

PESQUISAS EM TÉMAS DE CIÊNCIAS DA

Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)



EDUCAÇÃO

VOL 6

PESQUISAS EM TÉMAS DE CIÊNCIAS DA



EDUCAÇÃO

VOL 6

Ednilson Sergio Ramalho de Souza
(Editor)

Volume 6

PESQUISAS EM TEMAS DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Edição 1

Belém-PA



2022

© 2022 Edição brasileira
by RFB Editora

© 2022 Texto
by Autor(es)

Todos os direitos reservados

RFB Editora

Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Diagramação

Danilo Wothon Pereira da Silva

Design da capa

Pryscila Rosy Borges de Souza

Imagens da capa

www.canva.com

Revisão de texto

Os autores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Gerente editorial

Nazareno Da Luz

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558892250>

Catalogação na publicação
Elaborada por RFB Editora

P474

Pesquisas em temas de educação / Ednilson Sergio Ramalho de Souza (Editor) – Belém: RFB, 2022.

(Pesquisas em temas de educação, V.6)

Livro em PDF

3.600 KB., il.

ISBN: 978-65-5889-225-0

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250

1. Educação. I. Souza, Ednilson Sergio Ramalho de (Editor). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional*. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe)

Prof.^a Dr^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof.^a Dr^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof.^a Dr^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof.^a Dr^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI

Prof.^a Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS

Comissão Científica

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Francisco Pessoa de Paiva Júnior-IFMA

Prof.^a Dr^a. Ana Angelica Mathias Macedo-IFMA

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr^a. Elizabeth Gomes Souza-UFPA

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof^a. Dr^a. Andréa Krystina Vinente Guimarães-UFOPA

Prof^a. Ma. Luisa Helena Silva de Sousa-IFPA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva-IFPA

Prof. Dr. Marcos Rogério Martins Costa-UnB

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento-IFAM

Prof.^a Dr^a. Roberta Modesto Braga-UFPA

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof.^a Dr^a. Neuma Teixeira dos Santos-UFRA

Prof. Me. Angel Pena Galvão-IFPA

Prof^a. Dr^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof.^a Ma. Antônia Edna Silva dos Santos-UEPA

Prof^a. Dr^a. Viviane Dal-Souto Frescura-UFSM

Prof. Dr. José Moraes Souto Filho-FIS

Prof^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Ma. Ana Isabela Mafra-Univali

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva-UFPA
Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG
Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM
Prof^a. Dr^a. Tiffany Prokopp Hautrive-Unopar
Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE
Prof. Dr. Alfredo Cesar Antunes-UEPG
Prof. Dr. Vagne de Melo Oliveira-UFPE
Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro
Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA
Prof^a. Dr^a. Érima Maria de Amorim-UFPE
Prof. Me. Bruno Abilio da Silva Machado-FET
Prof^a. Dr^a. Laise de Holanda Cavalcanti Andrade-UFPE
Prof. Me. Saimon Lima de Britto-UFT
Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho-UFSJ
Prof^a. Ma. Patrícia Pato dos Santos-UEMS
Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE
Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG
Prof. Dr. Fábio Lustosa Souza-IFMA
Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP
Prof^a. Dr^a. Dayana Aparecida Marques de Oliveira Cruz-IFSP
Prof. Me. Alison Batista Vieira Silva Gouveia-UFG
Prof^a. Dr^a. Silvana Gonçalves Brito de Arruda-UFPE
Prof^a. Dr^a. Nairane da Silva Rosa-Leão-UFRPE
Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares-UFPI
Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM
Prof^a. Dr^a. Cátia Rezende-UNIFEV
Prof^a. Dr^a. Katiane Pereira da Silva-UFRA
Prof. Dr. Antonio Thiago Madeira Beirão-UFRA
Prof^a. Ma. Dayse Centurion da Silva-UEMS
Prof.^a Dr^a. Welma Emidio da Silva-FIS
Prof^a. Ma. Elisângela Garcia Santos Rodrigues-UFPB
Prof^a. Dr^a. Thalita Thyrza de Almeida Santa Rosa-Unimontes
Prof^a. Dr^a. Luci Mendes de Melo Bonini-FATEC Mogi das Cruzes
Prof^a. Ma. Francisca Elidivânia de Farias Camboim-UNIFIP
Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ
Prof^a. Ma. Catiane Raquel Sousa Fernandes-UFPI
Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar
Prof^a. Ma. Marta Sofia Inácio Catarino-IPBeja
Prof. Me. Ciro Carlos Antunes-Unimontes
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos - FAQ/FAEG

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	11
Alan Alves de Magalhães	
Gizele Geralda Parreira	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.1	
CAPÍTULO 2	
ESCOLA VERSUS TDAH: UM DESAFIO CONSTANTE	33
Shirlei Rodrigues da Silva	
Gerciane Nunes da Silva	
Maíse Rodrigues da Silva Chaves	
Maria Letícia Pessoa do Nascimento	
Liliane Rodrigues Oliveira	
Nathalia Rufino de Souza	
Antônia Ferreira Souza	
Luciana Larissa Braga do Nascimento	
Ingrid Dayane da Silva Basil	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.2	
CAPÍTULO 3	
O USO DE MAPAS E AS APRENDIZAGENS COLABORATIVAS EM PERSPECTIVA: ANÁLISE DOS MODELOS REMOTO E PRESENCIAL DE ENSINO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19	43
Silvia Diener Cavalcanti	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.3	
CAPÍTULO 4	
A PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (EPCT) NO BRASIL.....	51
Clebson Lucas de Souza	
Dion Alves de Oliveira	
Kaliny Pereira de Andrade	
Maria da Gloria Tavares de Lima	
Muller Padilha Gonçalves	
Tainá da Silva Bonfim	
Tayson Ribeiro Teles	
Vania de Oliveira Silva	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.4	
CAPÍTULO 5	
O MUNICÍPIO DE CAIBI (SC) SOB OS OLHOS DE ESTUDANTES EM UMA CÂMERA DE CELULAR: PROJETO ESCOLAR COMPREENDENDO CAIBI	67
Darlise Vaccarin Fadanni	
Maruana Kássia Tischer Seraglio	
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.5	
CAPÍTULO 6	
SAÚDE MENTAL, ENSINO REMOTO E PANDEMIA: REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A REALIDADE DOS PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA.....	79
Larissa Félix Diniz	

Alexsandra Maria Sousa Silva
Aurea Lucia Cruz dos Santos
Rafaella Almeida Aragão
Lidimara Martins Abreu
Manuela Fonseca Grangeiro
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.6

CAPÍTULO 7

POR UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROJETO “CAIBI SOB DIFERENTES PONTOS DE VISTA”93

Darlise Vaccarin Fadanni
Maruana Kássia Tischer Seraglio
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.7

CAPÍTULO 8

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA ZÔNA RURAL DO ESTADO DO CEARÁ103

Maria Sabrina Araújo Uchôa
Aurea Lucia Cruz dos Santos
Amanda de Cássia Araújo de Souza
Alexsandra Maria Sousa Silva
Rafaella Almeida Aragão
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.8

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE JOVENS E ADULTOS: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA115

Mauricio dos Reis Brasão
José Carlos Souza Araújo
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.9

CAPÍTULO 10

A PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO DA MODELAGEM MATEMÁTICA FOCADA NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM RELAÇÃO À PRESERVAÇÃO AMBIENTAL.....131

Aluízio Gomes de Moura
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.10

CAPÍTULO 11

AS MÍDIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....145

Dennize Araújo dos Anjos Silva
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.11

CAPÍTULO 12

EXPERIMENTANDO O RÁDIO NA ESCOLA: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO ESTIMULADOR DA APRENDIZAGEM.....159

Meire de Fátima Matias Mendes
Heloiza Helena Rodrigues Martins
Ribas Antônio da Silva
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.12

APRESENTAÇÃO

Prezad@s,

Satisfação! Esse é o sentimento que vem ao meu ser ao escrever a apresentação deste atraente livro. Não apenas porque se trata do volume 5 da Coleção Pesquisas em Temas de Ciências da Educação, publicado pela RFB Editora, mas pela importância que essa área possui para a promoção da qualidade de vida das pessoas.

Segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fazem parte dessa área: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO, FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL, ECONOMIA DA EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL, ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL, ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS, ADMINISTRAÇÃO DE UNIDADES EDUCATIVAS, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO EDUCACIONAL, AVAL. DE SISTEMAS, INST. PLANOS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS, ENSINO-APRENDIZAGEM, TEORIAS DA INSTRUÇÃO, MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO, TECNOLOGIA EDUCACIONAL, AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, CURRÍCULO, TEORIA GERAL DE PLANEJAMENTO E DESENV. CURRICULAR, CURRÍCULOS ESPECÍFICOS PARA NÍVEIS E TIPOS DE EDUCAÇÃO, ORIENTAÇÃO E ACONSELHAMENTO, ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, ORIENTAÇÃO VOCACIONAL, TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO DE ADULTOS, EDUCAÇÃO PERMANENTE, EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO EM PERIFERIAS URBANAS, EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, ENSINO PROFISSIONALIZANTE. Tal área suscita, portanto, uma gama de possibilidades de pesquisas e de relações dialógicas que certamente podem ser relevantes para o desenvolvimento social brasileiro.

Desse modo, os artigos apresentados neste livro - em sua maioria frutos de árduos trabalhos acadêmicos (TCC, monografia, dissertação, tese) - decerto contribuem, cada um a seu modo, para o aprofundamento de discussões na área da Educação Brasileira, pois são pesquisas germinadas, frutificadas e colhidas de temas atuais que vêm sendo debatidos nas principais universidades nacionais e que refletem o interesse de pesquisadores no desenvolvimento social e científico que possa melhorar a qualidade de vida de homens e de mulheres.

Acredito, verdadeiramente, que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Esse livro é parte da materialização dessa utopia.

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza

Editor-Chefe

CAPÍTULO 1

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

THE SCHOOL INCLUSION PROCESS IN BRAZIL

Alan Alves de Magalhães¹
Gizele Geralda Parreira²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.1

¹ Instituto Federal de Goiás (Mestrando). <https://orcid.org/0000-0002-2667-4543>. alan.magalhaes@ifg.edu.br
² Instituto Federal de Goiás (Docente). <https://orcid.org/0000-0003-3737-7541>. gizele.parreira@ifg.edu.br

RESUMO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica que investigou sobre a trajetória da inclusão escolar no Brasil e tem como finalidade ampliar o conhecimento sobre o processo histórico envolvido na inserção educacional de pessoas com necessidades especiais, desde o final do século XVIII até os dias atuais. Para tanto, buscamos estudar essa temática a partir de concepções teóricas que explanam esse objeto em termos conceituais, documentais e institucionais, destacando a época, os principais aspectos constituidores e as figuras responsáveis pelo desenvolvimento e consolidação do processo educacional inclusivo brasileiro.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Sociedade. Escola. Pessoas com necessidades especiais.

ABSTRACT

This paper is the result of a bibliographical research that investigated the trajectory of inclusion in Brazil in order to expand knowledge about the historical process related to the social, professional and educational insertion of people with special needs, since the end of the 18th century until nowadays. For this purpose, we sought to study this theme from theoretical conceptions that explain this object in conceptual, documentary and institutional terms, highlighting the time, the main constituent aspects and the figures responsible for the development and consolidation of the Brazilian inclusive process.

Keywords: School inclusion. Society. School. People with special needs.

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios na educação desde o século XX foi a defesa da democratização e da universalização da escola para que todos tenham acesso ao sistema de ensino podendo alcançar sua formação, da escolarização básica até à acadêmica. Assim, observar a trajetória da inclusão escolar nos possibilita notar as diversas implicações que atravessam o tema e o que de fato é importante para pensarmos uma educação que pretende a inserção de todos e não apenas de alunos reconhecidos como 'normais'. Neste sentido, a democratização da escola é fundamental para que seja garantido a todos o acesso, a permanência e o êxito, conforme a singularidade de cada um, nas instituições de ensino.

Apesar de nem sempre isso ter sido efetivamente uma realidade no Brasil, historicamente, o processo de inclusão adverte, cada vez mais, sobre o direito de todos

à escola. Entretanto, a insuficiência quanto ao número dessas e a recorrente carência de vagas nas salas de aulas para receber alunos de variadas realidades, elucida outro aspecto: a necessidade de investimentos que possam dar conta de atender as demandas educacionais da sociedade como um todo (MANTOAN, 2015).

No que diz respeito aos alunos com deficiência, existem implicações específicas, visto que na democratização e universalização escolar esteve (e ainda está) inserido o desafio da inclusão dos alunos em suas especificidades, abrindo espaço para interlocuções sobre o tema no âmbito da sociedade civil, educacional e do Estado – sobretudo, em suas políticas públicas. Tais interlocuções sustentam os esforços para que os direitos educacionais desses alunos sejam atendidos nos três âmbitos governamentais: Federal, Estadual e Municipal.

Assim, nesse artigo nosso objetivo é estudar o processo de inclusão escolar no Brasil, da sua origem e desenvolvimento à sua implementação, para melhor compreensão acerca das concepções teóricas, da história de todo o processo às ações das instituições de ensino no que diz respeito à consolidação da inclusão escolar, consoante à inclusão das pessoas com necessidades especiais (PcD) enquanto membros da sociedade como um todo. Isto assim, ante o fato de que, na contemporaneidade, muito é discursado a respeito da inclusão em outros aspectos além do educacional, como a inserção e as formas de socialização da PcD nos mais variados ambientes da sociedade.

Dessa forma, destacamos que para a compreensão do processo da inserção de alunos com limitações sociais, físicas e intelectuais, de acordo com Mendes e Santos (2018) não basta considerar apenas uma versão sobre os fatos ao longo da história, é importante notarmos sobre a multiplicidade de fontes que descrevem o assunto focando nas mais assertivas. Para este estudo recorremos aos documentos legais e oficiais, bem como aos relatos empíricos e às construções bibliográficas de pesquisadores que se debruçaram, de maneira sistematizada, sobre o tema para então, perfazermos a trajetória histórica, com os construtos teóricos e práticos da inclusão escolar no Brasil.

2 ORIGEM E FORMAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

O percurso do processo inclusivo atravessou séculos, tendo sua história assinalada por distintas atitudes pessoais e coletivas, por eventos, decretos e leis até a legitimação oficial do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015. Assim exposto, ressaltamos que a inclusão escolar, bem como a conquista dos direitos das PcD,

transcorreu por meio das seguintes etapas: 1) a exclusão, também conhecida como fase da eliminação; 2) o assistencialismo e a segregação; 3) a integração; 4) a inclusão propriamente dita. Todas essas etapas foram influenciadas pelas concepções, demandas e resoluções conforme o contexto, social, intelectual, cultural e histórico de cada época.

