incluir como conteúdo do material didático multimodal de suas disciplinas.

Conclusão

Frente a esse cenário de praticamente sem canais de *Podcast* para as disciplinas de Infraestruturas elaborado por professores para utilizarem como material de apoio,

a preocupação agora é em desenvolver estudos voltados a elaboração desses recursos.

Sendo assim, como não foram encontrados *Podcast* para a elaboração de materiais didáticos multimodais para disciplinas técnicas de cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, destaco a importância de um estudo detalhado sobre gêneros e as divisões e os principais modelos de *Podcast* para o Ensino Técnico, denominados aqui como ENTECAST. Diante disso, Borges (2009) destaca que com os *Podcasts*, os professores podem desenvolver conteúdos, atividades e instruções orientações para os estudantes poderem estudar fora da sala de aula e denomina os *Podcasts* Educacionais como Profcast caracterizado por ser produzido pelo professor para seus alunos.

Diante disso, visto que nós professores da área técnica em agropecuária elaboramos nosso material didático, baseado na ementa das disciplinas, precisamos fazer uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na elaboração de materiais didáticos multimodais, utilizando o recurso Podcast, visto que estimula a aprendizagem, o raciocínio e o entendimento do aluno, mostrando novas perspectivas na interação do aluno, professor e conteúdo.

ENTECAST: EL PODCAST DE EDUCACIÓN TÉCNICA

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital (TDIC) deben estar constantemente presentes en nuestros materiales didáticos y nosotros, los profesores, debemos estar constantemente actualizando la tecnología para que podamos ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia individual del aprendizaje y explorar mejor el potencial de cada recurso tecnológico, destacando el Podcast. Creemos que los Podcasts fomentan la legitimidad en la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, realizamos una investigación documental en la tienda virtual Play Store disponible en dispositivos móviles con sistema operativo Android, con el objetivo de recopilar Podcasts producidos para contenidos de Infraestructura. Este artículo tiene como objetivo mapear Podcasts Educativos con contenidos de Infraestructura, es decir Topografía, Riego, Máquinas Agrícolas y Construcciones Rurales, observando los modelos de Podcast, con sus géneros y divisiones. Frente a estos grupos, buscamos discutir el enfoque de los docentes hacia el Podcasting y su compromiso con el aprendizaje al utilizar Podcasts. Por lo tanto, como no se encontraron Podcasts para el desarrollo de materiales didáticos multimodales para materias técnicas en cursos de Educación Técnica Integrada de Bachillerato, destacando la importancia de un estudio detallado sobre géneros y divisiones y los principales modelos de Podcast para Educación Técnica, aquí referidos como ENTECAST.

Keywords ou Palabras Clave: ENTECAST. Pódcast educativo. Educación técnica. TDICs.

Referências

- ARNT, J. T. **Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado: implicações para uma pedagogia de multiletramentos**. 2018. 218 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7848107. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BORGES, F. **Profcast: aprender y enseñar com podcast**. Barcelona: Editora UOC, 2009.
- BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 02 fev. 2023.
- CASTRO, I. I. O. **O uso de COMIC BOOKS como textos multimodais em aulas de língua inglesa: estudo de caso com alunos do Ensino Médio Técnico do IFRN**. 2020. 341 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39157>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- FELCHER, C. D. O.; FOLMER, V. Educação 5.0: Reflexões e Perspectivas Para a sua Implementação. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede**, Santa Maria, v.2, n.3, p. 1-15, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227/pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. E-book. 246 p. Disponível em:
<https://pt.br1lib.org/book/2084855/865a77>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- MACEDO, Y. M.; OSÓRIO, A. C. N. Educação profissional e tecnológica frente às novas tendências educacionais no Brasil: por uma perspectiva Foucaultiana. **Boletim de Conjuntura**. Ano V, v. 13, nº 39. Boa Vista, 2023. Disponível em:
<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/946/571>. Acesso em: 23 set. 2023.
- MÜLLER, T. J. **Objetos de aprendizagem multimodais e ensino de cálculo: uma proposta baseada em análise de erros**. 2015. 203 p. Tese (Doutorado em Informática da Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128914/000975772.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 abr. 2022.

OLIVEIRA, D. M. **Gêneros Multimodais E Multiletramentos: novas Práticas De Leitura Na Sala De Aula**. Anais.VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional de Educação e Diversidade, n. 1996, p. 1-8, 2013. Disponível Em: <https://docplayer.com.br/8831060-Generos-multimodais-e-multiletramentos-novas-praticas-de-leitura-na-sala-de-aula.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. IFRN, 2010. E-book. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 23 set. 2023.

SCHÖNINGER, C. L. K. O Letramento e a Multimodalidade No Ensino De Língua Inglesa: Práticas Didáticas nos Cursos Técnico e Tecnológico. **Diacrítica**, v. 34, n. 1, p. 58-69, 2020. Disponível em: <http://diacritica.ilch.uminho.pt/index.php/dia/article/view/267/131>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SESTARI, F. B.; GARCIA, I. K.; SANTAROSA, M. C. P. Integração de conceitos no contexto do ensino técnico integrado ao ensino médio a partir de Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. 1- 28, 2020. Disponível em: https://redib.org/Search/Results?type=ArticleTitle&filter%5B%5D=id_revista%3A%224197%22. Acesso em: 03 abr. 2021.

SOARES, D. R.; LEANDRO, M. DE L. DA S. Resenha: velhas práticas em novos suportes? **Revista Linguagem em Foco**, v. 10, n. 1, p. 129-131, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/about/submissions>. Acesso em: 15 mai. 2022.

PIERRE BOURDIEU E O CAPITAL CULTURAL - UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO CONTINUADA E O INTERESSE ECONÔMICO À QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Jan Carlos Novakowski⁹⁰
Silvia Regina Canan⁹¹

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Este artigo explora as teorias de Pierre Bourdieu sobre o capital cultural e sua influência na educação e mobilidade social. Bourdieu argumenta que o capital cultural, dividido em formas incorporada, objetivada e institucionalizada, é essencial para a estratificação social. O capital cultural incorporado refere-se ao conhecimento e habilidades adquiridas através da família e do ambiente, enquanto o capital objetivado envolve bens culturais tangíveis e o institucionalizado diz respeito ao capital adquirido por meio da educação formal. A pesquisa, baseada em uma abordagem hermenêutica e qualitativa, examina como o capital cultural afeta as oportunidades educacionais e a mobilidade social. Os resultados indicam que o capital cultural de uma pessoa tem impacto significativo em sua trajetória educacional e profissional. Bourdieu também discute como o sistema educacional muitas vezes reforça as desigualdades existentes, privilegiando aqueles com maior capital cultural. A conclusão destaca que o investimento em capital escolar é frequentemente motivado pela busca de melhor *status* social e ganhos econômicos, refletindo um "*habitus* racional" que orienta as escolhas educacionais e profissionais dos indivíduos para a mobilidade social e melhorias econômicas.

Palavras-chave: Capital Cultural. Qualificação. Educação Continuada. *Habitus*.

Introdução

Pierre Bourdieu foi um filósofo e sociólogo francês que viveu entre os anos de 1930 e 2002. Suas teorias e seu modo de pensar “conversam” com as premissas de Max Weber e, no que se refere ao conceito de classe, aos estudos de Karl Marx. Dentre seus diversos estudos, Bourdieu retrata a forma de como as pessoas acabam por incorporar a estrutura social em que convivem, refletindo seus costumes e os reproduzindo com a passar das gerações. Para o autor, tal estrutura social os condiciona a proceder de determinado modo, o que é denominado pelo sociólogo como *habitus*, sendo definido como:

⁹⁰ Graduado em Direito; Especialista em Direito Tributário e Contabilidade, e Direito Processual Civil; Mestre em Educação. Servidor Público, Advogado e Professor do Curso de Direito da URI/FW. jan@uri.edu.br.

⁹¹ Doutora em Educação. Professora do PPGEDU/URI. silvia@uri.edu.br.

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente „regulamentadas“ e „reguladas“ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade de projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1994, p. 15).

Em suma, o *habitus* pode ser interpretado com um *modus operandi* do indivíduo, o qual segue inconscientemente sua direção sem questionar seu agir (BOURDIEU, 1994, p. 14). Portanto, o *habitus* pode confirmar e orientar a ação do agente como produto das relações sociais do mesmo, tendente a assegurar a reprodução destas mesmas práticas.

Já no que se refere ao campo educacional, Bourdieu critica o sistema educativo quando prega a ideia de que a escola, ao invés de servir como meio de favorecimento de mobilidade social (mudança de classe social, seja por evolução econômica, cultural ou social), potencializa as diferenças e enaltece ou menospreza o aluno conforme sua origem e seu capital cultural.

Bourdieu traz, em diversas de suas obras, três modalidades de “capital”, os quais servem para classificar as pessoas em determinadas categorias sociais, a saber: (i) *Capital econômico*: indica a situação social do indivíduo proporcionalmente às suas posses, bens e dinheiro; (ii) *Capital social*: corresponde ao meio em que o sujeito está envolvido, sua rede de contatos, influência e apoio de outros indivíduos; e (iii) *Capital cultural*: corresponde às vantagens adquiridas pelo sujeito desde sua infância até sua evolução em sociedade, considerando determinadas habilidades que lhe são transferidas pela família, pela escola ou mesmo que lhes são disponibilizadas em razão de sua situação financeira, permitindo-lhe maior alcance cultural. O capital cultural é, portanto, o produto/resultado do *habitus*.

Portanto, quanto maior a quantidade de capitais, melhor o *status* social da pessoa. Este último (capital cultural) é o que mais interessa ao estudo em epígrafe.

Quase que concomitantemente aos estudos de Bourdieu, outro filósofo e teórico social chamado Michel Foucault (FOUCAULT, 2008, p. 222-236) manifestou em seus estudos que o conhecimento indicado nos escritos é resultante das relações

sociais e de políticas públicas educacionais, de modo que a história e práticas do sujeito soam determinantes para interpretar sua evolução educacional. Assim, o conhecimento (ou saber) não se mostra como fruto de vários saberes técnicos, mas sim como resultado de práticas de disciplina que se perpetuam durante a vivência do sujeito, mesmo que apenas em determinado período de sua vida, de tal modo que o conhecimento resulta em empoderamento do indivíduo: “O poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 1999, p.31).”

Com o objetivo de explicar a relação de dominação entre sujeitos, Bourdieu, em seus estudos sobre dominação de um grupo social sobre outro, analisando o simbolismo e os valores tácitos agregados a cada cultura, como visto acima, trouxe à tona sua teoria sobre o capital cultural. Em aprofundamento ao mencionado anteriormente, o sociólogo defende que a origem social e cultural reflete diretamente no desempenho educacional do indivíduo, de modo que dependendo de sua origem, terá mais ou menos oportunidades em razão do nível de seu aprendizado, considerando, destarte, seu capital cultural. No entender de Bourdieu, o capital cultural corresponde ao “conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima” (BOURDIEU, 2007, p. 46). Para o autor a transmissão de capital cultural, em regra, “ocorre de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta” (BOURDIEU, 2007, p. 46). No entanto, o capital cultural é adquirido apenas se as ações correlatas integrarem o cotidiano do indivíduo; se há habitualidade (*habitus*). Dentre as formas, o capital cultural pode existir nos seguintes estados: *incorporado, objetivado e institucionalizado*.

No entanto, apesar de tais apresentações teóricas, importante refletir: Especificamente, sob quais modalidades se mostra o capital cultural? Qual delas se mostra preponderante no mundo moderno? Há correlação entre o capital cultural, a mobilidade social e a motivação à qualificação educacional? Importante mencionar que neste estudo o capital cultural terá um enfoque escolar, de tal modo que serão considerados os reflexos no estudo educacional dos sujeitos, não menosprezando ou

mesmo desconsiderando as outras dimensões dadas ao capital cultural.

Sob os enfoques primários da hermenêutica e da pesquisa qualitativa é que foi realizada esta pesquisa, aliada a outras técnicas e métodos secundários. Quanto ao procedimento, o método monográfico também foi utilizado na investigação. A pesquisa necessitou partir da escolha de um tema com o objetivo de analisá-lo em todos os seus aspectos. Ainda, a forma bibliográfica, também utilizada neste estudo, se caracteriza como aquela que se efetua tentando resolver um problema ou adquirir conhecimentos através de informações obtidas por meio de material gráfico, sonoro ou informatizado, ofertando fundamentação teórica para se chegar a determinadas conclusões (BARROS; LEHFELD, 2007).

O capital cultural

Para melhor esclarecer o disposto na parte introdutória, esmiuçando a teoria de Bourdieu, necessário mencionar que o capital cultural **incorporado** é aquele que se caracteriza pelo aprendizado adquirido por proximidade, onde o sujeito adere ao conhecimento, aos gostos e à cultura escolar dos familiares e das pessoas que lhe são próximas. É demorado e é realizado pessoalmente pelo agente.

Bonamino, Cazelli, Alves e Franco (2010) assim definem o capital cultural incorporado:

O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente do background familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

Esta forma de capital cultural é incorporada ao ser ao longo do tempo, e depende de investimento e dedicação tanto por parte do sujeito ativo quanto do sujeito passivo desta relação. Para Bourdieu (2007, pg. 74/75), “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da „pessoa“, um „habitus””. Assim, não se pode transmitir por doação ou

transmissão hereditária, ou mesmo por compra ou troca, mas sim de maneira dissimulada e inconsciente, tornando parte do perfil e das intenções do ser, facilitando a aquisição de conhecimento através de outras modalidades, especialmente do objetivado (BOURDIEU, 2007, pg. 75).

Já o capital na forma **objetivada** pode ser entendido como aquele que existe em face dos bens culturais disponíveis ao indivíduo tais como livros, pinturas, música, teatro e outros. Portanto, “para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo” (BONAMINO; CAZELLI; ALVES; FRANCO, 2010). No entanto, de nada adianta ter acesso aos bens ou instrumentos se o sujeito não possuir os códigos para decifrá-los, o que só se adquire através do capital cultural incorporado (ou a posterior, do institucionalizado).

A simples posse ou propriedade de bens culturais não implica em saber usá-los ou usufruir os mesmos de maneira adequada, pois “o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital” (BOURDIEU, 2007, pg. 77). Desta sorte, quem é privado do capital cultural incorporado, terá dificuldade de usufruir do capital cultural objetivado, caso estiver à sua disposição.

Por fim, o capital cultural **institucionalizado** (ora cognominado de capital escolar) é aquele desenvolvido somente através da escola, mediante acumulação de títulos, voltado quase que exclusivamente para o retorno que o diploma trará para o sujeito. O mercado de trabalho, por vezes, é influenciador sobre qual curso a pessoa irá realizar para ter um melhor retorno financeiro. Assim, o título escolar, em tese, medirá o sucesso ou insucesso profissional do sujeito, de tal modo que acaba se tornando menos valorizado em face da facilidade de sua aquisição, bem como o inverso (BONAMINO; CAZELLI; ALVES; FRANCO, 2010). Em resumo, “o capital cultural é adquirido pelo contato com pessoas especializadas, mais cultas que transmitem o capital incorporado; o capital cultural objetivado se realiza por todos os eventos realizados dentro e fora [...] e o institucionalizado através da escolaridade” (SENNA, 2015).

Não se pode, contudo, analisar o capital cultural institucionalizado sem lhe ofertar uma visão crítica:

A objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modelos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que lhe confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 2007, pg. 78).

Para o referido sociólogo, é possível destacar uma das conclusões mais importantes deste artigo: o simples fato de um sujeito portar um diploma não garante que o mesmo seja provido de capital cultural, muito menos que tem potencial para adquirir ou prosseguir em sua carreira educacional ante a obtenção do referido diploma. Assim sendo, outros fatores se mostram influenciadores da qualificação profissional das pessoas, sejam aqueles oriundos de seu lar e seu contexto social (capital cultural prévio e posterior à aquisição do título) ou mesmo aqueles resultantes do próprio ambiente de trabalho e da atividade-fim (aumento de salário, ou mesmo melhor condição de vida em face das ofertas do mercado).

Bourdieu (2007, pg. 76), referindo-se aos modos incorporado e objetivado, entende que a acumulação inicial do capital cultural “só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural”. Já a aquisição de capital cultural (institucionalizado) ocorre durante ou após a diplomação ofertada por instituições educacionais. Não há que se desconsiderar, contudo, a analogia feita acima sobre o capital cultural incorporado quando a “família” é a própria empresa e seu complexo de funcionários, fazendo com que o trabalhador se adapte ao meio em que labora para que, após, possa produzir um melhor resultado.

Portanto, não merece ser olvidado o viés da mobilidade social, objetivo da aquisição de capital cultural por parte do sujeito, tendo como foco utilizar seu conhecimento para fins de enriquecimento pessoal (capital econômico) e elevação de classe social (capital social).

O próprio Bourdieu (2007, pg. 79) entende que o capital cultural institucionalizado pode ser um catalizador para o capital econômico do sujeito, de tal modo que o investimento em ensino escolar só é medido à proporção do retorno econômico de que o mesmo resulta, chegando a responder, mesmo que de forma implícita, a uma das indagações deste escrito:

Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, *de facto*, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico). **As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da exploração escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pela transformação da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital** (BOURDIEU, 2007, pg. 79). (grifou-se)

É possível observar, pois, nas conclusões do citado autor, que aquele que possui recursos (capital econômico) só investirá em qualificação educacional se houver rentabilidade financeira satisfatória e, inversamente, o detentor de capital cultural institucionalizado só se aperfeiçoará na conversão de seu intelecto técnico para capital cultural se houver reflexo financeiro positivo em seu capital econômico. O capitalismo e o consumismo desenfreado vigentes no mundo moderno também podem se mostrar como fatores determinantes a esta premissa.

O capital cultural institucionalizado (ou capital escolar) e sua influência na carreira e na educação continuada - perspectiva Bourdiana

Pierre Bourdieu, no seu livro “Escritos Sobre Educação”, faz uma análise extremamente aprofundada da influência dos capitais (social, econômico e cultural) na valorização profissional do graduado, bem como o valor que seu diploma tem para o mercado de trabalho em relação ao capital agregado ao agente. Sobre esta perspectiva é que se mostra necessária a análise da influência exercida especificamente pelo capital cultural institucionalizado (ou capital escolar) na educação continuada dos trabalhadores.

A escolha de um curso superior nada mais é do que uma estratégia utilizada pelo indivíduo na busca de melhor condição social, econômica ou mesmo cultural (mobilidade social) e geralmente refletem uma afinidade com seu hábito educacional, ou seja, com a influência intelectual recebida acerca de sua área de interesse. Identifica-se, pois, uma afinidade prévia entre o curso e o discente (BOURDIEU, 2007, p. 84).

Por vezes, a estratégia utilizada não indica a afinidade entre o sujeito e o curso que pretende colar grau, tendo como única e exclusiva finalidade o investimento em determinado curso mediante retribuição pecuniária (foco no capital econômico). Assim, o ensino superior se caracteriza como mero “degrau” na escalada educacional que gerará lucro ao estudante. Tem-se, pois, uma estratégia puramente econômica, onde a evolução intelectual somente ocorrerá mediante a probabilidade de retribuição financeira (BOURDIEU, 2007, p. 89).

Destarte, é possível identificar que a elevação de qualificação educacional, mesmo que o agente tenha desejo de intelecto e de evolução individual, esperando reconhecimento de seu superior para ascender em sua carreira, provavelmente será efetivada (ele só irá galgar graus educacionais superiores) caso a remuneração seja uma consequência de sua elevação educacional. Ou seja, **não haverá investimento econômico em educação sem retribuição econômica da educação**, podendo se mostrar presente mesmo àqueles providos do *habitus* cultural oriundo do capital incorporado. Retomando considerações sobre o *habitus*, Bourdieu (2007, p. 91) o classifica como “racional”, visto que utilizado especificamente com o intuito de “tirar proveito econômico” de determinada situação, *verbis*:

[...] o *habitus* racional que é condição de uma prática econômica imediata e perfeitamente adaptada é o produto de uma condição econômica particular, aquela que é definida pela posse do capital econômico e cultural necessário para perceber efetivamente as “ocasiões potenciais” formalmente oferecidas a todos, mas realmente acessíveis unicamente aos detentores dos instrumentos necessários à sua apropriação.

Relembra-se, pois, que este comportamento não é intrínseco ao indivíduo, mas sim produto de um *modus operandi* coletivo, que identifica o sujeito; é um costume de sua classe social ou de seu seio familiar. Caracteriza-se, pois, como o *ethos* (caráter,

identidade moral) da sua classe, onde há uma correspondência entre as chances e as disposições sociais (BOURDIEU, 2007, p. 98).

Portanto, um cidadão desprovido de capital cultural incorporado, que busca intelecto no curso superior com o único intuito de produzir capital econômico (riqueza) com seu conhecimento (por simples estratégia econômica), igualmente somente galgará outros níveis educacionais (pós-graduação) mediante retribuição econômica. Tais pessoas veem o lucro como um fim em si mesmo, e não como uma consequência resultante da sua elevação intelectual.

Este comportamento é efeito da mobilidade social, onde um indivíduo de classe social inferior se utiliza de seu capital escolar para mudar de classe e ir para outra de nível mais elevado, amparado na obtenção de riquezas (capital econômico) obtidas em face da utilização e melhoramento de seu capital escolar/institucionalizado (graduação, pós-graduação, mestrado, etc.). Por estas circunstâncias se mostra tão comum empregados reivindicarem majoração de remuneração, atualização salarial e benefícios antes de investirem em sua carreira, como forma de motivação econômica à evolução, quando ao invés, poderiam reivindicar uma carreira promissora como forma de reconhecimento pela sua dedicação.

Não é forçoso afirmar que o mercado privado tem influenciado e exigido muito mais qualificação profissional do que propriamente desejo do sujeito por intelecto, visto que há uma perspectiva de melhor remuneração quando se investe em educação continuada.

Partindo-se dessa inferência, Bourdieu (2007, p. 119) identificou que o investimento escolar (investimento econômico no custo da educação) é realizado pelo agente proporcionalmente ao lucro/retorno que tal investimento lhe proporcionar, independentemente de qual modalidade de capital cultural lhe for afeta:

[...]. Mas, além do fato de que sua medida de rendimento do investimento escolar não leva em conta senão **os investimentos e os lucros monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro, como os gastos acarretados pelos estudos e o equivalente em dinheiro do tempo consagrado ao estudo** [...].
(grifou-se)

O referido sociólogo constatou que as potencialidades individuais de cada sujeito, empiricamente chamadas de “dom” ou “aptidão” são objeto da transmissão familiar de capital cultural, e para que tais atributos resultem na carreira profissional, não passam de investimento em tempo e capital cultural institucionalizado com o intuito de lucro (BOURDIEU, 2007, p. 119).

Raros são os indivíduos que investem em intelecto apenas com o intuito de promover o bem comum, sendo, inversamente, comum e lógico que a evolução intelectual tenha como objetivo a realização econômica; alguns, por outro lado, tem como objetivo aperfeiçoamento profissional ou mesmo filosófico. Bourdieu (2007, p. 220) justifica que é o capital cultural de cada indivíduo que o define enquanto profissional e investidor de sua própria carreira educacional sem se afastar do economismo provocado pela diplomação influenciada pela cultura familiar. Portanto, “o „interesse“ que uma pessoa ou uma classe de sujeitos dedica aos „estudos“ depende de seu êxito escolar e do grau em que o êxito escolar é, em seu caso particular, condição necessária e suficiente para o êxito social” (BOURDIEU, 2007, p. 125). Assim, é possível que não haja investimento em sua educação continuada por entenderem que não são bem sucedidos em seu ofício ou, ainda, que mesmo bem sucedidos não alcançariam outros níveis sociais através da qualificação profissional, acabando por estagnarem-se intelectualmente.

Imperioso mencionar, por oportuno, que filhos de burgueses de classe média com maior riqueza de capital cultural tendem a ter maior investimento familiar nos estudos do que as famílias de classes mais elevadas, que dispõem de outros meios para obter sucesso profissional, conforme explica Bourdieu:

[...]; as frações das classes médias mais ricas em capital cultural (e.g. professores primários) têm uma propensão a investir no mercado escolar (isto é, uma boa- vontade cultural como espírito empresarial escolar) incomparavelmente mais forte que as frações dominantes da classe dominante, embora estas não sejam menos ricas em capital cultural. (BOURDIEU, 2007, p. 122)

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, no livro “Os herdeiros: os estudantes e a cultura”, obra esta que traz uma pesquisa sociológica, particularmente no campo da sociologia da educação, afirmam a dificuldade de acesso ao ensino universitário

por pessoas de baixa renda e conforme as profissões de seus genitores:

[...]. Um cálculo aproximado das chances de acesso à universidade segundo a profissão do pai indica que em cem elas são inferiores a um para os filhos de assalariados agrícolas, quase setenta para filhos de industriais e mais de oitenta para os filhos de membros das profissões liberais. [...] (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 16).

No transcorrer da obra Bourdieu e Passeron indicam as tendências educacionais dos indivíduos de acordo com suas classes sociais, a influência do capital cultural familiar, do capital social e outras variáveis sociológicas. Por estas razões e com base nas fundamentações ora justificadas e nas conclusões então apresentadas, é que se pode atestar que o capital cultural é fator determinante e influenciante na carreira funcional e educacional dos sujeitos, merecendo melhor compreensão acerca das motivações e objetivos dos mesmos em virtude desse capital cultural.

Conclusão

O incentivo ao estudo e à graduação demonstra a presença de um *habitus*, seja ele próprio ou racional, fomentando o indivíduo à promoção da educação continuada, forçando o sujeito, mesmo de maneira involuntária, a buscar mais conhecimentos e procurar realizar com maior qualidade seus afazeres, refletindo em uma execução eficaz e eficiente de suas tarefas.

Considerando as premissas apresentadas por Pierre Bourdieu e de outros autores que as aderiram, foi possível constatar que o investimento no capital escolar se dá, basicamente, com o objetivo principal de ascensão da classe social para outra superior, trazendo, mesmo que de forma implícita, o interesse econômico e na mobilidade social para a manutenção da educação continuada, refletindo num *habitus* racional e, por consequência, em uma opção de curso que fosse mais útil ou satisfatória aos seus anseios do que, necessariamente, a si mesmo. O interesse na qualificação educacional, apesar de “mascarado” pela afinidade da área de escolha, é preponderantemente econômico e com o fito de alterar (para melhor) a condição financeira.

PIERRE BOURDIEU AND CULTURAL CAPITAL - A STUDY ON CONTINUING EDUCATION AND ECONOMIC INTEREST IN PROFESSIONAL QUALIFICATION

Abstract

This article explores Pierre Bourdieu's theories on cultural capital and its influence on education and social mobility. Bourdieu argues that cultural capital, divided into embodied, objectified, and institutionalized forms, is essential for social stratification. Embodied cultural capital refers to the knowledge and skills acquired through family and environment, while objectified capital involves tangible cultural goods, and institutionalized capital pertains to the capital acquired through formal education. The research, based on a hermeneutic and qualitative approach, examines how cultural capital affects educational opportunities and social mobility. The findings indicate that a person's cultural capital significantly impacts their educational and professional trajectory. Bourdieu also discusses how the educational system often reinforces existing inequalities, favoring those with higher cultural capital. The conclusion highlights that investment in educational capital is often motivated by the pursuit of improved social status and economic gains, reflecting a "rational habitus" that guides individuals' educational and professional choices for social mobility and economic improvements.

Keywords: Cultural Capital. Qualification. Continuing Education. Habitus.

Referências

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza.

Fundamentos da Metodologia Científica. 3. ed. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2007.

BONAMINO, Alicia, ALVES, Fátima, FRANCO, Creso, CAZELLI, Sibebe. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487 a 499, set./dez. 2010. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27515491007>>. Acesso em: 19 Nov. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Anilce Nogueira e Afrânio Catani (Organizadores). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**.

Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 1. ed. Florianópolis, SC: UFSC, 2014.

_____. **Sociologia**. Tradução de Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIBRAS: SUA IMPORTANCIA NA ESCOLARIZAÇÃO

Rodrigo Moraes de Gusmão⁹²
Dirceu Luis Pich⁹³

Eixo Temático: Temas Diversos em Educação

Resumo

Tema desafiador trabalhar com alunos especiais principalmente surdos/mudos através da Libras (Língua Brasileira de Sinais), é ao mesmo tempo um desafio e um privilégio poder ajudar na aprendizagem um público que geralmente é desprezado e taxado como desatentos e desmotivados. Percebe-se a importância do educador nesse processo transferindo saberes e conhecimentos ao trabalhar de forma efetiva e sem diferenciar um estudante dito normal de um especial. Se faz necessário reestruturar sistema de ensino, criando suporte técnico, físico e metodológico para a inclusão capazes de atender o público comum e de inclusão com planejamentos e materiais condizentes com a realidade da educação, planejamento curricular adaptado e avaliação adequada, as atividades escolares devem ser organizadas diante desta questão e do saber sistematizado. É a função da escola, é a função da educação não só da inclusão. Neste sentido faz-se crucial aprender a ler, escrever, contar e socializar conhecimentos tanto das ciências naturais quanto das sociais. O objetivo desse trabalho foi analisar a importância de incluir na escola regular criança surdas/mudas na primeira idade em diante. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica. A temática inclusão está longe de atingir seus objetivos e só através de políticas públicas adequadas e interesse de educadores e pesquisas se alcançam patamares maiores.

Palavras-chave: Séries Iniciais. Libras. Inclusão.

Introdução

Transpor barreiras, essa é a ideia quando se fala em inclusão e escolarização de alunos surdos/mudos. Se fala muito que é um dever do Estado escolarizar e da família acompanhar seus filhos na escola. A constituição nos traz que é um direito de todo e qualquer cidadão a escolarização seja nos níveis de escola primária secundária ou em universidades públicas.

Quando falamos em educação para todos estamos incluindo todas e quaisquer pessoas e alunos que possam necessitar na educação não só como necessidade, mas como direito, como está na lei em que diz que todos temos direitos

⁹² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Medicina. Psiquiatra. E-mail: rodrigogusmaomestrado@gmail.com

⁹³ Mestrado Nacional Profissional no Ensino de Física da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT. Professor da Rede Estadual. E-mail: dirceulp@gmail.com

a educação a segurança a saúde e a família. Por ser um dever do Estado em manter a educação Pimentel (2012) diz que, no cenário mundial a respeito da educação para todos passa a ser uma questão de qualidade fornecida nas escolas regulares e propor o ensino capaz de atender a todas as necessidades emergentes na escola em função de uma demanda que implica na premissa de educação para todos.

A lei 13.146/2015 que trata especificamente de inclusão de pessoas com deficiências, em seu Art. 1º nos diz: “É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Neste intuito procuramos através dessa pesquisa mostrar a importância de colocarmos a criança com surdez ou mudez nos primeiros anos de vida na escola para que assim possa se desenvolver e conviver com crianças “normais” e se sentir incluída na sociedade como cidadão conforme diz a lei. “Com diferentes finalidades, de diferentes formas e com diferentes conteúdos, visando a enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever, para assim responder mais adequadamente a certas urgências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita” (MORTATTI, 2010, p. 330).