Segundo Jannuzzi, apreender a perspectiva escolar proposta ao deficiente, partindo de uma volta ao passado “tende a clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções” (2012, p. 2). A autora relata que no Brasil, registros sobre a educação das pessoas deficientes surgiram, timidamente, no fim do século XVIII e começo do século XIX. Antes disso não havia qualquer alusão sobre o assunto e, de modo geral, as concepções sobre deficiência eram comparadas à normalidade e à perfeição do corpo e da mente ou relacionadas ao misticismo e ao ocultismo. Corrêa (2004, p. 27), assim destaca: “não havia entendimento sobre as diferenças individuais, e a condição de deficiente era considerada imutável”.

Goergen (1985, p. 14), considera que a atitude da sociedade em geral frente a esse processo era a ‘estigmatização’ das pessoas identificadas como ‘excepcionais’, ‘retardados’ e/ou ‘atrasados’. Para esse autor, tal atitude decorria:

Não com base em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico. A definição da anormalidade está, neste sentido, profundamente condicionada pelas conveniências da normalidade.

Entendemos que o desconhecimento sobre as deficiências, suas etiologias, singularidades e características fundamentavam o preconceito em relação a PcD, comprometendo o tratamento social, educacional ou mesmo a terapêutica apropriada. Mazzota citado por Corrêa (2004, p. 28), assevera que além do desconhecimento acrescentava-se:

O consenso pessimista fundamentado, principalmente, na ideia de que a condição de incapacitado, inválido e deficiente era uma condição imutável. Essa concepção levou à completa omissão da sociedade em relação ao atendimento das necessidades individuais específicas dessa população.

Num contexto de prevalência da intolerância e discriminação o diferente e o desconhecido não eram suportados, culturalmente, as PcD eram eliminadas ou afastadas do convívio junto a sociedade, seja de uma forma ou de outra; processo identificado como exclusão. Até o século XV as pessoas díspares eram ‘retiradas do convívio social’; dos séculos XVI até o fim dos anos 30 do século XIX, por influência do cristianismo, à época representado pela igreja católica apostólica romana, a

sociedade deixou de sacrificar os 'diferentes', relegando-os ao descaso e abandono, à assistência piedosa, ao acolhimento em asilos ou à internação com ingerência médica - período reconhecido como da segregação.

O início da década de 1840 (século XIX), notadamente, abrigou a transição entre essas e a novas perspectivas em relação às PcD, abrindo caminhos para uma 'assistência especializada' e, consequentemente, uma proposta diferenciada de educação dos 'desvalidos' - período ainda reconhecido como da segregação, mas com tentativas pontuais de integração.

Neste sentido, Narodowski citado por Gouvêa (2008), assevera que esta época foi antecedida por um contexto histórico de muitos estudos sobre o desenvolvimento e a educação da infância¹. Revelou também um crescimento expressivo do cenário científico, compreendendo a produção de saberes autônomos sobre os processos de desenvolvimento humano e acrescentando às suas características, a sistematização do campo pedagógico e da organização do sistema escolar.

Por outro lado, Gouvêa (2008, p. 538), esclarece que: "foram os especialistas (médicos, educadores e psicólogos) que, ao final do século XIX, divulgaram a produção científica sobre o tema, difundida como saber fundamental para o exercício da prática docente". A despeito dos avanços científicos no campo do desenvolvimento humano e das práticas pedagógicas compatíveis, ressaltamos que nessa época ainda não existia no Brasil um sistema organizado de educação pública. De acordo com Teixeira (2019, p. 10):

Em um panorama de problemas conjunturais, no campo educacional não cabia suscitar políticas voltadas à escolarização do anormal, a partir da ideia de uma educação especial (nesse período eram considerados anormais os desviantes, dentre os quais enquadravam os chamados deficientes, os abandonados e os delinquentes). Nesse sentido, para Ribeiro (2000), a educação especial não se caracterizava como um problema frente ao baixo nível de escolarização da população geral.

Para Corrêa, a sensibilização da sociedade geral quanto à problemática de exclusão, da segregação e do preconceito vivenciados pelas PcD, foi possível graças às iniciativas de "representantes dos interesses e das necessidades das pessoas com deficiência" (2004, p. 28). Essa representação constituiu-se por meio da atuação de membros da população comum, estudosos, profissionais e algumas próprias PcD, as quais estabeleceram medidas e ações específicas, cuja intenção era o cuidado adequado com as pessoas com deficiência, no sentido de "abrir espaços em diferentes

¹ Os teóricos mais reconhecidos sobre o assunto no século XVIII e início do século XIX foram: Comênio (1592-1670); Rousseau (1712-1778); Pestalozzi (1746-1827); Froebel (1782-1852).

áreas da vida social com o objetivo de ampliar os conhecimentos e encontrar formas para melhorar as condições de vida dessas pessoas.

O avanço da ciência somado aos movimentos em favor dos cuidados terapêuticos-educacionais que as PCD deveriam receber, atravessou o século XVIII e XIX, marcando o final desse último e permitindo que nos séculos seguintes (XX e XXI) houvesse a atualização do reconhecimento mais apropriado em relação àquelas pessoas, bem como dos direitos que deveriam ter, sendo a escolarização um dos principais. Isto assim, comparadamente ao que aconteceu nas eras anteriores, conforme podemos observar no Quadro 1:

Quadro 1 - Trajetória da Educação Especial no Brasil: final do século XVIII ao século XXI²

Movimento Datas	Acontecimentos	Ações
Exclusão	1789 Inconfidência Mineira	Manifestações antiportuguesas e aparecimento de ideias a respeito da necessidade da educação de crianças deficientes e opiniões sobre o assunto acentuadas no período antes e depois da independência.
	1798 Inconfidência Baiana	
	1817 Revolução Pernambucana	
	1822 Independência	
Exclusão	1824 Publicação da 1^a Constituição - Brasil Império	Oferta da instrução primária a todos os cidadãos. Inexistência de menção a qualquer direito ou proteção à pessoa deficiente.
	1827 Publicação da Lei de 15 de outubro de 1827	Criação da Escola das Primeiras Letras por D. Pedro I.
	1835 Projeto para cargo de professor de Primeira Letras para ensino de surdos-mudos	Arquivamento do projeto.
Movimento Datas	Acontecimentos	Ações
Movimento	1840 Estudos e pesquisas internacionais sobre deficientes (Edouard Seguin)	Apoio precário do governo para atender a preocupação da elite intelectual em conduzir o Brasil ao nível dos trabalhos de pesquisadores franceses junto às pessoas com deficiência.
	1854 Publicação do Decreto 1428/1854	Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos por D. Pedro II (a partir de 1890: Instituto Nacional dos Cegos - RJ).
	1857 Publicação da Lei nº 939/1857	Concessão de subvenção anual e pensões aos alunos surdos pobres do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (a partir de 1901: Instituto Nacional dos Surdos-Mudos - RJ).
	1882 Movimento da Escola Nova (I)	Introdução das primeiras ideias escolanovistas no Brasil por Rui Barbosa.
	1887 Influência do modelo francês de atendimento aos deficientes	Atendimento de deficientes mentais, físicos e visuais no ensino regular da Escola México (RJ).

² O recorte inicial da época selecionada é decorrente do fato de que os registros que encontramos concentram nela as primeiras alusões sobre a necessidade de educação de crianças com deficiência (JANNUZZI, 2012).

Segregação	1890	Surgimento dos Grupos Escolares e salas separadas por níveis de 'adiantamento'	Concepção das séries do ensino fundamental e classes para crianças com dificuldades (RS)
		Publicação do Decreto nº 408/1890	Aprovação do regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos (RJ), organizando a instituição para dar conta da formação escolar dos cegos atendendo nas modalidades: instrução primária e secundária; artes; música; moral e civismo; oficinas de trabalho (em 1891 passa a Instituto Benjamim Constant).
		Publicação da 2ª Constituição – Brasil República	Inexistência de menção a qualquer direito ou proteção à pessoa deficiente.
		Influência do modelo francês de atendimento aos deficientes	Atendimento de deficientes mentais, físicos e auditivos no ensino regular da Unidade Educacional Euclides da Cunha (AM).
		Criação do Pavilhão-Escola Bourneville para 'Crianças Anormais' no Hospital Nacional de Alienados (RJ)	1ª Instituição de atendimento para crianças 'anormais' no Brasil que associava o tratamento médico à educação.
	1920	Movimento da Escola Nova (II)	Impulso à organização escolar primária e tímida organização de escolas para deficientes. Segunda fase das ideias escolanovistas no Brasil.
Segregação	1929	Contexto de realização da reforma de ensino Francisco Campos e Mario Casassanta (MG)	Helena Antipoff chega ao Brasil, provoca largo desenvolvimento da Psicologia Educacional e introduz a Educação Especial (sistematizada) no país (MG).
Movimento Datas		Acontecimentos	Ações
	1932	Interação de diferentes áreas do conhecimento em prol da educação especial	Criação da Sociedade Pestalozzi – (Helena Antipoff - MG).
	1934	Publicação da 3ª Constituição – Segunda República	Inexistência de menção a qualquer direito ou proteção à pessoa com deficiência.
	1937	Publicação da 4ª Constituição – Estado Novo	Inexistência de menção a qualquer direito ou proteção à pessoa com deficiência.
	1946	Publicação da 5ª Constituição	Inexistência de menção a qualquer direito ou proteção à pessoa com deficiência.
	1955	Interação de diferentes áreas do conhecimento em prol da educação especial	Criação da APAE – (congregado de pais, amigos, professores e médicos de PCD - RJ)
	1961	Publicação da Lei 4024/1961 - LDBEN	Indicação do direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. No texto alterado pela Lei nº 9. 131/1995 surge a expressão: Educação Especial.
	1967	Publicação da 6ª Constituição – Regime Militar	Prevê a assistência educacional pelo sistema de ensino para os alunos necessitados, garantindo a eles condições de eficiência escolar.

Integração	1973	Publicação do Decreto nº 72.425/1973	Criação do CENESP: Centro Nacional de Educação Especial
	1981	Resolução 31/123 da ONU	Proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes.
	1988	Publicação da 7ª Constituição - Constituição Cidadã	Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino, preferencialmente.
	1989	Publicação da Lei nº 7.853/1989	Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.
	1993	Publicação do Decreto nº 914/1993	Instituição da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências (Decreto revogado pelo Decreto nº 3.298/1999).
	1994	Conferência Mundial da UNESCO: Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca.	Apresentação de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais – Início do movimento de inclusão social.
Movimento Datas		Acontecimentos	Ações
	1996	Publicação da Lei 9394/1996 - LDBEN	Apresentação da Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais; atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados,
			sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns.
	1998	Elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs	Garantia a todos os alunos do ensino fundamental, inclusive aos portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.
	1999	Publicação do Decreto nº 3.298/1999 – Revoga o Decreto nº 914/1993	Publicação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Define a educação especial como uma modalidade complementar e transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
		Publicação do decreto nº 3.956/1999 - Convenção da Guatemala	Promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Inclusão	2000	Publicação da Lei nº 10.098/2000	Estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
	2001	Resolução nº 2/2001 do CNE - CEB	Instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica pelo Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica
	2001	Publicação da Lei 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação - PNE (decênio: 2001 a 2011)	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – destaque para as diretrizes e metas da Educação Especial. Apresentação de diretrizes gerais que garantam o atendimento educacional das pessoas com deficiência. Apresentação das ‘tendências recentes’ dos sistemas de ensino: ‘integração/inclusão’ do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino.
	2002	Publicação da Lei 10.346/2002	Disposição sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
Movimento Datas	Acontecimentos		Ações
Inclusão	2007	Elaboração do Documento da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva	Elaboração do documento que promove sobre o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.
	2009	Publicação do Decreto nº 6.949/2009	Promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).
	2011	Publicação do Decreto nº 7.612/2011	Instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite: garantia de um sistema educacional inclusivo, garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado.
	2014	Publicação da Lei 13.005 – Plano Nacional de Educação – PNE (decênio: 2014 a 2024)	O PNE/2014-2024 reitera o previsto no PNE do decênio anterior.
	2015	Publicação da Lei nº 13.146/2015	Instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.
	2020	Publicação do Decreto nº 10.502/2020	Instituição da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Elaborado pelos autores com as referências de: Brasil (1824 – 2020); Silva (1987); Jannuzzi (2012); (Corrêa, 2004); Mazzotta (2011); Dechichi e Silva (2012).

Conforme relacionamos no Quadro 1, as primeiras manifestações em torno de uma perspectiva que pudesse tirar as PcD do abandono, da marginalização e da exclusão absoluta aconteceram no fim do século XVIII, em meio aos movimentos antiportugueses (1789-1822). Ou seja, dentro de um contexto balizado pelo desejo de liberdade do povo e ao redor (não tão próximo) de ações em favor da educação popular, surgiram os primeiros 'brotos' do processo de inclusão, por meio do ensino especializado e que, só mais adiante, foram legalizadas na modalidade: Educação Especial.

A longo da História do Brasil, a educação foi palco de interesse na medida em que "segmentos dominantes da sociedade" perceberam o quanto ela poderia ser uma aliada e, do mesmo modo, a educação dos 'desvalidos'. De acordo com Goergen (1985, p. IX):

[...] Quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos ou requisito para a ideologização como garantia de seu poder, ampliou o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo; [...] A educação popular, portanto, foi sendo concedida à medida que ela se tornou "necessária" para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito. Este modelo de interpretação de nossa história educacional fornece também os elementos para o entendimento da história da educação do deficiente. (grifos nossos).

O ensaio para a modalidade especial de educação advindo, a princípio, em meio a manifestações e pretensões políticas, teve ainda o reconhecimento de pessoas com outros tipos de intenção: estudiosos e pesquisadores interessados no trabalho assertivo para com as pessoas acometidas por deficiências, bem como as próprias PcD que nutriam interesses pessoais pela causa. Inferimos que as primeiras tentativas de relevar outra possibilidade para os deficientes, que não o abandono, a esmola, a segregação em hospitais ou em asilos filantrópicos nasceram da junção de interesses díspares, porém em comum: o da não exclusão.

De acordo com Nunes, Saia e Tavares (2015), o início do século XIX abrangeu estudos no campo da medicina, da psicologia e da educação que muito contribuíram para a construção e validação de novas teorias a respeito do potencial cognitivo-intelectual, bem como de uma nova visão sobre como tratar as PcD. De certo modo, esses aportes científicos cooperaram para que essas pessoas pudessem ser vistas com outro olhar pela sociedade, como um todo e pela escola, especificamente, abrindo caminhos para diferentes possibilidades da inserção social e educacional daquelas pessoas.