Não bastando isso percebemos um número limitado de pesquisas direcionadas a inclusão de surdos e mudos. Mesmo com muitas lutas de profissionais de educação e famílias com membros com alguma deficiência torna-se um direito de todos apesar de poucos a usufruírem é um dever do Estado. É necessário que este direito se torne ferramenta para a apropriação de conteúdos escolares e profissionais que dominem as técnicas da Libras.

Diante da dominação do saber, se faz necessário o uso da leitura e escrita, é a partir daí que percebemos a inclusão do sujeito, ele passa a fazer parte de um mundo letrado. Sujeitos da Educação Especial, como os surdos/mudos, que se encontram a margem da sociedade letrada, postos em instituições ou escolas especiais, precisam fazer parte dessa sociedade dita “letrada”. De acordo com Pimentel [...] com as

discussões no cenário mundial a respeito do processo de educação para todos, passou a ser questionada a qualidade fornecida pela escola regular e a se propor um ensino capaz de atender a todas as necessidades emergentes na escola, em função das novas demandas que implicavam a premissa de educação para todos” (PIMENTEL, 2012, p.16).

Isso exposto, a referida pesquisa procurou destacar a importância da inclusão de estudantes surdos e/ou mudos desde a primeira infância procurando trabalhar em sala de aula certas técnicas e metodologias específicas, investigando como ocorre leitura e escrita, a linguagem e as estratégias de ensino do professor para ensinar juntamente com um profissional habilitado em Libras.

O que é um surdo e ou mudo

A sigla LIBRAS significa Língua Brasileira de Sinais. É uma linguagem gestual- visual, que inclui movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidas pela visão. Na concepção de Brito et. al (1997): “As línguas de sinais diferem das línguas orais, pois a língua de sinais ocorre através de um canal visual-espacial.” As crianças e adolescentes surdos quando chegam à escola carecem de materiais visuais e de ação docente.

A escola está assumindo a função de espaço de interação dos surdos em sua própria língua. Mas isso ainda é muito pouco, porque também é uma instituição que tem a função de transmitir conhecimentos específicos e formar socialmente o cidadão. A língua de sinais ainda precisa ser difundida na sociedade para que as pessoas surdas tenham garantidos os espaços que necessitam. O fato de os surdos construírem suas identidades, chegando até a transmitir valores, não se soma às imposições que há muitos anos são impostas aos surdos na sociedade. Um dos objetivos da pesquisa é de introduzir a criança com surdez e mudez já nos primeiros anos na escola, visto isso uma das características desses indivíduos é um certo atraso na memória e na linguagem por não saber se expressar verbalmente.

A memória, por não acumular informações na memória auditiva imediata,

ela não consegue reproduzir frases, uma vez que só retém algumas palavras e não a sentença completa e ainda apresentam um déficit na memória de longo prazo. Pimentel (2012) complementa que essas crianças possuem desenvolvimento na aprendizagem mais lento no início e melhora gradativamente conforme vão desenvolvendo a técnica através de profissionais qualificados. Nesta pesquisa não discutiremos a deficiência intelectual, suas características e consequências, nossa preocupação é dar importância da inclusão destas crianças na escola e demonstrar o que fazer metodologicamente para que sejam inclusas e sintam-se cidadãos protegidos pela lei. Neste sentido preocupa-se com a prática pedagógica e quais as relações destas práticas com sujeitos surdez e mudez.

A escolarização de pessoas com surdez e mudez

Para Pimentel (2012) a escolarização de alunos surdos/mudos surdos em português não é uma tarefa fácil, pois não é a língua natural de comunicação dessas pessoas. A criança brasileira que ouve e fala pode se comunicar olhando e conversando com outras pessoas, ou mesmo usando a escrita, tudo isso pensando em sua língua nativa, o português.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o professor, ao trabalhar textos com alunos surdos e não surdos, não deve exigir que os surdos desenvolvam a escrita da mesma forma que os alunos ouvintes, pois, como aponta Perlin (2015, p. 51); “A escrita dos surdos será sempre na língua fronteiriça, e não no português política e epistemologicamente correto como escrevem os ouvintes.”

As primeiras instituições de ensino voltadas a indivíduos surdos e mudos foram aparecer no século XIX, também aparecem os relatos de institutos e trabalhos científicos sobre a deficiência intelectual que, para Pimentel (2012), “apesar da predominância do modelo médico, esses estudos realizados naquele momento histórico específico representaram um avanço para que hoje se possa falar do modelo social da deficiência” Pimentel (2012, p. 34). O autor complementa ainda “é importante considerar que essas conquistas no âmbito político e da legislação são

imprescindíveis, porém, não suficientes para demolir os obstáculos simbólicos e materiais impostos a tais pessoas durante séculos”. (p.35). No Brasil, estudantes com alguma deficiência em sala de aula comum iniciou por volta de 1950. Nesta época também se cria a primeira sala de recurso para pessoas com deficiência visual em São Paulo, amplia-se as salas de recursos para alunos com deficiência sensorial e mental em uma proposta de “educação integrada e não segregada” (VOIVODIC, 2013, p. 24).

De acordo com Mendes (2006), até a década de 1970, o foco educacional era voltado para o atendimento das pessoas que não haviam tido nenhum tipo de acesso à escola comum ou por aqueles que tiveram o acesso, mas, por não conseguirem avançar no processo educacional, eram encaminhados para as classes especiais. A integração só foi garantida na década de 90 do século XX a partir da Declaração Mundial em Educação para Todos. Em 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca ampliando conceito de necessidades bem como outros documentos na Educação Especial surgiram no cenário mundial: Declaração de Washington e Guatemala (1999), a Declaração de Dakar (2000), a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiências (2006), dentre outros documentos internacionais apud (ARANTES et al., 2012). A partir desses acordos e legislações a palavra inclusão começa a criar corpo e ser praticada nas instituições atendendo em partes as necessidades de estudantes com deficiências de aprendizagem incluindo surdos/mudos.

Para Martins (2011), mesmo com os avanços pouco se faz para esse público, se faz necessário a implementação de recursos oferecendo educação de qualidade possibilitando aos estudantes o pleno desenvolvimento dentro de suas capacidades intelectuais. A inclusão para autores que pesquisam na área como Voivodic (2013) alunos são alocados em salas comum sem o preparo de profissionais e falta de material pedagógico específico, tão meramente cumprir normas e leis. Voivodic (2013, p 29) pontua que: “A educação deve propiciar oportunidades iguais para o desenvolvimento, não apenas para educando com deficiência e o sistema de ensino tem o dever de atender as necessidades da criança para a sua real participação, ou seja, para a sua inclusão.

Pimentel (2012) coloca que a inserção de surdos/mudos deve ser desde a

Educação Infantil permitindo o desenvolvimento psicomotor, da linguagem oral através da ampliação de vocabulário e conceitos e da linguagem escrita, ampliação de referenciais para imitação, dentre outros. “Trata-se, acima de tudo, de operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados” (BRITTO, 2007, p. 12). Mills (2003) e Vygotsky (2006) colocam que tanto o trabalho pedagógico quanto a didática e os conteúdos devem levar a criança a interdependência entre a aprendizagem e o seu desenvolvimento intelectual criando um espaço de conforto e apto a aprendizagem através do professor e um profissional de Libras.

Para Cagliari (1998) a educação é constituída por dois métodos, primeiro baseado no ensino (Método 1) e segundo na aprendizagem (Método 2). Método 1: método de ensino: voltado somente para o ensino e, por isso, o estudante é uma taboa rasa, não traz consigo conhecimento prévio. Uma vez que o ensino foi igual a todos na sala o professor não se culpa pelo fracasso de alguns estudantes. A metodologia utilizada é um ensino gradual iniciando do mais fácil para o mais difícil, remontando palavras fazendo uma relação entre escrita, linguagem oral e Libras. É através da comunicação que o aluno aprende, não pela linguagem puramente dita. “Atrás de notícias encontram-se censuras, ocorrem tomadas de posição, transmite-se uma cosmovisão, além de outros pressupostos e de conotações que tornam o literal da comunicação algo secundário, quando não um pretexto para a manipulação das ideias do ouvinte” (CAGLIARI, 1998, p. 42).

Com isso, a avaliação se pauta em reproduzir o que o professor ensinou e o erro do aluno é o foco para saberes ainda não adquiridos e os acertos saber dominado pelos alunos. (CAGLIARI, 1998). Método 2: método de aprendizagem: Neste método o aluno “é um sujeito racional, é respeitado o conhecimento prévio, cada aluno é único com suas características e histórias de vida, com isso a linguagem se torna a expressão do pensamento e a comunicação mais um auxílio desse processo de aprendizagem” e Libras. (CAGLIARI, 1998, p. 52).

Ao avaliar o processo de aprendizagem de cada aluno e mediar as ações, o professor incentiva o seu aluno a continuar a aprender de forma que este consiga generalizar sua aprendizagem. No caso de alunos com surdez é necessária uma

metodologia pedagógica adequada, para Mills (2003), durante a alfabetização esses alunos apresentam certa dificuldade na codificação e decodificação da leitura e escrita e na assimilação de sinais. Na opinião dele ainda não há um método específico de alfabetização que seja o ideal para este público. " A linguagem garante ao homem o lugar de interlocutor, a posição de sujeito que rege a própria vida e reage diante dela. Ela lhe permite considerar o "outro" como alvo de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais" (COLELLO, 2007, p. 18- 19).

Resume-se que a linguagem é uma atividade social específica (BRONCKART, 2008). A linguagem escrita, como a linguagem falada, é um sistema simbólico construído pelo homem. "No fluxo da comunicação verbal, grupos humanos passaram a utilizar linhas, pontos e outros sinais para representar, registrar, recordar e transmitir informações, conceitos, relações, produzindo assim a escrita" (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 170). Segundo Koll (2010), a criança precisa entender que na linguagem o sistema da escrita é simbolismo e para tanto a função mediadora entre o símbolo e os signos formam as diversas funções que são instrumentos na criação cultural e social humano na transmissão dos conhecimentos.

Para Vygotsky (2007), quando a criança entende os símbolos através da escrita, transforma seu conhecimento, o que antes era falado agora se transforma em escrita e conseqüentemente em conhecimento registrado através dos símbolos. Para Kato (2009) a criança começa a ser alfabetizada quando ela percebe que pode transformar os objetos e sua fala em símbolos e significados através da leitura e escrita. Luria (2006) nos traz que a linguagem é um processo e por sua vez complexo, passa por caminhos que ao registrar seu conhecimento na memória através da escrita pode buscar esse conhecimento ora registrado, ele volta a mente assim que necessário, então houve aprendizado.

O brincar faz a criança reproduzir algo que para ela é concreto, real em um signo, a escrita. Parece simples, mas é complexo, a criança poderá transformar o lúdico, a brincadeira em algo real se o objeto utilizado para criar a situação, a história, a brincadeira tiver traços de algo real que a leve a fazer essa relação. Vimos duas fases para a criança chegar ao escrito, através da fala e dos gestos, a terceira etapa é o desenho, onde ela transcreve da memória para o que já lhe é conhecido. Esse último

só é possível após a palavra falada, no caso dos surdos/mudos pelos sinais. Enquanto desenha, fala o que passa em sua mente mesmo sendo conceitos verbais está no processo da aquisição da linguagem escrita. (VYGOTSKY, 2007).

Luria (2006, p. 161). descreve 5 estágios para entender a alfabetização. São eles do rabisco, onde o aluno ainda não compreende o processo de desenvolvimento e apropriação de como fazer é a fase pré-escrita; estágio da escrita não diferenciada, apresenta a aproximação do surdo/mudo com o conhecimento, ele começa a perceber como ele se aproxima da linguagem e da aprendizagem, seus rabiscos e traços não são mais suficientes para expressar seu conhecimento, “Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos e sinais”. No estágio da escrita diferenciada ele procura expressar exatamente o que lhe passa pela mente.

Segundo Oliveira (2010) é muito mais fácil aprender quando o conteúdo apresentado é prazeroso e concreto, assim o estudante dá significado no aprender, instigando o indivíduo na busca do conhecimento através da leitura e escrita. Para tanto, práticas e técnicas de aprendizagem devem ser revistas e postas a prova periodicamente, deixando essas crianças se apoderar desse sistema escrito (SMOLKA, 1988).

O professor responsável pela sua turma sozinho não conseguirá desenvolver sua turma, é necessário neste cenário os colaboradores (especialista em Libras), sala de articulação, sala de apoio, pessoal do apoio (merendeira e zeladora) secretaria e até mesmo o porteiro, todos são articuladores, todos são educadores, Araújo e Almeida (2014). Esses autores ainda dizem que o atendimento para estudantes SD deveria ser individual e colocados em salas regulares, que é o que acontece geralmente em escolas regulares de ensino Fundamental e Médio.

O professor também continua sua busca individual tentando se ajustar aos novos tempos, tentando cativar seu aluno, tentando se modernizar, tentando ampliar seus horizontes.

Considerações finais

Assim, percebemos que o desenvolvimento cognitivo dos estudantes das séries iniciais está interligado as mais diversas disciplinas oferecidas na escola. O objetivo desta pesquisa foi o de analisar e dar devida importância da inclusão de crianças com surdez e mudez já nos primeiros anos de vida e considerando a metodologia e técnicas utilizadas pelo profissional de educação, e análise de dados com base nas teorias e pesquisas de Lúria (2006) e Vygotsky (2007,1995) entre outros autores renomados nas pesquisas de inclusão.

O envolvimento da criança nas atividades diversas os levam a criar juntamente com os fatores, as atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, ampliar sua sensibilidade através do uso de diferentes materiais e usando diversas técnicas, como a música, à dança, à linguagem teatral e aprender os sinais em Libras, os levando a uma Aprendizagem Significativa respeitando não só seu corpo como seus semelhantes e as diferentes culturas presentes na sociedade e no meio em que ele vive, escola e família.

Mudanças nos paradigmas curriculares passaram a ser necessários para iniciar e envolver o pequeno estudante nos rumos do conhecimento através de mudanças curriculares e propostas de desenvolvimento das atividades extra/intra sala de aula, na utilização de diversos materiais do dia-a-dia e na criação de seu próprio conhecimento e aprendizagem.

São muitos os temas sugeridos para a mudança curricular, mudança na forma de agir e pensar das pessoas, de interpretar o mundo que nos cerca, perceber que tudo é uma mistura e ao mesmo tempo tem suas particularidades. Se faz necessário reforçar o que foi aprendido e isso se faz através da memória que leva o indivíduo, o aluno surdo/mudo necessita utilizar constantemente utilizar da memória na execução de suas atividades, sejam na escola ou no seu cotidiano. A memória deve levar a reflexão trazendo em tona as práticas já desenvolvidas do aluno, com isso poderá tomar decisões positivas não sendo apenas um reprodutor de conhecimentos adquiridos.

Resumen

Es un tema desafiante trabajar con estudiantes especiales, principalmente sordomudos, utilizando Libras (Lengua de Señas Brasileña), es a la vez un desafío y un privilegio poder ayudar a un público que generalmente es despreciado y etiquetado como desatento y desmotivado para aprender. Se puede comprobar la importancia del educador en este proceso, transfiriendo conocimientos y saberes al trabajar de manera efectiva y sin diferenciar a un alumno llamado normal de uno especial. Si es necesario reestructurar el sistema educativo, creando soportes técnicos, físicos y metodológicos para la inclusión capaces de atender al público común y la inclusión con planes y materiales acordes a la realidad educativa, una planificación curricular adaptada y una evaluación adecuada, se deben organizar actividades escolares frente a esta problemática y conocimiento sistematizado. Es función de la escuela, es función de la educación, no sólo de la inclusión. En este sentido, es crucial aprender a leer, escribir, contar y socializar conocimientos tanto de las ciencias naturales como de las sociales. El objetivo de este trabajo fue analizar la importancia de incluir a los niños sordomudos en las escuelas regulares desde edades tempranas. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica. El tema de la inclusión está lejos de lograr sus objetivos y sólo a través de políticas públicas adecuadas y el interés de los educadores y de la investigación se podrán alcanzar mayores niveles.

Palabras Clave: Serie Inicial. Libras. Inclusión.

Referências

ARANTES, D. R. B., NAMO, D., MACHADO, M. A. S. Contexto histórico e Educacional da Pessoa com deficiência no Brasil e no Estado de São Paulo. In: ALMEIDA, M. A. (org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. São Paulo. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2012. 153 p.

ARAÚJO, S. L. S., ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 17, n. 49, p. 341-352, maio/ago. 2014.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/07, prorrogada pela Portaria nº 948/07. Brasília: MEC/SEESP, 2015.

BRITTO, L. P. L. Prefácio: quando ensina a ler e a escrever é mais que ensinar a ler e escrever. In: COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
p. 9 – 16.

BRONCKART, J. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 7 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 286 p.

FONTANA, R., CRUZ, M.N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

KOLL, M. de O. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da Escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. 2006.

MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Síndromede Down**. São Paulo: Memnon, 2003.

MORTATTI, M. do. R. Alfabetização no Brasil: conjunturas entres políticas públicas e seus sujeitosprivados. **Revista Brasileira de Educação**, v, 15, n. 44, p. 329-410, mai/ago, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com síndrome de Down. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 36, p. 337-359, mai/ ago.2010.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação , 2015. p. 51-73.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down na escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SMOLKA, A. L. B..**A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Editora Cortez. São Paulo. 1988.

VOIVODIC, M. A. Inclusão. In: **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 7. ed.Petrópolis: Vozes, 2013.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. 2006.

_____ **Obras Completas.** Tomo III. La Habana: Pueblo y Educación.
1995.

_____ **A pré-história da linguagem escrita.** In: Formação social da
mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EIXO TEMÁTICO:

POPULAÇÃO LGBTQIAPN+ E EDUCAÇÃO

SISTEMA EDUCACIONAL E PESSOAS TRANS: DA VIOLÊNCIA À EXCLUSÃO

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros⁹⁴

Eliane Cadoná⁹⁵

Eixo Temático: População LGBTQIAPN+ e Educação

Resumo

O presente trabalho discute sobre o papel da educação frente ao abandono e exclusão das pessoas trans do sistema de ensino, bem como, sobre o papel da educação diante das violências vivenciadas pelos indivíduos nos espaços escolares e acadêmicos. Autoras como Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Berenice Bento, entre outras/os pensadoras/es, discutem que a escola produz e reproduz normas, regras, convenções sociais e, por estar baseada nos princípios patriarcais, acaba reproduzindo preconceito e exclusões. Há, na sociedade, uma (re)produção de verdades que legitima e deslegitima determinadas sexualidades e identidades de gênero. Nesse caso, a cisheterossexualidade é a única expressão tida como verdadeira e, portanto, as demais são vistas como patológicas e desviantes. As pessoas transexuais e transgêneros não se identificam com o gênero ou genitália designada ao nascimento, sendo assim, apresentam uma dicotomia entre corpo e gênero que não é bem encarada na nossa sociedade, que busca normatizar todos os corpos. A educação, por intermédio das escolas e universidades, pode ser um ambiente hostil e violento para as pessoas trans. Nas duas pesquisas usadas para apresentarmos discussões, fica evidente as situações de violência, de preconceito e de discriminação, que proporcionaram aos/às participantes dos estudos, uma vivência de sofrimento e hostilidade que as acompanharam desde a educação básica ao ensino superior. As violências foram oriundas não apenas dos/as colegas, mas também dos/as docentes. Se a educação não mudar essa realidade, ela mesma será inconstitucional, na medida em que promove a discriminação.

Palavras-chaves: Ensino Superior. Transexuais. Transgêneros. Violência

Reflexões iniciais

Sabemos que o sistema educacional contempla diversas identidades, muitas vezes conflitantes entre si e entre as regras e normas do sistema. A padronização é uma das características principais do sistema de ensino, que por intermédio do currículo, das avaliações e do próprio conhecimento elegido como legítimo, buscar produzir indivíduos iguais. Esse discurso de que somos todos/as/es iguais, nega as particularidades e necessidades de cada estudante e propicia que a educação perca a oportunidade de potencializar diferentes identidades, indivíduos, culturas e realidades. Dessa forma, talvez um dos primeiros passos para uma educação que potencialize a diversidade humana seja assumir que não somos todos/as/es iguais.

⁹⁴Psicóloga, Mestra e Doutoranda em Educação, Bolsista CAPES. URI/FW. E-mail: a087209@uri.edu.br.

⁹⁵Doutora em Psicologia. Coordenadora do Curso de Psicologia URI/FW. Docente do PPGEDU. E-mail: cadona@uri.edu.br.

Cada estudante que chega ao sistema de ensino formal, seja na educação básica ou ensino superior, possui sua trajetória, sua história de vida, sua personalidade, sua estrutura familiar, suas motivações. Logo, padronizar os/as estudantes é correr o risco de excluí-los e excluí-las. E, falando em exclusão, o ensino superior apresenta expressivos índices de abandono ou evasão. As causas da evasão são múltiplas e estão relacionadas às questões globais, individuais e institucionais, por isso, oferecer condições de acesso, mesmo que necessário, não é o suficiente, pois os/as estudantes precisam de condições de permanência. Em muitos casos as pessoas não se adaptam a esse nível de ensino justamente por não ser um sistema inclusivo e equitativo, principalmente para as identidades dissidentes.

As instituições de ensino são espaços onde ainda predominam concepções arcaicas e moralistas a respeito da identidade de gênero e orientação sexual e esse é um ponto que precisa ser levado em conta quando pensamos em evasão. Há um abandono das identidades dissidentes ou há uma exclusão por parte do sistema de ensino? Cabe destacar quais identidades dissidentes estamos nos referindo. Dissidente é tudo aquilo que diverge e que não se encaixa no que construímos e entendemos como “padrão” ou como “norma”. Entendemos que pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, *Queer*, Intersexo, Assexual, Pansexual, Neutro (LGBTQIAPN+) são pessoas que destoam das convenções criadas por uma sociedade cisheterocompulsória e, portanto, subvertem tais convenções, em especial as pessoas trans ou travestis.

Pessoas transexuais e transgêneros não se identificam com a genitália ou identidade de gênero designada ao nascimento. Desse modo, não há uma concordância entre corpo biológico e identidade, por isso, geralmente recorrem a procedimentos estéticos e cirúrgicos para dar conta da disforia de gênero. O corpo/identidade trans escancara essa dissonância entre corpo e identidade e coloca em xeque as normas sociais que se organizam por meio de discursos da “verdade” e dos valores morais. Sendo assim, podemos entender que pessoas trans subvertem e abalam essas estruturas.

Ao mesmo tempo em que têm esse potencial de subversão, são pessoas que mais se destacam como vítimas de violência dentro do público LGBTQIAPN+. O

Brasil é o país que mais mata pessoas trans e o que menos oferece possibilidade de ascensão social, tendo em vista as diferentes desigualdades que são expostas. Abandonando ou sendo excluídas do sistema de ensino, muitas das pessoas trans recorrem à prostituição como forma de sobrevivência.

Diante do exposto, qual é o papel da educação frente ao abandono ou exclusão das pessoas trans do sistema de ensino? E mais, qual é o papel da educação diante das vivências de violência que pessoas trans são expostas no sistema de ensino? São essas reflexões que nos propomos responder nesse trabalho. Tais reflexões são oriundas do Projeto de Tese que está em desenvolvimento pela primeira autora, sob orientação da segunda.

Esse trabalho é de abordagem qualitativa, finalidade descritiva e foi realizado por intermédio da revisão da literatura existente a respeito da temática. Realizamos a pesquisa no Portal de Periódico da CAPES com os descritores “transexualidade”, “transgênero” e “ensino superior”. O arcabouço teórico e epistemológico que sustenta esse trabalho é o da Teoria *Queer* e do pós-estruturalismo.

Diálogos entre gênero e educação

Frequentamos boa parte da nossa vida instituições de ensino formal, e nelas, muito além de conteúdos, aprendemos e vamos internalizando as regras de convívio e socialização. Aprendemos o que é permitido e o que não é, o que podemos ser e o que não podemos, a maneira que podemos nos comportar e a que não podemos. Essas normas e regras se aplicam às diferentes esferas da vida humana, inclusive a da manifestação da nossa identidade de gênero e de orientação sexual. Sendo assim, as questões de gênero, sexo e sexualidade nos acompanham em diferentes espaços dentre eles, da educação, o que torna inevitável não discutir sobre tais assuntos no campo da educação.

É também no período de ensino escolar que estamos construindo nossa identidade, nos manifestando enquanto humanos com curiosidades, desejos e indagações diante das questões humanas e sociais. A diversidade humana que antes era apagada ganhou voz por meio das pessoas que buscam condições equitativas. Dessa forma, se antes não falávamos a respeito da diversidade sexual e de

identidade de gênero, sobre a LGBTfobia, hoje essas discussões são elementares num sistema de ensino que responde à Constituição Cidadã (1988), que no Artigo 3, inciso IV, cita como um dos princípios fundamentais do Brasil a promoção do bem de todos/as/es, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e outras formas de manifestação da subjetividade.

Embora esse princípio esteja em vigor desde 1988, sabemos que quem coloca em ação a educação, as políticas públicas e as construções sociais, são as pessoas. Pessoas que possuem crenças, subjetividades e concepções particulares sobre as questões sociais e culturais, que muitas vezes se confundem com questões coletivas. Um exemplo disso, é a discussão sobre

aborto ser feita majoritariamente por homens, brancos, de classe média alta e que ocupam lugar de privilégio social. Outro exemplo, dentro do mesmo tema, é de que um país considerado laico, não é capaz de discutir sobre o aborto sem levar em conta princípios religiosos.

O mesmo ocorre com as discussões sobre gênero e sexualidade. No senso comum, nas mídias e no discurso humano há o entendimento de que pessoas LGBTQIAPN+ são imorais, impuras e que cometem pecados contra deus ou contra a religião em que acreditam. Nesse sentido, um dos nossos grandes desafios é romper com a hegemonia cristã em espaços institucionais e que trabalham com a diversidade, como é o caso das escolas, justiça, congresso, entre outros. Talvez esse seja um dos caminhos para discutir educação com ciência e ética frente ao humano.

Esses discursos e as concepções supracitadas se fazem presentes no sistema de ensino, o que favorece a evasão ou abandono das pessoas trans, no que se refere à educação escolar. Dessa maneira, faz-se necessário conhecer e refletir acerca dessa problemática para que a educação seja de fato equitativa.

Quando pensamos em gênero, precisamos ir muito além do conceito isolado. Faz-se necessário considerarmos os contextos, as culturas, as sociedades, os aspectos implícitos e explícitos que circundam a linguagem. Há muito tempo predomina o entendimento de que gênero diz respeito ao masculino e feminino e que cada gênero precisa performar estereótipos que sejam condizentes com as duas categorias. Mas quem construiu e legitimou esse entendimento a respeito do

gênero? Muitas das concepções construídas têm influência do patriarcado, do moralismo e das concepções cristãs, que objetivam manter a ordem, as estruturas sociais vigentes e o *status quo* que não beneficiam em nada as identidades dissidentes.

Gênero pode ser compreendido como um conceito construído socialmente e culturalmente, em que, por meio dele, indivíduos vão performando suas vivências e manifestações. Vão dando sentido à sua existência e às formas de se expressar no mundo. Seu entendimento vai muito além da visão binária e dualista entre “homem” e “mulher”, “macho” e “fêmea”. Há inúmeras maneiras de uma pessoa que nasce de o sexo feminino manifestar sua identidade de gênero, além dos estereótipos sociais e dos papéis designados socialmente. (Butler, 2019; Louro, 1995).

Mesmo que os papéis designados socialmente e os estereótipos de gênero assumam papel importante no entendimento do conceito de gênero, tal entendimento não deve ser limitado a eles, tendo em vista que há toda uma construção discursiva, de poder, de linguagem e de saberes a respeito do tema. Por isso, é importante além de entender o conceito de gênero entender quem valida tais conceitos, quem legitima ou deslegitima tais identidades. (Butler, 2015).

Não se trata de negar a ciência biológica, pois ela é imprescindível para o estudo do humano, mas de compreender que o ser humano não se resume à sua biologia, pois “Se há diferenças biológicas entre os sexos, não são elas que determinam as desigualdades entre eles” (Filho, 2005). Se de um lado há a desigualdade de outro há o abuso de privilégios, de um *status quo* que precisa da desigualdade para existir e para manter-se detentor do poder. Nessa linha de pensamento, Scott (1990) afirma que o gênero é um dos modos, senão o primeiro, de darmos significados às relações de poder colocadas em prática nas relações sociais.

Esse poder institui mecanismos e dispositivos que regulam corpos, subjetividades e as manifestações de gênero. Afeta não apenas as mulheres que precisam se comportar como submissas, passivas e sem aspirações para além da maternidade e dos afazeres domésticos, mas também os homens, que precisam ser ativos, dominadores e viris. No entendimento de Louro (2000), nossos corpos ganham sentido socialmente, sendo assim, a inscrição dos gêneros é sempre

realizada de acordo com um contexto de determinada cultura. O mesmo acontece com as possibilidades da sexualidade, que também ocorrem socialmente de formas estabelecidas e codificadas.

Em nossa sociedade, há certo investimento nos corpos e isso pode ser notado através das imposições culturais, que fazem com que nos adaptemos aos critérios estéticos, higiênicos, morais, de beleza, de forma. Nos sistemas de ensino, ainda na escola, de forma bem precoce, há o investimento no corpo, na medida em que banheiros são separados, brincadeiras são separadas – meninos jogam bola e meninas brincam de boneca, meninas podem chorar e meninos precisam engolir o choro. (Louro, 2000). Esse investimento nos corpos nada mais é que uma busca para manter a ordem e o controle sobre estes. É necessário se manter atento à diferença, pois qualquer sinal de desvio, o indivíduo dissidente será colocado à margem.

A heterossexualidade é tida como “natural” e “normal”, desse modo, se supõe que todas as pessoas elegem como objeto de seu desejo, pessoas do sexo oposto. Com efeito, as outras formas de sexualidade são eleitas como antinaturais, peculiares e anormais. Outras manifestações da sexualidade ou da identidade de gênero que não sejam condizentes com a lógica cisheteronormativa são disciplinadas ou excluídas dos ambientes, inclusive das escolas. Conforme baliza Louro (2000, p. 20) “A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual”. Tudo na escola é pensado de acordo com o sistema cisheteronormativo e as consequências disso, podem ser a exclusão e a violência.

Desse modo, é de extrema relevância levarmos em consideração que todas as pessoas são maleficiadas com essa lógica patriarcal, mesmo que não se deem conta disso. A educação pode ser um espaço formador de crianças que acessem suas emoções, falem sobre seus sentimentos, e que reflitam sobre suas práticas e as das demais pessoas. (Scott, 1990; Filho, 2005).

Violências e exclusão de pessoas trans do sistema de ensino

Discutiremos, nessa seção, sobre os textos selecionados para dar conta da proposta já apresentada com o objetivo de entender o papel da educação diante das

vivências de violência a que estão submetidas às pessoas trans e analisar o papel da educação frente ao abandono e exclusão do sistema de ensino. Selecionamos trabalhos que tratam das questões de identidade gênero e diversidade na educação.

As instituições de ensino são lugares marcados pelas relações de poder. Nada na educação é ao acaso. Por trás das políticas públicas, dos conhecimentos, das avaliações, existem intencionalidades e imbricações sociais, econômicas, políticas e culturais. Também não é ao acaso que em escolas e universidades as violências e a transfobia são vivências presentes e que excluem pessoas trans da educação formal.

De acordo com Bento (2011, p. 555)

“[...] não existe indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala em escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar evasão de expulsão, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia”.

A escola não é mais um espaço apenas de transmissão ou produção de conhecimento, mas desenvolve e contempla diferentes identidades humanas, tais como étnicas, de classe, de gênero, orientação sexual etc. Nesse sentido, produz e reproduz indivíduos, valida e invalida identidades. Levando em conta que o sistema é padronizado é de se esperar que ele busque padronizar os indivíduos que nele se inserem, por isso há a busca pela classificação e produção de estudantes normatizados e disciplinados. (Louro, 1997).

Ainda na perspectiva de Louro (1997) as escolas educam corpos e produzem a tão aclamada sexualidade “normal”. Nas escolas, por intermédio de seus mecanismos, há a produção de corpos dóceis, meigos e discretos para o corpo feminino e a alma aventureira, criativa e inovadora é destinada aos corpos masculinos. Há uma disciplina dos corpos. Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado durante horas e se não for corre o risco de receber algum diagnóstico que sinalize que esse corpo fugiu do esperado.

A ação escolar é marcada pela distinção desde seus primórdios. Inicialmente

foi concebida justamente para servir a uma parcela restrita da sociedade e separou pessoas abastadas e dignas do estudo das não providas de recursos para frequentar o espaço escolar/acadêmico. Foi apenas lentamente e com as garantias públicas e sociais que aquelas pessoas, as quais a escola foi negada, começaram a frequentar as escolas. Na medida em que foi contemplando novos indivíduos, ela precisou se adaptar constantemente no que diz respeito à organização, currículos, docentes, formações, avaliações, que de forma ou outra, promove e reproduz as diferenças entre indivíduos.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. (Louro, 1997, p. 58).

O ambiente escolar e acadêmico não é vivenciado do mesmo modo por todas as pessoas. As experiências são muito distintas e reparar como o cotidiano escolar influencia na constituição dos/as estudantes exige um olhar atento e sensível. O/a estudante não apenas constrói a sua identidade na escola, assim como forma uma identidade escolarizada, construída por intermédio de gestos, movimentos, sentidos, que são incorporados por meninos e meninas. Nesse ambiente se aprende ouvir, olhar, falar e calar, algumas habilidades são estimuladas para um gênero e outra deixadas de lado. Se aprende a ser homem e a ser mulher numa visão dicotômica e que exclui outras identidades de gênero e orientações sexuais. (Louro, 1997).

Estudantes que não se inserem na cisheterossexualidade compulsória são alvos de violência e homofobia nas instituições de ensino, em especial as pessoas trans. A pesquisa realizada por Agreli (2017) teve como participantes pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, dentre elas, pessoas trans. Sobre suas experiências na educação básica, a maioria dos/as participantes relatam ter vivenciado experiências hostis na educação básica advindas de colegas e docentes. Um/a dos indivíduos relata

Era sempre um veadinho, a bichinha, a gayzinha [...] e começou a ficar pior, foi quando eu entrei no fundamental e o pior de tudo eu ouvi de professores "ah,

porque você não vai ter uma vida saudável, porque você vai morrer de HIV, você vai morrer de AIDS". (Agreli, 2017, p. 73).

A fala supracitada expressa uma violência extrema realizada por um/a profissional da educação que poderia atuar no combate dessas práticas. De acordo com o/a participante, esse/a docente, foi a sua figura central de violência, pois não apenas a reproduzia, mas quando percebia que estava sofrendo bullying, ao invés de tomar alguma atitude, se abstinha e a responsabilizava pela violência que sofria. Em outras palavras, compactuava com a transfobia. (Agreli, 2017).

Outro/a participante contou que sofria muita discriminação em função dos estereótipos de gênero, os/as colegas praticavam violência física, porque não gostava de jogar futebol, por isso era comum sofrer agressões. O preconceito e a discriminação vinham inclusive dos/as docentes, de modo mais sutil e por meio da linguagem, muitos/as selavam o seu destino, dizendo que se fosse de tal modo não teria um bom caminho. O/a participante contou que inicialmente tinha dificuldade em se defender, mas depois percebeu que era primordial e, portanto, com o passar do tempo foi se posicionando mais diante das situações de preconceito. (Agreli, 2017).

O bullying, no ensino fundamental, marcou a experiência de outro/a participante, que postulou que além de vivenciá-lo nas ruas, vivenciava-o também na escola, contou que *"Uma vez na escola, me jogaram um prato de sopa quente [...] um menino na escola me bateu com um cano de PVC"*. Diferentemente das experiências citadas anteriormente, no que diz respeito à relação com docentes, este/a participante diz que, na medida do possível, os/as docentes sempre o/a defenderam das agressões, por ser um/a estudante dedicado/a e empenhado/a. Todavia, também teve experiências em que docentes foram homofóbicos/as. (Agreli, 2017).

Já, em relação às experiências dos/as participantes no ensino superior, Agreli (2017) destaca que cada um/a possui uma vivência particular, com alguns enfrentamentos e algumas potencialidades, entretanto, o que fica em evidência é que o preconceito, a violência e transfobia estão presentes do ensino básico à graduação. No ensino superior, há outras formas de manifestar a transfobia, que muitas vezes são justificadas por meio de empecilhos burocráticos do sistema, que dizem respeito ao uso do nome social, o uso do nome morto, a não utilização do banheiro de acordo

com a identidade de gênero.

A transfobia é uma forma de violência direcionada às pessoas trans exclusivamente em função da sua identidade de gênero. Ela inicia precocemente na vida das pessoas, por intermédio de bullyings, na educação básica, quando o indivíduo já se mostra “diferente” daquilo que é estabelecido como padrão. A criança, portanto, já não se sente pertencente ao grupo justamente por causa das suas diferenças e o grupo social, por sua vez, não aceita a criança porque não é ensinado a contemplá-las. A escola é um espaço repleto de diferenças, de todos os modos, e, perde a potencialidade de lidar com toda essa diversidade na medida em que busca tratar todos os indivíduos como iguais, inclusive em necessidades.

A escola busca extinguir as sexualidades que ameaçam a heterossexualidade compulsória e mesmo que as diferentes sexualidades não sejam mais consideradas doenças, elas ainda são vistas como uma “ameaça contagiosa”. De acordo com Butler (1997) ela é vista como uma rebelião às normas, por isso, precisa ser corrigida. O corpo rebelde deve ser domesticado e produzido socialmente e aos corpos que não se submetem resta a discriminação. (Bento, Xavier, Sarat, 2020).

A pesquisa de Santos (2017) apresenta a trajetória formativa dos/as seus/suas participantes, que foram pessoas transexuais, da educação básica ao ensino superior. Um/a dos/as participantes fala que o ensino fundamental foi o pior período de sua vida

[...] e foi no ensino fundamental, foi eu acho não, tenho a certeza que foi o pior período da minha vida, porque pra sair da escola, pra você ter uma ideia, pra eu sair da escola eu tinha que esperar, eu estudava a tarde, eu tinha que esperar todo mundo sair da escola, liberar a escola, todo mundo, o professor, aluno, funcionário, só ficava o vigilante e pra eu sair ficava um monte de moleque lá no muro e pra eu sair de lá eu tinha que sair quando as pessoas já estavam indo embora e aí ficavam dentro na frente do colégio e me acompanhavam até dentro de casa, com aquela chacota, com aquela “chamação” de gay, de “viadinho” [...]. (Santos, 2017, p. 35).

A fala do/a participante da pesquisa de Santos (2017) denuncia a violência psicológica e física que sofreu por não se encaixar nas normas de gênero que são produzidas e reproduzidas pelo sistema de ensino. Outro/a participante também faz menção ao bullying e à violência como experiências que foram marcantes em sua trajetória, baliza que “Foi um pouco difícil né eu até chegar a concluir, mas sofri muito

bullying na época do ensino médio, ensino fundamental também eu sofri muito” (Santos, 2017, p. 36). As consequências dessas violências não são vivenciadas apenas na trajetória escolar e acadêmica, haja vista que acompanham os indivíduos durante sua vida e em outros espaços e podem causar inúmeros impactos sobretudo, na saúde mental.

A falta de respeito pela identidade trans não é presente apenas na educação básica, comotambém nas universidades, quando os/as docentes não respeitam o uso do nome social, quando praticam violência de gênero ao expor pessoas trans às situações constrangedoras. Essas violências não afetam apenas a identidade e existência das pessoas trans, mas inclusive, o desempenho acadêmico e profissional.

Bento, Xavier e Sarat (2020) são assertivas ao discorrerem que o enfrentamento da transfobia escolar precisa ser um debate realizado dentro da própria escola, espaço em que a criança fica por muito tempo e frequenta desde a primeira infância. Portanto, esse espaço precisa refletir sobre os modelos discriminatórios que se insere, fomentar reflexões e prospecções a respeito das identidades que, queiram ou não, são divergentes.

Sem dúvidas as pesquisas apresentadas nesse trabalho não são suficientes para fazer conclusões profundas, mas esse não é o nosso objetivo. O nosso objetivo foi apresentar a subjetividade, a singularidade e o sofrimento dos indivíduos que não se encaixam no padrão cisheterossexual compulsório e excludente. Por intermédio dos/as autores e autorasreferenciados/as foi possível compreender que as escolas e universidades seguem os preceitos da sociedade e com efeito e coadunam com os discursos de verdade propagados nela. Com efeito, acabam reproduzindo violências e exclusões.

Há uma idealização social e cultural a respeito dos sexos e gêneros, que corroboram para a exclusão e exilam em si os indivíduos que não se ajustam às idealizações. As escolas e universidades são, portanto, espaços destinados a reproduzir os valores hegemônicos. Todavia, essa concepção precisa mudar, tendo em vista, que a ideia de que “somos todos iguais” é ultrapassada e excludente. Conforme apregoa Bento (2011) é necessário ampliar o nosso olhar para as coisas do mundo, para compreender a forma que a sociedade produz verdades, sobre quais

comportamentos de gênero são permitidos e quais são negados, como é construída a sexualidade “normal” e aquela vista como “patológica”.

É urgente pensar e mudar essa realidade para que a educação seja um espaço de todas as pessoas, sem exclusões, violências e discriminações. Se nada for feito, a educação trabalhará contra a própria Constituição que prevê que todas as pessoas sejam tratadas sem qualquer tipo de discriminação.

Concluindo a proposta

O objetivo do presente trabalho foi discorrer sobre o papel da educação frente ao abandono ou exclusão das pessoas trans do sistema de ensino e frente as violências que são expostas. Não tratamos especificamente do tema evasão escolar, principalmente porque muitas pessoas trans não falam sobre sua identidade de gênero, para se proteger de represálias. Contudo, as situações de violência que vivem nesses espaços podem contribuir para o abandono do ensino formal.

Por intermédio da bibliografia utilizada é possível entender que os sistemas de ensino são ancorados nos princípios patriarcais, são produtores e reprodutores de verdades, validam a cisheterossexualidade como identidade e orientação sexual tidas como verdadeiras e legítimas e o que foge disso é visto como desviante. Pessoas LGBTQIAPN+ e pessoas transexuais e transgênero abalam as estruturas esperadas entre corpo biológico e identidade de gênero, por isso são mais vitimizadas pelo preconceito e discriminação.

As pesquisas citadas mostram que desde a educação básica os/as estudantes já percebem que não são pertencentes a esse espaço, que não são acolhidos/as e respeitados/as pelos seus pares e docentes. Sendo assim, a violência e discriminação é oriunda de todos os espaços que se inserem, e, portanto, há poucas saídas e estratégias a recorrer. Muitas vezes sem condições de acesso e permanência no estudo e sem oportunidades no mercado de trabalho, resta a prostituição e outras condições subalternas de trabalho.

A homofobia, transfobia e intolerância precisa ser considerada como um problema do coletivo, já que a estimativa de vida de pessoas trans é de 30 anos. Como tal dado não é encarado como um problema de todas as pessoas? Por que não

trabalhamos nos sistemas de ensino sobre violência e intolerância, sobre respeito e diversidade, se é nele que passamos boa parte da nossa vida internalizando regras e normas? Esse não é o papel da educação? Por meio da cientificidade, seriedade, do respeito e do diálogo, precisamos encontrar respostas para tais indagações.

SISTEMA EDUCATIVO Y PERSONAS TRANS: DE LA VIOLENCIA A LA EXCLUSIÓN

Resumen

Este trabajo discute el papel de la educación frente al abandono y exclusión de las personas trans del sistema educativo, así como también, el papel de la educación ante las violencias experimentadas por los individuos en los espacios escolares y académicos. Autoras como Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Berenice Bento, entre otras/os pensadoras/es, discuten que la escuela produce y reproduce normas, reglas, convenciones sociales y, al estar basada en principios patriarcales, acaba reproduciendo prejuicios y exclusiones. En la sociedad, hay una (re)producción de verdades que legitima y deslegitima determinadas sexualidades e identidades de género. En este caso, la cisheterosexualidad es la única expresión considerada verdadera y, por lo tanto, las demás son vistas como patológicas y desviadas. Las personas transexuales y transgénero no se identifican con el género o genitales designados al nacer, por lo tanto, presentan una dicotomía entre el cuerpo y el género que no es bien vista en nuestra sociedad, que busca normatizar todos los cuerpos. La educación, a través de las escuelas y universidades, puede ser un entorno hostil y violento para las personas trans. En las dos investigaciones utilizadas para presentar estas discusiones, es evidente la violencia, el prejuicio y la discriminación que han experimentado los participantes, lo que les ha causado sufrimiento y hostilidad desde la educación básica hasta la educación superior. Las violencias no solo provinieron de compañeros, sino también de docentes. Si la educación no cambia esta realidad, se volverá inconstitucional, ya que promueve la discriminación.

Palabras-clave: Educación Superior. Transexuales. Transgénero. Violencia.

Referências

AGRELI, Milene Soares. **A inclusão da diversidade sexual na universidade**. 2017. 179 f. (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 19, n.2, 2011.

BENTO, Nosli Melissa de Jesus; XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Escola infância: a transfobia rememorada. **Cadernos Pagu** (59), 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. Tradução de Renato Aguiar.

FILHO, Amílcar Torrão. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se

cruzam. **Cadernos Pagu**, janeiro-junho de 2005, pp.127-152.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**. Vol.20 (2), jul/dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Traduções: TomazTadeu da Silva, 2ª ed. Autêntica Belo Horizonte, 2000.

SANTOS, Adriana Lohanna dos. **Formação das pessoas transexuais na universidade federal de Sergipe: enfrentamento e resistência das normas de gênero no espaço acadêmico**. 91 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol.16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

UMA JORNADA CLÍNICA E HISTÓRICA SOBRE O SUJEITO LGBTQIAPN+ E SUA INFLUÊNCIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLA

Fábio Júnior Dorneles dos Santos⁹⁶
Leonardo Gabriel Uhde⁹⁷

Eixo Temático: População LGBTQIAPN+ e Educação

Resumo

Durante o processo formativo das pessoas em geral, utilizam o espaço escolar para generalizar seus comportamentos. É sabido que a escola é um espaço de pluralidades e diversidades, nesse entorno se concentram as especificidades oriundas dos diferentes contextos, identidades e orientações sexuais, e com isso nos deparamos com preconceitos, discriminações, baixo rendimento escolar, brigas e evasão. Para problematizar a inclusão do público LGBTQIAPN+ na escola é necessário compreender seu contexto histórico, social, clínico e como reflete nas instituições de ensino. Para tanto, a pesquisa se trata de uma revisão bibliográfica, objetivando compreender o percurso histórico e clínico que vai desde o processo de despatologização das questões identitárias à influência desse percurso na instituição escola na contemporaneidade. No limiar da revisão, constatou-se que para compreender o contexto do público supracitado é necessário mobilizar ações para compreender sua cultura, seus caminhos humanos e inumanos que enquanto parte da sociedade carregam até os dias atuais, para que ninguém repita as ações que excluem os direitos das pessoas seja qual for a identidade e orientação sexual.

Palavras-chave: Sexualidade. Cultura. Ensino. Educação. Clínica.

Introdução

De acordo com Azevedo (2023), a sociedade em geral apresenta dificuldades em compreender as diversidades que encontramos nos diferentes espaços educativos, tal diversidade está relacionada ao gênero, religião, cor, comportamento, entre outros. A escola, a casa e a cidade são espaços de pluralidade, ou seja, há culturas, formas de ser e generalizar comportamentos diferentes, é nessa perspectiva que ao problematizar os sujeitos LGBTQIAPN+ na escola, podemos começar buscando compreender a trajetória deste público, e ao mobilizar ações para isso, estamos problematizando uma intersecção dialógica que começa por uma história social, que acaba refletindo nos espaços educativos, pois somos feitos de história e culturas que carregamos durante nossas

⁹⁶Mestrando no curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: a105619@uri.edu.br.

⁹⁷Pós-graduando em "Psicopatologia, Psicanálise e Clínica Contemporânea", Instituto de Ensino Superior em Psicologia e Educação (ESPE). Psicólogo CRP: 07/34837. E-mail: lleouh@hotmail.com.

gerações.

Destarte, a psicologia e a educação dialogam em muitos contextos para desnaturalizar alguns discursos, culturas e ideologias obsoletas, sobre o público supracitado. Por isso, o trabalho exposto parte de uma jornada clínica, compreendendo a história e a *psiquê* humana, posteriormente problematizando esse arcabouço de informações e seus impactos na educação escolar, através de uma revisão bibliográfica, a qual se caracteriza pela utilização de materiais já elaborados, pesquisas e escritas anteriores, principalmente de livros e artigos. (Gil, 2002) decaráter qualitativo, tendo como objetivo principal compreender o percurso histórico e clínico da população LGBTQIAPN+ e a influência desse percurso na instituição escola na contemporaneidade.

Para esta etapa da pesquisa utilizou-se de artigos científicos encontrados no Google Acadêmico, Scielo e Pepsic, onde encontrou-se autores como Rodrigues (2021) que aborda os impactos na saúde mental, Moreira (2022) que trata dos diferentes perfis de estudantes na escola, Casagrande e Franck (2022) discorrem que as escolas precisam repensar suas práticas sociais seletivas, Neto e Barbosa (2022) falam sobre os direitos de ser, ir e vir nas instituições. Aliado a isso, utilizou-se de referenciais de livros físicos, onde buscou-se autores como Sigmund Freud, que desde o final do século XIX já discutia sobre essas questões.

Para alcançar o objetivo geral elencou-se alguns objetivos específicos: a) construir umalinha do tempo, abordando aspectos clínicos, sociais e políticos sobre o processo de despatologização das questões identitárias, com foco no século XX, b) compreender o que é identidade de gênero e orientação sexual, e a relação normativa sexo-gênero-desejo, c) compreender as nomenclaturas e suas influências no processo de subjetivação, d) perceber a influência social no desempenho acadêmico e bem-estar emocional dos estudantes LGBTQIAPN+, e) evidenciar recomendações políticas e práticas para a escola, que visam criar um ambiente mais acolhedor para a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais.

Breve histórico sobre o processo de despatologização das questões identitárias e dessexualidades ocorridas no século XX

Escolher o século XX como início da investigação sobre o efeito sócio-cultural do processo de despatologização das identidades e sexualidades fora da bolha heteronormativa se deu pela complexidade desse período. Com o avanço das discussões sobre a *psiquê* humana, asexualidade começou a ter destaque. Isso ocorreu principalmente a partir do final do século XIX, com os estudos propostos por Sigmund Freud, pai da Psicanálise, numa pré-história da teoria.

No início, Freud ([1893-1895]1996) debruçou-se a estudar os sujeitos histéricos e seus sintomas, e percebeu que eles sofriam de reminiscências. Estas provocavam no sujeito os sintomas conversivos, popularizados na medicina como fingimento, uma vez que nada orgânico justificava. Dessas reminiscências, a partir de uma escuta clínica, Freud percebeu que estavam relacionados a uma sexualidade reprimida. Isso foi uma mudança no olhar sobre a sexualidade humana nos sintomas psíquicos dos sujeitos.

Em 1905, Freud ([1905]1996) produziu um dos textos mais emblemáticos da Psicanálise, ao qual se debruçou sobre as questões da sexualidade. Ali estavam os primeiros indícios de uma despatologização da homossexualidade e da transexualidade (ainda sob o termo invertido, respectivamente, quanto ao objeto sexual e quanto ao alvo sexual), mesmo que utilizando dentro de uma lógica perversa. Importante salientar que a perversão⁹⁸ era caracterizada pelo autor como aquilo que fugia à regra biológica da reprodução, incluindo a homossexualidade e o sexo oral, por exemplo.

No mesmo texto, o autor utilizou a ideia de que o ser humano nasce com uma bissexualidade inata e que, ao longo do seu desenvolvimento psicosexual, tornaria-se uma monossexualidade. Nessa lógica, parte da sexualidade seria recalçada³, que é um mecanismo de defesa típico da neurose (Freud, [1915]1996), e como tal sempre retornará à consciência a partir de representações.

⁹⁸O termo recalque (ou repressão, devido a tradução) refere-se a um mecanismo de defesa do aparelho psíquico que tem a função de afastar da consciência algo que, em partes, é desprazeroso ou insuportável, mantendo a cena (ou pensamento) no inconsciente (FREUD, 1915).

Freud recebeu várias críticas na época, principalmente a partir das ideias em relação aos sintomas histéricos e as construções que fez ao longo de sua teoria. Marcos e Junior (2011) apontaram que ele foi criticado pela falta de credibilidade e de pudor. Porém, sua teoria influenciou a Psicologia e outras áreas do conhecimento e é estudada até hoje, e seus conceitos ainda são comprovados nos atendimentos clínicos.

Com o advento do nazismo, na Alemanha do início do século XX, a sexualidade começa a ter um olhar criminoso. Sena (2019) abordou que os homossexuais masculinos foram perseguidos e reprimidos durante o regime, ao qual produziram, inclusive, leis criminalizando a homossexualidade, forçando-os aos campos de concentração. Nesses lugares, utilizavam uniformes de identificação com símbolo de um triângulo rosa, sendo reconhecidos como “bichas sujas”.

Com relação às identidades transexuais, o termo “transexual” é recente. Sua primeira aparição data de 1949, a partir dos estudos de Dr. D. O. Cauldwell (Ceccarelli, 2017). Entretanto, o termo “transexualpsíquico” foi abordado em 1910, na obra “Die Tranvestiten. Eine Untersuchung über den erotischen Verkleidungstrieb mit umfangreich casuistischem und historischem Material”⁹⁹ de Magnus Hirschfeld, na Alemanha (CasteL, 2001).

As primeiras tentativas de despatologizar a transexualidade começa com o psiquiatra americano Harry Benjamin, em 1953 (Ceccarelli, 2017). O psiquiatra apresentou uma separação entre o termo transexualismo das questões de perversão e de psicose, e argumentou que essas pessoas apresentavam um sentimento de pertencimento ao outro sexo e que os órgãos genitais eram vistos como deformidades por eles, sendo necessário procedimentos cirúrgicos de reparação. Perelson (2011) ainda abordou que Harry Benjamin propôs a construção do sexo em diversos elementos, como o psicológico, cromossômico, social, anatômico, endócrino, legal, genético, entre outros.

O avanço dessas discussões permitiu que o olhar do campo da Psiquiatria sobre as pessoas LGBTQIAPN+ começasse a perder parte do peso patológico. Back *et al.* (2019) aponta que em 1973 a expressão “homossexualismo” foi retirado do Manual

⁹⁹Os travestis. Um estudo do instinto erótico disfarçado com extensa casuística e material histórico.” Traduzido por: [deepl.com/pt-br/translator](https://www.deepl.com/pt-br/translator)

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) pela Associação Americana de Psicologia (APA) e, em 1990, foi excluído do Código Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Com relação à questão transexual, esta só perdeu seu *status* patológico em 2018, com a retirada do termo na quinta edição do DSM, propondo tratamentos sem a estigmatização como transtorno mental (Ceccarelli, 2017).

Para além do viés clínico, há de olhar para a questão política que envolve as questões sexuais. Em 1969, depois de várias batidas policiais, a comunidade LGBTQIAPN+ (a sigla será discutida adiante) começou a se revoltar: não aceitavam mais o lugar de criminosos. Foi no bar de Stonewall, em Nova York, que o evento aconteceu e culminou nas primeiras “Paradas Gays”, que buscavam por direitos à comunidade. Isso tudo foi apresentado em um documentário nomeado “A Morte e a Vida de Marsha P. Johnson” (A MORTE..., 2017), que narra a história da mulher transexual que iniciou a revolta e, depois, a busca por justiça pela sua morte.

Os esboços para a compreensão das questões identitárias e de posições sexuais começaram a ter maior visibilidade mais pro fim do século XX. Porém, com o avanço da Teoria *Queer*, na década de 1990, essa discussão começou a ser mais complexa. A discussão sobre os conceitos de sexo e gênero começaram a ter destaque, questionando principalmente a questão da norma heteronormativa e a relação com o desejo.

Cunha (2013, s/p) considera a Teoria *Queer* da seguinte forma:

[...] a teoria queer procura, através da subversão do sentido dado ao termo queer, inicialmente pejorativo e a partir de então tomado como instrumento de afirmação da diferença, colocar em questão a própria lógica que organizaria a hierarquização das experiências do corpo e da sexualidade, centrando seus ataques na desconstrução da matriz heteronormativa e do binarismo sexual que organizariam o mundo contemporâneo e os modos de viver juntos.

O que essa teoria se propõe é a de, principalmente, questionar as normas de sexualidade que são ditadas pela cultura. Butler (2003) discute a noção de gênero a partir de um olhar performático, ao qual ela utiliza de exemplos de *drag queens* para compreender que: “Ao imitar o gênero, a drag revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim como sua contingência.” (BUTLER, 2003, s/p).

Em suma, gênero seria, então, uma performática que se faz o tempo todo a uma plateia de cunho social, é um discurso construído no tempo e no espaço.

Strey (2013), debatendo sobre o que seria sexo, coloca que ser mulher não é ser fêmea, e que homem não é ser macho; ao passo que sexo seria aquilo que é da ordem do biológico, onde o macho produz esperma e a fêmea produz óvulos. Sendo assim, o sexo seria determinado pela “[...] dotação cromossômica, pelas estruturas gonadais e pela dotação hormonal (fetal, pós-natal e puberal) responsáveis da estruturação genital interna e externa dos caracteres sexuais secundários [...]” (STREY, 2013, s/p).

Butler (2003) discutiu a relação entre sexo, gênero e desejo, criticando a norma cultural de que haveria uma ligação entre os termos e que esses seriam naturais, qualquer sujeito que estivesse minimamente fora do padrão seria entendido a partir de um viés patológico. Ou seja, ao nascer com vagina, a pessoa deveria ser mulher e ter desejos e práticas sexuais com homens, seguindo a mesma lógica com pessoas com pênis. É essa lógica que a teoria *queer* tenta desconstruir e questionar.

Nesse sentido, antes de abordar como essas questões podem se apresentar na instituição de ensino, é importante compreender aquilo que já se nomina. Compreender o que significa a sigla LGBTQIAPN+ possibilita a visibilização desses sujeitos dentro da sociedade e a percepção de suas questões.

Para tanto, a Folha de São Paulo (2021) produziu um artigo que explica cada termo. Lésbicas e Gays seriam aqueles que teriam desejos por pessoas do mesmo sexo; Bissexuais teriam interesses afetivos e sexuais no próprio gênero e em outro; Transgêneros seriam pessoas que não se adequam ao gênero designado ao nascimento; *Queer* não se identificam no binômio de gênero masculino/feminino; Intersexual é designado a pessoas com características biológicas ambíguas de masculino/feminino; Assexual remete a pessoas que sentem pouco ou nenhuma atração sexual; Pansexual sente atração por pessoas independente do gênero; Não-binário não se identifica como homem ou mulher, se vendo além do binômio de gênero.

Considerando todas as discussões, a questão que se coloca é como isso interfere os sujeitos LGBTQIAPN+ no ambiente escolar. A escolha dessa questão envolve o fato de que todos esses sujeitos passam pela escola, e, podem sofrer

preconceitos e estigmas que culminam no pouco desempenho escolar, além da evasão. Como as instituições de ensino podem corroborar para a diminuição desses problemas supracitados até agora?

Influência social no desempenho acadêmico e bem-estar em contexto educacional: uma abordagem sobre a identidade de gênero e orientação sexual

Diante do contexto histórico, social e clínico exposto até agora, existem alguns resultados que refletem na sociedade contemporânea: o baixo rendimento acadêmico, os comportamentos inadequados e o descontentamento por parte dos estudantes que sofrem discriminação, falta de respeito, violências, preconceito por parte da família, colegas, amigos e a escola como um todo. Tais experiências, de acordo com Rodrigues (2021) alteram a química do cérebro desses sujeitos, causando impactos negativos em sua saúde mental. É nesse sentido que o ambiente escolar se torna hostil, causando ansiedade, depressão, distúrbios de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, desinteresse, brigas, intolerâncias e evasão.

A psicologia e a educação caminham juntas na problematização e na busca pela compreensão do contexto sociocultural dos estudantes LGBTQIAPN+, analisando os fatores que compõem a identidade, a discriminação e o aporte social. Apresentando estratégias metodológicas e educacionais alusivas à inclusão, procurando mediar o desenvolvimento de um ambiente respeitoso, situado historicamente e acolhedor. Nesse contexto, a compreensão profunda sobre tais elementos contribui para a elaboração de novas abordagens mais sensíveis e eficazes, assim sendo, melhorando o rendimento escolar e o bem-estar dos estudantes. Atividades as quais podem ser: workshops, palestras, grupos de apoio, propostas de atividades com a temática do público supracitado, políticas antidiscriminatórias, celebrar o mês do orgulho LGBT. De acordo com as duas áreas supracitadas, a mobilização dessas ações pode contribuir para um espaço escolar mais acolhedor.

Se pararmos para lembrar, desde 1969 as lutas começaram a acontecer. Depois de tanto sofrer, o público LGBTQIAPN+ começou a buscar seus direitos enquanto cidadão. Nesse contraste, Sena (2019) discorre que essas pessoas eram perseguidas e reprimidas, e, é nesse entrave que podemos perceber que atualmente

esse público ainda sofre dos mesmos ataques e discriminações que a sociedade carrega há muitos anos, a escola, muitas vezes é palco de muitas atitudes preconceituosas e discriminatórias. Pois, muitos estudantes utilizam do espaço escolar para viver sua sexualidade e identidade de gênero, o espaço escolar precisa ter condições de

mediar esses processos; é nesse espaço que grande parte das pessoas se formam cidadãos capazes de viver em sociedade.