O caminhar da ciência possibilitou saberes que influenciaram a condução mais adequada dos enfrentamentos da realidade excludente-segregacionista das PCD. E um dos principais elementos sobre a trajetória da inclusão escolar foi a criação e a validação da educação especial, modalidade favorecedora da integração dos indivíduos socialmente marginalizados em função de suas limitações físicas, mentais ou intelectuais. Contudo, o caminho percorrido para isso configurou-se num engodo na medida em que a proposta de normalização das pessoas com deficiência tornou-se uma espécie de ‘ideologia’ a fundamentar o processo da integração (conforme observado no item anterior).

De toda forma, apesar das inadequações, a intenção de inclusão ao longo do século XX possibilitou reflexões importantes no que se refere à própria escola e à forma com que ela foi inserindo todos os indivíduos, visto que a demanda sempre foi coletiva e não individual. Da institucionalização, seguida da escolarização e do trabalho feito pelas organizações civis que já prestavam o ensino especializado, advieio a cobrança tanto das PCD como dos grupos que defendiam suas indigências, quanto ao posicionamento favorável do governo em prol da oficialização do ensino especial.

Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1109), esclarecem que:

No decorrer do século XX, a partir da institucionalização da escolaridade e do reconhecimento de incapacidade da escola de responder pelo aprendizado de todos os alunos, criaram-se, então, as salas especiais dentro de escolas regulares, para onde os alunos considerados com dificuldade de aprendizado eram encaminhados. Sobretudo após as duas guerras mundiais, houve a proliferação das salas e escolas especiais.

Conforme apresentamos no Quadro I, desde a época do império de Pedro II houve a criação de instituições específicas para o atendimento de PCD, por meio do empenho delas próprias, bem como de seus familiares, amigos e adeptos da causa. A partir de 1940 houve apoio financeiro ‘precário’ do governo para contemplar a ‘elite intelectual’ que se interessava que o Brasil se apropriasse dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos por estudiosos franceses sobre as PCD. E, o mesmo governo fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos; três anos depois, o Imperial Instituto do Surdos-Mudos; o primeiro reconhecido por meio do Decreto 1428/1854 e o segundo por meio da Lei nº 939/1857. (BRASIL 1854; BRASIL 1857; JANNUZZI, 2012).

As pesquisas responsáveis por influenciar a fundação de instituições específicas para PCD em meados do século XIX se sustentavam na visão médico-pedagógica em relação ao campo educacional daquelas pessoas, bem como no tipo de trabalho

que deveria ser desenvolvido para educá-las. Para alguns teóricos da época, tais como Jean Gaspard Itard (1774-1830)³, Edouard Seguin (1812-1880)⁴, Maria Montessori (1870-1952)⁵, o método de ensino e as técnicas pedagógicas é que poderiam ser insuficientes para a educação do aluno e não ele próprio. Observamos que esses estudiosos foram considerados como os precursores do movimento escolanovista (JANNUZZI, 2012). Sendo esse movimento um dos mais importantes no século XX para a educação no Brasil, pois foi a partir dele que a escola brasileira passa a ter novas possibilidades de investimentos públicos e até mesmo de uma nova mentalidade dentro das instituições escolares do Brasil.

O período que se estendeu entre 1860 e final do século XIX foi caracterizado por ações respaldadas nas ideias importadas, especialmente, da Europa e da América do Norte e que constituíram o movimento escolanovista cujos fundamentos relacionam-se aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia no que diz respeito ao desenvolvimento e à educação humana. Foi a partir dessas experiências europeias que no Brasil começam a serem fundadas as primeiras instituições em nosso país, mas que depois irão ganhando características próprias e de acordo com os interesses locais, onde as discussões sobre todo esse processo de formação para inserção das pessoas com deficiência, passam a ter cada vez mais notoriedade na sociedade brasileira.

O escolanovismo defendia a necessidade de considerarmos o desenvolvimento humano como um processo de interação entre as condições biológicas e as vivências no ambiente em que estendemos nossas relações. E como tal, o aluno deveria ser educado com a devida organização entre a qualidade e caracterização dos estímulos que recebia, em acordo com os métodos pedagógicos. O mesmo deveria ser respeitado para com os alunos com necessidades específicas, afim de se garantir a possibilidade de sua educação; bastando que o professor conhecesse a deficiência, o aluno em sua limitação e defuisse os métodos pedagógicos adequados para o intento (JANNUZZI 2012; MESQUITA, 2010).

A Escola Nova veio para colocar em xeque o modelo da escola tradicional, sua concepção de ensino, de educação e de pessoa a ser educada e na primeira metade do século XX, o ensino das PCD no Brasil, assim como para os demais alunos, permaneceu influenciado pelas ideias do movimento escolanovista importado e adquiriram mais contorno. Na medida em que os conceitos da Escola Nova⁶ entravam

³ Jean Gaspard Itard (1774-1830): Médico francês do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris. Responsável por cuidar/educar Victor de Aveyron.

⁴ Edouard Seguin (1812-1880): Médico e educador francês que desenvolveu trabalhos com crianças com deficiências cognitivas. Afirmava que toda criança é capaz de aprender, independentemente da sua limitação. Foi discípulo de Itard.

⁵ Maria Montessori (1870-1952): Médica e educadora italiana, criou seu próprio método de educar, priorizando a liberdade, a atividade e o estímulo para o desenvolvimento físico e mental do ser humano.

⁶ Escola Nova foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos, no final do século XIX, que se apresentou com

na realidade educacional brasileira, cresciam os movimentos a favor de um ensino especial para os alunos diagnosticados com alguma deficiência.

Apesar do novo olhar para esses alunos, considerando a importância de um ensino que oferecesse condições para a ativação das capacidades de cada um, a nova proposta não validou o processo de inclusão escolar. Apenas criou meios especializados para a demanda dos deficientes com procedimentos, recursos, metodologias e estratégias pedagógicas adequadas à suas limitações (JANNUZZI, 2012; MANTOAN, 2015).

Em corroboração, notamos que as décadas de 1930 a 1950, foram assinaladas pelas transformações ocorridas nas sociedades do pós-guerras, períodos em que houve um aumento da demanda pelo ensino especial, impelindo a escola na busca pela adaptação à nova realidade que manteve a segregação dentro de escolas regulares, na forma de 'classes especiais' ou dentro de instituições especializadas fundadas para acolher alunos com deficiência: Sociedade Pestalozzi em 1932 e APAE em 1955.

Importante citar que a Sociedade Pestalozzi foi fundada por Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa, discípula de Claparède⁷, inspirada pela Escola Nova e chegou ao Brasil em 1929. Antipoff veio para Lecionar Psicologia Educacional para professores, tendo também fundado e coordenado o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, MG.

No Brasil, Antipoff foi uma das principais divulgadoras da Psicologia no campo educacional, da vertente médico pedagógica e psicopedagógica no trabalho com alunos com problemas na aprendizagem e do ensino especial nas escolas. Utilizava o diagnóstico psicopedagógico para organizar e homogeneizar turmas de alunos, classificando-os de acordo com seu potencial cognitivo-mental, idade cronológica e escolaridade. (JANNUZZI, 2012; TEIXEIRA, 2015).

Assim exposto, a partir da perspectiva de Jannuzzi (2012), Nunes, Saia e Tavares (2015) notam que além da cobrança frente às autoridades e governos em relação à institucionalização do ensino especial, ocorreram outros problemas que a escola teve que reconhecer: seu modelo de organização, mesmo que influenciado pelo escolanovismo, não deu conta das demandas de alunos que apresentavam limitações. Tal fato, aliado à consolidação da Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961; 1995) que conferiu

um projeto de renovação da concepção dos educadores e das práticas pedagógicas. Salientamos que esse movimento "propôs uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. [...]" (MENEZES, 2001).

7 O psicólogo Suíço Édouard Claparède foi o fundador do Instituto Jean-Jacques Rousseau, também conhecido como Academia de Genebra, e um pioneiro da Psicologia da infância. Foi este pesquisador quem influenciou o desenvolvimento de duas conhecidas e significativas linhas educacionais do século XX, a Escola Nova e o Cognitivismo. (JANNUZZI, 2004 TEIXEIRA, 2015).

o direito dos ‘excepcionais’ à educação, ‘preferencialmente’, dentro do sistema geral de ensino, validou a abertura de salas especiais dentro das escolas regulares. Foi o período marcado pela integração.

Claramente, entre as décadas de 1960 e de 1970, mesmo com a estipulação em lei federal dos direitos dos ‘excepcionais’, a sociedade não considerou a sua própria restruturação para favorecer e garantir o acesso das PCD a tudo que existia na vida comunitária. Segundo Aranha (2001, p. 16), o âmbito educacional, considerou a inserção de “alunos especiais” nas escolas regulares, concedendo destaque ao conceito de normalização, que ponderou a necessidade de as PCD serem ‘corrigidas’ e aproximadas ao máximo da ‘normalidade’ por meio de “[...] recursos que pudessem ‘modificá-las’ para que estes pudessem se aproximar do ‘normal’ o mais possível”.

Sassaki (2010), Jannuzzi (2012), Chaveiro e Barbosa (2005), afirmam que nas duas décadas que antecederam os anos de 1980, as posturas contra a segregação se intensificaram. A garantia em lei dos direitos da pessoa deficiente em frequentar a rede regular de ensino, a ter assistência educacional para garantir sua eficiência escolar, bem como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) confirmaram essa postura. (BRASIL, 1961, 1967).

Desse modo, o movimento chamado integração evidenciava o repúdio ao segregacionismo e, ainda longe de ser realmente inclusão, destacou a importância da inserção da pessoa deficiente, por meio de sua oportunização e frequência em escolas regulares. Retomamos que na integração é valorizado o esforço da PCD no sentido da superação de sua condição e, consequentemente, sua adaptação ao meio social. Isto assim, por meio da equiparação individual às pessoas sem deficiência.

Diferentemente da integração a inclusão é balizada na mudança de atitude frente a PCD e sua limitação, pois ela impele as instituições escolares, assim como os demais espaços pertencentes à sociedade em geral, ao auto estabelecimento de novos mecanismos de adaptação que permitam a PCD ser atendida em suas peculiaridades. Por isso, era preciso avançar no processo de inclusão educacional e social dessas pessoas, onde as ações de governos e instituições são fundamentais para que todo esse processo de inclusão seja efetivado na prática, bem como deve existir as devidas cobranças de direitos por parte dos grupos que necessitam que suas demandas sejam atendidas.

No decorrer da história os anos 1980 são distintos por decretos federais a favor das PCD e também por iniciativas da sociedade civil em favor da inclusão educacio-

nal e social, pois ambos processos estão interligados. Por outro lado, observamos que nesta época já acontece outra mudança na identificação dessas pessoas, que passam de indivíduos deficientes para portadoras de deficiência. Não basta somente o devido reconhecimento, mas sim, colocar em práticas as leis e decretos que são estabelecidos pelas autoridades políticas tanto em termos municipais, estaduais e federal.

Acrescentamos que através da resolução 31/123 assinada na 30^a Assembleia Mundial a ONU reconhece o ano de 1981 como o ano Internacional das Pessoas Deficientes e a constituição de 1988, diferentemente da anterior, já decreta sobre o ‘atendimento especializado’ às ‘pessoas portadoras de deficiência’, ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988; ONU, 1981). Esse reconhecimento a partir desses documentos, como é o caso da Constituição Federal do Brasil, já são bons encaminhamentos para que nas décadas seguintes todo um projeto de inclusão educacional e social seja colocado em prática. Assim, podemos perceber que as pessoas com deficiência passam a ter mais visibilidade no âmbito da sociedade brasileira.

Aliado a isso, o governo federal publica a Lei nº 7.853/1988 criando a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), cujo principal objetivo é o apoio e a integração social das pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1988, 1989; ONU, 1976). Inferimos que a articulação entre entidades e instituições diferentes ligadas às pessoas com deficiência e a consolidação de ações significativas para essa população foram importantes na conquista e garantia de seus direitos.

Importante ressaltarmos que a década de 1990, dentre todas as décadas, foi a que realmente discutiu sobre o processo da inclusão, reunindo muitas publicações oficiais que assinalaram sobre a indicação dessa perspectiva para a pessoa ‘portadora de deficiência’. Em 1994, a Conferência Mundial da Unesco, com o tema Necessidades Educativas Especiais, elaborou o documento intitulado Declaração de Salamanca, contendo as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais com vistas ao processo inclusivo – recomendando, oficialmente, o início do processo de inclusão social. (BRASIL, 1994).

Seguido a isso, em 1996 foi publicada a Lei nº 9394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei indica que a Educação Especial entrou como modalidade da educação escolar.

Após a LDB/96 vieram outros documentos oficiais assinalando sobre os direitos e a garantia da inclusão das pessoas portadoras de deficiência. Destacamos alguns: elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998); regulamentação da lei que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298/1999); elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE, decênio: 2001 - 2011, por meio da Lei nº 10.172/2001); publicação da lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS - Lei nº 10.346/2002); elaboração do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE - 2007).

A partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Decreto nº 6.949/2009) e, de igual modo no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 7.612/2011 - Plano Viver sem Limite), notamos nesse a última alteração da nomenclatura. Então, em 2014, por meio da Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE - Decênio: 2014-2020), a anterior ‘pessoa portadora de deficiência’ deu lugar à ‘pessoa com deficiência’.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como demonstramos, um período de mais de cem anos do primeiro movimento que indicou a necessidade de um novo olhar para as PCD, o qual fora assinalado por desassossegos, intenções, interlocuções, lutas, investimentos e legislações, no ano de 2015 foi publicada a lei que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, por meio da publicação da Lei nº 13.146/2015. Depois de uma extensa fase de tramitação, iniciada no ano de 2000, o então apenas projeto do estatuto se tornou o Projeto de Lei 7.699 em 2006, precisando de mais 9 anos para se tornar lei. (BRASIL, 2006, 2015).

Segundo Paim (2015, p. 7):

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão), sancionado no dia 6 de julho de 2015, na década e meia de tramitação, foram realizados mais de 1500 encontros: audiências públicas, seminários, consultas, conferências nacionais e regionais, com ampla participação da sociedade, de entidades e do movimento de pessoas com deficiência.

A construção e a legalização desse estatuto são consideradas como uma das maiores e mais históricas conquistas para e da população de PCD do Brasil, juntamente com toda população comum e integrantes dos movimentos que se organizaram em torno da causa adepta à inclusão social.