A psicologia propõe um viés escolar, estudando e analisando fatores sociais e de aprendizagem examinando como se dão as influências de determinadas culturas de diferentes contextos, possibilitando intervenções psicológicas, assim como a aceitação do diferente, começando pelo pressuposto de que cada estudante precisa se conhecer para respeitar o colega de escola.

Diante do exposto, considera-se então que a interação e mediação que envolve pessoas deve ser levado em consideração os caminhos humanos e inumanos que esses sujeitos percorreram. No contexto educacional, é importante dar ênfase ao contexto sociocultural dos alunos, a escola e seus integrantes poderiam realizar uma imersão no cotidiano de cada estudante ou realizar um levantamento acerca do contexto sociocultural de cada grupo, pois os traumas, muitas vezes moldam como um sujeito vai agir em coletivo. O movimento de compreender como é a vida destes, onde moram, como se identificam, como gostariam de ser chamados e como se sentem na escola, é considerado pela comunidade científica uma das melhores ações para tornar o processo formativo na escola mais acolhedor e inclusivo (AZEVEDO, 2023). Ainda assim, as escolas podem adotar políticas de uso de nomes e pronomes de acordo como os estudantes e funcionários se identificam, assim como o treinamento de profissionais para compreender como mediar e orientar estudantes.

Já sabemos que a escola é um espaço de diversidades e pluralidades, nesse contexto, de acordo com a pesquisa de Moreira (2022), atualmente no contexto social da escola, é comum encontrarmos estudantes com os seguintes perfis: transexuais, bixessuais, homossexuais, não binários e gêneros fluido. Não é novidade que a sociedade apresenta dificuldades em compreender as diferentes terminologias, e, como elas se apresentam no comportamento dos estudantes no contexto social e

escolar. Diante da falta de conhecimento, algumas pessoas carregam a intolerância, o desrespeito, o preconceito, a discriminação e a falta de sensibilidade, contribuindo para a distorção idade série, até mesmo a evasão. É nesse contexto que os autores Casagrande e Franco (2022) discorrem que a escola precisa repensar suas práticas sociais coletivas.

Acreditamos que é preciso repensar suas formas de representar o povo, saindo de uma visão segregadora e seletiva e indo para uma democrática e igualitária, é preciso refletir a condição humana como sujeito em busca de um conhecimento emancipatório, construir práticas didáticas metodológicas que considerem a heterogeneidade, o diálogo, a reflexão transformando as atitudes de desumanização em humanizadoras, saber que a escola precisa ser viva, humana, real, compreender que a confrontação construtiva de classe não deve ser só do interesse daqueles da classe de trabalhadores, mas de todos. (CASAGRANDE; FRANCO, 2022, p.4)

Enquanto instituição de ensino, quando se problematiza o perfil cognitivo de um estudante, nos deparamos com uma história, traumas, sonhos e acima de tudo, uma realidade que influencia seu dia a dia. Os jovens chegam na escola com questões particulares, oriundas de sua cultura. De acordo com a autora Rodrigues (2021), muitos estudantes não têm uma boa base familiar, sofrem em casa e utilizam do espaço escolar como um refúgio para sanar a falta de compreensão, respeito e aceitação, mas se a escola não está preparada, ou, não articula ações para promover a inclusão social, eles se frustrarão ainda mais.

Os estudantes que pertencem ao público LGBTQIAPN+, carregam consigo uma trajetória histórica de lutas, avanços e retrocessos. “Essas lutas, fortalecidas no mundo e no Brasil na década de 1980, abriram espaço para que as pessoas, cada vez mais jovens, possam ter o direito de expressar e viver suas identidades.” (NETO, BARBOSA, 2022, p.3). Partindo desse cenário legal, é direito das pessoas viverem suas identidades e formas de ser como quiserem. A escola deve ser um espaço onde são valorizadas as particularidades de todos os sujeitos que a compõem. Portanto, tem o dever de propiciar um espaço dinâmico e acolhedor, para que todas as identidades e orientações sexuais sejam respeitadas e valorizadas, de maneira que todos possam generalizar suas diferentes maneiras de levar e enxergar a vida.

Conclusão

Constatou-se que a diversidade de identidades de gêneros e orientações sexuais sofrem influência sobre o contexto social quando as atitudes da sociedade afetam sua saúde mental e emocional. O processo de despatologização das questões identitárias e de sexualidades demorou alguns anos para acontecer, incluindo movimentos, articulações e entraves. Carregando esse contexto para além do olhar clínico, perpassando a política, a escola e os sujeitos. Muitos estudiosos, pesquisadores e pessoas da sociedade movimentaram ações para que hoje esse público supracitado tenha direitos e livre arbítrio de generalizar seus comportamentos, orientações e identidades, sem ser criminalizado(a), marginalizado(a) ou agredido(a). Os avanços são evidentes, mas a sociedade ainda carrega uma cultura que retrocede em termos morais, infringindo leis e marcos legais no que tange aos direitos já conquistados.

Aliado ao exposto, percebeu-se ao decorrer da pesquisa que temos muito a caminhar e lutar para se ter uma sociedade mais justa e igualitária, onde as pessoas não terão medo de ser quem elas são vistas que, as escolas precisam se apresentarem como um espaço referência de pluralidade e diversidade. Há alguns movimentos que podem ser desenvolvidos para que as pessoas que compõem os espaços escolares não esqueçam que todos ali têm o direito de ser quem são.

UNA TRAVESÍA CLÍNICA E HISTÓRICA SOBRE EL SUJETO LGBTQIAPN+ Y SU INFLUENCIA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Resumen

Durante el proceso formativo de las personas en general, se utiliza el espacio escolar para generalizar sus comportamientos. Se sabe que la escuela es un espacio de pluralidades y diversidades, donde se concentran las especificidades provenientes de diferentes contextos, identidades y orientaciones sexuales, lo que lleva a encontrarnos con prejuicios, discriminaciones, bajo rendimiento escolar, conflictos y deserción. Para problematizar la inclusión del público LGBTQIAPN+ en la escuela, es necesario comprender su contexto histórico, social y clínico, así como su reflejo en las instituciones educativas. Con este fin, la investigación se centra en una revisión bibliográfica con el objetivo de comprender el recorrido histórico y clínico, desde el proceso de despatologización de las cuestiones identitarias hasta la influencia de este recorrido en la institución escolar contemporánea. Al borde de la revisión, se ha constatado que para entender el contexto del público mencionado, es necesario emprender acciones para comprender su cultura y los caminos humanos e inhumanos que, como

parte de la sociedad, cargan hasta el día de hoy. Esto se hace para evitar que se repitan acciones que excluyan los derechos de las personas, independientemente de su identidad y orientación sexual.

Palabras clave: Sexualidad. Cultura. Enseñanza. Educación. Clínica.

Referências

A MORTE E A VIDA DE MARSHA P. JOHNSON. Direção: David France. Produção: David France, Kimberly Reed, L.A. Teodosio. Netflix. 2017. 1h45min. Disponível em: <<https://www.netflix.com/watch/80189623?trackId=255824129&tctx=0%2C0%2Ca389d6ac-5902-482b-a1bd-a6c916a1a4b1-432724546%2Ca389d6ac-5902-482b-a1bd-a6c916a1a4b1-432724546%7C2%2C%2C%2C%2C%2C80189623%2CVideo%3A80189623%2C>>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BACK, J.C.; *et al.* Despatologização da homossexualidade e transexualidade: revisão integrativa. **REFACS**, Uberaba, MG, v. 7, n. 3, p. 378-389, 2019. Disponível em:

AZEVEDO, C. B. **Reflexões Sobre A Docência Para Uma Escola/Educação Para A Diversidade**. *Holos, [S. l.]*, v. 2, n. 39, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15198>. Acesso em: 6 nov. 2023

AZEVEDO, C. B. **Reflexões Sobre a Docência Para Uma Escola/Educação Para a Diversidade**. *Holos, [S. l.]*, v. 2, n. 39, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15198>. Acesso em: 6 nov. 2023

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASAGRANDE, F. C. G. C.; FRANCO, S. A. P. **O Contexto Social e Sua Influência na Escola**. v. 6 (2022): Anais Seminário de Filosofia e Sociedade. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/filosofia/issue/view/309>> Acesso em: 06/11/2023

CASTEL, P-H. **Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do "fenômeno transexual"** (1910-1995). *Rev. bras. Hist.*, São Paulo, v. 21, n. 41, p. 77-111, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2023.

CECCARELLI, P. R. **Transexualidades**. 3. ed. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

CUNHA, E. L. **Sexualidade e perversão entre o homossexual e o transgênero: notas sobrepsicanálise e teoria Queer**. *Rev. Epos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2013000200004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 06 nov. 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Entenda o que significa cada letra da sigla LGBTQIA+**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/06/entenda-o-que-significa-cada-letra-da-sigla-lgbtqia.shtml>>. 2021. Acesso em: 06 nov. 2023.

FREUD, S. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Volume VII)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 119-231.

FREUD, S. (1915). Repressão. *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Volume XIV)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p.151-162.

MARCOS, C. M.; JUNIOR, E. S. O. Terapêutica e desejo de saber: o jovem Freud e sua formação médica. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte , n. 36, p. 43-54, dez. 2011 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372011000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MOREIRA, G. **Por Trás Do Monograma Do Movimento Lgbtqiapn+**. Revista Temporis[ação] (ISSN 2317-5516), v. 22, n. 02, p. 20, 28 nov. 2022.

NETO, J. O. F.; BARBOSA, F. G. **Educação Sexual na Escola: um diálogo sobre direitos da comunidade lgbtqiapn+**. *Ciência em Movimento - Educação e Direitos Humanos*, v. 24, n. 50, de dezembro de 2022. Disponível em: <[file:///C:/Users/Fabio/Downloads/1306-3855-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fabio/Downloads/1306-3855-1-PB%20(1).pdf)> acesso em: 04/11/2023

PERELSON, S. **Transexualismo: uma questão do nosso tempo e para o nosso tempo**. *Rev. Epos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2011000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2023.

RODRIGUES, R. de C. C. **Cidadania Cultural LGBT: um direito sem efetividade**. *Museologia & Interdisciplinaridade*, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 82-101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/33961>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SENA, F. S. Repressão e sexualidade: Anteparos psicossociais da ascensão nazista. **ÂNDÉ :Ciências e Humanidades**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 43 a 59, 2019. DOI: 10.36942/iande.v3i1.129. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/129>. Acesso em: 6 nov. 2023.

STREY, M. N. Gênero. *In*: JACQUES, M. G. C.; *et al.* **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. s/p.

EIXO TEMÁTICO:

**POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E DIREITOS
HUMANOS**

EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: SABERES E FAZERES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA JUVENTUDE RURAL

Rúbia Marta Cadore Albarello¹⁰⁰
Luci Mary Duso Pacheco¹⁰¹

Eixo Temático: Políticas Públicas, Educação e Direitos Humanos

Resumo

Este estudo tem como objetivo identificar os saberes e fazeres presentes no componente curricular da Educação Física na Pedagogia da Alternância e sua contribuição para a Formação Integral da Juventude Rural. Foi conduzido por meio de um questionário direcionado aos professores de Educação Física nas CFRs que ofertam o Ensino Médio na região sul do Brasil. Os resultados foram analisados em relação às percepções, práticas e experiências dos professores em relação à Educação Física no contexto das CFRs, bem como em relação aos objetivos propostos para o estudo. Além disso, foi realizada uma análise dos saberes e fazeres da Pedagogia da Alternância em relação ao componente curricular da Educação Física, com o objetivo de compreender como essa abordagem educacional única molda a experiência de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos rurais. Conclui-se que a Educação Física pode desempenhar um papel importante na Formação Integral da Juventude Rural, e que a Pedagogia da Alternância pode ser uma abordagem educacional eficaz para alcançar esse objetivo.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Educação Física; Formação Integral; Juventude Rural.

Introdução

O objetivo central desse estudo foi identificar os saberes e fazeres que estão presentes no componente curricular da Educação Física, na Pedagogia da Alternância e qual sua contribuição para a Formação Integral da Juventude Rural. Além disso, objetivou também reconhecer o componente curricular da Educação Física no Ensino Médio de acordo com a BNCC; compreender a Pedagogia da Alternância e seus fundamentos teóricos e metodológicos; estudar os princípios que fundamentam a educação integral na perspectiva de formação da juventude rural e; analisar os saberes e fazeres da Pedagogia da Alternância em relação ao componente curricular da educação física.

Cabe ainda situar que a pesquisa aqui proposta esteve vinculada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, Mestrado e Doutorado (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de

¹⁰⁰ Mestranda em Educação, PPGEDU/URI. prof.rubialbarello@gmail.com

¹⁰¹ Doutora em Educação. Docente PPGEDU/URI. luci@uri.edu.br.

Frederico Westphalen, pertencente a Linha de Pesquisa 1, intitulada: “Formação de professores, Saberes e Práticas Educativas”, a qual busca pesquisar as relações com os espaços institucionais e não institucionais. Tendo a Linha de Pesquisa com o parâmetro, este estudo teve o objetivo principal de identificar os saberes e fazeres que estão presentes no componente curricular da Educação Física, na Pedagogia da Alternância e qual sua contribuição para a Formação Integral da Juventude Rural.

Essa pesquisa foi conduzida por meio de um questionário (*Google Forms*) direcionado aos professores de educação física que atuam nas CFRs que ofertam o Ensino Médio na região sul do Brasil. Nosso foco será o exame cuidadoso das informações e descobertas derivadas do estudo. Realizamos uma análise metódica das respostas dos professores, suas percepções, práticas e experiências em relação à educação física no contexto das CFRs, tendo no horizonte os objetivos propostos para esse estudo.

Desenvolvimento

A educação física na PA não se limita à atividade física, mas está integrada à vida comunitária. Isso está de acordo com Gris (2017), que enfatiza a importância de considerar as práticas físicas tradicionais nas comunidades rurais. Os participantes mencionaram a participação dos estudantes em esportes locais e práticas corporais tradicionais, o que ressoou na ideia de valorização da cultura local, conforme afirma P06 ao relatar: “[...] *valorizando a participação ativa dos estudantes em suas comunidades[...]*”. Além disso, a educação física promove o desenvolvimento de hábitos saudáveis ao incentivar os alunos a participarem de atividades físicas ao ar livre durante as aplicações práticas.

A abordagem teórica da educação física escolar, proposta por Otte (2013), abre espaço para a exploração de temas relacionados à formação global dos alunos. Abordar temas como anatomia, fisiologia, regras de movimento e saúde, promove uma compreensão mais profunda dos fundamentos da atividade física e inspira a consciência da importância de cuidar do corpo. Essa combinação entre teoria e prática vai ao encontro da proposta da PA, que busca vincular o conhecimento acadêmico às experiências concretas dos alunos.

Além disso, conforme discutido por diversos autores, a educação física na PA pode desempenhar um papel importante na formação de líderes e no desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, o que também é evidenciado por P06: “[...] uma oportunidade para os alunos desenvolverem habilidades de liderança, cooperação e trabalho em equipe”. Por meio de jogos cooperativos, programas desportivos e atividades que requerem organização e coordenação, os alunos têm a oportunidade de desenvolver competências necessárias à vida social, especialmente em comunidades rurais, nas quais a cooperação e a liderança são fundamentais.

A importância de dar voz aos participantes da pesquisa é fundamental em qualquer estudo, independentemente da abordagem metodológica utilizada, pois as perspectivas dos participantes podem fornecer informações valiosas que aumentam a validade e a revisão da pesquisa. Aqui, por meio das respostas dadas ao questionário, as experiências diretas dos participantes adicionaram profundidade e investigações aos achados.

O surgimento de pontos de vista diversos nas respostas dos profissionais indica a riqueza de fatores envolvidos na formação global dos alunos nessa modalidade de ensino. Um ponto notável é a ênfase na compreensão dos fundamentos da educação física, incluindo a importância do exercício físico, das regras da atividade física e da prática regular.

Conforme aponta Alves (2010), o ensino da educação física deve estar vinculado à compreensão do corpo em movimento, com o objetivo da formação holística do aluno. Porém, conforme destaca Andrade (2017), essa dimensão vai além do nível físico, ao abordar a integração de conhecimentos, valores e habilidades por meio de práticas físicas como esportes, jogos, ginástica, luta livre e dança.

As respostas também destacaram a necessidade de ligação com as realidades dos jovens, especialmente aqueles envolvidos na PA em ambientes rurais. Conforme destacado por P03, o conhecimento das comunidades e costumes locais é essencial para uma educação física contextualizada e que valorize as práticas físicas locais: “[...] voltada a realidade do campo e conhecendo a realidade de cada aluno se consegue fazer um trabalho diferenciado[...]”. Isso é consistente com os argumentos de Cordiero, Reis e

Hage (2011) a respeito da PA e seus desafios para garantir a formação antropogênica da disciplina e a sustentabilidade do campo.

Como apontado por P06, a interdisciplinaridade é um diferencial da PA esportiva: *“Na prática da Educação Física na Pedagogia da Alternância são necessários diferentes saberes que vão além dos conhecimentos específicos da disciplina”*, para Gimonet (2007), a necessidade de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento pode permitir uma visão mais ampla do mundo e enriquecer a prática docente. Nesse contexto, a interdependência entre a participação dos jovens nas aulas de educação física e os níveis de atividade física evidencia como a disciplina é influenciada por múltiplos fatores (SOARES, 2015).

Além disso, o conhecimento sobre planejamento participativo, exposto por P06, reflete a importância de envolver os alunos e a comunidade na determinação dos objetivos e conteúdo das atividades: *“Os profissionais devem ser capazes de planejar as atividades de Educação Física de forma participativa, envolvendo os estudantes, a comunidade e outros atores educativos”*. Esse conceito é coerente com a pedagogia da alternância, que enfatiza a participação ativa dos alunos na educação, conforme observado por Caliari e Alencar (2022).

A promoção da saúde e do bem-estar, relatada por P06, torna-se um aspecto importante da educação física na PA: *“A Educação Física na Pedagogia da Alternância pode desempenhar um papel fundamental na promoção da saúde e do bem-estar dos estudantes e da comunidade”*. Essa ênfase é apoiada pela compreensão de Piaget (1982) sobre o desenvolvimento holístico das crianças e pelas discussões sobre a formação holística na educação rural tratada por Silva (2007).

Entre as diferentes abordagens mencionadas pelos professores das CFRs, a combinação entre teoria e prática se torna um ponto positivo, Alves (2010) enfatiza a importância de promover a interdisciplinaridade e a contextualização no ensino para o tornar mais significativo. Nesse sentido, a educação física é em si uma disciplina que pode ser explorada em diversos ambientes, seja nas escolas, nas comunidades locais ou mesmo nas propriedades dos alunos.

Conforme mencionado por P02, o conceito de currículo dinâmico é interessante e desafiador: *“Com aulas dinâmicas, de aspectos lúdicos e desafiadores,*

incentivando a cooperação e interação entre os educandos [...]”, consistente com a perspectiva de Gimonet (2007) sobre a PA. Gimonet (2007) enfatiza a importância da interação dos alunos e da participação ativa no processo de aprendizagem, o que também foi enfatizado pelas práticas colaborativas mencionadas pelos professores entrevistados. Esses exercícios não só desenvolvem competências físicas, mas também melhoram o trabalho em equipe e a cooperação, que são competências valiosas para a vida em comunidades rurais.

A adaptação da educação física às especificidades do meio rural, incluindo as atividades relacionadas ao trabalho de campo, foi um aspecto fundamental enfatizado por P03: “[...] se trabalha atividades esportivas e de lazer [...] juntamente com atividades ergonômicas específicas ao trabalho do campo”. Esse enfoque está alinhado com a ideia de Ribeiro (2008), de que a PA deve considerar plenamente os desejos e necessidades das comunidades rurais. O desporto ajuda a preparar os jovens para enfrentarem os desafios da vida rural de forma sustentável, introduzindo práticas específicas relacionadas com o trabalho e a vida cotidiana rural.

Um resultado consistente foi que todos os participantes responderam “sim” à questão sobre a importância da educação física nas atividades da PA, refletindo um forte acordo sobre o papel desse componente curricular para esse modelo educativo. O consenso pode ser compreendido considerando as diferentes perspectivas e evidências apresentadas nos estudos analíticos.

Estudos de Alves (2010), Andrade (2017) e Araújo e Souza (2019) destacaram a educação física não apenas como uma disciplina de desenvolvimento físico, mas também como meio de promover uma educação holística e abordar questões sociais, emocionais e culturais, aspectos relevantes ao considerar os jovens do meio rurais. Essas perspectivas corroboram com a ideia de que o esporte não é apenas atividade física, mas de compreender o cuidar do corpo e fomenta valores do trabalho em equipe, do respeito e da convivência.

A pedagogia da alternância é um modelo educacional que enfatiza a interação entre teoria e prática, permitindo que os jovens rurais apliquem conceitos aprendidos em sala de aula às suas atividades diárias, incluindo esportes. Isso é consistente com a pesquisa de Caliari e Alencar (2022), que aponta para a integração da PA e do

desenvolvimento local. Por meio da participação ativa na atividade física, os alunos não apenas melhoram as habilidades motoras, mas também adquirem uma compreensão mais profunda dos conceitos aprendidos e constroem uma educação significativa e contextualizada.

A abordagem da educação física, mencionada por P02 ao relatar a realização de “[...] aulas teóricas, questionando e dialogando sobre todos os conteúdos trabalhados, assim como também de forma prática, desenvolvendo todas as habilidades necessárias [...]”, também é apoiada pela pesquisa de Alves (2010), que enfatiza a importância das experiências interdisciplinares no ambiente escolar. O desporto não é apenas praticar exercícios físicos, trata-se de compreender a ciência por trás do movimento humano. Por meio dessa abordagem, os alunos vão além das percepções tradicionais do esporte e o veem como uma disciplina que está vinculada a outras áreas do conhecimento.

No que se refere à dicotomia teoria X prática, os participantes sublinham as várias abordagens que permitem a integração efetiva de teoria e prática. Eles enfatizam a importância de promover a interdisciplinaridade e a contextualização no ensino, tornando-o mais relevante. Nesse contexto, a Educação Física é uma disciplina versátil que pode ser aplicada em uma variedade de ambientes, incluindo escolas, comunidades locais e até mesmo nas propriedades dos alunos.

Os participantes também destacam que a presença da Educação Física na Pedagogia da Alternância é de extrema importância, ela não apenas contribui para a saúde e bem-estar físico dos estudantes, mas também desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento global. Durante os períodos de alternância, os jovens têm a oportunidade de se envolver em atividades que promovem o condicionamento físico, motor e a consciência corporal. Além disso, a prática regular de atividades físicas pode ajudar a melhorar a disposição, a concentração e até mesmo reduzir o estresse, fatores essenciais para o desempenho acadêmico e o equilíbrio emocional.

A pesquisa apontou que, em geral, a participação dos jovens é positiva durante as atividades propostas. É notável que, quando estão em boa saúde e aptos para as aulas, eles se engajam plenamente nas atividades, demonstrando entusiasmo e dedicação. A participação ativa dos jovens é um elemento fundamental na Pedagogia da Alternância, pois demonstra não apenas seu comprometimento com o

processo educacional, mas também sua disposição para aprender e explorar novas experiências. Esse envolvimento nas atividades propõe não apenas fortalecer o aspecto físico, mas também promove o desenvolvimento de habilidades sociais, o espírito de equipe e a autoconfiança.

Por fim, destaca-se que a Pedagogia da Alternância enfatiza a interligação entre a teoria e a prática, promovendo a participação ativa dos estudantes em atividades em suas comunidades. A Educação Física desempenha um papel essencial na Pedagogia da Alternância, contribuindo para a formação integral dos jovens, não apenas em termos de condicionamento físico, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A formação integral, um dos princípios fundamentais da Pedagogia da Alternância, abrange uma educação que vai além do currículo acadêmico, considerando o desenvolvimento holístico dos estudantes rurais, reconhecendo seus saberes e valorizando a interação entre teoria e prática.

A Pedagogia da Alternância é especialmente importante para a juventude rural, que muitas vezes enfrenta desafios específicos em termos de acesso à educação e desenvolvimento de suas capacidades. A participação ativa dos jovens nesse modelo educacional é essencial para o seu sucesso.

Conclusão

É notável que os docentes compreendem a complexidade do ambiente educacional na Pedagogia da Alternância, no qual a diversidade de saberes desempenha um papel fundamental na formação integral dos jovens rurais. Essa compreensão se estende à valorização de diversos tipos de conhecimentos que são essenciais para o sucesso dessa abordagem educacional.

A promoção da educação integral também está relacionada à inclusão e à equidade. Os princípios desta abordagem destacam a importância de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade. Isso é particularmente relevante em contextos rurais, nos quais podem existir desafios específicos, como o acesso limitado a recursos e serviços educacionais.

Por fim, buscou-se analisar os saberes e fazeres da Pedagogia da Alternância em relação ao componente curricular da educação física, trata-se de uma investigação que vai muito além da simples observação das atividades físicas realizadas pelos estudantes. Ela envolve uma aprendizagem profunda na compreensão de como essa abordagem educacional única molda a experiência de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos rurais.

PHYSICAL EDUCATION AND ALTERNANCE PEDAGOGY: KNOWLEDGE AND WHAT TO DO FOR THE COMPREHENSIVE TRAINING OF RURAL YOUTH

Abstract

This study aims to identify the knowledge and practices present in the curricular component of Physical Education in Alternation Pedagogy and its contribution to the Comprehensive Training of Rural Youth. It was conducted through a questionnaire aimed at Physical Education teachers in CFRs that offer high school in the southern region of Brazil. The results were analyzed in relation to teachers' perceptions, practices and experiences in relation to Physical Education in the context of CFRs, as well as in relation to the objectives proposed for the study. Furthermore, an analysis of the knowledge and practices of Alternation Pedagogy was carried out in relation to the Physical Education curricular component, with the aim of understanding how this unique educational approach shapes the learning and development experience of rural students. It is concluded that Physical Education can play an important role in the Comprehensive Training of Rural Youth, and that Alternation Pedagogy can be an effective educational approach to achieve this objective.

Keywords: Alternation Pedagogy; Physical education; Comprehensive Training; Rural Youth.

Referências

ALVES, Marcelo José. **A Educação Física no contexto escolar: Uma experiência interdisciplinar no Ensino Fundamental**. 2010, 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente/SP, 2010.

ANDRADE, Diego Miranda de. **A Pedagogia da Alternância no Brasil e seus fundamentos**. 2017, 62f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2017.

ARAÚJO, Antônio Victor; SOUZA, Francisco José Fornari. **Importância da Educação Física Escolar na formação do indivíduo**. 2019, 18f. Artigo de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Centro Universitário UNIFACVEST, Lages/SC, 2019.

CALIARI, Rogério Omar; ALENCAR, Edgard; AMÂNCIO, Robson. Pedagogia da alternância e desenvolvimento local. **Revista Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras/MG, v. 4, n. 2, 2022.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução: BURGHGRAVE, Thierry de. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

GRIS, Vanessa Gleica Cantú. **Sucessão na agricultura familiar: as perspectivas dos jovens filhos de agricultores de municípios da região de Palotina/PR**. 2017, 142f. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 2017.

OTTE, Jorge. **Intervenção em Educação Física escolar: promovendo atividade física e saúde no ensino médio**. 2013, 166f. Projeto (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2013.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 1982

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na Educação Rural do Campo: Projetos em Disputa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA, Maria do Socorro. Fundamentos da Educação do Campo enquanto formação integral. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília/DF, ano 3, n. 5, dez. 2007.

SOARES, Carlos Alex Martins. **Interdependência entre a participação em aulas de Educação Física e os níveis de atividade física de jovens brasileiros**. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS, 2015.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: LEGISLAÇÃO, AVANÇOS E DESAFIOS PARA ASSEGURAR O DIREITO

Gladis Lorenzato Bertol¹⁰²
Jaqueline Moll¹⁰³

Eixo Temático: Políticas Públicas, Educação e Direitos Humanos

Resumo

O objetivo deste estudo é evidenciar a educação integral como direito assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e por diversas legislações brasileiras e os avanços e desafios para a garantia deste direito. Para tanto, foi realizado um levantamento das principais legislações e normatizações que preveem o direito ao desenvolvimento pleno e à educação em tempo integral como aporte para este fim. Para analisar o cenário quanto a concretização do direito nos últimos anos, tomou-se como referência o monitoramento da meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Conclui-se que o direito, embora assegurado por legislação, é um grande desafio na prática. Temos na história do país momentos de construção e desconstrução de educação integral. Diante disso, permanece o anseio pela universalização da educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação em Tempo Integral. Legislação. Plano Nacional de Educação. Desafios.

Introdução

O direito à educação integral refere-se à garantia de uma educação que vai além dos aspectos cognitivos e a abordagem sobre o tema existe desde a antiguidade, conforme destaca Gadotti (2009, p. 21)

Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão

¹⁰² Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI - PPGEDU, na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação. Bolsista CAPES. Assistente de Educação na Rede Pública Estadual de Educação de SC. E-mail: a105652@uri.edu.br

¹⁰³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/UFRGS. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

As políticas públicas educacionais e ações voltadas à educação integral, no Brasil, estão intrinsecamente ligadas à educação em tempo integral, partindo da concepção de que a ampliação dos tempos e espaços escolares favorece o desenvolvimento pleno dos estudantes. Portanto, as propostas de educação em tempo integral visam, na maioria das vezes, a ampliação de oportunidades com foco na formação integral dos estudantes.

Destaca-se também o cunho social da maioria das iniciativas, possibilitando oportunidades de acesso à estudantes com maior vulnerabilidade à diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas. Para Moll (2014, p. 379), “a educação integral, entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais”.

Dentro deste contexto, neste artigo, propôs-se realizar um resgate histórico das principais legislações e ações governamentais, a partir da Constituição Federal, que evidenciam o direito à educação integral e a educação em tempo integral no Brasil.

Numa segunda parte, faz-se uma breve análise do Plano Nacional de Educação, no que tange à meta 6, que se refere à ampliação de educação em tempo integral, para evidenciar os desafios que caracterizam a luta por uma educação integral.

Educação integral e educação em tempo integral: explorando a legislação

O direito à educação integral, entendida como aquela que busca o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões, é reconhecido como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, e está amparado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em diversas legislações e normatizações no âmbito nacional.

O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948,

estabelece o direito à educação a todo ser humano e que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948).

A Constituição Federal do Brasil, de 1988, no seu 6º artigo, assegura a educação como um direito social e no artigo 205 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).

O direito ao pleno desenvolvimento da pessoa é reforçado no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo 53, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996, no 2º artigo.