Entendemos que os documentos oficiais representam conquistas expressivas no processo de estabelecimento da perspectiva inclusiva para a PcD. Todavia, somente os documentos por si não bastam. A ‘permissão oficializada’ para que esses indivíduos frequentem todos os espaços sociais, bem como o contexto da escola regular junto aos demais alunos/pessoas, não significa incluir, significa somente integrar.

Observando o caminho percorrido pela educação inclusiva no Brasil constatamos o quanto sua história retrata o formato da percepção da sociedade e dos governos em relação à percepção quanto à PcD, bem como à concepção de deficiência existente em cada época. Avanços sociais, culturais e científicos aliados às demandas surgidas podem ser considerados como os responsáveis pelos novos olhares, reflexões, intenções e pelo novo entendimento sobre essa população.

Apesar disso, ainda em tempos atuais, isso não significa que todos os direitos previstos em lei estejam sendo atualizados e a inclusão confirmada em toda sua finalidade. Neste sentido, ainda se faz necessário mais pesquisas, estudos e investigações no campo dessa temática aliados ao olhar atento da educação e da sociedade como um todo, a fim de que o movimento inclusivo seja constante e vigorosamente atualizado em suas propostas e conquistas todos os dias.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nn180sc>. Acesso 10 fev. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 9 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854.** Cria o Instituto Imperial dos Meninos Cegos. Câmara dos deputados. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 295 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 5 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857.** Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18471>. Acesso em 14 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 408, de 17 de maio de 1890. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891. Congresso Nacional Constituinte, Cidade do Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 4 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso 12 dez. de 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1967. Presidência da República. Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 15 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Coleção de Leis do Brasil - 1973, Página 8 Vol. 6 (Publicação Original). Brasília, Assembleia Legislativa. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 13 dez. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 4 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em 12 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm. Acesso em 16 fev. 2021.

BRASIL: Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais, de 10 de junho de 1994. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso 16 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm#art1. Acesso 12 dez. de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 2 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3. 298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm#art60. Acesso 14 jan. 2021.

BRASIL. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso 23 jan. 2021.

BRASIL. Decreto 3. 956 de 8 de outubro de 2001b. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 12 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 15 fev. 2021.

BRASIL. Projeto de lei nº 7.999 de dezembro de 2006. Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra;jsessionid=9171E09816281A63876DC8FD5690D6BC.node2?codteor=433798&filename=Avulso+-PL+7699/2006. Acesso em 17 fev. 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. MEC/SEESP/SECADI. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 10 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dispõe sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. 124p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso 23 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso 31jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida.

Presidência da República. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 16 fev. 2021.

BRASIL. Instituto dos Meninos Cegos (1889-1930). Memoria da Administração Pública Brasileira – MAPA (Arquivo Nacional), 2020. Disponível em: <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/815-instituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em 14 fev. 2021.

BRASIL. Instituto dos Surdos-Mudos (1889-1930). Memoria da Administração Pública Brasileira – MAPA (Arquivo Nacional), 2020. Disponível em: <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/747-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em 14 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-08-educacao-fisica.pdf>. Acesso em 11 jan. 2021.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina. Princípios e Fundamentos da Educação Especial: Alguns Aspectos Históricos no Atendimento à Pessoa com Deficiência. In: FERREIRA, Juliene Madureira et al. **Educação Especial e Atendimento Educacional.** Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 52-70. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook_curso_basico_educacao_especial_v1_0.pdf. Acesso em 3 fev. de 2021.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. Revista da Escola de Enfermagem. USP, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 417- 422, Dec. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342005000400007>. Acesso em 14 fev. 2021.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. A Educação Especial na História: da Idade Média até o século XX. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2004. (Aula 2). Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa>. Acesso em 10 fev. 2021.

GOERGEN, Pedro. Prefacio. In: JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas. SP: Autores Associados. 2012.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 535-557, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a1338134.pdf>. Acesso em 13 fev. 2021.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. SP: Autores Associados. 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da inclusão: contornando e ultrapassando barreiras. Campinas, Unicamp, 2015.

MAZZOTTA, M. J. D. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 1-231.

MENDES, Enicéia Gonçalves, SANTOS, Keisyani da Silva. **A História da expansão da inclusão escolar e as demandas para o ensino comum veiculadas por um jornal**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, vol. 24, edição especial, 2018.

MESQUITA, Afonso Mancuso. **Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores**. In: MARTINS, L. e DUARTE, N. (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: SciELO Books.

NUNES, Sylvia da Silveira, SAIA, Ana Lúcia e TAVARES, Elizete. **Educação inclusiva: Entre a História, os preconceitos e a família**. Revista de Psicologia Ciência e Profissão. Alfenas, 2015.

ONU. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981)**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Resolução 31/123, em 16 de dezembro de 1976. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em 15 fev. 2021.

PAIM, Paulo. **Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei brasileira de inclusão**. Senado Federal, Brasília: SEGRAF, 2015. Disponível em: <http://www.andislexia.org.br/Estatuto-da-pessoa-com-deficiencia.pdf>. Acesso em 17 fev. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Otto Marques. **Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987 – Disponível em: <https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->

TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. **Educação do anormal a partir dos testes de inteligência**. Revista História da Educação (Online), 2019, v. 23: 90024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/90024>. Acesso em 11 fev. 2021.

CAPÍTULO 2

ESCOLA VERSUS TDAH: UM DESAFIO CONSTANTE

SCHOOL VERSUS ADHD: A CONSTANT CHALLENGE

Shirlei Rodrigues da Silva¹
Gerciane Nunes da Silva²
Maíse Rodrigues da Silva Chaves³
Maria Letícia Pessoa do Nascimento⁴
Liliane Rodrigues Oliveira⁵
Nathalia Rufino de Souza⁶
Antônia Ferreira Souza⁷
Luciana Larissa Braga do Nascimento⁸
Ingrid Dayane da Silva Basil⁹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.2

¹ E-mail: shirlei.ac@hotmail.com

² E-mail: gercianenunes@hotmail.com

³ E-mail: maise.chaves@hotmail.com

⁴ E-mail: leticiapessoa38@gmail.com

⁵ E-mail: lilianeoliveira0498@gmail.com

⁶ E-mail: nathrufino13@gmail.com

⁷ E-mail: Torresdafny11@gmail.com

⁸ E-mail: lucianalarissabraga@gmail.com

⁹ E-mail: ingriddayane7@gmail.com

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é considerado um transtorno do desenvolvimento caracterizado por problemas relacionados a desatenção e autocontrole. Pensar no aluno com TDAH é pensar numa escola inclusiva e preparada para o desenvolvimento de atividades que desenvolvam habilidades que os possibilitem um convívio social com seus pares. O presente estudo teve por objetivo destacar a importância da escola e formação de professores no processo de diagnóstico e desenvolvimento da autoestima e autonomia de alunos com TDAH. Para isso, foi utilizado como metodologia a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo.

Palavras-chave: TDAH. Formação de professores. Escola. Educação inclusiva.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is considered a developmental disorder characterized by problems related to inattention and self-control. Thinking about the student with ADHD is thinking about an inclusive school and prepared for the development of activities that develop skills that allow them to socialize with their peers. The present study aimed to highlight the importance of school and teacher training in the process of diagnosis and development of self-esteem and autonomy of students with ADHD. For this, the qualitative bibliographic research was used as a methodology.

Keywords: ADHD. Teacher training. School. Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é considerado um transtorno do desenvolvimento caracterizado por problemas relacionados a desatenção e autocontrole. Pessoas com dificuldade têm grande dificuldade no desenvolvimento de atividades que requerem atenção e concentração.

Pensar no aluno com TDAH é pensar numa escola inclusiva e preparada para o desenvolvimento de atividades que desenvolvam habilidades que os possibilitem um convívio social com seus pares. Desse modo, a formação docente de qualidade é essencial para o atendimento desses alunos.

Pensando nessa perspectiva, o presente estudo teve por objetivo destacar a importância da escola e formação de professores no processo de diagnóstico e desenvolvimento da autoestima e autonomia de alunos com TDAH.

Para isso, foi utilizado como metodologia a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa que de acordo com Gil (2002, p. 43) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa qualitativa se baseia “nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como pesquisa exploratória e descritiva (GIL, 2008) pois descreve os desafios encontrados na educação para a atuação frente a alunos com TDAH. A pesquisa foi realizada em meio virtual utilizando base de dados do Google Scholar, livros em formato PDF, dissertações.

Posterior a busca e análise de materiais, os resultados e discussões estão divididos em tópicos a saber: Conhecendo o TDAH; O diagnóstico do TDAH; Escola e TDAH. As conclusões das autoras compreendem as considerações finais.

2 CONHECENDO O TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do desenvolvimento caracterizado por problemas relacionados a desatenção e auto-controle. Sua nomenclatura sofreu várias mudanças ao longo do tempo, bem como as variedades de diagnósticos. Atualmente também conhecido como Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA) ou ADHD (ROCHA *et.al.*, 2019).

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014, p. 59) o TDAH caracteriza-se por “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento”, ambos critérios devem estar presentes pelo menos nos últimos seis meses.

Nardi (2015) cita ainda outros sintomas frequentes no TDAH:

Além desses sintomas, sabe-se também que são muito frequentes sintomas como desorganização, inadequado planejamento de tarefas, comprometimento da percepção de tempo e de memória operacional, além de execução incompleta de tarefas longas e dificuldades em observação e reconhecimento de erros cometidos durante sua realização (NARDI, p. 24-25, 2015).

Não é apenas um estado temporário que é superado na maioria dos casos, ou uma fase desafiadora, mas normal da infância. Não é o resultado de um pai não disciplinar ou criar a criança adequadamente, nem é um sinal de algum “mau” interior ou falha moral na criança (BARKLEY, 2020).

De acordo com o DSM-5 (APA, 2014) o TDAH apresenta-se de três tipos sendo: Apresentação combinada, quando sintomas de desatenção e hiperatividade/

impulsividade estão presentes; Apresentação predominantemente desatenta, quando o critério de desatenção é preenchido, mas o critério de hiperatividade-impulsividade não é preenchido nos últimos 6 meses e Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva, se o critério hiperatividade-impulsividade é preenchido, e o critério de desatenção não é preenchido nos últimos 6 meses.

Pessoas com TDAH em sua maioria, apresenta grande dificuldade para o desenvolvimento de atividades de nível complexo que exigem organização por utilizarem estratégias impulsivas, ineficientes e desorganizadas (OLIVEIRA; MIRANDA, 2020).

Quando esse processo é desencadeado na infância, na idade adulta, as pessoas podem tornar-se tímido, introspectivo, inseguro, com medo de tomar partido e expressar opiniões; ou pode ser um comunicador de qualquer ideia, mesmo que ofenda ou ataque a outra pessoa. Ao realizar diferentes ações, na maioria das vezes, as pessoas com TDAH não correspondem expectativas, e sabendo disso, começam a se achar inferior e incompetente, o que quase sempre o impede de ser proativo. Assim, a insegurança se torna companhia constante (OLIVEIRA; MIRANDA, 2020).

Nessa perspectiva, agremiações como família e escola necessitam trabalhar em conjunto e em sintonia em suas relações de poder, refletindo e assegurando um sistema de educação que atenda as necessidades asseguradas pela Lei Brasileira de Inclusão conforme seu artigo 28 (PRETTI & GUISSO, 2020).

3 O DIAGNÓSTICO DO TDAH

Como meio de diagnóstico o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2014) exige que vários sintomas estejam presentes antes dos 12 anos de idade iniciando, portanto, na infância (APA, 2014).

Para Ribeiro (2016) “a prevalência maior em meninos do que em meninas se dá em função dos sintomas de hiperatividade e impulsividade serem mais facilmente percebidos pelos familiares no sexo masculino”. O diagnóstico de TDAH é clínico, e a avaliação incluirá uma criteriosa entrevista clínica, incluindo todos os seus elementos, como principais queixas, sintomas atuais e passados, vida diária, história médica pregressa, etc.

O diagnóstico final dependerá de um julgamento clínico abrangente, baseado na agregação de informações recebidas de diferentes fontes (pacientes, pais, professores e outros do círculo de convivência) de onde foi coletada a história médica e

após eventuais discrepâncias entre as duas informações foram esclarecidos (ROHDE *et al.*, 2019).

Em cenários complexos de aprendizagem, ressalta-se a importância da escola, das políticas públicas e privadas de ensino, da terapia multidisciplinar e da família nos planos de tratamento adequados para crianças com TDAH, que todos consideram parte imediata desse processo de desenvolvimento (PRETTI & GUISSO, 2020).

Não há cura para o TDAH, ou seja, os pacientes precisam conviver com esse dano neurobiológico pelo resto da vida, porém, várias abordagens para entender e tratar os pacientes podem ser utilizadas para melhorar a qualidade de vida de um sujeito (ARAÚJO & SOUZA, 2020).

O professor atento e comprometido com a educação olha para além do currículo prescrito e isso contribui inclusive, para a formação e efetivação da cidadania dos alunos, “nesse sentido, a educação não pode prescindir de ser para todos, mas não igual para todos” (COELHO & LIMA, 2018).

As informações sobre o desenvolvimento das potencialidades das crianças precisam ser harmonizadas com seu ambiente, para não confiar apenas à medicina a tarefa de regular e legislar a vida humana. É necessário respeitar os estímulos naturais adequados e oportunos da infância, e o espaço escolar torna-se um elemento essencial dessa investigação (PRETTI & GUISSO, 2020).

4 ESCOLA E TDAH

Para Silva (2013) pensar nas experiências escolares e no diagnóstico de TDAH é uma tarefa difícil e complexa porque envolve múltiplos entendimentos de educação e saúde. Então é importante considerar as instituições escolares, professores, saúde e intervenções de todos para diagnósticos envolvendo estudantes. À primeira vista, essas partes parecem não ter conexão, no entanto, quando observado mais de perto, é possível ver que as linhas educacionais e de saúde estão entrelaçadas.

Nesse sentido os profissionais da educação são orientados a fazerem um acompanhamento próximo e consistente com os alunos de modo a compreender as especificidades de cada um e auxiliando no desenvolvimento de habilidades (BOGOSSIAN, 2021).

O professor é muito importante na avaliação do transtorno, pois pelo tempo gasto com o aluno, ele pode avaliar a dificuldade apresentada e opinar sobre o de-

desempenho acadêmico ou comportamental do aluno, além de orientar a família a procurar ajuda especializada se necessário (ALMEIDA, 2020).

As dificuldades em sala de aula se dão muitas vezes pela falta de capacitação de docentes, o que ocasiona um aumento nas dificuldades de aprendizados de muitos alunos, pois deste modo a instituição de ensino acaba desenvolvendo um ensino único que desenvolve as mesmas habilidades nos alunos (ALMEIDA, 2020).

Como todos os outros alunos, os alunos com TDAH têm seu próprio tempo de estudo, mas a maioria dos alunos com TDAH precisa de mais tempo para internalizar o que está sendo ensinado (MAIA & CONFORTIN, 2015).

O professor deve observar que cada um tem seu próprio ritmo e necessidades de aprendizagem, portanto, dentro de uma turma ele pode encontrar as mais diversas necessidades educacionais, não podendo supor que a turma seja completamente homogênea e que um único estilo de ensino de aprendizagem seja suficiente para que todos atinjam o mesmo objetivo (SOUZA; BARROS; DIASCÂNIO, 2020).

Pessoas com TDAH geralmente reagem negativamente porque não se encaixam nos padrões tradicionais. Poucos professores conhecem as reais dificuldades que esses alunos vivenciam com desatenção, hiperatividade e impulsividade (LÓSS *et al.*, 2019).

A necessidade de formação de qualidade, bem como apoio institucional e governamental, deve fazer parte de uma reflexão sobre o processo de inclusão nas escolas da educação básica. O fato de que durante a formação de professores para atendimento aos alunos com deficiência, esta formação era direcionada aos professores que atuavam em escolas de educação especial, entende-se que assim, que a formação na perspectiva inclusiva ainda é muito recente no Brasil (BOGOSSIAN, 2021).

Para Pretti e Guisso (2020) é importante que o aluno com TDAH conheça as suas limitações e que seja criada possibilidades para “além de ter o benefício do convívio social com os colegas [...], aprender a lidar com regras, estrutura e os limites de uma educação organizada”.

Um dos impasses para a efetivação da proposta inclusiva é a falta de formação docente, pois apesar de legislação inclusiva ser muito avançada ainda existem importantes pontos que necessitam de uma atenção. Essa importância é percebida nas políticas e programas de formação docente e apesar de que “haja ainda a neces-

sidade de se fortalecer o viés inclusivo e mudar a forma tradicional como as qualificações para os professores ainda acontecem" (BOGOSSIAN, 2021, p. 7).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno relacionado a problemas de desatenção e autocontrole.

Pessoas com este transtorno são geralmente rotuladas como desorganizadas, tendo dificuldades em atividades de longa duração e que necessitam de atenção constante, isso frequentemente ocasiona dificuldades de aprendizagem e de socialização.

Alunos com TDAH muitas vezes não correspondem as expectativas da escola e professores, o que faz com que se achem inferior e incompetentes.

O professor e a escola têm um papel fundamental no processo de diagnóstico do TDAH, pois podem influenciar diretamente no diagnóstico, além de orientar a família a buscar uma ajuda especializada.

A escola tem um papel fundamental no processo de formação da autonomia e autoestima destes alunos, uma vez que habilidades importantes para a formação do cidadão são desenvolvidas no ambiente escolar.

A formação continuada de qualidade do professor faz-se necessária de modo a levar este profissional a refletir a educação inclusiva de outro ângulo, não apenas com o olhar na deficiência, mas buscando compreender as especificidades de cada aluno.

Cabe ao professor criar meios que possibilitem o educando conhecer suas limitações e potencialidades, desenvolvendo estratégias que ajudem os alunos no convívio social ensinando-o a lidar com as regras existentes na sociedade e os limites de uma educação organizada.

Complementa-se ainda que este transtorno se transforma em um desafio para todos envolvidos no processo, pais, professores e também os profissionais da saúde mental, visto que todos têm a missão de proporcionar uma melhor integração seja no ambiente escolar ou no contexto social ao qual o indivíduo está inserido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flávio Rodrigues de. **Manual de orientação para pais e professores de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** / Dissertação (mestrado profissional), Faculdade de Medicina, Botucatu, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Artmed Editora, 2014.

ARAUJO, Janio Alexandre De et al.. **O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (tdah) em uma abordagem multiprofissional.** Anais do V CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2020.

BARKLEY, Russell A. **TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade** / Russell A. Barkley; [tradução Luis Reyes Gil]. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BOGOSSIAN, Tricia. **A inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH.** Global Academic Nursing Journal, 2021; 2 (sup. 3):e189.

COELHO, Cristina Lucia Maia; LIMA, Cristina Bruno de. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – Um olhar sob a perspectiva da educação especial inclusiva.** Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES. – Vitória, ES. a.15, v.20, n.47, p. 172-192, Jan/jul 2018.

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa.** – São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

LÓSS, Juliana da Conceição Sampaio... [et al.]. **Principais transtornos psiquicos na contemporaneidade.** – Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. 2.v.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. **TDAH e Aprendizagem: um desafio para a educação.** PERSPECTIVA, Erechim. v. 39, n.148, p. 73-84, dezembro/2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NARDI, Antonio, E. et al. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: teoria e clínica.** [recurso eletrônico]. – Porto Alegre: Artmed, 2015.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; MIRANDA, Maria Irene. **Um olhar psicopedagógico para o TDAH.** Cadernos da Fucamp, v. 19, n. 41, p. 137-154/2020.

PRETTI, Patricia de Cerqueira; GUISSO, Luana Frigulha. **O aluno com TDAH em seu processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar: relato de caso.** Rumos da informação – Revista Científica dos Cursos de Graduação da Faculdade Vale do Cricaré. Versão eletrônica – vol. 1, n. 2, - dezembro / 2020 – ISSN 2675-5297.

ROCHA, Thaysnara Coutinho; ASSIS, Michelle Cristine Pereira de; SANTOS, Nubia Mara dos; Batista Sebastião Luis. **Práticas pedagógicas que ajudam no processo de ensino e Aprendizagem dos estudantes diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH.** Conhecimento em destaque, (Edição Especial, p. 109-133, 2019).

ROHDE, Luis Augusto... [et al.]. **Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD.** Porto Alegre: Artmed, 2019.

SILVA, Kelly Cristina dos Santos. **O diagnóstico do TDAH: concepções de profissionais de atendimento especializado, outros profissionais da educação e profissionais da saúde.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2013

SOUZA, Letícia P. A. de; BARROS, Luzia, Areal; DIASCÂNIO, José Maurício. **Adaptações na metodologia de ensino para atender as demandas educacionais de alunos com tdaH.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 1, p. 370-378, jan. 2020.

CAPÍTULO 3

O USO DE MAPAS E AS APRENDIZAGENS COLABORATIVAS EM PERSPECTIVA: ANÁLISE DOS MODELOS REMOTO E PRESENCIAL DE ENSINO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

THE USE OF MAPS AND COLLABORATIVE LEARNING IN PERSPECTIVE: ANALYSIS OF REMOTE AND IN-SITE TEACHING MODELS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Silvia Diener Cavalcanti¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.3

¹ silvinhadiener@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é um estudo comparativo entre o uso de mapas em aulas remotas e aulas presenciais de Geografia na rede pública de ensino do Distrito Federal durante o período da pandemia da COVID-19. Este artigo tem por objetivo demonstrar e comparar o uso de mapas em aulas remotas durante o isolamento social e em aulas presenciais após o retorno na rede pública de ensino do Distrito Federal. Pretende-se responder à pergunta: o uso de mapas buscando a autonomia dos estudantes em aulas remotas pode ser mais eficiente que em aulas presenciais? Em busca de respostas, a metodologia deste trabalho será pautada na pesquisa bibliográfica e estudo de caso a partir da observação de estudantes do 7º ano e 8º ano do CED 2 – Riacho Fundo 1 da rede pública de ensino do Distrito Federal. De acordo com Barros e Lehfeld (2007), este tipo de pesquisa é utilizada para resolver um problema ou adquirir conhecimentos, exatamente o que se almeja neste estudo. Quanto ao procedimento é monográfico elaborado a partir de material já publicado, constituído de livros, artigos de periódicos e material disponibilizado na Internet envolvendo um estudo que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

Palavras-chave: Mapas; Autonomia; Aulas remotas e presenciais.

ABSTRACT

This article is a comparative study between the use of maps in remote classes and in-person Geography classes in the public education network of the Federal District during the period of the COVID-19 pandemic. This article aims to demonstrate and compare the use of maps in remote classes during social isolation and in face-to-face classes after returning to the public school system in the Federal District. It is intended to answer the question: can the use of maps seeking student autonomy in remote classes be more efficient than in face-to-face classes? In search of answers, the methodology of this work will be based on bibliographic research and case study from the observation of students from the 7th and 8th year of CED 2 - Riacho Fundo 1 of the public education network of the Federal District. According to Barros and Lehfeld (2007), this type of research is used to solve a problem or acquire knowledge, which is exactly what this study aims at. As for the procedure, it is a monographic prepared from previously published material, consisting of books, journal articles and material available on the Internet, involving a study that allows its broad and detailed knowledge.

Keywords: Maps; Autonomy; Remote and in-person classes.

INTRODUÇÃO

O cenário da pandemia da COVID-19 mostrou-se desafiador em todos os seguimentos da sociedade. A educação por sua vez, transformou-se em novas perspectivas e práticas pedagógicas adequaram-se ao contexto que se impôs. As aulas passaram a ser remotas e o que antes seria inimaginável, na rede pública de ensino em especial, tornou-se realidade, ou seja, o uso de tecnologias no ensino.

O artigo divide-se da seguinte forma: primeira parte busca expor a importância da utilização de mapas. A segunda parte subdivide-se em duas e traz de forma breve o relato contextualizado das aulas remotas na rede pública de ensino do Distrito Federal e o retorno das aulas presenciais. A terceira parte aponta os resultados e discussões seguida da conclusão e por fim as referências. Adiante apresenta-se o capítulo referente à utilização de mapa.

1 POR QUE UTILIZAR MAPA?

O uso de mapas não é atual, já de longa data mostra-se uma ferramenta importante em diversos setores tais como conhecimento territorial, navegação, geopolítica, guerras e um sem-fim de utilidades para este instrumento. No contexto escolar em especial revelou-se um notório aliado no desenvolvimento cognitivo sendo alvo de diversas pesquisas acadêmicas, como o estudo realizado por Lívia de Oliveira (1978) apud Oliveira, em que a partir de sua investigação novas outras surgiram para engajar a cartografia à cognição, ao aprendizado lúdico e colaborativo.

A importância dos mapas na construção da aprendizagem é notória conforme assente Campelo (2017):

O conhecimento científico sobre os processos de construção colaborativa do conhecimento nos ajuda a apoiar os alunos de forma mais eficaz em situações de aprendizagem colaborativa (FISCHER, BRUHN, GRASEL e MANDL, 2002).

(...) A ação do mapeamento conceitual também é pensada para ajudar o processo, revelando às conexões dos alunos que não tinham sido reconhecidas anteriormente e atuando como um foco para a comunicação entre o aluno e o professor (KINCHIN e HAY, 2000 apud CAMPELO, 2017, p. 173).

Além da aprendizagem, o uso de mapas ajuda os alunos a resgatar conhecimentos dos quais eles mesmos não se dão conta de possuir, sendo, portanto, uma forma de *insight*. Esta constatação é importante, pois um dos objetivos da escola, para além do conhecimento é também desenvolver a autonomia dos educandos de forma que é uma construção diária e contínua durante todo o período escolar, desde os anos iniciais ao último do ensino médio. Longe de ser um tratado sobre a importância do uso de mapas nas aulas de Geografia que de pronto se mostra absoluta-

mente relevante, este estudo a partir de uma observação empírica pretende trazer à discussão dois momentos importantes do contexto escolar e o uso dos mapas. O primeiro é sobre o uso destes em aulas remotas. O segundo momento é sobre o uso dos mapas nas aulas presenciais após um ano e meio distante do ambiente escolar por força da pandemia da COVID-19. Neste sentido cabe uma contextualização cronológica sobre estes dois momentos.

2 AS AULAS REMOTAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL

Em março de 2020 as aulas presenciais na rede pública de ensino do Distrito Federal foram suspensas, o motivo foi a rápida disseminação do vírus da COVID-19. Em que pesem as dificuldades impostas, Santana (2020) critica o modo como as aulas remotas se processaram em todo o país sem um mínimo de estudo ou organização das mesmas para diminuir possíveis prejuízos aos alunos. De acordo com a autora:

A pandemia de COVID-19 ocasionou a suspensão das aulas nos espaços escolares para bilhões de estudantes, adoção de práticas pedagógicas organizadas de maneira aligeirada e uma apropriação equivocada dos termos ligados à EaD. (...) o distanciamento físico social transpôs a educação para contextos remotos sem considerar fundamentos pedagógicos da literatura e pesquisas em EaD ou Educação Online. (Santana, 2020, p. 75)

O retorno às aulas ocorreu a princípio de forma remota, mas por conta da adaptação de um universo de quase quinhentos mil estudantes e trinta mil professores aproximadamente, a Secretaria de Educação da capital federal necessitou de um período para fazer os ajustes e adequar estudantes e professores à nova realidade que se apresentava. Seria mais um desafio à Educação no Distrito Federal e no Brasil.

Em junho daquele ano as aulas retornaram no modo integralmente remoto o que se mostrou mais uma adversidade para estudantes, professores e familiares. Urge ressaltar que o revés a que tantas famílias foram compelidas a suportar por efeito da pandemia mostrou-se árduo, entretanto, abordaremos especificamente as aulas de Geografia com uso de mapas no modo remoto de ensino das turmas de 7º e 8º ano do CED - 02 do Riacho Fundo 1.

Pois bem, para escolas que não dispõem de internet, laboratório de informática e outros aparelhos tecnológico que possibilitem aos estudantes acesso em tempo real a mapas na rede mundial de computadores, as aulas remotas neste aspecto e em uma análise superficial parecem demonstrar-se perfeitas para o alcance dos objetivos propostos. Isto porque ao analisar a aula em si percebe-se a facilidade das

apresentações de mapas aos alunos, o que facilita a abordagem bem como a exploração do conteúdo. Por outro lado, as aulas remotas com uso de mapas, são limitadas, isto porque apesar da facilidade, do acesso rápido, carecem no quesito desenvolvimento cognitivo e autonomia dos educandos. Desta forma, e não reduzindo a zero a importância deste meio tecnológico, somente a visualização sem uma atividade prática não promove nos estudantes a autonomia, a aprendizagem colaborativa e a potencialização da cognição que minimamente se almeja. Daí a importância das aulas presenciais. Santana (2020) parece concordar que

(...) essas práticas, além de se apresentarem pouco efetivas no que diz respeito à qualidade do processo formativo, podem comprometer o percurso de construção de uma cultura institucional para o desenvolvimento dos processos formativos na modalidade a distância. (Santana, 2020, p. 75)

O uso de tecnologias na educação tem sua relevância, mas não pode ser considerado um fim em si mesmo, em especial no ensino básico, de forma que as aulas remotas deixaram um abismo de conhecimento que precisa ser resgatado. Conforme será demonstrado, as aprendizagens colaborativas podem ser um instrumento importante na recomposição deste período

2.1 O retorno das aulas presenciais na rede pública de ensino do Distrito Federal

Em Julho de 2021 as aulas na rede pública de ensino retornam de modo híbrido, ou seja, metade da turma assistiria presencialmente e a outra metade permaneceria em suas casas com atividades remotas e na semana seguinte fariam a inversão. Esta sistemática duraria somente algumas semanas, e logo as escolas públicas do Distrito Federal estariam com aulas totalmente presenciais. Pois bem, é neste momento que a observação sobre o uso dos mapas nas aulas presenciais de Geografia se inicia. Foram disponibilizadas atividades com mapas na primeira semana de aula do ano letivo de 2022. Das sete turmas de 7º ano e uma turma de 8º ano do CED 2 – Riacho Fundo 1 percebeu-se que os alunos em sua maioria conseguiram realizar a atividade proposta.