A partir da LDB, que prevê no artigo 34, a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, a escola de tempo integral ganha maior importância como uma possibilidade para efetiva concretização da educação integral. Nesta perspectiva, o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/2001, estabeleceu como uma das metas para o ensino fundamental a ampliação progressiva da jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias. Para Giolo (2012, p. 96) “o PNE, por certo, foi muito mais enfático do que a LDB ao estabelecer a necessidade de educação em tempo integral, mas também foi incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas”.

Na vigência do PNE 2001-2010, se constituem dois importantes marcos para a educação e para a educação integral no Brasil: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Programa Mais Educação (PME).

O FUNDEB, Lei nº 11494/2007, estabelece que a distribuição de recursos dos Fundos levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, direcionando recursos de forma diferenciada para os estabelecimentos que atendam em turno integral, desde a creche ao ensino médio. Segundo Moll (2012, p. 27),

Até 2007, ano marco para o FUNDEB, que contemplou o financiamento da educação básica em todas as suas etapas e modalidades e, de modo também inédito, previu valores diferenciados para o tempo integral, não se observavam movimentos significativos do Governo Federal nessa direção.

O Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Interministerial nº 11/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, vigente de 2007 a 2016, teve por finalidade, conforme prevê seu artigo 1º, “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”, entendendo como educação em tempo integral aquela com jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias. A partir do PME várias iniciativas de educação em tempo integral passam a ser implementadas em todo o país. A valorização da educação integral pelo programa está explícita na proposta das atividades a serem desenvolvidas, bem como nos princípios estabelecidos.

Aprovado pela Lei 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, estabeleceu metas a serem atingidas no período de dez anos. A Meta 6 trata especificamente da educação em tempo integral, e prevê, através de estratégias definidas, a oferta em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica.

Em 2016, o Programa Mais Educação é substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), Portaria nº 1.144/2016. O novo programa estabelecia ampliação da carga horária, porém com finalidades diferentes do PME, não fazendo menção específica à educação integral. Visava melhorias na aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, com objetivo de alavancar os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O programa vigorou até 2019.

Juntamente com o PNME, foi instituído o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, Portaria nº 1.145/2016, visando apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal, tendo como base “a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto

nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (Art. 1º, §1º).

A iniciativa mais recente do Governo Federal é a Lei 14640/2023 que institui o Programa Escola em Tempo Integral, com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral. Conforme disposto na Cartilha de apresentação do Programa, o objetivo principal é viabilizar o alcance da meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, além de melhorar indicadores de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes, possibilitar maior proteção e inclusão social a todos os estudantes e avançar na qualidade social da educação brasileira.

Avanços e Desafios: Análise da evolução da Meta 6 do PNE

Tomamos como referência para analisar a evolução da educação em tempo integral, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que prevê na meta 6 ampliar a oferta em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica, por meio de nove estratégias relacionadas a ampliação dos tempos e espaços, melhoria em infraestrutura, acompanhamento pedagógico e inclusão.

No seu conjunto, a meta 6 prospecta a educação integral para todos os níveis da educação básica, considerando a especificidade das populações atendidas e configurando-se na ampliação e na “reinvenção” das possibilidades pedagógicas e curriculares da organização escolar. (MOLL, 2014, p. 376)

Para Moll (2014) a aprovação do PNE 2014-2024 apontava para um cenário de esperanças. Às vésperas do término do período de vigência do plano, apresentamos as tabelas disponíveis no Painel de Monitoramento do PNE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que foram elaborados a partir de dados do Censo da Educação Básica.

Para fins de monitoramento, a meta foi dividida em dois indicadores. Os dados referem-se ao período de 2013, ano anterior ao plano, à 2022.

Indicador 6A: Percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral.

Meta: oferta da ETI para, pelo menos, 25% dos alunos das escolas públicas, até 2024.

Tabela 1: Percentual de alunos de ETI – Brasil – 2013-2022

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Indicador 6A	13,6%	17,6%	18,7%	13,1%	17,4%	14,4%	14,9%	13,5%	15,1%	18,2%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2022).

Indicador 6B: Percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral.

Meta: 50% das escolas públicas ofertando ETI, até 2024.

Tabela 7: Percentual de escolas de ETI – Brasil – 2013-2022

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Indicador 6B	21,3%	29,0%	31,4%	21,3%	28,6%	23,2%	23,6%	20,5%	22,4%	27,0%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2022).

A primeira tabela apresenta dados percentuais sobre o Indicador 6A, que indica o percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral. Neste indicador, a meta do plano é ofertar ETI para, pelo menos, 25% dos alunos das escolas públicas, até 2024. Ao observar esta tabela, verifica-se que não houve uma constante de crescimento percentual, sendo que houve uma evolução até 2015, seguida por um decréscimo em 2016. De 2017 a 2021 houve oscilações, sendo que somente em 2022 pode ser percebido um percentual próximo ao de 2015, que é o maior percentual registrado. Destaca-se que, de 2020 a 2022 manteve-se uma evolução.

A segunda tabela apresenta dados percentuais referentes ao Indicador B, que se refere ao percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral. Neste indicador, a meta é atingir 50% das escolas públicas ofertando ETI, até 2024. Nesta tabela, podemos observar os mesmos movimentos de acréscimo e decréscimo da tabela anterior, em todos os períodos, porém com diferenças na proporção destes

percentuais. O ano com maior percentual neste indicador foi o mesmo que na tabela anterior (2015), porém, diferentemente do que apresenta a primeira tabela, onde o segundo período com maior percentual é 2022, neste indicador houveram outros períodos com percentual maior de escolas ofertando ETI.

Ao compararmos as duas tabelas, percebemos que o alcance da meta no indicador 6A está mais próxima, sendo que faltam 6,8% para atingir a meta, o que representa um aumento de 37,4%. Já a meta do indicador 6B está mais distante, sendo necessário um aumento de 46% para ser efetivada.

Se, para prever a possibilidade de cumprimento da meta, levássemos apenas em consideração os parâmetros apresentados nas tabelas, poderíamos afirmar que, no período de um ano, seria impossível atingir as metas em ambos os indicadores, porém, possível em dois anos.

No indicador A, bastaria que o crescimento de 20,52% registrado de 2021 para 2022 se mantivesse por dois anos para chegarmos em 26,43% em 2024, atingindo assim a meta.

No indicador B, o crescimento registrado de 2021 para 2022 foi de 20,53%. Se esta porcentagem de aumento se mantivesse por dois anos, chegaria a 39,2%. Attingir o indicador 6B só será possível com um crescimento anual similar ao registrado no período de 2013 para 2014 (36,15%).

Iniciamos o plano com esperança, no caminho tivemos períodos de avanço e outros de retrocesso, mas não temos o intuito de deixar de esperar. Porque, como já dizia aquele que inspira a educação integral no Brasil, “esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (Paulo Freire).

Conclusão

Apesar da reconhecida importância, e da vasta legislação que prevê a formação integral como direito, muitos desafios são enfrentados para implementação efetiva do direito à educação integral. Infelizmente, quase findo o período de vigência

do PNE 2014-2024, nos deparamos com um cenário com pouca evolução na proposta estabelecida pela meta 6. E, mesmo com injeção de recursos dos Governo Federal, através do Programa Educação em Tempo Integral, com a possibilidade de não a atingir.

Nesta pesquisa nos limitamos a apresentar dados que evidenciam este cenário, sendo que haveria necessidade de uma pesquisa e análise mais profunda para apontar fatores que interferem neste processo.

O fortalecimento da educação integral e da educação em tempo integral, que assegure os direitos de todos à uma educação de qualidade, depende de políticas públicas educacionais de Estado, e que efetivamente sejam respeitadas independentemente das ideologias dos governantes.

O direito à educação integral é um compromisso de todos e exige um comprometimento contínuo. A educação integral é caminho para o desenvolvimento pleno de sujeitos, preparados para o exercício da cidadania, capazes de contribuir de maneira significativa para uma sociedade mais humana, justa, democrática e próspera.

INTEGRAL EDUCATION AND FULL-TIME EDUCATION: LEGISLATION, ADVANCES AND CHALLENGES TO ENSURE THE RIGHT

Abstract

The objective of this study is to highlight integral education as a right guaranteed by the Universal Declaration of Human Rights and by various Brazilian laws and the advances and challenges in guaranteeing this right. To this end, a survey was carried out of the main legislation and regulations that provide for the right to full development and full-time education as a contribution to this purpose. To analyze the scenario regarding the realization of the right in recent years, the monitoring of goal 6 of the National Education Plan 2014-2024 was taken as a reference. It is concluded that the right, although guaranteed by legislation, is a major challenge in practice. In the history of the country we have moments of construction and deconstruction of integral education. In view of this, the desire for the universalization of integral education remains.

Keywords: Integral Education. Full-Time Education. Legislation. National Education Plan. Challenges.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em 24 out. 2023.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em 24 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral (Cartilha)**. Brasília, DF: 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/cartilha.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Educação Cidadã, v. 4).

GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 98-105.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. **O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>. Acesso em: 28 out. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 out. 2023.

A PROTEÇÃO DOS DIREITOS DA INFÂNCIA NO BRASIL: DISPARIDADES ENTRE O DECLARADO E O PRATICADO

Magalis Bésseer Dorneles Schneider¹⁰⁴
Cleonice Pereira do Nascimento Bittencourt¹⁰⁵
Norma Lúcia Neres de Queiroz¹⁰⁶

Eixo Temático: Políticas Públicas, Educação e Direitos Humanos

Resumo

Este estudo investiga como os direitos interagem com a infância e a adolescência no Brasil, com ênfase especial no papel do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O objetivo é analisar os direitos das crianças e adolescentes na perspectiva de proteção no Brasil. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica (FLICK, 2004). Analisa os avanços legislativos e institucionais, mas também destaca os desafios na proteção dos direitos da infância e adolescência. Além disso, ressalta que, embora a legislação do ECA seja importante, ela sozinha não é suficiente. Uma fiscalização eficiente é necessária, acompanhada de uma rede sólida de apoio social e educacional. Para garantir o cumprimento eficaz dos direitos e proteções garantidas, esta rede deve envolver diversos atores, como famílias, escolas, comunidades e o governo. O artigo conclui enfatizando a importância de uma abordagem abrangente e integrada para promover os direitos das crianças e adolescentes a fim de garantir o seu desenvolvimento seguro e saudável.

Palavras-chave: Direitos Humanos da Infância. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Proteção de Menores

Introdução

Os direitos humanos são fundamentais e inerentes a todos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Eles formam a base para sociedades justas e igualitárias. As crianças, especialmente vulneráveis devido ao seu desenvolvimento e dependência, são um grupo prioritário na proteção desses direitos. A infância é um período crítico da vida humana, que, segundo Freitas (2001), deve ser vivenciada com dignidade, proteção e oportunidades, assegurando um desenvolvimento saudável e completo.

No Brasil, a experiência da infância é marcada por contrastes notáveis. Apesar dos avanços legislativos e institucionais, desafios como vulnerabilidade,

¹⁰⁴Doutora em Educação. Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus Arraias-TO. magalisbesser@uft.edu.br.

¹⁰⁵ Doutora em Educação. Professora da Educação Básica na SEEDF. cleonascimentoead@gmail.com.

¹⁰⁶ Doutora em Psicologia. Universidade de Brasília - UnB. normaluciaqueiroz@gmail.com.

marginalização e violação de direitos ainda são comuns. Historicamente, o país alternou entre abordagens assistencialistas e punitivas, buscando políticas mais inclusivas e extensas.

Houve uma transformação importante na maneira como o Brasil enxerga seus jovens. Antes, a preocupação era com a “questão do menor”, mas agora o foco está nos direitos das crianças e dos adolescentes, e na luta contra as desigualdades sociais que muitas vezes se escondem por trás da idade. No passado, o termo “menor” era geralmente utilizado para crianças de famílias mais pobres, que acabavam sob o controle do Estado. Isso podia significar perder a proteção da família para ser cuidado pelo governo, ou até mesmo ser mandado para instituições que se diziam educativas, mas que na verdade eram mais como prisões. Essa antiga maneira de fazer as coisas era injusta e discriminava crianças e adolescentes baseado na sua classe social e idade, principalmente os que estavam em situações vulneráveis. (BOTELHO, 2023).

O Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, baseado nos mesmos princípios de justiça e civilidade que o Código de 1927, trouxe uma mudança importante na forma como o Brasil vê seus jovens. Enquanto o Código antigo tratava as crianças e adolescentes mais como casos jurídicos, chamando-os de “menores”, o Estatuto novo, seguindo a Constituição de 1988, colocou os direitos das crianças e dos adolescentes em primeiro lugar. Esta mudança aconteceu graças ao esforço de vários grupos que se reuniram na Assembleia Nacional Constituinte. Nas discussões, especialmente na Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso, foi destacada a diferença entre tratar alguém como “menor” e reconhecer crianças e adolescentes como indivíduos com direitos próprios. (BOTELHO, 2023).

O grande desafio que se enfrenta hoje é entender quais são as principais barreiras na proteção dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. É importante saber quais são esses problemas para se criar maneiras eficientes de resolvê-los. E deste modo, garantir que todas as crianças e adolescentes no Brasil tenham seus direitos respeitados e possam crescer em um ambiente mais justo e igualitário.

Este estudo apresenta como os direitos interagem com as etapas da infância e adolescência no Brasil, com ênfase especial no papel do Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA). Assim, o objetivo é analisar os direitos das crianças e adolescentes e a perspectiva de proteção no Brasil. Neste artigo, aborda-se a evolução dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, com um olhar especial para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segue-se com a análise para saber como a legislação pode ser aplicada no país. Nos resultados e discussão, será analisada duas publicações recentes. A primeira é um relatório alarmante da UNICEF e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, divulgado em outubro de 2021, que oferece um panorama detalhado da violência letal e sexual contra menores no país.

Desenvolvimento

Panorama histórico dos direitos da infância e adolescência no Brasil.

A história da infância no Brasil, marcada por um assistencialismo entrelaçado com o abandono, reflete a longevidade de instituições como a roda dos expostos, que persistiu de 1726 até 1950. Este sistema, originário da Europa medieval, visava oferecer uma opção anônima para os que não desejavam manter seus bebês, evitando assim o abandono em locais inseguros. Era visto como um ato de caridade missionária, com a igreja focando primeiramente no batismo para a salvação das almas. Contudo, a realidade era sombria, pois a maioria dessas crianças não alcançava a idade adulta, com taxas de mortalidade excepcionalmente altas entre os expostos, fossem eles assistidos pelas rodas, pelas câmaras municipais ou criados em famílias substitutas, ultrapassando as taxas de mortalidade de outros segmentos sociais no Brasil. (FREITAS, 2001). O século XX foi um marco para o reconhecimento global dos direitos da infância. Documentos internacionais significativos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU em 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, elevaram a conscientização e impulsionaram ações em defesa dos direitos infantis ao redor do mundo.

No Brasil, a evolução dos direitos das crianças e adolescentes se caracterizou por avanços e desafios. Durante as primeiras décadas do século XX, a abordagem com as crianças em vulnerabilidade social enfatizava mais a correção do que a

proteção, tratando-as como problemas sociais. Essa visão era evidente em legislações como o Código de Menores de 1927. O Código de Menores, promulgado em 1927 e conhecido como “Código Mello Mattos” em homenagem ao juiz Álvaro de Mello Mattos, seu idealizador, refletia os desafios de uma era decrescente urbanização. Este período viu um aumento no número de crianças abandonadas, envolvidas em pequenos delitos ou vivendo nas ruas. Ao contrário de uma abordagem de proteção, o código focava no controle e regulamentação da situação dessas crianças e adolescentes, frequentemente recorrendo a punições. Representava uma lei que espelhava as percepções e os princípios da época, marcando um importante capítulo na história da infância e adolescência no Brasil. (FREITAS, 2001).

Nas décadas anteriores à mudança democrática de 1980, a abordagem do Brasil em relação às crianças e adolescentes em situação de risco era dominada por uma perspectiva repressiva e controladora. Instituições designadas para lidar com menores infratores frequentemente se voltavam para o isolamento e controle, em vez de reabilitação e reintegração. Esses menores eram vistos mais como um problema a ser escondido do que como indivíduos que necessitavam de ajuda.

Em 1979, houve uma tentativa de modernização com a promulgação de um novo Código de Menores. Este código, embora representasse uma adaptação às novas realidades sociais, ainda mantinha o foco em crianças e adolescentes em conflito com a lei, tratando-os como figuras a serem corrigidas ou contidas, e não como sujeitos de direitos.

A situação começou a mudar significativamente com a transição democrática na década de 1980. A Constituição de 1988 e o subsequente Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, marcaram um ponto de virada fundamental. Eles representaram uma mudança de paradigma, passando da visão de “menor” para o reconhecimento de crianças e adolescentes como portadores de direitos. (FREITAS, 2001).

Essa evolução legislativa demonstra como as leis são influenciadas pelos contextos sociopolíticos. Os diversos Códigos de Menores, ao longo dos anos, refletiram as noções predominantes sobre a infância e adolescência, além das preocupações e limitações da sociedade brasileira em cada época. Esse recorte

histórico lembra a necessidade constante de revisar e atualizar nossas leis e métodos para assegurar seu alinhamento com valores de justiça, dignidade e humanidade.

Durante os anos 1960, um período marcado pelo regime militar no Brasil, crianças vivendo nas ruas, muitas deslocadas por processos de urbanização e desigualdades profundas, tornaram-se mais visíveis. No entanto, eram frequentemente vistas pelas autoridades não como vítimas de injustiças sociais, econômicas e políticas, mas como ameaças à ordem pública. Esta percepção levou a abordagens repressivas e punitivas, em contraste com as mudanças que viriam nas décadas seguintes. (FREITAS, 2001).

Com a redemocratização do Brasil na década de 1980, ocorreu um renascimento significativo na mobilização social, especialmente em relação aos direitos das crianças e adolescentes. Esta mudança de perspectiva sobre a infância resultou em uma maior visibilidade e apoio para grupos de defesa desses direitos. O ápice deste movimento foi a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988, que estabeleceu um marco importante na história dos direitos humanos no país (BOTELHO, 2023).

Na Constituição de 1988, crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos plenos de direitos. A doutrina da proteção integral, incorporada nesse documento, garante a eles o direito a proteções diversas por parte da família, da comunidade e do Estado. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado, consolidando essa nova perspectiva e reforçando a proteção dos direitos da infância no Brasil. O ECA introduziu uma abordagem inovadora, focada no bem-estar e nos direitos das crianças e dos adolescentes, inspirada pela Convenção sobre os Direitos da Criança e pela própria Constituição (BRASIL, 1990).

Apesar desses avanços legislativos significativos, ainda persistem desafios. Problemas como a exploração do trabalho infantil em atividades perigosas ou insalubres, especialmente em áreas rurais, e a violência urbana, muitas vezes ligada ao tráfico de drogas e conflitos territoriais, continuam afetando crianças e adolescentes. Além disso, embora haja uma redução no trabalho infantil, a prática ainda existe.

Olhando para o futuro, a história dos direitos da infância no Brasil é uma

mescla de esperança e cautela. Os progressos alcançados nas últimas décadas são notáveis, mas ainda há muito a ser feito. É necessário que a nação, a sociedade e as instituições mantenham um compromisso firme de que todas as crianças, independentemente de sua origem ou situação, merecem uma infância digna, segura e repleta de oportunidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a efetividade no Brasil

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, é considerado um dos instrumentos legais mais inovadores para a defesa dos direitos da criança. O ECA criou um marco legal para proteger os direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais das crianças e adolescentes no Brasil, com base na doutrina da proteção integral. Mas, mais de trinta anos depois, os direitos ainda estão sendo exercidos no país. (BRASIL, 1990)

É inegável que uma adoção do ECA tenha marcado um desvio significativo dos métodos anteriores do Brasil em relação aos direitos da criança. O foco por muito tempo foi a proteção e assistência, principalmente para crianças e adolescentes em situação de rua ou em conflito com uma lei. A perspectiva da criança como sujeito de direitos era restrita, e a sociedade os via mais como questões a serem resolvidas do que como indivíduos com direitos inalienáveis.

Essa noção foi alterada pelo ECA. Ao estabelecer uma ampla gama de direitos e garantias, ele reconheceu que crianças e adolescentes são sujeitos ativos e têm direito a participar e ser protegidos. Este foi um passo importante na direção certa para o Brasil se alinhar com os padrões internacionais de direitos da criança e atender às demandas de uma sociedade que está mudando. (BRASIL, 1990; FREITAS, 2001, BOTELHO, 2023).

Embora a lei seja um passo importante, ela por si só não é suficiente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabeleceu metas importantes, como o direito à educação. No entanto, na prática, muitas crianças no Brasil, principalmente nas áreas mais pobres, ainda enfrentam dificuldades para acessar uma educação de qualidade. Problemas como falta de infraestrutura nas escolas, salas de aula lotadas,

falta de materiais didáticos e até violência são desafios reais que impedem que esse direito seja plenamente realizado.

Além disso, o ECA garante que toda criança tem direito à proteção contra descuido, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Ainda assim, os noticiários brasileiros estão repletos de histórias de crianças que sofreram violência, abuso e exploração. Casos como o da menina Ágatha e do menino João Hélio no Brasil destacam a gritante discrepância entre a legislação de proteção à infância e a realidade enfrentada por muitas crianças e adolescentes. Estes casos não são apenas incidentes isolados, mas reflexos de problemas sistêmicos mais profundos na sociedade. O caso da Ágatha Félix, uma menina de oito anos, foi tragicamente morta por uma bala perdida durante uma operação policial em uma favela no Rio de Janeiro em 2019. O caso de Ágatha gerou comoção nacional e internacional, destacando as consequências devastadoras da violência urbana e dos confrontos armados em comunidades carentes. Apesar das leis destinadas a proteger crianças e adolescentes, casos como o de Ágatha revelam falhas na implementação dessas leis, especialmente em áreas marcadas por intensos conflitos e desigualdades sociais. E o caso do João Hélio, em 2007, um menino de seis anos, foi vítima de um crime chocante no Rio de Janeiro, quando assaltantes roubaram o carro em que ele estava com sua mãe e irmã. João Hélio ficou preso ao cinto de segurança e foi arrastado pelas ruas, levando a sua morte. Esse crime horrível provocou uma forte resposta pública e discussões sobre a violência urbana, a segurança das crianças e a necessidade de reformas na legislação penal, especialmente no que diz respeito a crimes cometidos contra menores.

Ambos os casos são tristes exemplos de como a violência e as falhas sistêmicas continuam afetando as vidas das crianças no Brasil, apesar das leis e regulamentos existentes para sua proteção. Eles ressaltam a necessidade urgente de ações mais eficazes para proteger crianças e adolescentes, especialmente em ambientes vulneráveis, e de um maior comprometimento do Estado em assegurar a segurança e os direitos de todas as crianças.

No entanto, reconhecer os avanços também são necessários. Ao longo dos anos, vários programas e políticas públicas têm sido implementados para melhorar a

situação das crianças. A vida das crianças é diretamente impactada por programas, que visa diminuir a pobreza e promover a frequência escolar. Além disso, a previsão do ECA de estabelecer Conselhos Tutelares fortaleceu uma estrutura de proteção às crianças e adolescentes em todo o país.

Mas a implementação dos direitos estabelecidos no ECA ainda é um grande obstáculo. A legislação é apenas uma etapa inicial. É necessária uma mudança social substancial para garantir e respeitar os direitos humanos da criança e do adolescente. Como um todo, a sociedade deve considerar a importância desses direitos e trabalhar juntos para garanti-los. Isso abrange não apenas o governo, mas também as famílias, a comunidade civil e as próprias crianças.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma lei muito importante que protege os direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Apesar de ser um grande avanço, o Brasil ainda precisa trabalhar bastante para fazer com que todos esses direitos sejam realmente aplicados na vida de todas as crianças e adolescentes. Não basta apenas criar leis; é essencial assegurar que cada criança e adolescente brasileiro possa crescer em um lugar seguro, saudável e adequado para seu desenvolvimento. (BRASIL, 1990; FREITAS, 2001, BOTELHO, 2023).

Metodologia

A metodologia foi baseada em uma análise bibliográfica de panoramas publicados em 2021 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pela UNICEF. A pesquisa foi qualitativa de natureza exploratória. A metodologia bibliográfica permite o exame detalhado de diversas publicações sobre o tema de estudo, proporcionando uma compreensão aprofundada e contextualizada (FLICK, 2004). Neste estudo, tal análise foi centrada em duas publicações específicas: “Nos últimos 5 anos, 35 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta no Brasil, alertam UNICEF e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 22 de outubro de 2021” e “UNICEF. Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. Outubro, 2021”. Estas publicações foram minuciosamente examinadas para extrair informações relevantes, dados estatísticos, análises e interpretações pertinentes ao tema.

Resultados

A pesquisa sobre violência contra crianças e adolescentes no Brasil revela uma realidade alarmante, mostrando a necessidade urgente de medidas de proteção. Apesar de avanços em diversas áreas, o Brasil enfrenta altos índices de violência, prejudicando principalmente os mais vulneráveis: as crianças e os adolescentes.

Os dados impressionam, pois em apenas cinco anos, 35 mil crianças e adolescentes foram vítimas de violência fatal, o que significa uma média de 19 mortes violentas por dia. Cada uma dessas estatísticas representa não apenas uma perda de vida, mas também o impacto devastador nas famílias atingidas.

O estudo “Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil” também indica que, em quatro anos, foram registrados 180 mil casos de violência sexual, resultando em uma média diária de 123 vítimas. Muitos casos permanecem ocultos, sugerindo que o problema pode ser ainda mais extenso.

A publicação destes números pela UNICEF e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública visa sensibilizar a população e os responsáveis pela formulação de políticas públicas. O objetivo é impulsionar ações contra a impunidade e a falta de políticas efetivas de prevenção, além de abordar a desigualdade social que contribui para esses elevados índices de violência.

É preciso reconhecer que por trás desses números existem histórias reais, sonhos interrompidos e traumas profundos, afetando não só as vítimas, mas também suas famílias e comunidades.

No Brasil os dados revelam estatísticas alarmantes sobre a violência contra crianças e adolescentes. Entre 2016 e 2020, o país registrou cerca de 7 mil mortes violentas anuais nesse grupo etário. Ainda mais preocupante é que, de 2017 a 2020, aproximadamente 180 mil crianças e adolescentes foram vítimas de violência sexual, o que dá uma média anual de 45 mil casos.

Este estudo, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pela UNICEF, é notável por ser a primeira análise abrangente que inclui dados de todas as 27 unidades federativas do Brasil.

A pesquisa apontou que a idade das vítimas influencia o tipo de violência

sofrida. As crianças são mais propensas a sofrer violência doméstica, muitas vezes cometida por pessoas conhecidas, frequentemente dentro do próprio lar. Já os adolescentes, especialmente em áreas urbanas, enfrentam ameaças de violência armada e racismo, sendo muitas vezes vitimados em ambientes externos. Estes dados chocantes destacam a necessidade urgente de ações efetivas para proteger as crianças e adolescentes no Brasil, abordando as raízes e as formas específicas de violência que prejudicam este grupo vulnerável.

As vítimas de mortes violentas são principalmente os adolescentes. Os números mais aprofundados mostram que, dos 35 mil assassinatos violentos que ocorreram entre 2016 e 2020, mais de 31 mil ocorreram entre 15 e 19 anos. Entre 2016 e 2017, houve um pico de violência letal, seguido por uma diminuição gradual. No entanto, uma notícia alarmante indica um aumento na violência letal contra crianças menores de quatro anos.

A representante do UNICEF no Brasil, Florence Bauer, destaca a diferença entre os dois grupos: as crianças são mais suscetíveis à violência doméstica, enquanto os adolescentes, especialmente os meninos negros, são as vítimas mais comuns da violência nas ruas. A diretora executiva do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Samira Bueno, afirma que a violência contra essa faixa etária é um problema social sério que requer mais discussão e atenção. As crianças enfrentam ameaças nas ruas à medida que crescem e sofrem violência dentro de suas casas enquanto são crianças. Samira ressalta que é preciso que o governo aborde esse assunto com atenção necessária.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública, utilizando a Lei de Acesso à Informação, realizou uma coleta detalhada de dados sobre violência contra crianças e adolescentes no Brasil. O foco foi em boletins de ocorrência dos últimos cinco anos, principalmente em casos de mortes violentas intencionais e de violência sexual. Esta pesquisa pioneira fornece informações valiosas para entender e prevenir esses tipos de violência.

Os resultados mostram a gravidade da situação entre 2016 e 2020, pelo menos 1.070 crianças menores de nove anos foram vítimas de assassinato. O ano de 2020, marcado pelo início da pandemia de COVID-19, registrou 213 dessas mortes

trágicas. Um dado ainda mais preocupante é o aumento de mortes violentas de crianças menores de quatro anos durante esse período.

Esses números ressaltam a necessidade de compreender profundamente a violência contra crianças e adolescentes, uma vez que não podemos ignorar que, embora a maioria das vítimas sejam de adolescentes, crianças mais novas também estão em risco.

O estudo realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em colaboração com a UNICEF, oferece uma visão abrangente e detalhada sobre a violência contra crianças e adolescentes no Brasil. Utilizando a Lei de Acesso à Informação, o Fórum conseguiu coletar dados precisos dos boletins de ocorrência dos últimos cinco anos, abrangendo todas as 27 unidades federativas do país. Esta coleta meticulosa de dados é uma iniciativa pioneira e fornece informações valiosas para a compreensão e prevenção da violência.

Os resultados mostram uma realidade entre 2016 e 2020, pelo menos 1.070 crianças menores de 9 anos foram vítimas de mortes violentas. O ano de 2020, marcado pelo início da pandemia de COVID-19, registrou 213 dessas mortes. Além disso, houve um aumento alarmante na violência letal contra crianças de até quatro anos.

Este panorama ressalta a importância de entender a complexidade da violência contra crianças e adolescentes. Não se trata apenas de números, mas de vidas jovens interrompidas e famílias devastadas. A pesquisa destaca a necessidade urgente de políticas e ações eficazes para proteger os jovens mais vulneráveis da sociedade.

A violência sexual é outra forma de agressão devastadora que geralmente começa na infância e no início da adolescência. Houve 180 mil registros de violência sexual contra crianças e adolescentes nos quatro anos de 2017 a 2020, sendo que 80% das vítimas são meninas. As vítimas tinham entre 10 e 14 anos em cerca de 50% dos casos registrados. A situação fica ainda pior porque 73% dos registros de violência sexual indicavam que os agressores tinham familiaridade com as vítimas.

Análise e Discussão

Os dados do UNICEF e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública mostram que a violência contra crianças e adolescentes está aumentando no Brasil. O país sofreu 35 mil mortes violentas de crianças e adolescentes entre 2016 e 2020, com uma média alarmante de 7 mil por ano. Ainda mais surpreendente é que, num período de quatro anos, de 2017 a 2020, 180 mil crianças e adolescentes foram vítimas de violência sexual, com uma média de 45 mil ao ano. Essas estatísticas levantam dúvidas sobre a eficácia do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na proteção de nossa geração jovem.