Insta ainda ressaltar que estes alunos observados neste pequeno espaço temporal, contaram exclusivamente com dois suportes: primeiramente a explicação e em segundo, talvez o mais importante sua própria cognição pré-formada para resolução da atividade. É importante trazer os apontamentos de Campelo (2017) que de acordo com o autor há quatro processos dentro da aprendizagem colaborativa:

- a) Externalização: algumas pesquisas mostram que para resolver um problema trabalhando colaborativamente é fundamental expor o conhecimento dos alunos envolvidos. (...)
- b) Elicitação: (...) fazer com que os alunos expressem os seus conhecimentos relacionados à tarefa. Assim, os outros alunos podem aprender

com o conhecimento do parceiro. (...) c) Consenso orientado para o conflito: na discussão orientada (...) diferentes ideias e entendimentos sobre um tema estimulam o debate e através deste conflito os alunos podem chegar a uma solução da tarefa proposta. (...) d) Consenso orientado para a integração: a discussão orientada para a integração é outra maneira de alcançar um consenso, integrando as diferentes perspectivas individuais em uma interpretação ou solução comum da tarefa dada. Esta forma de construção de consenso pode ser importante sob certas condições (CAMPELO, 2017, p. 174).

Entende-se de forma geral que a aprendizagem colaborativa visa protagonizar o estudante de forma que a presença do professor é muito mais no sentido de deixar a cargo do estudante a tarefa de elucidar a situação-problema. Pois bem, análises das aulas de Geografia no período de 07 a 14 de fevereiro de 2022 nos permitiram chegar uma conclusão importantíssima, o ambiente escolar, de suma importância para o desenvolvimento cognitivo do educando, deve homenagens a este que, sem qualquer outro meio de pesquisa conseguiu realizar a atividade imposta com mérito. Isto é significativo e demonstra que o caminho é o investimento em educação e educação de qualidade. Os estudantes da rede pública de ensino, em qualquer lugar do país, em termos de aparatos tecnológicos, estão aquém das escolas particulares, entretanto, seu mérito é justamente este, ante a falta de insumos, atingir às expectativas do professor.

3 RESULTADO E DISCUSSÕES

Fazendo uma breve comparação com o período remoto e conforme anteriormente exposto, nota-se que infelizmente o distanciamento da escola provocou nos estudantes uma queda significativa de aprendizagem, o que é compreensível. O longo período distante de tudo e de todos, bem como a falta de contato com pessoas da mesma idade, a vida social inexistente e as relações familiares que se mostraram em muitos lares conflituosas afetaram os alunos de diversas formas.

Ao que parece não há dúvidas que a pandemia de COVID-19 implicará em perdas para a educação e para aprendizagem dos mais de 47.000.000 de estudantes matriculados no país. Na rede pública, esse hiato é ainda maior, cabendo a cada secretaria de educação propor alternativas para o contexto de suspensão das atividades presenciais físicas, bem como, o planejamento para o retorno dos estudantes. (SANTANA, 2020, p. 82)

Pois bem, em análise do uso dos mapas nas aulas presenciais após o retorno o que se notou foi que estes colaboraram para as aprendizagens significativas e colaborativas. Conhecimentos guardados em algum espaço das suas memórias fizeram-se presentes nas aulas. Das turmas observadas no espaço de uma semana de aula presencial no período de 2022, já se percebe uma diferença qualitativa positiva de forma que se pode dizer seguramente que o uso de mapas em seu modo impresso para o alcance da autonomia, cognição, interpretação dos estudantes revela-se uma

importante ferramenta no processo ensino aprendizagem neste período pós aulas remotas. As aprendizagens colaborativas por sua vez, demonstraram sua eficácia e seu valor de maneira que o professor pode valer-se deste método no contexto escolar de forma a garantir uma aprendizagem protagonizada pelo estudante.

CONCLUSÃO

A pandemia da COVID-19 trouxe um espectro gigantesco de desafios, porém um deles ficou nítido, as aulas remotas não tiveram uma diferença significativa entre alunos de escola pública ou privada. O retorno às aulas presenciais de fato é importante para os estudantes e para a continuidade do processo educativo. Não obstante, a observação empírica dos alunos demonstrou que apesar de as aulas remotas interferirem negativamente na qualidade do ensino, o retorno presencial pode apontar caminhos para a superação das perdas de aprendizagem em razão da pandemia da COVID-19. A aprendizagem colaborativa validou sua eficácia ao colocar o estudante enquanto protagonista de seu próprio aprendizado tornando-o, cada vez mais autônomo. Por outro lado, observamos alguns estudantes carentes de proatividade, reflexo possivelmente de uma educação protetiva em seus lares. Neste sentido, a escola, seja pública ou privada, propicia a este educando a possibilidade de tornar-se autossuficiente de forma a encontrar respostas para possíveis problemáticas que lhe são impostas. É verdade que ainda há muito o que aprofundar, mas o caminho é este, investir em educação, é também investir no futuro para que os futuros cidadãos possam protagonizar suas vidas em todos os aspectos.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Aidil Jesus da Silveira e LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DE OLIVEIRA, Josiane Silva. **NAS TRILHAS DA CARTOGRAFIA: DA CARTOGRAFIA CLÁSSICA À CARTOGRAFIA ENSINADA**. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/1-201079-Nas-trilhas-da-cartografia.pdf>. Acesso em: 18/02/2022
- CAMPELO, Leandro Fabrício. Promovendo a Aprendizagem Colaborativa com Mapas Conceituais nas Aulas de Geografia. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 5, n. 2, p. 170-188, 2017. <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/726/258>. Acesso em: 18/02/2022
- SANTANA, Camila Lima et al. AULA EM CASA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA COVID-19. **EDUCAÇÃO**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181/4130> Acesso em: 18/02/2022

Texto revisado por: Ábia Costa Camacho (revisora de textos e copidesque).

CAPÍTULO 4

A PANDEMIA DE COVID-19 E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (EPCT) NO BRASIL

THE COVID-19 PANDEMIC AND PROFESSIONAL, SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL EDUCATION (EPCT) IN BRAZIL

Clebson Lucas de Souza¹
Dion Alves de Oliveira²
Kaliny Pereira de Andrade³
Maria da Gloria Tavares de Lima⁴
Muller Padilha Gonçalves⁵
Tainá da Silva Bonfim⁶
Tayson Ribeiro Teles⁷
Vania de Oliveira Silva⁸

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.4

¹ E-mail: clebson.souza@ifac.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5741053484537864>

² E-mail: dion.oliveira@ifac.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4360706435025584>

³ E-mail: kaliny.andrade@ifac.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5069574533164419>

⁴ E-mail: gloria.ttavares.ac@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0697432850689539>

⁵ E-mail: muller.goncalves@ifac.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6984534888323401>

⁶ E-mail: taina.bonfim@ifac.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1490284951247769>

⁷ E-mail: tayson.teles@ifac.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3272508883742018>

⁸ E-mail: vania.silva@ifac.edu.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8517483433526414>

RESUMO

Por conta da Pandemia de COVID-19, na segunda quinzena de março de 2020, as aulas nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) foram suspensas pelo governo federal e, no momento inicial de escrita do presente texto (out. 2020), algumas instituições começavam a retomar suas atividades, por meio de um ensino remoto (não presencial), mediado ou não por tecnologias digitais/informáticas. Porém, até se chegar a essa atitude de optar pelo ensino remoto, aconteceram muitas coisas e muitas foram as ações do Estado brasileiro em relação à EPCT. Comentar algumas dessas ações, principalmente as normas engendradas no período: esse é o nosso objetivo neste texto. O que fazemos por meio da metodologia qualitativa da exploração bibliográfica revisional. Nesse sentido, nosso problema a ser perquirido é o seguinte: como o Estado brasileiro agiu no início da Pandemia de COVID-19 em relação à EPCT? Os resultados demonstram que o governo federal não teve total controle sobre a situação (porque a Pandemia foi um fato emergencial), mas atuou precipuamente na normatização dos atos relacionados à EPCT.

Palavras-chaves: Pandemia de COVID-19. Ensino Remoto Emergencial. Educação Profissional. Legislações Federais.

ABSTRACT

Due to the COVID-19 Pandemic, in the second half of March 2020, classes in the institutions that make up the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (FETEC) were suspended by the federal government and, at the time of writing this text (Oct. 2020), some institutions were beginning to resume their activities, through remote teaching (not face-to-face), mediated or not by digital/informatic technologies. However, many things have happened and many were the actions of the Brazilian State in relation to the EPCT. To comment on some of these actions, especially the norms created in the period: this is our goal in this text. What we do by means of the qualitative methodology of revisional bibliographic exploration. In this sense, our problem is the following: how did the Brazilian State act at the beginning of the COVID-19 Pandemic in relation to EPCT? The results show that the federal government did not have total control over the situation (because the Pandemic was an emergency situation), but acted mainly in the normalization of acts related to EPCT.

Keywords: Pandemic COVID-19. Emergency Remote Learning. Professional Education. Federal Legislations.

1 INTRODUÇÃO

Este texto foi escrito durante o transcorrer da Pandemia de COVID-19 no Brasil, em outubro de 2020, quando o país tinha cerca de 156 mil mortos por essa doença (G1, 2020). Sua revisão e atualização final foi feita em março de 2022, quando o Brasil conta com mais de 650 mil mortos pela referida Pandemia. São números tristes e lamentáveis. As pessoas que morreram, muitas delas eram jovens estudantes. Durante essa Pandemia, principalmente em seu início, a educação brasileira sofreu abalos terríveis. Nossa objetivo nesse texto é comentar quais foram as principais ações estatais em prol da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) desde o início da Pandemia de COVID-19, a fim de reparar, ou minimizar, os danos por ela sofridos.

Nossa metodologia é a exploração bibliográfica qualitativa revisional. Compulsamos notícias, textos e legislações federais sobre o tema. Nossa problema a ser perscrutado é o seguinte: como o Estado brasileiro agiu no início da Pandemia de COVID-19 em relação à EPCT? Inicialmente, convém relembrarmos que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é formada, no Brasil, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que são 38, pelos Centros Federais de Educação Profissional/Técnica (CEFETs) de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelo Colégio Dom Pedro II e pelos Colégios da Aplicação das Universidades Federais. A Rede tem mais de 110 anos de existência, tendo começado com as escolas agrotécnicas federais, as escolas técnicas estaduais, as escolas industriais federais, os liceus e as escolas de aprendizes e artífices. Recentemente, em 2018, comemorou 10 anos de sua mais nova versão que tem como base os IFs, criados em 2008 pela Lei Federal n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008¹.

Depois da primeira morte pela COVID-19 no Brasil, muitos atos normativos sobre a educação foram criados, em nível federal, estadual e municipal no país. Até algum tempo se acreditava que no dia 16 de março de 2020 foi quando ocorreu a primeira morte eliciada por complicações advindas da COVID-19 no Brasil, porém, hoje se sabe, depois de resultados de exames médicos, que tal primeira morte ocorreu em 12 de março de 2020 (G1, 2020). A despeito disso, foi mesmo no dia 16 de março de 2020 que o Brasil parou e todos ficaram em pânico. Neste mesmo dia, as aulas presenciais de todas as escolas, faculdades/universidades e instituições de EPCT foram suspensas e todos se trancaram em casa com medo.

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.htm#:~:text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em: 23 out. 2020.

2 A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL

A Rede Federal de EPCT foi muito abalada pela Pandemia de COVID-19, isso é um fato. Pois bem, o que é a COVID-19?

A COVID-19 é uma doença ocasionada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e tem sido considerada, em escala global, um caso de pandemia e um dos maiores desafios sanitários do século XXI. O novo Coronavírus é causador de Síndrome respiratória aguda grave (SRAG) e foi descrito no final de 2019, a partir de casos registrados na China. Sua alta velocidade de disseminação, requer um esforço coletivo para o seu enfrentamento. Essa doença apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e, desses casos, aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório) (CONIF, 2020, p. 11).

Por certo, essa doença é um dos maiores desafios da humanidade no século XXI. Uma doença que pegou a todos de surpresa, matou inúmeras pessoas, trouxe o desafio de buscar sua prevenção (vacinas) de uma forma muito rápida e intensa, mudou a rotina das pessoas em relação à higiene, à conduta social, às relações familiares e laborais. A educação, por ser uma das coisas mais importantes da humanidade não ficou de fora dos abalos engendrados por essa doença.

3 O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

O ensino na Educação Profissional pátria foi modificado completamente por conta da Pandemia de COVID-19. Ocorre que:

[...] em decorrência desse panorama devido à propagação da Covid-19, assim como considerando as orientações da OMS, as instituições de ensino foram obrigadas a suspenderem as aulas presenciais e a repensarem a oferta do ensino por meio de atividades não presenciais, sendo a Educação a Distância (EaD) uma das possibilidades (LIMA; OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 7).