O artigo 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que crianças e adolescentes devem receber proteção em diversas situações. Primeiramente, eles são protegidos contra ações ou omissões da sociedade ou do Estado. Isso significa que tanto a sociedade em geral quanto o Estado têm a obrigação de agir para proteger crianças e adolescentes de danos. Em segundo lugar, o ECA protege contra a falta, omissão ou abuso por parte dos pais ou responsáveis. Isso abrange situações em que os cuidadores falham em proteger ou cuidar adequadamente de crianças e adolescentes, ou quando eles próprios são a fonte de abuso ou negligência. O estatuto também prevê proteção em casos relacionados à própria conduta da criança ou do adolescente, garantindo que eles recebam orientação e assistência apropriadas quando necessário. (BRASIL, 1990) Essa busca por legislação garante a segurança e o bem-estar de crianças e adolescentes, podendo confirmar as várias ameaças que eles enfrentam.

No entanto, constatamos uma discrepância significativa ao comparar as disposições do ECA com os dados. A idade das vítimas relacionadas ao tipo de violência sofrida. Por exemplo, as crianças são frequentemente atacadas dentro de casa, geralmente por alguém que elas conhecem, enquanto os adolescentes estão sujeitos a ameaças externas, como a violência armada urbana e o racismo desempenhando um papel importante.

Entre 2016 e 2020, mais de 31 milhões de vítimas de mortes violentas ocorreram entre 15 e 19 anos, diminuindo que os adolescentes são o grupo mais

suscetível à violência letal. Aqui, o racismo é evidente, pois muitos jovens negros são assassinados durante intervenções policiais. O ECA não consegue mitigar esse problema, apesar de sua abordagem abrangente.

Quando se trata de violência sexual, é particularmente perturbador observar que 80% das vítimas são meninas e que os agressores são conhecidos das vítimas em 73% dos casos. Estes números mostram que as proteções legais fornecidas pelo ECA ainda não são totalmente aplicadas e eficazes.

Os dados revelados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pela UNICEF indicam que, apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ser um marco legislativo fundamental, ainda há um longo caminho a percorrer para assegurar a proteção efetiva de crianças e adolescentes no Brasil. O ECA estabelece uma ampla gama de direitos e proteções, mas a realidade enfrentada por muitos jovens brasileiros mostra uma lacuna significativa entre as intenções da lei e sua aplicação prática. (BRASIL, 1990)

A diferença entre a legislação e a realidade cotidiana é alarmante. Muitos jovens ainda são afetados por violência, negligência e falta de acesso a direitos básicos, o que destaca a necessidade de uma aplicação mais efetiva e abrangente do ECA. A teoria e a prática precisam estar alinhadas para garantir que todos os jovens brasileiros tenham a proteção e as oportunidades que merecem.

Para enfrentar esses desafios, é necessária uma abordagem multidimensional que inclua não apenas a aplicação da lei, mas também a conscientização e a educação em todos os níveis da sociedade. Educadores, por exemplo, desempenham um papel essencial não apenas no ensino acadêmico, mas também na identificação e no encaminhamento de casos de abuso e negligência. Portanto, é preciso que sejam equipados com os recursos, o treinamento e as ferramentas necessárias para desempenhar essas funções de maneira eficaz.

Em resumo, a proteção de crianças e adolescentes no Brasil exige não apenas legislação robusta como o ECA, mas também uma implementação e fiscalização efetivas, além de uma forte rede de apoio social e educacional que garanta o cumprimento dos direitos e proteções previstos. Além disso, há uma tensão constante na relação das forças de segurança com a comunidade, principalmente nas

áreas vulneráveis. Os dados mostram que muitos adolescentes, principalmente os negros, são vítimas de intervenções policiais. Até que ponto nossas forças de segurança estão preparadas e treinadas para lidar com crianças e adolescentes? Há um apelo urgente para um treinamento da polícia mais estratégico, mais humano e centrado na proteção e nos direitos desse público.

Os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) devem ser amplamente conhecidos pelo público. Para atingir esse objetivo, campanhas educativas e de sensibilização são essenciais para promover uma cultura de proteção e erradicação de abusos. Para garantir uma proteção mais eficaz e responsável, é fundamental entender que o ECA se aplica tanto em casos de negligência por parte da sociedade, Estado ou família quanto à consequência das ações dos jovens. (BRASIL, 1990)

Além disso, os dados da UNICEF vão além dos números e mostram o que realmente acontece. Eles mostram que as políticas públicas e o pensamento social precisam mudar. O ECA como uma pendência histórica coloca o futuro de muitos jovens no Brasil em perigo. Portanto, é necessário um esforço conjunto urgente para garantir a sobrevivência, a dignidade e o desenvolvimento completo de todas as crianças e adolescentes do país. Essa é a única maneira de construir uma sociedade que realmente aprecie e respeite o bem-estar e os direitos da juventude. (UNICEF, 2021).

Conclusão

Por fim, embora a proteção dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil seja oficialmente garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), existem obstáculos significativos no processo de implementação. O ECA, uma legislação abrangente e visionária, estabelece que as crianças e adolescentes são portadores de direitos. No entanto, esses direitos ainda não são plenamente vivenciados por essa população vulnerável no Brasil.

As evidências coletadas por entidades como o Fórum Brasileiro de Segurança Pública e a UNICEF mostram que há continuidade de violência, abuso e negligência

contra crianças e adolescentes. Isso indica que há uma disparidade entre o que a legislação espera e o que realmente acontece. Para corrigir essa desconexão, as estratégias devem ser revisadas e reforçadas.

Neste processo, as famílias, o governo, a sociedade civil e as próprias crianças e adolescentes desempenham um papel importante. Para garantir o cumprimento dos direitos da infância e adolescência no Brasil, é necessário um trabalho em conjunto. A implementação dos direitos previstos no ECA envolve transformações sociais e culturais.

A violência contra crianças e adolescentes não pode ser ignorada ou minimizada. Crianças e adolescentes devem ser protegidos tanto em casa quanto no meio público. É necessário investir em políticas preventivas, formar profissionais em diversas áreas e produzir dados e evidências constantemente. Essas medidas têm como objetivo não apenas intervir em situações de violência, mas também prevenir a ocorrência de tais situações.

Como resultado, o teste real do sucesso da ECA será quando todas as crianças e adolescentes no Brasil tiverem a oportunidade de viver em segurança, serem ouvidas, terem acesso a uma educação de alta qualidade e terem a chance de atingir seu potencial máximo. É um objetivo compartilhado, exigindo que todos os setores da sociedade se responsabilizem para garantir um futuro mais justo e protegido para a geração jovem do país.

THE PROTECTION OF CHILDHOOD RIGHTS IN BRAZIL: DISPARITIES BETWEEN THE DECLARED AND THE PRACTICED

Abstract

This study investigates how rights interact with childhood and adolescence in Brazil, with special emphasis on the role of the Statute of the Child and Adolescent (ECA). The aim is to analyze the rights of children and adolescents from a protective perspective in Brazil. The study adopted a qualitative, exploratory, and bibliographic approach (Flick, 2004). It examines legislative and institutional advances, but also highlights the challenges in protecting the rights of children and adolescents. Furthermore, it emphasizes that, although the ECA legislation is important, it alone is not sufficient. Efficient enforcement is needed, accompanied by a solid network of social and educational support. To ensure the effective fulfillment of the guaranteed rights and protections, this network must involve various actors, such as families, schools, communities, and the government. The article concludes by emphasizing the importance of a comprehensive and integrated approach to promote the rights of children and adolescents in order to ensure their safe and healthy development.

Keywords: Childhood Human Rights. Statute of the Child and Adolescent (ECA). Child Protection.

Referências

BOTELHO, Rosana Ulhôa. Uma história da proteção à infância no Brasil - Da questão do menor aos direitos da criança e do adolescente (1920-1990) / Rosana Ulhôa Botelho. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

FREITAS, M. C. (Org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.
FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

SILVA JUNIOR, Nelson G. de S.; Garcia, Renata M. Moncorvo Filho e algumas histórias do Instituto de Proteção e Assistência à Infância Estudos e Pesquisas em Psicologia, vol. 10, núm.2, maio-agosto, RJ, 2010. Disponível:
<https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844632019.pdf> acesso em 27 de setembro de 2023.

UNICEF. Nos últimos 5 anos, 35 mil crianças e adolescentes foram mortos de forma violenta no Brasil, alertam UNICEF e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 22 de outubro de 2021. Disponível:
<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/nos-ultimos-cinco-anos-35-mil-criancas-e-adolescentes-foram-mortos-de-forma-violenta-no-brasil> acesso 26 setembro de 2023.

UNICEF. Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. Outubro, 2021. Disponível:
<https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf> acesso em 26 de setembro de 2023.

EDUCAÇÃO PARA TODOS E PARA TODAS: DIMENSÃO PEDAGÓGICO-CIENTÍFICA

Gabrieli Schäffer¹⁰⁷
Claudionei Vicente Cassol¹⁰⁸

Eixo Temático: Políticas Públicas, Educação e Direitos Humanos

Resumo

O objetivo desta pesquisa de desvela ao buscar a construção de uma compreensão conceitual para o termo *biosofia*, estudar educação para todos e todas na sua dimensão político-pedagógica e educacional, a partir da Conferência Mundial de Jomtien e verificar possibilidades de relações entre educação para todos e todas e o desenvolvimento de uma concepção e cultura de vida com sabedoria. Compreendemos que a busca por modificações no campo da educação, desde os conhecimentos considerados cientificamente importantes até as formas de avaliar a qualidade educacional, na dimensão nacional e internacional, as políticas públicas, a educação de formação integral, as instâncias sócio-políticas e a cidadania, parecem garantir movimentos de pensar e reflexões sobre os caminhos da educação, uma certa qualidade humanista e científica no ensino e na aprendizagem e conduzir os/as estudantes a uma condição cidadã. Realizada com análise bibliográfica e documental, com os métodos hipotético dedutivo e dialético-hermenêutico, com objetivo de dissertar sobre a dimensão pedagógica e cotidiana da educação para todos e todas como possibilidades político-pedagógica de promoção de vida com sabedoria. Considera-se que a aprendizagem ocorre durante toda a vida, tem condições de contribuir no desenvolvimento de uma vida que vai além da busca por condições financeiras e de consumismo.

Palavras-chave: Educação para todos e todas; Educação integral; Biosofia; Sabedoria.

Introdução

Uma educação para todos e todas com o intuito de formar os indivíduos integralmente, implica pensar a influência do processo de ensino e aprendizagem na realidade social dos/das estudantes. Portanto, para aprofundarmos os estudos realizados sobre essa temática, em um momento inicial, buscamos conceituar a educação para todos e todas e a formação integral, considerando a educação como uma possibilidade de melhorar o meio social onde os/as estudantes vivem. Ao mesmo passo que são enfrentados atritos, dificuldades no diálogo entre todos escola-família-sociedade.

¹⁰⁷Mestra em Educação URI/FW. Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva e Docência no Ensino Superior UNIasselvi. Graduação em Pedagogia URI/FW. Professora da Educação Infantil na rede municipal de Três Passos. Integrante do Grupo Biosofia URI/FW. E-mail: gabrielischaffer2020@gmail.com.

¹⁰⁸Doutor em educação nas Ciências. Professor no PPGEDU/URI e CEDDO. E-mail: cassol@uri.edu.br.

Uma formação integral implica primeiramente o atendimento das necessidades básicas para o desenvolvimento humano, em seguida um currículo de acordo com a realidade local, uma educação que seja científica e também cultural. A educação integral aproxima-se do conceito de biosofia, pois ambas almejam o desenvolvimento da criticidade/reflexão/racionalidade/autonomia/sabedoria, para uma vida digna.

Compreendemos que a educação contribui para um mundo mais seguro, saudável, próspero e ambientalmente mais sustentável, ao mesmo tempo que promove progresso social, econômico e cultural, bem como a tolerância e a cooperação local, regional e internacional. Também, é fundamental para a elevação espiritual, individual intelectual e atitudinal das pessoas. Por outro lado, parece que, em geral, a educação oferecida pelas escolas públicas está gravemente deficiente de compreensão mais ampliada de mundo e formação integral. Enfrenta uma crise que exige diálogo, debate, reflexão e um trabalho que convoque a educação para o centro, a torne mais central, reconheça a sua relevância e opere na melhora de sua qualidade científica e humanística enquanto práxis: formação, reflexão, ação.

No mesmo nível de necessidade, compreendemos que ela, a educação, deva ser universalmente disponível, adequada e essencial para qualificar os níveis superiores de ensino, da formação científica e técnica e, desse modo, permitir o desenvolvimento autônomo, a emancipação e a ampla compreensão dos indivíduos. Mas que não seja apenas uma preocupação para trilhar estudos superiores ou posteriores, mas dê atenção ao nível, à modalidade e ao tempo presente. Grande número de jovens não concluem o ensino médio (ANUÁRIO, 2022) e precisam, então, da contribuição intelectual, científica, emotiva e emancipatória que a educação escolar pode oferecer, também, para quem não segue seus estudos formais ou nas instituições escolares, universitárias. Preocupar-se com todos e todas é escopo das políticas públicas para a educação.

A educação, tema central, também, do *Manifesto dos Pioneiros* (1984, p. 407) apresenta o Brasil do início do século XX com uma realidade de má organização do ensino, de estrutura e de desenvolvimento arcaicos, antiquados e deficientes, expressão presente logo na introdução do documento ao denunciar que “Na

hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação” (sic). Em diálogo com a proposta de educação para todos e todas, do final do século, verifica-se que ainda precisa desenvolver uma visão abrangente, um compromisso com a educação básica e um olhar mais amplamente para as gerações presentes e, em perspectiva, para as futuras e se preparar para enfrentar a amplitude e a complexidade dos desafios. (UNESCO, 1990).

Essas reflexões iniciais, também presentes no documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, despertam para a visão da importância da educação, tanto a nível formal quanto informal e, embora, são considerações realizadas no ano de 1990, têm potencial, ainda, para debater o que atualmente é encontrado nos ambientes escolares, em se tratando de educação formal e na sociedade em geral, como educação informal. A identificação entre o *Manifesto dos Pioneiros* e os apontamentos da *Educação para todos* ressalta a histórica problemática educacional brasileira conduzida na lógica reprodutivista, como denunciam Bourdieu & Passeron, em *A reprodução* (1992), e Saviani, em *Escola e Democracia* (2012). Desse modo, esta reflexão tem o objetivo de pensar o documento da *Declaração Mundial de Educação para Todos* e dialogar com outras fontes documentais e bibliográficas em abordagem dialética e hermenêutica, eleitas para esse debate, suscitadas pela aproximação entre diferentes tradições de pensamento e contextos sócio históricos, mas com foco na educação de oferta ampla e de significativos resultados. A compreensão, de fundo, reflete a educação para todos e todas e as manifestações dos pioneiros da educação, como caminhos para uma vida com sabedoria, com autonomia, respeito, dignidade, equidade e justiça social. Esta amplitude assume, neste texto, o sentido de *biosofia*, apresentado no capítulo anterior

Para contextualizar a realidade educacional em análise neste texto, é importante resgatar a base da *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), fonte central neste debate: o cenário de fins do século XX. Apresenta que mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso à educação primária; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais são mulheres - são analfabetos e o analfabetismo funcional é um grande problema em todos os países industrializados e em desenvolvimento; mais de um terço dos

adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, o que pode ser debitado na conta das novas habilidades e tecnologias, visto que as populações não têm acesso a livros, revistas e jornais e não conseguem perceber e se adaptar às mudanças sociais e culturais; mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não completaram o ciclo básico e outros milhões, ao completar o ciclo básico não adquirem conhecimentos e habilidades básicas. Na década de 1980, esses problemas dificultaram o desenvolvimento da educação básica em vários países menos desenvolvidos com o corte de despesas das escolas públicas.

A *Declaração Mundial de Educação para Todos*, ao considerar a educação como contributiva para alcançar um mundo mais seguro, com prosperidade e sustentabilidade, de modo que favoreça o avanço cultural, social e econômico, sempre, em cooperação internacional, considera o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural como possibilidades de promover o desenvolvimento. Não é ação de uma única via ou de ação exclusiva das instituições escolares. A escola ou a educação formal, oficial, cumpre com mais propriedade o seu papel educador à medida que há um movimento social de compromisso, de maior amplitude, com a formação. Esse ponto, em nossa compreensão, faz um diálogo com o que estamos, nessa dissertação, compreendendo por *biosofia*.

Desse modo, a diálogo entre *biosofia*, como sabedoria de vida, não apenas a humana, mas todas as suas formas e expressões, na perspectiva da sustentabilidade de onde todas as existências são indispensáveis para alguma harmonia planetária, do/no cosmos, e a formação para todos e todas – na proposta da Declaração Mundial, aceita considerar que o que é ofertado no campo educacional exibe a existência de necessidades emergentes de atualização, de aprofundamento, de reorientação. A educação, o conhecimento, a ciência, os sentimentos que envolvem as vivências e existências – isto que estamos considerando *biosofia* – é preciso que seja para todos e para todas, que seja relevante, de qualidade humana e disponível dentro do contexto de universalidade. Ao garantir uma educação básica de qualidade há possibilidade serem fortalecidas também outras etapas da educação: nível superior, formação científica e tecnológica. (UNESCO, 1990). Mas não somente pelas vias formais, escolares, oficiais de ensino. Um conjunto de instituições em ação

coletiva com o objetivo de ampliar os espaços educativos, espaços de formação integral, com investimentos em teatros, museus, convivência, experiências, lazer, habitação, trabalho e salário, alimentação e saúde.

Desenvolvimento

Pensar e consolidar uma educação básica de qualidade, indica o documento *Educação para Todos*, implica “respeitar e desenvolver a herança cultural, lingüística e espiritual, promover a educação da coletividade, defender a causa da justiça social, proteger o ambiente e ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus” (UNESCO, 1990, p. 02-03). Porém, compreender, que os poderes que organizam o mundo e definem as suas direções, são hoje controlados por ideais distantes do humano e afastados das diversas formas e manifestações de vida, de existência. Sabedoria, em nossa compreensão, é ter condições de compreender essa ciranda de interferências e posicionar-se de modo a perceber a necessidade da continuidade da existência com dignidade, com qualidade de vida, com possibilidade de crescimento e de desenvolvimento para todos e todas.

Outro objetivo importante apresentado pela *Declaração Mundial de Educação para Todos*, é fortalecer e enriquecer os valores culturais e morais gerais, pois são neles que encontramos a dignidade e identidade da sociedade e dos indivíduos. Consideramos que a abrangência geral da declaração direciona-se a “I) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; II) concentrar a atenção na aprendizagem, III) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; VI) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; V) fortalecer alianças” (UNESCO, 1990, p. 03). No sentido da formação integral, das possibilidades de aprender em todos os espaços ou em mais espaços da sociedade e do mundo - como compreendemos ser *biosofia* - percebe-se que a Declaração apresenta aspectos importantes de acesso e permanência na escola, com o que concorda Rosieri Maria Orlando Zeppone (2011, p. 366), ao escrever que “universalizar o acesso à educação e promover a equidade, parece ser destaque nesse documento, já que é apontado que a educação básica deve ser acessível a todas as crianças, jovens e adultos, um reconhecimento de que tais princípios ainda estão por ser cumpridos”.

Nessa perspectiva, as considerações de Kellcia Rezende Souza e Maria Tereza Miceli Kerbauy (2018, p. 673), ao salientar que “o documento enfoca a necessidade do atendimento escolar, sem distinção, a todas as pessoas, e define ações que propõem a universalização da Educação Básica, como uma forma de promover o direito a educação e, com isso, avançar em prol da igualdade social”, nos permite interpretar a relação que há entre a potencialidade que a escola tem para desenvolver elementos de análise, de reflexão, de compreensão, pelas vias da ciência, do desenvolvimento intelectual, para que os indivíduos possam ver o mundo, analisar os contextos e circunstâncias e agir para contribuir na manutenção da vida. Manter não é, nessa reflexão, reproduzir condições, mas promover seu acontecimento com mais amplitude, mais qualidade humana e biológica, mais compromisso coletivo.

A *Declaração de Educação para todos e todas*, ao assumir compromisso de olhar o coletivo e com amplitude as condições sócio-econômicas, político-culturais e materiais dos indivíduos, vê a necessidade e o valor de fortalecer e empreender lutas na direção da educação de formação integral. O coletivo de instituições e organização em ação de educação. Essas compreensões sugerem a valorização dos conhecimentos construídos nos cotidianos das existências com a preocupação central de operar na consolidação de uma sabedoria que se ocupa com a vida em todas as suas formas e manifestações. Essa *biosofia*, não invalida os espaços formais de ensino pois reconhecem, pela compreensão, pela sabedoria que acumula, valoriza e se associa ao maior conjunto possível de conhecimentos e saberes que podem assegurar o pensar a condição humana, as relações sociais, a dignidade de todos e todas e a sustentabilidade (ONU,2023).

Educação de qualidade humanista, científica, intelectual, integral, portanto, de acordo com a *Declaração Mundial*, convida ao aprendizado, a conhecimentos que beneficiem o raciocínio, competências e valores, conhecimento e sabedoria enquanto consciência de compromisso com a vida amplamente. Ao olharmos, nessa chave de análise a educação básica, percebe-se carência na eficácia em resultados de aprendizagem, conformismo ao centrar-se exclusivamente no número de matrículas na frequência e no preenchimento de requisitos para adquirir certificação final nos

cursos. A formação que pode despertar para compreensões mais amplas da existência em relação com o cosmos – neste texto compreendido como o conjunto de elementos indispensáveis à manutenção da vida e da possibilidade de equilíbrio, de sustentabilidade – não tem sido privilegiada. Acreditamos que é neste sentido que a *biosofia* – uma sabedoria de vida – precisa acontecer.

A aprendizagem inicia desde a mais tenra idade ou, ainda antes do nascimento, como manifestam estudiosos da neurociência. Isto implica pensar o desenvolvimento dos processos educativos compilando estratégias que possam envolver as escolas, as famílias, as comunidades e os indivíduos, de acordo com as possibilidades e realidades de cada local, como ponto de partida para avançar e transformar realidades. Para além do círculo familiar, a escola tem se mostrado a principal ferramenta de promoção do conhecimento formal, sistematizado. Portanto, “a educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade” (UNESCO, 1990, p. 4). Ao considerar a cultura, as necessidades e as possibilidades, compreendemos que outras dimensões educadoras também são convocadas pela Unesco para construir conhecimento, para constituir saberes em todos os espaços, de alguma forma, possíveis de produzir aprendizagens. Assim o conhecimento se constitui em sabedoria que se desenvolve, se constitui, nos diversos campos da existência, da vida.

Atender, cuidar, das necessidades de aprendizagem de adultos, jovens e crianças, dessa grande diversidade que constitui essa realidade, representa a importância dos sistemas formais como síntese da dinâmica da existência. Pensar os programas de alfabetização e de letramento

– indispensáveis no movimento de ler e escrever e desenvolver habilidades e emancipação – possibilita desenvolver e fortalecer, assim como reconhecer, a herança cultural e as identidades e potencialidades.

A Unesco (1990, p. 4), indica que a partir da alfabetização surgem possibilidades de capacitação técnica, ofícios, educação formal e não formal, em todos os âmbitos e dimensões da vida:

[...] em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais. Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais [...]”.

Esse aprender cotidiano carrega o sentido de *biosofia* que pode estar associado a metodologias tradicionais e inovadoras desde que mobilizadas com o intuito de atender as necessidades de todos e todas, promovera dimensão social e individual como importantes para pensar políticas culturais, econômicas e coletivas adequadas “em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde”, pois, para a Unesco (1990, p. 5) têm condições de incentivar os/as educandos/as e “contribui para o desenvolvimento da sociedade” É nesse aspecto primordial que a *Declaração Mundial de Educação para Todos* indica a importância da mobilização de recursos humanos e financeiros, voluntários, privados ou públicos para atender as necessidades básicas de aprendizagem para todos e todas.

Ignorar as vivências que os alunos/alunas trazem consigo para o ambiente escolar, é reafirmar que somente os conhecimentos científicos são válidos e importantes. Com essa visão, reafirma a estrutura social em que vivemos, admitindo como corretos aqueles conhecimentos construídos pelas classes sociais hegemônicas, deixando à margem aqueles conhecimento e conteúdos que fazem parte dos contextos mais populares, pois são vistos como incapazes de ensinar algo que seja útil e faça a diferença. A validade dos aprendizados obtidos no cotidiano é vista quando pensamos que desde o início de nossas vidas precisamos de alguém para nos ensinar a viver, de pessoas que atendam nossas necessidades e nos ajudem a desenvolver nossa autonomia. Se a vida quotidiana não fosse importante, não seria necessário receber instruções, auxílios, orientações, desde muito cedo. Também seria dispensável compreender a organização social, conhecer entender como o mundo funciona. Essas aprendizagens ocorrem também no contato com os/as outros/as e com o meio. Por isso, ao chegar à escola os alunos/as alunas trazem consigo o aprendizado adquirido anteriormente (BROUGÈRE e ULMANN, 2012) que se qualificam em termos humanistas e científicos a partir das ações pedagógicas da escola. A *biosofia* cultiva uma perspectiva de construir comunidade de conhecimento que se emancipa pelo movimento de colocar-se em atitude de aprendizado, de

reflexão e de compromisso com a vida de modo amplo. Uma formação que prepare para o diálogo entre diferentes pensamentos, mesmo que o indivíduo saiba do seu acerto, saiba respeitar o direito do outro/da outra se julgar-se certo. Saber dialogar é expor seu ponto de vista sem oprimir, menosprezar ou desvalorizar quem pensa diferente. (FREIRE, 2018).

Conclusão

A educação pode contribuir para superar as discriminações existentes entre as pessoas do gênero humano ao trabalhar o desenvolvimento do respeito com as diferenças entre as pessoas, suas singularidades/particularidades, ao compreender a miscigenação humana como uma oportunidade de conhecer diferentes culturas. Dentro dessas considerações, podemos incluir também os grupos com renda financeira menor, que acabam sendo vistos como inferiores pela posição social que ocupam. Uma vida com sabedoria não admite qualquer tipo de discriminação, busca compreender todos os seres humanos em sua integralidade e integridade, respeitando suas singularidades. Os conhecimentos que os/as estudantes trazem consigo de sua realidade social, são fontes de aprendizados ao viabilizar o desenvolvimento de trabalhos direcionados a conhecer as diversidades culturais que existem em uma mesma comunidade. Apesar de serem integrantes da mesma comunidade, que pode ser pequena ou grande, quando consideramos o espaço territorial, as diferenças estão presentes. As famílias possuem suas singularidades, valores, costumes, tradições. Está aí uma possibilidade de iniciar o debate sobre a diversidade humana e da vida, o que, de algum modo, pode encaminhar a aprender com quem está a nossa volta. Influenciamos e somos influenciados diariamente, nas mais diversas situações, nas relações que estabelecemos com o outro/a outra, e nessas trocas estamos sempre construindo novos aprendizados.

Em uma sociedade cada vez mais individualista e competitiva, parece ser necessário resgatar os valores da cooperação, respeito, solidariedade. Pensar uma educação com essas características, parece ser caminho para ampliar os ambientes em que se desenvolve uma educação formal, indo além das salas de aula tradicionais, implementando novos espaços que podem ser mais atraentes,

significativos e formadores de integralidade. O resultado pode ser uma comunidade educativa, onde as trocas realizadas possibilitam uma formação para a cidadania. Uma comunidade que busca uma educação de formação além dos anos escolares, para a continuidade, para a vida, com a permanente busca de conhecimento.

EDUCACIÓN PARA TODOS: DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-CIENTÍFICA

Resumen

El objetivo de esta investigación es develar la construcción de una comprensión conceptual del término biosofía, estudiar la educación para todos en su dimensión político-pedagógica y educativa, a partir de la Conferencia Mundial de Jomtien y verificar las posibilidades de relaciones entre la educación para todos y el desarrollo de una concepción y cultura de la vida con sabiduría. Así, entendemos que la búsqueda de cambios en el campo de la educación, desde los saberes considerados científicamente importantes hasta las formas de evaluar la calidad educativa, en la dimensión nacional e internacional, las políticas públicas, la formación integral de la educación, las instancias sociopolíticas y la ciudadanía, parecen garantizar movimientos de pensamiento y reflexiones sobre los caminos de la educación. una cierta calidad humanística y científica en la enseñanza y el aprendizaje para llevar a los estudiantes a un estatus de ciudadanía. Realizado con análisis bibliográfico y documental, con métodos hipotéticos deductivos y dialéctico-hermenéuticos, con el objetivo de diseccionar la dimensión pedagógica y cotidiana de la educación para todos como posibilidades político-pedagógicas para promover la vida con sabiduría. Se considera que el aprendizaje se da en todo momento y a lo largo de la vida, y es capaz de contribuir al desarrollo de una vida que va más allá de la búsqueda de condiciones financieras y el consumismo.

Palabras Clave: Educación para todos. Educación integral. Biosofía. Sabiduría.

Referências

ANUÁRIO **Brasileiro de Educação Básica**, 2021. Brasília: Todos pela Educação; São Paulo: Moderna, 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1992.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados Ltda, 2012.

MANIFESTO. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, número 65 (150), mai/ago 1984, p. 407-25, disponível no endereço:
https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf.

ONU. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Agenda 2030. Disponível no endereço: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em maio de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42.ed. Campinas-SP : Autores Associados,2012.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à Educação Básica nas Declarações sobre Educação para Todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. vol. 22, núm. p. 667-681, mai/ago. 2018. Disponível em:
<<https://www.redalyc.org/journal/6377/637766217014/637766217014.pdf>>. Acesso em 21mai. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v.24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em:
<<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 21 mai. 2023.

A EVASÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO: UMA ANÁLISE DOS CONDICIONANTES SOCIOCULTURAIS E PEDAGÓGICOS

Elisangela Baldo Bucco¹⁰⁹
Edite Maria Sudbrack¹¹⁰

Eixo Temático: Políticas Públicas, Educação e Direitos Humanos

Resumo

A questão da evasão escolar tem sido amplamente estudada, principalmente no que diz respeito às escolas de ensino médio ministradas por escolas públicas através das redes estaduais de ensino. Para combater este problema, é fundamental reavaliar e identificar as suas causas, procurando soluções eficazes que tenham em conta a realidade das escolas e as suas semelhanças e diferenças. Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar os fatores socioculturais e pedagógicos que contribuem para as taxas de evasão escolar em Rondonópolis e explorar possíveis soluções por meio de uma revisão abrangente da literatura. A luta contra o abandono escolar é um processo contínuo que envolve uma série de iniciativas destinadas a abordar as causas profundas do problema. Apesar disso, fica claro que a questão da evasão escolar pode ter seus fundamentos nos sistemas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais. Como tal, é necessário que cada uma destas entidades avalie as respectivas ofertas aos alunos para garantir que estão motivados para permanecer na escola, mesmo que necessitem de trabalhar para se sustentarem a si próprios e às suas famílias.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Ensino Médio; Abandono.

Introdução

A evasão escolar tem sido objeto de estudos, principalmente quando se trata do problema no Ensino Médio, ofertado em âmbito de escola pública, pelas redes estaduais de ensino. Reconhecemos que as realidades entre uma escola e outra bem como de um Estado e outro se diferem, dado fatores particulares, como o entorno e outros fenômenos, os quais discutiremos ao longo dessa investigação.

É preciso repensar o fenômeno da evasão escolar, reconhecendo suas causas, buscando formas eficazes de combatê-la, considerando a realidade das escolas, observando-se o que há de comum e o que há de dessemelhante entre elas. Isso, tratando-se das escolas de uma mesma rede de ensino, a princípio, de um mesmo

¹⁰⁹Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI; Graduação em Pedagogia pela UFMT. Técnico Administrativo Educacional na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. E-mail: elisangela_bb@hotmail.com

¹¹⁰Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil, 2002) Professora Tempo Integral da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (Brasil, 2023) E-mail: sudbrack@uri.edu.br

município. Se cada esfera, estadual/municipal, buscasse discutir o problema dentro de seu território escolar, possivelmente haveria reversão da situação, ou minimizaria o problema. Atualmente (2023), o tema tem merecido amplo debate em relação ao Ensino Médio.

Para tanto, não basta somente reconhecer que o problema da evasão escolar existe. É preciso avançar para 'águas mais profundas', no sentido de identificar as raízes do problema e a partir daí buscar possíveis soluções. Logicamente que isso não aconteceria em um curto espaço de tempo. O que significa o Estado investigar as escolas que têm apresentados índices de evasão seguidamente, conhecer a fundo os problemas e sua ordem, a partir daí, observar o que há de comum para que se possa elaborar medidas que consigam resolver o problema.

Diante dessas colocações, o problema de pesquisa é: Quais os condicionantes socioculturais e pedagógicos da evasão escolar do Ensino Médio de Rondonópolis, evidenciando possíveis alternativas para a inclusão dos alunos infrequentes nas escolas estaduais desse município?

Esta pesquisa tem o objetivo analisar os fatores socioculturais e pedagógicos que contribuem para as taxas de evasão escolar em Rondonópolis e explorar possíveis soluções por meio de uma revisão abrangente da literatura. Considerando a proposta de nosso estudo, o qual visa analisar a questão da evasão escolar no Ensino Médio no estado de Mato Grosso, bem como os condicionantes que envolvem esse fenômeno, passamos à uma análise de literatura.

Desenvolvimento

Dados do IBGE (2022) afirmam que o município de Rondonópolis/MT está localizado na Mesorregião Sudeste Mato-grossense, situado no entroncamento das BR-163-364-MT, distante 210 quilômetros da capital, Cuiabá. Com a chegada da Ferronorte, o município se consolidou como ponto de integração intermodal, ligando as regiões norte e sul do país. Por essas vias são transportadas toda a produção agrícola e industrial para os grandes centros metropolitanos e portos do Brasil.

A Rede Estadual de Ensino conta de 34 unidades de Ensino Fundamental, Médio e EJA, com cerca de 31.000 alunos matriculados. A Rede Particular de Ensino tem 30 Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Especial, além da EJA, com cerca de 7.500 alunos matriculados. Atualmente o município conta com duas escolas militares que oferecem do 7º a 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio

- por processo seletivo. Quanto a escolarização, temos que 98,4% de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estão matriculados e frequentes nas escolas.

Causas e consequências da evasão escolar

A evasão escolar, na visão de Oliveira e Magrone (2014), é um fenômeno que há muito se faz presente nos sistemas educacionais do Brasil e pelo mundo a fora, desafiando a comunidade escolar a buscar formas reais de suprimi-lo. O caráter de recorrência imprime a esse fenômeno uma espécie de lacuna que não se consegue fechar, porque se entende que há as causas gerais e as próprias de cada instituição, considerando que a realidade de uma instituição nunca é igual a de outra, ainda que pertençam à mesma rede, por exemplo.

Ao se propor investigar a evasão na instituição, faz-se necessário compreender que evasão escolar e abandono são termos que se diferem em seu significado, sendo “o abandono escolar um indicador de rendimento escolar. O abandono escolar acontece quando o aluno se afasta da escola durante o ano letivo.” (Oliveira; Magrone, 2014, p. 12).

Mendes (2013, p. 263) corrobora explicando que “Evasão escolar se refere ao aluno que deixa a escola, mas com a possibilidade de retorno à mesma. Já o abandono escolar ocorre quando o estudante deixa a escola em definitivo.” É muito importante, conforme asseveram os autores, que a evasão escolar não seja negligenciada ou tratada como um fenômeno residual, de pouca ou nenhuma importância para a instituição.

O fato de negligenciar o problema pode comprometer o que é garantido ao aluno pela Constituição Federal: acesso, permanência e qualidade na educação (BRASIL, 1988), levando o aluno a compor o crescente número do fracasso escolar, que se constitui em um problema. Sobre isso, Souza (2015) enfatiza que a instituição não pode cruzar os braços diante da situação de abandono, da evasão ou do fracasso escolar.

É preciso um movimento interno e externo, por parte da comunidade escolar, para conhecer as causas da evasão escolar em sua instituição bem como compreender como essas podem ser trabalhadas de forma que resgatem os evadidos para darem continuidade ao seu processo de educação formal. É preciso lembrar que o foco da educação é o aluno e sua permanência tem sido um desafio para a comunidade escolar,

como mostram os estudos realizados por Souza (2015), Oliveira e Magrone (2014), Melo e Peplinski (2021), dentre outros.

Da alusão feita, reconhecemos a necessidade de investimento de cada instituição que passa pelo problema da evasão, no sentido de cuidar de seus alunos, porque é por eles e para eles que elas existem e permanecem. É preciso levar em conta as características singulares, como afirmam Oliveira e Nóbrega (2021, s/p), “o estudo da evasão é um campo vasto e complexo, o qual envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas e administrativas, entre outras.”

Compreender a evasão escolar como um dos indicadores do fluxo escolar é sim uma necessidade, porque se trata de um fenômeno significativo para evidenciar se a permanência condiz com o acesso, se não condiz é um sinal de que, em alguma coisa, a instituição está deixando de cumprir com o que diz o artigo 3º da LDB. Os indicadores auxiliam nas tomadas de decisões em relação àquilo que cada instituição tem praticado, pois reconhecemos que o dia a dia não é igual para todas as instituições, ainda que estejamos falando daquelas que são parte da mesma rede (municipal, estadual, federal e privada).

Se fossem iguais, os documentos que regem as instituições também o seriam (Regimento Interno, Plano Anual e outros). São documentos que têm como base a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, BNCC (2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação e outros, cada um deles busca, em sua essência, oferecer o que há de melhor para todos os alunos, inclusive atendendo às suas necessidades individuais (aquelas que cabem à escola).

Finalizando a pesquisa, os autores citados afirmam que é importante elencar indicadores educacionais que realmente permitam o monitoramento e o acompanhamento da evasão escolar para as suas “tomadas de decisões, avaliações de ações e evolução de tendências.” (VITELLI; FRITSCH, 2016, p. 930). A comparação dos resultados da evasão escolar entre as instituições deve ser feita de forma que as avaliações tenham utilizado as mesmas definições. A par das questões pedagógicas e administrativas não se pode ocultar que a evasão/exclusão é também fruto das desigualdades sociais.

Evasão escolar: prejuízo social, acadêmico para a sociedade em geral

Uma pesquisa realizada por Barros *et al.* (2021), motivada pela garantia de acesso e permanência de estudantes na educação básica, dados por diversos documentos, como as Nações Unidas (2020), a Constituição Brasileira (1988) e as Metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020), afirma que 5% de Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro é gasto com a educação básica.

Ainda que seja um gasto previsto, já se observa discrepância quanto à distribuição dos recursos e gasto anual por estudante superior ao requerido, evidenciando que cerca de 87% se encontram com essa característica. No entanto, não podemos dizer que signifique um prejuízo, posto que se encontra dentro do previsto no quesito financeiro.

Em contrapartida, o acesso à educação básica financeiramente garantido, não tem sido suficiente para manter os estudantes na escola, como mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2018, ano em que se comprovou termos fora da escola cerca de 1,8 milhões de crianças, adolescentes e jovens, de 4 a 17 anos. Barros *et al.* (2021) afirmam que o fato de o jovem não concluir a educação básica está diretamente ligado às razões socioeconômicas e demográficas nas quais ele se insere.

É importante que o jovem saiba e reconheça os benefícios de se concluir a educação básica e não os perder. Até porque, não é uma perda apenas dele, mas da sociedade como um todo. Isso porque há uma série de questões relacionadas aos benefícios trazidos pela educação básica completa ao sujeito, tais como: a empregabilidade, a remuneração e a produtividade. Esses fatores são negativos à toda a sociedade diante do abandono e da evasão escolar.

LaPlante (2014) analisa que, mesmo que o estudante sinta que pode progredir a partir da conclusão do Ensino Médio, os estudos deixam claro que essa razão é pouco considerada por eles, principalmente quando se trata de estudantes economicamente desfavorecidos, por exemplo. Para fomentar que o progresso se concretize, que o número de evasão escolar diminua – gradativamente – o autor afirma que o caminho são as políticas públicas, como a implementada em 2001 nos Estados Unidos, por meio de uma lei de reforma educacional, cujo objetivo era não abandonar nenhuma criança.

Se investimentos como as políticas públicas não alcançam a eficácia desejada em relação à evasão escolar, podemos afirmar que a ação provocou prejuízo social e

acadêmico para a sociedade em geral. Isso porque para implementar qualquer política pública há investimento de dinheiro público nas necessárias adaptações das instituições e de seus professores, com o objetivo de, por exemplo, motivar os estudantes a permanecerem na escola. É um investimento que prevê também, melhorar a qualidade da educação para todos.

Macia (2014) argumenta que a qualidade da educação é definida pela aquisição das habilidades cognitivas relacionadas às atividades do conhecimento e socioemocionais, relacionadas ao comportamento que os estudantes apresentam no desenvolvimento de trabalhos em equipe, na forma como lidam com as informações, no planejamento e na resolução de problemas, na postura crítica e responsável que assumem diante de uma situação. Tudo isso representa o desempenho acadêmico e laboral dos estudantes.

Evasão escolar: questões pedagógicas, sociais, políticas e financeiras

Patto (1999) discute sobre a produção do fracasso escolar, explicando que são muitas as dificuldades de aprendizagem escolar, essas se manifestam historicamente entre crianças das camadas mais empobrecidas, é preciso reconstituir a história para compreender o modo de pensar a escolaridade pelos estudiosos brasileiros durante o século XIX. A autora afirma que os estudos sobre pensamento educacional eram baseados em uma visão de mundo, de puro esforço intelectual, sem a preocupação com as condições sociais e históricas que o formavam.

Como se pode notar, existe a necessidade de urgentes mudanças no encaminhamento de procedimentos educacionais, passando pela necessidade da retomada da orientação sistemática e continuada ao estudante de Ensino Médio desde a parte do professor, até a revisão da proposta curricular atual do Ensino Médio. Na análise de Macia (2014), não há mais espaço para somente as práticas educativas tradicionais, que giram em torno da transmissão linear do conhecimento, na quais o professor é considerado o detentor do conhecimento e o estudante, um receptor acrítico.

As mudanças no currículo se fazem necessárias, caso os motivos das evasões sejam internos. Mas caso sejam fatores externos à escola, de questões sociais, nas quais os alunos apresentam dificuldades econômicas para o transporte, para o lanche ou para

o material didático, é o momento de pensar em como a escola, ou sua mantenedora pode oferecer algum benefício ou auxílio aos alunos.

O projeto pedagógico precisa ser avaliado anualmente pela escola, se está contribuindo para o aprendizado e interesse dos alunos. É importante oferecer um currículo atrativo, com atividades que sejam lúdicas e despertem prazer em aprender, para que não tenham vontade de evadir da unidade. Segundo Krawczyk (2014), até os anos 90, apenas 16% dos jovens brasileiros estavam no Ensino Médio e não havia tanto ruído com relação a isso. Ele se torna socialmente um problema quando diferentes setores começam a falar em crise.

Libâneo (1992) assinala que a igualdade e a oportunidade para todos no processo de educação se dá na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimento sistematizados pela humanidade, na aquisição de habilidades de assimilação e na transformação desses conteúdos no contexto de uma prática social.

Não que o diploma garantirá ao estudante um trabalho melhor e mais imediato, mas ampliará as possibilidades para que isso se realize. Dessa forma, as escolas poderiam trabalhar essas possibilidades com seus estudantes, no sentido de fomentar o interesse deles em permanecer estudando até concluir uma formação em nível superior que lhes ajude muito mais no próprio sustento e de sua família, junto com isso vem o crescimento econômico do meio no qual ele está inserido.

Conclusão

Retomando o objetivo desse estudo, que foi analisar os fatores socioculturais e pedagógicos que contribuem para as taxas de evasão escolar em Rondonópolis e explorar possíveis soluções por meio de uma revisão abrangente da literatura, considerando os resultados encontrados, podemos dividir a análise em duas partes: fatores socioculturais e pedagógicos e; possíveis soluções.

Entre os fatores socioculturais, podemos citar as condições socioeconômicas, pois pesquisas indicam que alunos de famílias com baixo poder aquisitivo têm maior propensão à evasão escolar. A falta de recursos financeiros pode levar à necessidade de crianças e adolescentes contribuírem para a renda familiar. Outra questão são as características culturais específicas de Rondonópolis, que podem influenciar a percepção da importância da educação. Algumas comunidades podem ter valores que priorizem o trabalho em detrimento da educação formal. A qualidade das instalações e

recursos nas escolas também pode impactar o engajamento dos alunos. Escolas com infraestrutura precária podem desmotivar os estudantes e contribuir para a evasão.

Já sobre os fatores pedagógicos, é possível destacar as metodologias de ensino, que podem ser desinteressantes ou pouco adequadas, não envolvendo os alunos. Métodos de ensino desatualizados, falta de recursos didáticos e professores não contribuem para a falta de engajamento dos alunos. Também damos ênfase a relevância do currículo. Um currículo que não seja relevante para a realidade dos alunos pode resultar em desinteresse e desmotivação, assim como a presença de *bullying*, violência ou um ambiente escolar hostil pode levar os alunos a abandonar os estudos.

Entre as soluções potenciais, destacamos iniciativas que oferecem suporte financeiro ou assistência a famílias de baixa renda, também estratégias que visam envolver a comunidade local e promover a importância da educação podem ajudar a mudar as atitudes culturais em relação à escola. É relevante investir na formação de professores, na atualização de métodos de ensino e recursos educacionais visando melhorar a qualidade da educação.

Ainda destacamos a importância de desenvolver currículos alinhados com as necessidades e interesses locais e implementar programas *antibullying*, promover a segurança e criar um ambiente escolar inclusivo.

É importante destacar que as soluções devem ser adaptadas à realidade específica de Rondonópolis e resultar de uma abordagem colaborativa envolvendo escolas, comunidades, governos locais e outras partes interessadas. Além disso, é crucial continuar pesquisando e avaliando a eficácia das intervenções ao longo do tempo para garantir resultados sustentáveis.

A questão do abandono escolar é persistente e requer uma abordagem multifacetada para abordar as suas causas subjacentes. Apesar disso, é evidente que a raiz do problema pode estar ligada aos sistemas de ensino nos níveis federal, estadual e municipal. Como tal, é crucial que cada sistema avalie os recursos e o apoio que fornece aos alunos para garantir que estão motivados a permanecer na escola, mesmo que tenham de trabalhar para sustentar a si próprios e às suas famílias.

Embora as alternativas atuais possam ter um impacto instantâneo, elas necessitam de mudanças e avanços significativos para que as escolas se tornem mais atraentes para os alunos. Isto, por sua vez, incentiva-os a procurar oportunidades de trabalho que possam ser conciliadas com os seus estudos, permitindo-lhes continuar

empenhados na busca do conhecimento, ao mesmo tempo que se sustentam financeiramente.

EVASION IN STATE HIGH SCHOOLS IN MATO GROSSO: AN ANALYSIS OF SOCIOCULTURAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONERS

Summary

The issue of school dropout has been widely studied, mainly with regard to high schools taught by public schools through state education networks. To combat this problem, it is essential to re-evaluate and identify its causes, looking for effective solutions that take into account the reality of schools and their similarities and differences. This research project aims to analyze the sociocultural and pedagogical factors that contribute to school dropout rates in Rondonópolis and explore possible solutions through a comprehensive literature review. The fight against school dropout is an ongoing process involving a range of initiatives designed to address the root causes of the problem. Despite this, it is clear that the issue of school dropout may have its foundations in the educational systems of federal, state and municipal governments. As such, it is necessary for each of these entities to evaluate their respective offers to students to ensure that they are motivated to stay in school, even if they need to work to support themselves and their families.

Keywords: School Dropout. High school. Dropout.

Referências

BARROS, Ricardo Paes de; *et al.* **Consequências da violação do direito à educação**. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Autografia, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a educação é a base**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. **Número de pós-graduandos cresce no Brasil**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>. Acesso em: 18 maio 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Rondonópolis/Mato Grosso/Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/rondonopolis.html>. Acesso em: 21 maio 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Estatísticas sociais, jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 21 maio 2022.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 35, n. 126, mar. 2014.

LAPLANTE, Matthew. A epidemia da evasão escolar nos Estados Unidos: Estratégias com impacto sobre a melhoria dos índices de formação e de oportunidades para manter viva a luta para acabar com a epidemia da evasão escolar. In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília/DF: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. p. 437-469.

MACIA, Marcela Bautista. Formación inicial docente: sobre cómo se reproduce la baja calidad educativa. In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa. (Org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília/DF: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. p. 215-248.

MELO, Alessandro de; PEPLINSKI, Emanuely. Reflexões sobre a Evasão Escolar no Ensino Médio a partir do olhar de educadores. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, v. 1, n. 26, p. 236-256, nov. 2021.

MENDES, Marcelo Simões. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Revista Estudos de Psicologia**. Campinas/SP, v. 30, n. 2, p. 261-265, abr./jun. 2013.

OLIVEIRA, Francisco Lidoval de; NÓBREGA, Luciano. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro/RJ, v. 21, n. 19, maio, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 21 maio 2022.

OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de; MAGRONE, Eduardo. Evasão escolar: apreensões e compreensões em contexto adverso. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, v. 1, n. 26, p. 11-32, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo/SP: Editora Casa do Psicólogo, 1999.

SOUZA, Jailson Lima de. **A evasão escolar no ensino médio**: Um estudo do caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Felix de Brito. 2015. Monografia (Licenciatura em Matemática). Universidade Federal da Paraíba. Rio Tinto/PB, 2015.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo/SP, v. 27, n. 66, p. 908-937, set./dez. 2016.

ENTURMAMENTO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA DO DF E OS DIREITOS DE APRENDIZAGENS

Norma Lucia Neris de Queiroz
Magalis Bésler Dorneles Schneider
Cleonce Pereira do Nascimento Bittencourt

Eixo Temático: Políticas Públicas, Educação e Direitos Humanos

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar o enturramento das crianças na educação infantil da rede pública do Distrito Federal, a partir dos referenciais científicos e da ótica de um grupo de professoras efetivas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Definiu-se como objetivos específicos: (i) conceituar criança, infância, educação infantil; (ii) identificar como é o processo de enturramento das crianças e a qualidade do trabalho pedagógico oferecido a esses sujeitos; e (iii) analisar a garantia dos direitos de aprendizagens dessas crianças. A opção metodológica foi a abordagem qualitativa com pesquisa de campo, utilizando entrevista semiestruturada com três professoras efetivas da SEEDF. Os resultados apontaram que: (a) essas professoras concebem a infância, criança e educação infantil de forma semelhante aproximando-se das referências teóricas e legais. Para elas, a infância é um período inicial da vida, no qual a criança, sujeito de direito da educação infantil; (b) critério de enturramento das crianças é a idade; (c) professores atribuem relevância ao aumento de crianças e ao espaço da sala de aula, os quais podem acarretar prejuízos nas práticas pedagógicas de qualidade.

Palavras-chave: Enturramento; Educação Infantil; Direitos de Aprendizagens.

Introdução

Este artigo parte do pressuposto de que todas as crianças brasileiras de até cinco anos de idade têm o direito à educação, assegurado pela Constituição Cidadã (CF, 1988) em seu art. 227, entre outros direitos. E a apropriação dos conhecimentos construídos pela sociedade ao longo da história é essencial, também, para seu desenvolvimento integral em um processo de desenvolvimento cultural.

Em relação às finalidades educativas, a LDB nº 9.394/1996 pontua, em seu art. 29, que a educação infantil busca o “desenvolvimento integral das crianças de até 5 (cinco) anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Para garantir o direito à educação das crianças com até cinco anos e suas

aprendizagens, o estabelecido pela CF (1988) foi essencial, mas não foi suficiente e o Estado teve de criar um conjunto de legislações educacionais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Res. nº 5, 17/12/2009), a Base Nacional Curricular Comum (2017) entre outras. Destaca-se, neste momento, as contribuições da LDB (9394/1996), uma vez que a LDB 9394/1996 reafirma a Constituição Cidadã e estabelece a modalidade da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, para crianças com até cinco anos de idade. Essa modalidade, por sua vez atende a crianças de zero a três anos de idade nas creches e as crianças de 4 e 5 anos nas pré-escolas.

No entanto, nem sempre foi assim, antes da LDB (Lei nº 9.394/1996), as crianças de 0 a 3 anos de idade ficavam sob a responsabilidade institucional da Assistência Social, que privilegiava apenas cuidados básicos (saúde, alimentação, higiene, proteção, espaço de brincar e sono) e as de 4 - 5 anos eram atendidas pelas escolas, que em sua maioria priorizavam a dimensão cognitiva, trabalhando a leitura, a escrita, operações matemáticas de forma mecânica. Isto é, cabia à educação infantil antecipar o processo de alfabetização para reduzir os alarmantes índices de reprovação neste processo. Por fim, durante décadas, não existia a compreensão global da dimensão do educar e do cuidar no trabalho pedagógico das creches.

Nessa direção, Bittar (2003, p. 30) reafirma que a partir do final da década de 1980, a educação infantil é marcada por princípios importantes e estabelece como um de seus principais objetivos, assegurar que “[...] princípios da educação infantil e as aprendizagens das crianças sejam efetivos”. Esses princípios, por sua vez, foram garantidos pela Constituição Federal (CF/1988), em especial, no que diz respeito ao direito à educação, conforme é anunciado em seu artigo 208, inciso IV: “[...] o dever do Estado para com a educação infantil será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero e cinco anos de idade” (BRASIL, 1988). Neste sentido, Leite

Filho (2001, p. 31) e outros autores, defendem que a Constituição Federal (1988) vigente pode ser considerada “[...] um marco decisivo na afirmação dos direitos das crianças no Brasil”.

Assim sendo, ressalta-se que a CF (1988) e a LDB 9.394/1996, entre outras legislações, trouxeram mudanças significativas ao sistema de ensino brasileiro, especialmente, quando a Carta (1988) se constituiu “na primeira das constituições brasileiras a incorporar a educação como um dos direitos sociais no título dedicado aos direitos e garantias, representando um passo decisivo na passagem do garantismo individual ao garantismo social”. (FIGUEIREDO, 1988, p. 104). A LDB 9.394/1996, por outro lado, amplia o inciso IV do Art. 208 da CF (1988), determinando que cabe ao poder público assegurar, de forma gratuita, o atendimento das crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. Esse princípio pode parecer algo simples, mas na prática se transforma em um fator relevante que pode contribuir para a universalização da educação infantil.

Brandão (2005, p. 30) destaca que “aumentar a oferta de vagas na educação infantil é essencial para impactar o desenvolvimento integral das crianças brasileiras, porém esse impacto só acontecerá se a educação oferecida for de qualidade”. O autor destaca, ainda, que para oferecer essa educação de qualidade às crianças da educação infantil em nosso país é preciso vencer outros desafios, a saber:

[...] o Estado deve investir mais recursos financeiros, especialmente, na construção de mais creches e escolas, na reforma das estruturas físicas das instituições educacionais existentes, ampliar as vagas no ensino superior para a formação inicial dos professores e valorizar a carreira docente, oferecer a formação continuada aos professores que estão em serviços, dotar as escolas de recursos materiais criativos, inclusive os tecnológicos, bem como atender às crianças em tempo integral em escola de tempo integral com vistas a auxiliar as famílias que precisam de trabalhar mais tempo e ganham uma remuneração menos significativas (BRANDÃO, 2005, p. 31).

Nota-se que as pontuações feitas anteriormente por Brandão (2005) colocam a disposição diversos recursos, inclusive a possibilidade de realizar uma enturmação mais adequada às crianças da educação infantil e com isso,

elas são as mais beneficiadas diretamente. Sendo assim, a enturmação está sendo compreendida, neste estudo, como “[...] uma forma de organizar as crianças em turmas escolares de acordo com a idade e seu processo de aprendizado, observando a relação quantitativa de crianças por professor(a)” (ANAZAWA; PAZELLO, 2009, p. 01).

Vale destacar que a LDB 9.394/1996 não determina o número de crianças por turma de nenhuma das etapas da educação básica, delegando essa regulamentação aos sistemas estaduais e municipais de ensino. Entretanto, cada dia mais é exigido que o professor dê atenção às crianças de sua sala de aula, crie situação de interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características da modalidade de ensino e o espaço físico e o agrupamento de crianças com a mesma faixa etária, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) o tamanho da turma pode dar mais qualidade à aprendizagem das crianças. Em 2009, o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual estabelece o número de crianças por turma na educação infantil. Os profissionais que atuam em creches, sua turma pode ser composta com cinco crianças de até um ano de idade; com oito crianças de 1 a 2 anos; com 13 crianças de 2 a 3 anos. Na pré-escola, com crianças de 3 e 4 anos, a(o) professora pode ter uma turma com até 15 crianças. Com crianças entre 4 a 5 anos, a(o) professora pode atuar com turma de até 25 alunos. No Distrito Federal, ao longo dos últimos seis anos, observa-se que Secretaria de Educação (SEEDF) não conseguiu enturmar as crianças de acordo com esse parâmetro legal. Tal procedimento é apresentado nas estratégias de matrículas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 01. Estratégias de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal do período de 2018 -2023

Ano	Etapa	Faixa etária	Número de crianças por turma	
			Mínimo	Máximo
2018	Maternal	3 anos completos	12	18
	Preescola	4 - 5 anos completos	16	24
2019	Maternal	3 anos completos	12	18
	Preescola	4 - 5 anos completos	15	24
2020	Maternal	3 anos completos	16	24
	Preescola	4 - 5 anos completos	24	30
2021	Maternal	3 anos completos	16	22
	Preescola	5 anos completos	24	30
2022	Maternal	3 anos completos	16	22
	Preescola	5 anos completos	24	30
2023	Maternal	3 anos completos	16	22
	Preescol a	5 anos completos	24	30

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

Observa-se que o número de crianças por turma ao longo dos anos tem aumentado para um professor, conforme dados das estratégias de matrículas apresentadas no Quadro 1 anterior. Diante disso questiona-se: o ensino oferecido às crianças da educação infantil, do Distrito Federal, guarda a qualidade necessária para assegurar os direitos desses sujeitos? O enturmamento deve levar em consideração o desenvolvimento integral dessas crianças ou a ampliação de recursos se torna intransponível como, expansão da rede física ou ausência de professores? Diante desses questionamentos, elaborou-se como problema de pesquisa: A enturmamento das crianças da educação infantil realizada pela rede pública de ensino do Distrito Federal tem contribuído para garantir os direitos de aprendizagens desses sujeitos ao longo dos últimos anos?

Para responder a esse questionamento, definiu-se como objetivo geral analisar se quantidade de crianças por turma na educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal favorece a aprendizagem desses sujeitos na ótica dos profissionais de ensino. Como objetivos específicos, definiu-se: (i) conceituar a infância, a criança, a educação infantil e os direitos de

aprendizagens preconizados pela legislação educacional vigente; (ii) analisar os referenciais que tratam da relação quantidade de crianças da educação infantil/adulto para se garantir um trabalho de educação infantil de qualidade; e (iii) identificar o posicionamento e as sugestões de mudanças dos professores participantes da pesquisa de campo.

Justifica-se a realização deste estudo acerca da enturmamento das crianças da educação infantil, considerando que ele pode contribuir para a elaboração de políticas educacionais com maior qualidade para atender aos direitos de aprendizagens desses sujeitos. Para responder ao nosso questionamento, compõe este artigo em quatro tópicos. O primeiro tópico apresenta a discussão teórica que sustenta este estudo acerca da educação infantil, enturmamento e a garantia dos direitos da aprendizagem das crianças da educação infantil. No segundo tópico, o leitor encontra o percurso metodológico, o qual ilustra os passos utilizados na pesquisa qualitativa com a abordagem documental, bem como as entrevistas com as participantes da pesquisa. No terceiro, apresentou-se a discussão dos dados e resultados, a partir dos diálogos com as professoras participantes da pesquisa e por último, as considerações finais, nas quais pontuações sobre o alcance dos objetivos traçados inicialmente para a investigação proposta.

Nessa perspectiva, Soares (2020, p. 15) destaca que o “[...] é possível aventar como as diversas áreas do conhecimento que estudam a criança, a infância e a educação infantil e convergem para uma centralidade, concebendo a criança como um sujeito de direito no âmbito da educação”. Na mesma direção, Pinto e Sarmiento (1997, p. 15) pontuam que reconhecer a criança como sujeito de direitos é assumir que ela é, também, “um ser biopsicossocial, ator social, competente, pleno de direitos e produtor de cultura”. Compreender a criança com essa dimensão “[...] requer uma literatura científica multidisciplinar que vai das ciências da educação à sociologia da infância, às ciências da comunicação, à psicologia, às ciências do esporte, entre outras” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 15). Hoje, a criança passa a ser encarada na escola como um ser social ao mesmo tempo, um sujeito

histórico com necessidades específicas, exigindo ações pedagógicas coerentes com esse perfil.

Educação Infantil no DF: convergências e divergências com os dispositivos legais

O interesse em desenvolver este estudo surgiu, a partir de reflexões e inquietações vivenciadas por mais de 20 anos como professora da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). A princípio, nos pareceu que a enturmação das crianças da educação infantil em turmas menores como apontadas no Quadro 1 já estava consolidada no Distrito Federal, até porque o PDEDF (2014-2024) anunciou oficialmente. Entretanto, as próprias autoridades governamentais apontam que sabem os prejuízos quando não atendem o quantitativo estabelecido pelas próprias SEEDF. Caldeira (2018) pontua que a educação é um investimento no desenvolvimento integral das novas gerações e a estratégia de matrícula de 2023 no Quadro 1 anteriormente revela o aumento do quantitativo de crianças por professor. Por fim,

Diante do enturmamento definido no Quadro 1 das Estratégias de Matrículas do período de 2018- 2023, ressalta-se que a SEEDF estabelece uma enturmamento que pode obstar o trabalho pedagógico de qualidade com as crianças em pleno desenvolvimento, considerando que para assegurar os objetivos da educação infantil faz-se necessário compreender essa modalidade de ensino como [...] um campo permeado por diversos saberes, os quais atravessam várias áreas do conhecimento como, por exemplo, História, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Pedagogia, entre outros (SOARES, 2020).