E qual foi a alternativa encontrada para prosseguir com as aulas face à necessidade de isolamento social, provocada pelo perigo de contágio da COVID-19? O Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Percebe-se, pois, que:

Se outrora a EaD era vista por algumas instituições educacionais e também por pesquisadores(as), educadores(as), professores(as) e alunos(as) com determinada resistência paradigmática quanto à sua utilização no processo ensino-aprendizagem, a partir do surto da pandemia de novo Coronavírus (COVID-19), provocado pelo agente viral SARS-CoV-2 e instaurado, em nível mundial, desde a primeira quinzena do mês de março do ano de 2020, aproximadamente, ocorre então o “boom” exponencial crescente da EaD e(m) suas tecnologias eletrônicas *on-line*. Em decorrência disto, conquistam-se (de maneira forçosa!?) adeptos(as)

de todas as faixas etárias por meio da implementação da educação remota (emer-gencial) nos cenários educacionais nacional e internacional, abarcando assim a Educação Básica e a Educação Superior em sentido abrangente, bem como todos os demais setores da sociedade civil organizada por intermédio da realização de atividades laborais em modelo *home office*, das *lives* gravadas em canal do *youtube*, do teletrabalho, das multiplataformas digitais em ambientes de tecnologias síncrona e assíncrona, e de inúmeras outras inovações midiáticas informacionais e comunicacionais. Diante do panorama delineado, surge o denominado “novo normal” do século XXI, do terceiro milênio, onde a sociedade capitalista globalizada e todas as pessoas tiveram, obrigatoriamente, por causa de necessidades urgentes e emergenciais ocasionadas pela COVID-19, de se reinventar, reapri-morar e redescobrir, ressignificando valores e redimensionando ideias, ideolo-gias, pensamentos, concepções, opiniões, conhecimentos, saberes, ideais, planos, planejamentos, projetos, filosofias de vida, atitudes, teorias e ações práticas; num *continuum* movimento do movimento dialético de *práxis*. Hoje, portanto, (quase) tudo está diferente. E, provavelmente, nada mais será como antes do advento da pandemia de novo Coronavírus (SANTOS, 2020, p. 7-8).

Nesse prisma, por certo, os conceitos de muitos de nós sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram e estão sendo revistos. Estamos precisan-do delas para trabalhar, para estudar, para nos consultarmos com médicos remota-mente, para pedirmos que o supermercado entregue nossos mantimentos etc. Em relação à educação, à evidência:

A educação mundial e, especificamente a brasileira, caminhavam por grandes desafios no que se refere às metodologias educacionais e também sobre a inclu-são dos menos favorecidos. Mas ninguém contava que em pouco tempo haveria um grande impacto que modificaria de uma vez por todas a forma de se pensar a educação, ou seja, a Covid-19 nos trouxe novos desafios que estávamos protelan-do sua resolução e que ao mesmo tempo abriu um leque de novas possibilidades para se pensar a educação na contemporaneidade. Se não bastasse as dificulda-des enfrentadas em sala de aula presencial, agora as famílias e alunos em geral precisaram se adaptar a uma nova metodologia com aulas a distância ou remo-tas. As tecnologias que anteriormente eram “mal” vistas dentro do ambiente es-colar por alguns professores, pois dispersavam os alunos, agora é a forma que a maioria utiliza para se comunicar, ou seja, as relações educacionais mudaram radicalmente e todos, sem exceção, também precisaram se atualizar (LACERDA; TEDESCO, 2020, p. 9).

Nesse contexto, em relação aos impactos na educação básica brasileira, onde é alocada a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer CNE/CP n. 5/2020, de 28 de abril de 2020 (alterado pelo Parecer CNE/CP n. 9/2020, de 6 de junho de 2020) assim resume a situação da Pandemia de COVID-19:

Uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, foi repor-tada pela primeira vez pelo escritório da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. O surto foi declarado como Emergência de Saúde Pú-blica de Importância Internacional em 30 de janeiro de 2020. A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia. Para contê-la, a OMS recomenda três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social. O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, de 3 de

fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Corona vírus (COVID-19). Estados e Municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares. No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a **substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19**, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nºs 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconhece, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. E, finalmente, em 3 de abril de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 376 que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19. Em caráter excepcional, a Portaria autoriza as instituições integrantes do sistema federal de ensino quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por **atividades não presenciais** por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (BRASIL, 2020, p. 1-2) (Grifos nossos).

4 AS LEGISLAÇÕES FEDERAIS PRODUZIDAS NA PANDEMIA SOBRE A EPCT

O Brasil está acostumado com a modalidade EAD e não com o ERE, que é uma situação emergencial e não uma metodologia de ensino. Em nosso país, o ensino a distância é regulamentado/definido em várias normas. Para exemplificar, trazemos à baila o Art. 1º do Decreto Federal nº. 9.057, de 25 de maio de 2017, no qual é estatuído:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a **mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação**, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, n.p.) (Grifos nossos).

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei Federal n. 9.934/1996, no seu Art. 80, assevera que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O § 4º do Art. 32, da LDB, afirma que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, como é o caso da Pandemia de COVID-19. A mesma LDB, no Art. 36, § 11º, VI, com redação criada pela Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, diz que para o fomento do ensino médio integral as instituições podem realizar cursos EaD e/ou firmar parcerias com instituições que ministrem cursos nessa modalidade.

No âmbito da EPCT, a Resolução n. 6 do CNE (CEB), de 20 de setembro de 2012, a qual “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, já permitia que até 20% da carga horária dos cursos técnicos de nível médio fossem realizados com atividades não presenciais. Vejamos:

Art. 26 A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional.

Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, **o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso**, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores (BRASIL, 2012, n.p.) (Grifos Nossos).

Em 2018, esse permissivo de 20% EaD também constou na Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, do CNE/CEB, a qual “Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. Diz a norma, no § 15º do Art. 17:

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno (Grifos Nossos).

Estamos falando de cursos técnicos e do nível médio “normal”, mas e os cursos superiores? Em 2018, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018, a qual “Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial”, também garantiu a permissão para que nesses cursos 20% da carga horária do curso seja EaD, podendo esse percentual ser expandido para até 40%.

Com a Pandemia de COVID-19, entretanto, chegamos à uma situação de 100% de ensino não presencial nas instituições de educação básica, de educação superior públicas e privadas e nas instituições públicas de EPCT. A decisão dessa oferta foi tomada com muito diálogo entre os órgãos gestores da EPCT, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), MEC etc. Foram criados no âmbito de todas essas instituições grupos de trabalho e comitês para realizar várias análises e produzir diretrizes.

A partir de agora, falamos sobre as principais normas federais elaboradas sobre a EPCT desde o início da Pandemia de COVI-19. No dia 17 de março de 2020, o MEC já emitiu a Portaria n. 343, a qual dispôs sobre “A substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19”. Disse a norma que o Ministro da Educação resolvia:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por **instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino**, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o *caput* será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o *caput*.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o *caput* aos cursos de Medicina bem como às práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos.

§ 4º As instituições que optarem pela substituição de aulas deverão comunicar ao Ministério da Educação tal providência no período de até quinze dias.

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor (BRASIL, 2020, n.p.) (Grifos Nossos).

Como essa norma destacou “instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino” e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os CEFETs, o Colégio Dom Pedro II e a UFTPR são instituições federais que

também ofertam cursos superiores, plausível crer que essa norma valeu também para essas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para especificar, contudo, o MEC editou norma específica para as instituições da Rede Federal de EPCT, a saber: a Portaria n. 376, de 3 de abril de 2020.

Diz esta norma:

Art. 1º As instituições integrantes do sistema federal de ensino de que trata o art. 16 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 20 da Lei nº 12.513, 26 de outubro de 2011, ficam autorizadas, em caráter excepcional, quanto aos **cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais**, por até sessenta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital, na forma desta Portaria.

Art. 2º As instituições de ensino de que trata o art. 1º que optarem pela suspensão das aulas presenciais deverão repô-las integralmente para cumprimento da carga horária total estabelecida no plano de curso aprovado pelo respectivo órgão competente. Parágrafo único. As instituições que optarem por suspender as aulas poderão alterar seu calendário, inclusive o de recessos e de férias.

Art. 3º As instituições integrantes do sistema federal de ensino de que trata o art. 1º, caput, que optarem por substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais deverão organizá-las de modo que:

I - sejam mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação, conforme indicado pelo § 1º do art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 1/2016; e/ou

II - possibilitem aos estudantes o acesso, em seu domicílio, a materiais de apoio e orientação que permitam a continuidade dos estudos, com maior autonomia intelectual.

§ 1º Os cursos técnicos de nível médio presenciais que, no processo de substituição por atividades não presenciais, se utilizarem da educação a distância deverão observar o disposto no art. 33 da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.

§ 2º Será de responsabilidade das instituições de que trata o art. 1º, caput, a definição das atividades curriculares que forem substituídas, a disponibilização de ferramentas e materiais aos estudantes, que permitam o seu acompanhamento, as orientações e o apoio para o seu desenvolvimento, bem como a realização de avaliações, quando couberem, durante o período da autorização de que trata o caput.

§ 3º Fica vedada a aplicação da substituição de que trata o caput às práticas profissionais de estágios e de laboratório, quando previstos nos respectivos Planos de Curso.

§ 4º A carga horária correspondente às atividades curriculares substituídas, conforme previsto no caput, poderá ser considerada em cumprimento da carga horária total, estabelecida no plano de curso que foi aprovado pelo respectivo órgão competente.

§ 5º As instituições de que trata o caput devem garantir o pleno cumprimento da carga horária total do curso.

Art. 4º Os estudantes de cada curso deverão ser comunicados do plano de atividades definido para o período, com antecedência de no mínimo 48 horas da execução do mesmo.

Art. 5º Caberá à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação a edição de atos complementares a execução da presente medida.
Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2020, n.p.) (Grifos nossos).

Ademais, em 28 de abril de 2020, o MEC, por meio do CNE erigiu Resolução que trata sobre a “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”. Ao seguinte, o ministério elaborou outras várias portarias e normas diversas, por exemplo desobrigando as instituições da educação básica de cumprir os 200 (duzentos) dias letivos em 2020, desde que mantenham a carga horária mínima. O MEC chegou, ainda, a antecipar a formatura de estudantes de medicina, a fim de aumentar o quantitativo de médicos à disposição da população para combater a COVID-19.

Por fim, vale notar que o processo de vida durante a Pandemia foi um todo de muita reflexão, descobertas, diálogos, paciência e espera por mudanças e por momentos melhores e, por isso, na seara educacional, o CNE aprovou permissivo para que aulas em formato remoto fossem válidas até o final de 2021. As instituições não foram obrigadas a fazerem aulas nesse formato, mas, as que fizeram, estiveram autorizadas a avaliar seus alunos e contabilizar tudo como aula, pensando, em primeiro lugar, no aprendizado, na autonomia e na evolução pessoal de cada estudante.

Vejamos notícia sobre isso:

Imagen 1 – Notícia sobre Ensino Remoto até 2021



Conselho Nacional de Educação aprova juntar anos letivos de 2020 e 2021 e ensino remoto até fim do ano que vem

Ministério da Educação precisa aprovar o texto, que inclui possibilidades de que estados e municípios juntem os anos letivos de 2020 e 2021 e que estudantes do 3º ano do ensino médio tenham ano letivo 'suplementar'.

Por Elida Oliveira, G1
06/10/2020 17h19 - Atualizado há uma semana



Fonte: Site G1 – Grupo Globo

5 A SITUAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (MARÇO DE 2022)

Atualmente, algumas escolas, institutos, faculdades, centros universitários e universidades já retomaram aulas presenciais, principalmente as da rede privada (as quais precisam do pagamento das mensalidades para se manterem), pois, na maioria dos estados, a decisão sobre a volta presencial às aulas foi deixada a cargo dos municípios, afinal cada localidade sofre uma realidade única em relação à COVID-19. Nesse fluxo, a maioria das instituições da Rede Federal de EPCT está ministrando aulas em formato remoto, mediado ou não por tecnologias digitais e até o final de março retornará ao ensino 100% presencial.

De todo esse contexto, se nota, conforme diz Silva (2020, p. 4) que:

No Brasil, a disparidade de infraestrutura digital evidenciou-se sobremaneira, reverberando outras questões do país, como a vulnerabilidade física e social da população e a capacitação docente (ou falta dela) para utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas tecnológicas. A possibilidade da modalidade do ensino à distância como única forma de escolarização ou a combinação da aprendizagem *online* com a forma presencial, tem-se revelado não mais como opções, e sim como o caminho para a educação pós pandemia e provavelmente do futuro.

Assim, como expodem Lima, Oliveira e Souza (2020, p. 7), no contexto da Pandemia de COVID-19, o ensino remoto pode “se configurar como uma alternativa para atenuar os prejuízos decorrentes da crise provocada no sistema educacional brasileiro”. Fato é, contudo, que o ensino remoto ajuda muito, mas não poderá durar para sempre. As aulas presenciais são insubstituíveis e o governo federal já trabalha em planejamentos pensando no retorno das aulas de forma presencial.

Em julho de 2020, o MEC divulgou um Protocolo de Biossegurança para a Retomada das Aulas, sem, porém, estabelecer data para o retorno das aulas presenciais (cada instituição federal de EPCT está determinando suas datas de retorno). Diz o documento:

A pandemia da Covid-19 trouxe consigo desafios para toda a sociedade, causou impactos para as políticas públicas e muitas incertezas em relação aos desdobramentos das políticas de saúde. Na educação, o efeito tempestivo da suspensão das aulas fez com que professores e alunos tivessem que se ajustar rapidamente às novas formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, o uso das tecnologias e as aulas remotas emergiram como alternativas para dar seguimento às atividades escolares. Agora, tanto no Brasil quanto em diferentes países, **há um movimento de retomada das aulas presenciais, justificado pela importância da educação escolar para o desenvolvimento intelectual, social e emocional das crianças, dos jovens e das famílias**. Nesse sentido, é necessário preparar a comunidade escolar (alunos, professores, gestores, famílias e entorno escolar) para novas práticas a partir das perspectivas científicas sobre os cuidados de prevenção, promoção e reabilitação em saúde (BRASIL, 2020, p. 2) (Grifos Nossos).

Afirma, ainda, o documento:

Nesse retorno, portanto, deverá preponderar o esforço coletivo de diferentes entidades que estão no entorno da escola, bem como a participação dos profissionais da atenção primária à saúde e de especialistas das instituições de ensino superior para auxiliar no entendimento de problemas relacionados não só à Covid-19, mas também aos reflexos dessa pandemia nas famílias, nos profissionais da educação e em seus familiares. A qualidade do ensino e a segurança das pessoas neste momento do retorno às aulas somente serão possíveis se houver compreensão, cooperação e espírito de solidariedade. Se, durante a pandemia, a sociedade brasileira observou a capacidade tempestiva e criativa de muitos professores e alunos para seguir ensinando e aprendendo, também estamos convictos de que a escola brasileira, ambiente intencionalmente estruturado para o desenvolvimento dos processos educativos, é capaz de preparar-se com segurança sanitária para a retomada das aulas presenciais. Mais qualificada pelas novas aprendizagens oriundas do tempo de suspensão das aulas, a escola, hoje, aprendeu a lidar com tecnologias modernas, aulas remotas, estratégias híbridas de ensino e novos modelos de avaliação das aprendizagens. É, também, momento ímpar de acolhimento, em que as equipes pedagógicas, as famílias e os estudantes mais precisam do apoio para elucidar o ano letivo de 2020. Será necessário fazer avaliações diagnósticas para identificar o nível de aprendizado dos alunos, verificando os que se adiantaram nas aprendizagens e podem ser reclassificados de ano escolar, assim como trazer soluções para aqueles que demandam algum tipo de atendimento diferenciado na tentativa de dar um tratamento minimamente equitativo. Não há resposta pronta e acabada que atenda a todos os casos, pois a implementação das medidas necessárias para ajustar ou recuperar a aprendizagem dos estudantes ensejará adequações a serem feitas no curso da ação. Precisamos colocar a mão na massa para construirmos imediatamente uma solução que nos ajude a minimizar os danos ocasionados por esse período tão grave e inusitado pelo qual estamos passando. Temos que nos conscientizar de que todos somos parte desse movimento em busca de melhores condições de retorno, propiciando ambiente seguro à vida dos professores e demais profissionais da educação para que possam cumprir a missão nobre de oferecer formação de qualidade às crianças e aos jovens brasileiros, fundamentando o trabalho pedagógico na perspectiva da educação humanizada e integral. Por fim, cumpre ressaltar que a decisão de retorno às aulas presenciais deve ser tomada pelos governos subnacionais de acordo com orientação das autoridades sanitárias locais (BRASIL, 2020, p. 2-3).