Por outro lado, a infância na contemporaneidade pode ser concebida de diferentes maneiras. Santos (2020, p. 15) pontua que a infância pode ser vista “como um processo sociocultural, no qual a criança vai construindo suas relações sociais e históricas na comunidade em que está inserida; ou é, ainda, um processo de desenvolvimento natural, em que se demarcam as faixas etárias, características e comportamentos dos ciclos de vida”. Por outro lado, é

interessante o “professor conhecer e considerar as singularidades infantis, para promover, em suas práticas pedagógicas, cuidados e integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais, porque a criança é em si um ser completo e indivisível” (SOARES, 2020, p. 11).

Destaca-se, por outro lado que a educação infantil de qualidade “[...] consiste em um dos principais alicerces para a constituição do sujeito” (BRASIL, 2009, p. 74). Nessa direção, defende Campos (1999, p. 49) que “o professor precisa conhecer em profundidade as fases de desenvolvimento das crianças, suas características culturais, sociais, étnicas e de gênero, a realidade da qual elas partem e como aprendem”. Somada a isso, é preciso considerar o processo de ensino e aprendizagem e as características da enturmação das crianças na escola e na rede de ensino. A enturmação, neste estudo, é compreendida como “[...] uma forma de organizar as crianças em turmas escolares de acordo com a idade e seu processo de aprendizado, observando a relação quantitativa de crianças por professor(a)” (ANAZAWA; PAZELLO, 2009, p. 01). Por um lado, a SEEDF, no Distrito Federal, sinaliza às equipes gestoras que devem assegurar a enturmação das crianças na educação infantil pelo critério de idade. Por outro lado, a SEEDF mantém a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) desde 1988 com o objetivo de oferecer a formação continuada ao pessoal docente, aos monitores e aos servidores em geral com vistas sanar dificuldades apontadas pela comunidade escolar, bem como assegurar a melhoria da educação.

A melhoria da educação infantil, passa, ainda, pela organização do trabalho pedagógico, em especial, o currículo da rede pública. Esse currículo, por sua vez funda-se nos referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009) para definir o currículo desta primeira etapa da Educação Básica. Constitui-se, portanto, em um conjunto de práticas que articulam os saberes do cotidiano com o patrimônio cultural, científico, artístico, ambiental e tecnológico produzido e sistematizado no curso dos séculos pela humanidade, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de bebês e crianças.

Ainda postula que as crianças aprendem e se desenvolvem com as interações e com a brincadeira, enquanto imaginam, desejam, observam, experimentam, narram e questionam.

Para que se respeite a forma de aprender e se desenvolver das crianças da educação infantil espera-se que o atendimento ofertado a elas seja de qualidade. Nesse sentido, estudos de Cadima *et al.* (2020) e de Pessanha *et al.* (2017) entre outros, indicam que o enturmamento pode ser um elemento relevante para empreender uma educação de qualidade Infantil, considerando que o enturmamento por ser considerado como um dos preditores importantes, uma vez que, quanto menor for o número de crianças em uma turma, mais as(os) professoras(es) poderão garantir os direitos de aprendizagens, o desenvolvimento integral dessas crianças e interações mais positivas e a imaginação criadora. Em consonância aos achados científicos da área, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº. 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), postula que:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com seus pares e as famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e o número de crianças/professor. No caso de agrupamentos de criança da mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças de zero a um ano por professor; 15 crianças por professor na faixa de dois e três anos e 20 crianças por professor, nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos. (BRASIL, 2009).

Salienta-se que a quantidade indicada de crianças por professor no Documento do Conselho Nacional de Educação/C de 20/2019 orienta àquelas estabelecidas na estratégia 18.3 do Plano Distrital de Educação (2015-2024). O quadro 3, a seguir, apresenta o enturmamento de crianças por professor proposto para as turmas de educação infantil da rede pública de ensino deste documento.

Quadro 02. Proposta de Enturramento da Educação Infantil por faixa etária no PDEDF

Faixa Etária	Relação criança/professor
(2015-2024)	
De 0 a 2 anos de idade	6 a 8 crianças/professor
De 3 anos de idade	15 crianças/professor
De 4 a 5 anos de idade	15

Crianças/professorFonte: Elaboração das autoras, 2023.

Ao mesmo tempo, o Plano Distrital de Educação (PDE, 2015-2024) reconhece que a razão adulto/criança pode influenciar de modo significativo a qualidade do atendimento das crianças na educação infantil. Tal reconhecimento está expresso no diagnóstico da meta 18 desse PDE (2015-2024, p. 94) quando afirma que “no Distrito Federal, como em outras Unidades da Federação, o número de estudantes por sala de aula, muitas vezes, supera o limite tolerável para a boa aprendizagem, razão pela qual é necessário estabelecer parâmetros máximos para cada etapa-modalidade de ensino.” Apesar de o DF pontuar que um grande número de crianças/adultos em sala de aula influencia negativamente a qualidade da educação, a SEEDF formula estratégias de matrículas nos seis últimos anos (2018-2023) como registra o Quadro 1 anteriormente.

A produção de pesquisa envolvendo a enturramento é, ainda, parca em nosso país, apesar das experiências práticas adotadas por algumas instituições escolares. Entretanto, são mais aplicadas no Ensino Fundamental e Médio. Nesta direção, Caldeira (2018, p. 26 *apud* DE HAAN *et. al* 2013) apresenta um estudo holandês com crianças da educação infantil. Este estudo investigou, experimentalmente, durante dois anos uma prática de enturramento com 91 crianças de 4 e 5 anos, em condições sociais e educacionais desfavoráveis, buscando verificar como essas condições interfeririam no processo de aprendizagem desses sujeitos. Foram constituídos dois grupos de crianças, as quais foram enturmadas a partir dos seguintes critérios: a) turmas com grande número de crianças em situação de vulnerabilidade e pertencentes a um programa educacional específico que busca promover habilidades acadêmicas e b) turmas pequenas com crianças nas mesmas condições sociais e educacionais

que buscam oferecer uma educação de qualidade. Foram feitas três verificações por testes com as duas turmas, uma no início do ingresso das crianças e duas no final de cada ano letivo e mais observações de sala de aula.

O estudo conclui que crianças consideradas vulneráveis tendem a desenvolver mais habilidades em linguagem e matemática, quando estão alocadas em turmas heterogêneas. Uma possível explicação para esse fato está associada com a composição das turmas heterogêneas que, sendo essas mais balanceadas em termos socioeconômicos e cultural, promovem uma maior interação das crianças e podem promover níveis de desenvolvimento diferentes.

O estudo de Caldeira (2018) intitulado “Enturramento e desenvolvimento na Educação Infantil: um estudo exploratório em duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro” tem como objetivo analisar os efeitos da escola e a associação dos fatores intraescolares capazes de possibilitar maior eficácia e equidade. O objetivo principal é identificar as regras e os procedimentos de enturramento para a Educação Infantil, mais precisamente para as turmas de pré-escola, e verificar a relação da enturramento com o desenvolvimento das crianças e, por meio de uma abordagem quantitativa e de um modelo longitudinal, analisa as bases de dados do Sistema de Gestão Acadêmica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Os resultados apontaram que a enturramento em grupos homogêneos – semelhantes níveis de vulnerabilidade não impacta positivamente seus sujeitos. Por outro lado, como há escassez de estudo com essa metodologia, portanto faz-se necessário pesquisas mais aprofundadas. Como possibilidades futuras, o estudo poderá conjugar metodologias qualitativas e quantitativas, especialmente com turmas da Educação Infantil.

Percurso metodológico do estudo

Para construir as informações que subsidiaram este estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, considerando que essa metodologia mostra-se mais

adequada para alcançar os objetivos propostos. Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaoui (2010, p. 20) conceituam a pesquisa qualitativa como um modo de “[...] fazer aparecer, juntando miúdas pinceladas acerca da totalidade do quadro social, do sistema de ação ou da dinâmica social”.

Nessa mesma direção, Oliveira (2014, p. 37) afirma que a pesquisa qualitativa “é um processo de reflexão e de análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo ou do fenômeno em seu contexto histórico, bem como sua estruturação”. Sendo assim, esse tipo de pesquisa pode nos ajudar compreender os fenômenos e hipóteses levantados e contribuir para efetivar mudanças de concepções, de comportamentos e de atitudes de determinados grupos e/ou de sujeitos individuais.

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como um esforço que busca produzir de diferentes formas o conhecimento científico. Gonzalez Rey (2005, p. 29) destaca que a “criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica representa a subjetividade humana”. Sobre essa temática, ainda, Valsiner (2012, p. 301) diz que a pesquisa qualitativa precisa estabelecer “estratégias gerais e ao mesmo tempo auxiliar o pesquisador escolher a direção do olhar; orientar que comparações devem ser feitas; que atitudes devem assumir em relação aos fenômenos e quais as técnicas analíticas devem ser postas em prática”.

Para desvelar fenômenos complexos e multifacetados, o campo da educação tem recorrido à pesquisa qualitativa entre outros métodos que se inscrevem em uma interpretação, integrando teoria e método sem perder a unidade entre esquema teórico e as atividades de pesquisas empíricas. Dada a escolha da pesquisa qualitativa e a intenção de obter resultados mais aprofundados, neste estudo, além da técnica de análise documental buscou-se a participação de um grupo de professoras que atuava em salas de aula da educação infantil para construir o cenário e conhecer seus posicionamentos acerca do problema de pesquisa por meio da entrevista semiestruturada.

Inicialmente, procurou-se dois Centros de Educação Infantil (CEI) da rede pública de ensino do Distrito Federal. As gestoras desses Centros consultaram as professoras se gostariam de participar do estudo. No CEI 1, duas professoras manifestaram seu interesse e no CEI 2, apenas uma das professoras aceitou participar da pesquisa. Com isso, convidou-se as três professoras e se iniciou os procedimentos da pesquisa, apresentando o tema da pesquisa, o problema e os objetivos de pesquisa, bem como trocou-se os contatos e agendou-se a data da entrevista semiestruturada. Ferreira (2002, p. 34) afirma que no primeiro momento, os pesquisadores não devem aplicar instrumentos formais de pesquisa, mas ultrapassar alguns “rituais transitórios” para serem aceitos no mundo dos participantes, pois “a base de ingresso, no universo de suas realidades, encontra-se: [...] a prática pedagógica conduzida pelo professor, na qual situa-se o objeto investigado”.

Antes de começar a entrevista propriamente dita, o roteiro de questões foi lido integralmente com as professoras e perguntou-se a elas se de fato queriam continuar participando do estudo. Diante das respostas positivas, entregou-se os Termos de Consentimento, Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinaturas. O roteiro versava sobre concepções de infância, criança e educação infantil e direitos de aprendizagens preconizados nas legislações; o enturmamento das crianças da educação infantil e sua relação com a educação de qualidade e o posicionamento das professoras participantes da pesquisa. Os nomes das participantes são fictícios para proteger suas identidades. Das três participantes, duas delas consentiram gravar as entrevistas em áudio e foram realizadas nos dias e espaços apresentados no Quadro 3.

Quadro 03. Instrumentos de coleta de dados deste estudo

Nome da professora	Entrevista semiestruturada		
	Data	Local	Duração
Joana	14/06/23	Sala dos Professores	30 min
Diane	21/06/23	Sala de Leitura Escola	47 min

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

O Quadro 3 apresenta a data e o tempo de realização das entrevistas com cada uma das professoras. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente no período de 14 e 28/06/2023. Para assegurar a privacidade e a eficiência dos registros dessas entrevistas que tiveram, em média de 30 e 62 minutos, utilizou-se a sala de professores, no horário das aulas, pois ficava vazia nesses Centros. As participantes deste estudo são três professoras efetivas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Infere-se que quando as(os) participantes de pesquisa têm vínculos permanentes com seus órgãos manifestem maior envolvimento com a temática e as especificidades da educação infantil. E por fim, assinaram o TCLE antes da pesquisadora iniciar a entrevista. Com as informações recolhidas, foi possível construir a identificação das participantes, apresentadas no Quadro 4 a seguir.

Quadro 04. Professoras participantes, formação e tempo experiência em educação infantil

Centro Educação Infantil (CEI)	Professora	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de Experiência
CEI 1	Joana	22	Pedagoga	02
CEI 1	Diane	35	Pedagoga	11
CEI 2	Gislene	46	Pedagoga/Artes	21

Fonte: Informações construídas pela pesquisadora, 2023.

As participantes estão na faixa etária entre 22 e 46 anos de idade. É comum em nossa cultura classes da educação infantil terem como docentes, professoras mulheres. Elas possuem curso superior em Pedagogia e uma delas além da formação em Pedagogia, cursou também Artes. Essa formação complementar pode agregar ainda mais qualidade à prática pedagógica em questão. O tempo de experiência na docência das professoras é, também, variado. Por coincidência a professora mais nova tem apenas dois anos de experiência profissional e a professora com a maior idade tem, também, maior tempo de experiência (21 anos). Apesar de ter maior tempo de experiência docente seus depoimentos estão alinhados às colegas participantes da pesquisa. Enfim, as participantes assumem seus posicionamentos com clareza, demonstrando conhecimentos e compromisso

como educadoras da educação básica.

Nos diálogos com as participantes, fica claro que a decisão de se tornarem Pedagogas passou por diferentes razões, mas essas profissionais da educação revelaram que queriam atuar com crianças pequenas. Joana (22 anos) fez a opção pelo Curso de Pedagogia, pois sempre gostou de trabalhar com crianças nas atividades de sua igreja, onde professa sua fé desde muito cedo. Diane (35 anos) relata que a escolha pelo campo da Pedagogia foi influenciada pela sua família, uma vez que “têm muitos professores, e apesar do salário e das condições gostam de fazer bem o seu trabalho e se sentem realizados com sua profissão”. E a participante Gislene (46) afirma que inicialmente não era sua escolha se tornar pedagoga, mas queria trabalhar com crianças pequenas. Entretanto, cursar Pedagogia era sua única opção para ter uma formação profissional em nível superior, devido ao contexto familiar que não a apoiava na continuidade de seus estudos. A partir dessa situação, ela cursou Pedagogia, ingressou no campo profissional e mais tarde, quando houve ampliação dos cursos superiores em sua cidade, cursou Artes Visuais, o curso de sua opção inicial.

Para discutir as informações construídas nas entrevistas com as professoras, optou-se pelas orientações da Análise de Conteúdo de Bardin (2006). A autora propõe que a discussão dos dados seja organizada em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Em nosso caso, na fase da pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos depoimentos das professoras para conhecê-los na íntegra. Na exploração desse material, escolheu-se os trechos dos discursos que deveriam ser analisados para se compreender o fenômeno investigado. E por último, na terceira fase, buscou-se analisar os resultados, inferindo e interpretando os trechos destacados dos depoimentos das participantes.

Na construção das informações para este estudo, as participantes foram bem receptivas e contribuíram de forma significativa com suas experiências e depoimentos, dialogando sobre as questões sugeridas no roteiro que guiou a

entrevista semiestruturada, a saber: (i) Se alguém perguntasse a você o que é infância, criança e educação infantil, o que responderia? (ii) Como é feita a enturmamento das crianças no CEI em que atua? (iii) Em sua opinião, qual a relação entre enturmamento, espaço físico, a prática pedagógica e direitos de aprendizagens? (iv) Que sugestões você daria aos gestores da educação infantil da Secretaria de Educação do DF em relação à enturmamento das crianças? No próximo tópico, discutiu-se as informações coletadas com as professoras na entrevista.

Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

Com o propósito de levantar dados que permitissem conhecer a prática de enturmamento na educação infantil, recorreu-se a um grupo de professoras que estão em salas de aula para compreender o fenômeno proposto para esta investigação. Inicialmente, buscou-se conhecer as concepções das participantes acerca da infância, da criança, da educação infantil e os direitos da aprendizagem. Observa-se que seus depoimentos são bem semelhantes entre si, as quais convergem com a literatura nos dias de hoje. Para elas, em especial, Joana (22), a infância é compreendida como “um período inicial da vida que a criança vivencia, descobrindo e articulando as relações com o mundo que a cerca, a partir da família, dos adultos e da cultura que está inserida” (Joana, 22anos).

Para Diane (35) a criança é “um sujeito de direito no âmbito da sociedade brasileira”. E Gislene (42 anos) não responde a pergunta propriamente dita sobre o que é a infância, mas expressa sua concepção sobre a educação infantil. Para essa professora, a modalidade da educação infantil é a primeira etapa da educação básica e as escolas adotam a perspectiva formal da educação, as quais se encarregam de atender crianças com até 5 anos de idade. Observa-se que as professoras entrevistadas destacaram em seus depoimentos suas concepções acerca da infância, da criança e da educação infantil. Daiane (35 anos) ressalta que a criança é um

sujeito de direito em nosso país e Odepoimento de Gislene (46) converge com o preconizado na LDB 9394/1996 afirmando que a educação é a primeira etapa da educação básica.

No que diz respeito ao enturmamento das crianças nos CEI em que atuam, as professoras Joana, Dianee Gislene, participantes do estudo, afirmam que o critério básico da composição das turmas é o da idade. As turmas são configuradas a partir da faixa etária de 3, 4, 5 anos de idade isoladas, cada uma com seu(a) professor(a) de atividades. Alguns autores como Kishimoto (2013) e Salles (2005) criticam esse modo de organizar as turmas escolares na contemporaneidade. Para as autoras, esse modelo cria limites na interação social entre crianças de diferentes faixas etárias, considerando que as crianças menores aprendem em contato com as maiores. Essas crianças maiores se enriquecerem, sobremaneira, nessa relação de troca de saberes com as crianças menores, na verdade, é uma troca de mão dupla, umas aprendem mais, outras menos, mas todas aprendem. No cotidiano escolar, essas interações só ocorrem, quando as atividades coletivas estão previstas no calendário escolar, mas já que essas interações são formativas, elas poderiam ser mais frequentes. Apesar das críticas das autoras, as participantes do estudo não teceram nenhum posicionamento acerca da enturmamento por faixa etária. Para elas, pareceu o mais apropriado. Joana (22 anos) disse que “gosta dessa organização por turma e nunca tinha pensado ter uma turma com crianças de idades diferentes juntas”. Para ela, o trabalho pedagógico seria mais complexo pensar nos interesses e objetivos para idades diferentes. A professora Gislene (46) disse que “trabalhar uma faixa é difícil, imagine todas juntas” e Diane (35) disse que “nunca pensei nisso. O trabalho mudaria muito”. Nesse sentido, as respostas apontaram posições do tipo opiniões. Nunca discutiram sobre isso na escola ou qualquer curso de formação continuada tipo de nenhuma crítica em relação a esse modelo de enturmamento.

Gislene que atua com crianças de três anos de idade, ressalta que “algumas atividades dão muito certo, pois há um planejamento bem ajustado como, por exemplo, a hora do pátio é bem organizadas. Assim, as crianças vão

ao pátio e ao parque com as turmas da mesma faixa etária para não ter correria e nem acidentes com as maiores”. Neste sentido, Kishimoto (2013) e Salles (2005) afirmam que a escola e as professoras deveriam trabalhar com as crianças e as famílias uma forma cuidadosa de conviverem nesses espaços físicos da escola juntas para que as crianças não perdessem esses momentos de aprendizagens com seus pares e não simplesmente isolarem as crianças de faixa etárias diferentes.

Quando as professoras foram indagadas como viam a relação entre a enturmamento, o espaço físico, a prática pedagógica e os direitos de aprendizagens mencionaram diversos aspectos com base em suas experiências docentes. Destacamos, aqui, alguns deles:

É importante se pensar a composição da turma, o tamanho da sala e a prática que realizamos, pois esses elementos estão interligados. Não dá para desenvolver um bom trabalho numa sala pequena e um número grande de estudantes como o de agora. Estou com uma turma de 4 anos com 32 crianças, para esse número de crianças, foi necessário por 08 mesas de 4 cadeiras em uma sala de 8, 23m². Com esse número de crianças, a aprendizagem dos conteúdos fica prejudicada, pois gastamos a maior parte do tempo com a organização das filas para ir ao banheiro, ao parque, ao lanche que ocorre fora da sala de aula ou uma atividade no pátio da escola. A maioria das crianças não tiveram experiência com creches. Então, elas precisam aprender esse rito da escola para ter seus direitos garantidos (Profa. Joana, 22 anos).

Eu acho que esses elementos estão vinculados, mas não dá para fazer um bom trabalho com a turma, tenho agora 35 crianças com 5 anos numa sala pequena. Hoje, tenho uma sala lotada de mesas e cadeiras. Não há espaço de movimentação das crianças no momento que elas precisam ter um espaço que contribuísse as suas aprendizagens. Então, ficamos bem autoritárias. Quando as crianças ameaçam se levantarem e conversar com os colegas, já estamos falando alto com elas, senão vira uma bagunça. Mas isso também não é qualidade. Precisamos ver que as crianças têm o direito de aprender na escola (Profa. Diane, 35 anos).

Vejo perfeitamente a relação entre número de crianças, tamanho da sala e a qualidade da prática pedagógica. Mas o que fazer com uma turma de 36 crianças de 5 anos numa sala um pouco maior de 9 m² apenas. Com tantas mesas, armários, caixas de brinquedos. Tive de abrir mão de uma estante de livros que colocava para as crianças que chamava de “Nosso cantinho da leitura”. Abrir mão desse espaço para crianças de periferia, vejo que minha prática já deixa a

desejar... Eu conto histórias para as crianças. O cantinho tem objetivos que vão além disso, como o desenvolvimento da autonomia e outras aprendizagens. (Profa. Gislene, 46 anos).

É possível analisar nos depoimentos das professoras participantes deste estudo que reconhecem a importância da relação entre o tamanho da turma e o espaço físico como elementos condicionantes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, assegurando às crianças o direito de aprender na escola. Observa-se, ainda, que essas participantes estão insatisfeitas com o número de crianças de suas turmas no momento da pesquisa, considerando que a quantidade de crianças extrapola, inclusive a orientação da Estratégia de Matrícula da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal estipulada pela própria Secretaria de Educação (2023) como mencionamos anteriormente.

Ressalta-se, portanto, que a ocupação do espaço físico nas salas de aula não é neutra. A construção e a disposição das salas nas escolas refletem a expectativa de definir o comportamento e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes (Dayrell, 1996). Esse perfil começa desde a tenra idade, de preferência na educação infantil, bem como que aprendizagens devem ser asseguradas em uma sociedade capitalista como a nossa.

As participantes deixam claro que o aumento do número de mesas e cadeiras na sala de aula para atender a todas as crianças, traz redução no espaço físico e limita a movimentação de todo o grupo (professora e crianças), acarretando prejuízos como, por exemplo, a interação entre os pares e interferências na qualidade das práticas pedagógicas. Além disso, algumas crianças aparentam impaciência ao estarem muito tempo sentadas, realizando atividades e quando terminam têm, ainda, de esperar os colegas para fazerem “coisa” diferentes com outros materiais próximos. Essa demora pode trazer e geralmente traz grande desconforto para as crianças. Segundo a professora Diane (35 anos), com a sala cheia de crianças, são muitas mesas e cadeiras “[...] e quando as crianças ameaçam se levantarem e conversarem com os colegas, já estou falando alto com elas, para impedir que a bagunça se generalize na sala”. Com isso, qualquer movimentação na sala de aula, são

sempre reprimidos. Ao mesmo tempo, sei que essa contução de trabalho pedagógico dessa forma pode acarretar mais prejuízos que qualidade para a formação desta crianças.

O diálogo dessa participante revela que a estrutura disponibilizada pela SEEDF e também de acordo com os autores estudados não possibilita a qualidade da educação e os direitos da aprendizagens das crianças não estão sendo cumpridos, em especial, como aborda Lima (2014) de que a importância da criança movimentar o corpo para adquirir aprendizagem, considerando que o movimentar-se pela sala contribui para que essa criança aprenda a se conhecer e a se situar no espaço, bem como adquirir noções espaciais necessárias para o seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, recorreu-se aos ensinamentos de Wallon (1966) acerca do movimento corporal. Esse autor associa uma infinidade de elementos que auxiliam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Há professores, como a Diane, que relacionam, ainda, o movimento à bagunça e não à construção do conhecimento.

Kishimoto (2013) afirma, que apesar de estarmos em pleno século XXI é, ainda, comum a equipe pedagógica de escolas da educação infantil atribuir relevância ao mobiliário, em especial, que cada criança tenha um canto na mesa com sua cadeira. Sem dúvida, podemos destacar que garantir a cada criança o acesso a uma parte da mesa e sua cadeira de forma individual pode ser um cuidado por parte da equipe pedagógica, mas a configuração das salas de aula remete a uma concepção de infância, criança e escola de educação infantil que precisam ser repensadas. Nesse caso, as práticas pedagógicas têm dado importância no trabalho pedagógico às atividades preparatórias (em especial as da escrita de números, de letras, desenhos prontos para colorir e completar os objetos, entre outros) para prepará-las para a alfabetização da língua escrita. Entretanto, essas estratégias de preparação ocupa o momento de desenvolver outros aspectos relevantes na educação integral das crianças, os quais não serão trabalhados durante o ensino fundamental, pois os objetivos desse nível de ensino são diferentes dos da educação infantil.

Outro aspecto que merece ser destacado aqui são as filas com as crianças nas práticas pedagógicas, em especial, quando a turma é grande. Neste sentido, destaca-se o depoimento da professora Joana quando ela diz que “[...] a aprendizagem dos conteúdos fica prejudicada, pois gastamos a maior parte do tempo com a organização das filas para ir ao banheiro, ao parque, ao lanche que ocorre fora da sala de aula ou uma atividade no pátio da escola”. Em seu depoimento, depreende-se que as crianças vivenciam inúmeros momentos de filas e há um gasto do precioso tempo na escola, pois sua turma é grande. Ressalta-se, que aprender a ficar em filas na escola vai além de apenas gastar tempo da aprendizagem de conteúdos. Kshimoto (2013) pontua que a fila tem em geral como critério:

[...] a altura ascendente, do menor para o maior, mostra o lugar que a criança está dentro de uma classificação. A organização de um espaço destinado às faixas etárias distintas, em séries, com lugares determinados, permite o controle de cada uma e o trabalho simultâneo de todos. É uma forma de conceber a aprendizagem como processo idêntico, em que todos fazem a mesma atividade, como uma máquina de ensinar, que vigia, hierarquiza, pune e recompensa as crianças consideradas iguais e sem especificidades e cumprem as ordens.

É possível verificar uma certa contradição entre os objetivos traçados para a educação infantil na LDB (9.394/1996) e práticas pedagógicas analisadas neste estudo, uma vez que no Projeto Político Pedagógico das escolas afirmam que primam pelo desenvolvimento integral das crianças, a autonomia e o direito de aprendizagens, porém as estratégias pedagógicas vão em outra direção: inúmeras filas para controle das crianças. E ainda, essas filas dividem meninas e meninos, reproduzindo as diferenças de gênero existentes na sociedade. Se a escola é o espaço de produção do saber, a reflexão sobre a escola deve privilegiar o conhecimento e não a separação entre os sexos. Se pensarmos que as turmas das professoras têm mais de 30 crianças pode-se verificar que o tempo que essas crianças gastam com filas é muito grande e com certeza prejudica o planejamento das demais atividades pedagógicas como expressaram as professoras deste estudo.

Considerações finais

Este estudo estabeleceu como objetivo principal analisar a concepção das professoras da educação infantil convidadas para participar da pesquisa acerca da infância, da criança, da educação infantil e dos direitos de aprendizagens legais e educacionais, analisar os benefícios da enturmação na educação infantil, bem como dos prejuízos quando essa enturmação não é feita a partir das orientações estabelecidas nas legislações educacionais e recomendações técnico-científicas. Ressalta-se, portanto, os objetivos da pesquisa foram cumpridos, especial quando analisamos os diálogos das professoras participantes que vivenciam experiências com crianças em sua primeira infância nas sala de aula todos os dias. As participantes da pesquisa explicitaram importantes posicionamentos sobre a infância, criança, educação infantil e os direitos de aprendizagens conquistados pela educação infantil ao longo da história da educação em nosso país. Elas concebem as crianças como sujeitos de direitos, explicitando que a educação é um direito legal e é a primeira etapa da educação básica. As crianças, por sua vez, aprendem conhecimentos significativos, quando interagem com seus pares e com os adultos nas instituições educativas.

No que diz respeito à enturmação, as participantes expressam conhecimentos também significativos sobre essa temática, quando afirmam que o critério de enturmação por idade na educação infantil é importante e busca não discriminar crianças de diferentes classes sociais. No entanto, apontaram que as dificuldades identificadas no trabalho pedagógico referentes à enturmação realizada pela SEEDF trata do quantitativo de crianças por turmas. A enturmação realizada, nos últimos anos, fere os direitos de aprendizagens das crianças, considerando que uma turma de 4-5 anos de idade com até 30 crianças com uma única professora torna-se impossível desenvolver um trabalho pedagógico que articular cuidar e educar com a qualidade descrita por Campos (1999) que defende que uma boa atuação docente passa pelo conhecimento aprofundado das fases do desenvolvimento das

crianças, características culturais, sociais, étnicas e de gênero, a realidade da qual elas partem e como aprendem”. Sendo assim, torna-se necessário a nosso ver que a SEEDF repense a enturmação das crianças na educação infantil.

É possível destacar na análise dos depoimentos das participantes que a enturmação é um elemento relevante no trabalho educativo, mas tem sido deixada de lado pelos responsáveis governamentais, pois o próprio PDEDF (2014-2024) orienta o quantitativo razoável e essas autoridades governamentais têm consciência que a enturmação desqualificada interfere negativamente na qualidade de educação de qualidade.

Na ótica das professoras, para qualificar suas práticas pedagógicas na educação infantil, em especial, a sala de aula e assegurar o direito de aprendizagens das crianças é preciso investir recursos, incluindo a construção de escolas e contratação de professores. Analisou-se, ainda, que essas participantes compreendem de forma bem clara que a organização da sala de aula pode interferir positivamente ou não no processo educativo de quem o produz e de quem o consome, como defende Pinto e Sarmiento (1997) quando expressam que a criança um ser social ao mesmo tempo, um sujeito histórico com necessidades específicas, exigindo ações pedagógicas coerentes com esse perfil e votadas para o seu desenvolvimento integral que a legislação aponta como o ideal para a sociedade contemporânea.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Book Antiqua, formato e-book, pdf,
em 2023.