Enquanto pesquisadores de temas da educação profissional, nós autores do presente texto pensamos que o retorno às aulas presenciais na Rede Federal de EPCT deve ser realizado em momento que haja segurança sanitária para todos: professores, estudantes e servidores técnicos. Precisamos ser conscientes de que a COVID-19 é uma doença grave e que pode matar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o exposto, em sede de conclusão, concordamos que:

O cenário de pandemia instaurado no mundo reforça a importância das instituições de ensino se reinventar[em], ainda que efetivamente não estivessem preparadas para isso. Por mais que essa reinvenção seja um processo, é preciso ter em mente que as demandas são urgentes e, justamente por essa urgência, demanda esforços de todos os envolvidos para que as estratégias implementadas sejam, ao máximo, as melhores possíveis. Nesse sentido, trata-se de um processo colaborativo, no qual todos os envolvidos no processo educacional devem unir forças,

não só na fase de pensar e de refletir as políticas de enfrentamento à pandemia, mas também na operacionalização dessas políticas. A modalidade de EaD tem sido considerada como uma importante alternativa para atenuar os efeitos negativos da Covid-19 no sistema educacional brasileiro. Não há, efetivamente, um consenso a respeito da adoção dessa estratégia, mas as discussões estão acontecendo, especialmente por englobar diferentes elementos que precisam ser pautados (LIMA; OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 11).

E, para além disso:

Neste misto de incertezas e adversidades em que nos encontramos, estamos todos cônscios de que é necessário ir descobrindo soluções que nos ajudem a voltar à normalidade, por isso, em termos educativos, a escola e seus agentes devem garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem e de investigação tal como era antes, embora com novo formato, ou seja, é necessário construir os caminhos possíveis para ensinar e aprender de modo irrestrito no atual contexto da pandemia de COVID-19 (FERREIRA, 2020, p. 59).

Por certo, a Rede Federal de EPCT, com os desafios da Pandemia de COVID-19, se renova, se fortalece e se engrandece no caminho de oferecer uma educação profissional pública de qualidade para todos os brasileiros. Em 21 de outubro de 2020 foram divulgados os resultados do ENADE (Exame Nacional do Desempenhos dos Estudantes da Educação Superior) 2019 e os alunos da Rede Federal foram os que tiraram as melhores notas, demonstrando a relevância e qualidade dos cursos superiores da Rede Federal.

Vejamos notícia sobre isso:

Imagen 2 – Notícia do CONIF sobre ENADE 2019



CONIF
CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

INÍCIO INSTITUCIONAL REDE FEDERAL FÓRUMS INTERNACIONAL BIBLIOTECA

21 OUTUBRO 2020

Rede Federal tem a melhor Educação Superior do Brasil, segundo Enade 2019

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é um dos principais destaques do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2019. Em uma escala de 1 a 5, 41% das instituições tiveram nota 4 e 11% conseguiram alcançar o conceito máximo. Em nível de comparação, 30% das universidades brasileiras alcançaram a nota 4 e 11% delas a nota 5.

A avaliação foi aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que divulgou os resultados do Enade 2019 em coletiva de imprensa, na sede da instituição, nessa terça-feira, 20 de outubro. Ao todo, 435 mil estudantes de 1.225 instituições de todo Brasil foram inscritos. As provas foram aplicadas em 1.063 municípios e contaram com a presença de 389 mil concluintes de cursos de graduação.

A vice-presidente de Assuntos Acadêmicos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Sônia Regina de Souza Fernandes, ressaltou que foi com entusiasmo e alegria que toda a Rede recebeu o resultado das áreas avaliadas. A gestora frisou também a dobradinha com as universidades públicas no topo com os melhores conceitos do Enade.

Fonte: Site do CONIF

Acreditamos piamente que, com o esforço dos docentes, com o apoio dos servidores técnico-administrativos e com a perseverança de nossos estudantes, a Rede Federal de EPCT vencerá todos os desafios propostos pela Pandemia de COVID-19, saindo dela mais forte, bem como com mais possibilidades e alternativas de ensino-aprendizagem, afinal seus professores estão se esforçando e apreendendo novas formas de ensinar, conhecendo novas ferramentas gratuitas *Online* que podem ser utilizadas com os estudantes, bem como estes também estão apreendendo a usar novas ferramentas, aumentando seu nível de autonomia e responsabilidade, ao ter de gerenciar junto com os docentes seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal n. 9.057, de 25 de maio de 2017.** Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n. 343, de 17.03.2020.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n. 376, de 03.04.2020.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=66&data=06/04/2020>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/GuiadertornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBsica.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018** (Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de201857496251#:~:text=e%20a%20dist%C3%A2ncia.,Art.,carga%20hor%C3%A1ria%20total%20do%20curso. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP n. 5/2020** (Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-p-cp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP n. 9/2020** (Alteração do Parecer CNE/CP n. 5/2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB n. 6/2012** (Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio). Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB n. 3/2018** (Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnenm.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 out. 2020.

CONIF. **Rede Federal tem a melhor Educação Superior do Brasil, segundo Enade de 2019**. Notícia. 2020. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/3861-rede-federal-tem-a-melhor-educacao-superior-do-brasil-segundo-enade-2019?Itemid=609>. Acesso em: 21 out. 2020.

CONIF. **Diretrizes para elaboração de planos de contingência para o retorno às atividades presenciais nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: CONIF, 2020. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/images/publicacoes/Conif-publica-protocolos-de-volta-as-aulas-na-Rede-Federal.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

FERREIRA, Ricardo Cauica. O ensino a distância: uma alternativa educativa das escolas em tempos de covid-19. In: SANTOS, Marcos Pereira dos. **Educação à distância na era COVID-19: possibilidades, limitações**. 1.ed. Curitiba: Bagai, 2020, p. 50-60. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Editora-BAGAI-Educacao-a-distancia-na-era-COVID-19.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

G1. Primeira morte por coronavírus no Brasil aconteceu em 12 de março, diz Ministério da Saúde. Notícia. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/06/27/primeira-morte-por-coronavirus-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco-diz-ministerio-da-saude.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2020.

G1. Brasil tem quase 156 mil mortos por Covid-19; média de óbitos volta a ficar abaixo de 500 por dia. Notícia. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/10/22/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil>

-em-22-de-outubro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml. Acesso em: 23 out. 2020.

G1. Conselho Nacional de Educação aprova juntar anos letivos de 2020 e 2021 e ensino remoto até fim do ano que vem. Notícia. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/06/cne-aprova-ensino-remoto-ate-dezembro-de-2021-e-fusao-de-anos-letivos.ghtml>. Acesso em: 19 out. 2020.

LACERDA, Tiago Eurico de; TEDESCO, Anderson Luiz. Apresentação. In: LACERDA, Tiago Eurico de; TEDESCO, Anderson Luiz (Orgs). **Educação em tempos de covid-19: desafios e possibilidades.** Volume 1. Curitiba, Bagai, 2020. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Editora-BAGAI-Educacao-em-tempos-de-Covid-19-Volume-1.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

LIMA, Aldaires Aires da Silva; OLVEIRA, Hudson do Vale de; SOUZA, Fracimeire Sales de. Educação a Distância e Covid-19: contextualização e políticas de enfrentamento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste. In: SILVA, Queila Pahim da (Org.). **Educação em tempos de COVID-19.** Nova Xavantina, MT: Editora Pantanal, 2020. Disponível em: <https://www.editorapantanl.com.br/ebooks/2020/educacao-em-tempos-de-covid-19/ebook.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Apresentação. In: SANTOS, Marcos Pereira dos (Org.). **Educação à distância na era COVID-19: possibilidades, limitações.** 1.ed. Curitiba: Bagai, 2020. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Editora-BAGAI-Educacao-a-distancia-na-era-COVID-19.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

SILVA, Queila Pahim da (Org.). **Educação em tempos de COVID-19.** Nova Xavantina, MT: Editora Pantanal, 2020. Disponível em: <https://www.editorapantanl.com.br/ebooks/2020/educacao-em-tempos-de-covid-19/ebook.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CAPÍTULO 5

O MUNICÍPIO DE CAIBI (SC) SOB OS OLHOS DE ESTUDANTES EM UMA CÂMERA DE CELULAR: PROJETO ESCOLAR COMPREENDENDO CAIBI

THE MUNICIPALITY OF CAIBI (SC) UNDER THE EYES OF STUDENTS IN A CELL PHONE CAMERA: SCHOOL PROJECT UNDERSTANDING CAIBI

Darlise Vaccarin Fadanni¹
Maruana Kássia Tischer Seraglio²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.5

¹ Mestra em Estudos Linguísticos (UFFS), E-mail: darlivaccarinfadanni@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3495-4924>.

² Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos (UFFS), E-mail: maruana.seraglio@estudante.uffs.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0751-3445>.

RESUMO

A presente pesquisa tem origem em um relato de experiência de um projeto desenvolvido em 2021 na Escola de Educação Básica Dom Pedro II, localizada no município de Caibi, em Santa Catarina, com estudantes do 1º e 2º ano do ensino médio. O projeto escolar intitulado Compreendendo Caibi mobilizou os alunos a produzirem documentários que abordassem o desenvolvimento histórico do município. O estudo fez um movimento metodológico pendular, no qual as teorias e as análises são dispostas de modo constante. Para dialogar com as análises e o relato, consultamos a Base Nacional Comum Curricular e o segundo Caderno do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. A partir do desenvolvimento do projeto, verificamos que diversas habilidades dispostas nos documentos oficiais foram mobilizadas e os movimentos cinematográficos de câmeras de celulares mexeram com o ponto de vista da comunidade caibiense.

Palavras-chave: Caibi. Ensino. Língua Portuguesa. Cinema. BNCC.

ABSTRACT

The present research originates from an experience report of a project developed in 2021 at the Dom Pedro II Basic Education School, located in the municipality of Caibi, in Santa Catarina, with students from the 1st and 2nd year of high school. The school project entitled Understanding Caibi mobilized students to produce documentaries that addressed the historical development of the municipality. The study made a methodological pendulum movement, in which theories and analyzes are constantly arranged. To dialogue with the analyzes and the report, we consulted the National Curricular Common Base and the second Caderno do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. From the development of the project, we found that several skills set out in the official documents were mobilized and the cinematographic movements of cell phone cameras affected the point of view of the Caibiense community.

Keywords: Caibi. Teaching. Portuguese Language. Cinema. BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata de um relato de experiência feito a partir de um projeto desenvolvido em 2021 com estudantes das turmas do 1º e 2º ano do ensino médio da Escola de Educação Básica Dom Pedro II, localizada no município de Caibi, em Santa Catarina. O projeto envolve a produção de um documentário de cunho escolar, intitulado Compreendendo Caibi, objetivando unir o gênero discursivo docu-

mentário ao desenvolvimento histórico do município no que tange os aspectos de relevância socioeconômica, educativa e cultural.

Assim, objetivamos descrever as etapas e as metodologias empregadas para o desenvolvimento do projeto com os estudantes, além de destacar os resultados alcançados pelos estudantes. As atividades foram realizadas pela professora responsável pela disciplina de Língua Portuguesa, a professora Ma. Darlise Vaccarin Fadanni.

Justificamos a realização desta pesquisa, primeiramente, pela importância da divulgação e do reconhecimento do trabalho de docentes em escolas públicas que prezam por um ensino crítico e contextualizado, instigando os estudantes a serem sempre curiosos e questionadores. Ademais, o relato feito busca também instigar docentes da rede de educação básica para que, a partir de um olhar atento, desenvolvam este e outros projetos adaptados em suas realidades.

2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo faz um movimento metodológico constante entre teorias e análises, com base no que Petri (2013) designa como movimento pendular, pois é nesse movimento pendular, “no movimento de ir e vir (da teoria para análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o corpus, movimentando a contemplação que estagnararia o analista e, consequentemente, o movimento de análise” (PETRI, 2013, p. 42). Desse modo, entende-se que, no movimento pendular, é esse deslocamento que estimula a produção de sentidos sobre o material que se analisa. Portanto, não desenvolvemos uma seção específica para discussões de cunho teórico. Entendemos que, por se tratar de um relato de experiência, a prática e a teoria estão continuamente interligadas. E, portanto, não seria adequado separá-las aqui. Logo, no decorrer da exposição sobre o andamento do projeto escolar, consultados documentos oficiais que corroboram com a prática da docente, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o segundo Caderno do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2020).

3 DISCORRENDO SOBRE O PROJETO CONHECENDO CAIBI

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem requer um planejamento anual para que conquiste êxito no percurso da formação discente. Sendo assim, é importante que se pense nas possibilidades de trabalho que permitam e valorizem as habilidades de ouvir, falar e escrever, bem como auxiliem na desenvoltura do senso crítico e na construção de um ponto de vista sobre o tema em discussão. Logo,

o projeto temático concebe tamanha perspectiva, já que, junto aos gêneros textuais, principiados em cada ano do ensino médio, facilita o aprendizado da produção textual. Por conseguinte, em 2021, a disciplina curricular Língua Portuguesa e Literatura idealiza o projeto Compreendendo Caibi, para os alunos do 1º e 2º ano do ensino médio, a partir do gênero textual documentário, que é percebido com mais complexidade, porém muito mais produtivo no desdobramento das competências e das habilidades deferidas pela Base Nacional Comum Curricular brasileira a essa faixa escolar.

Assim, iniciamos o ano letivo de 2021 na Escola de Educação Básica Dom Pedro II de Caibi Santa Catarina que, em um relato de prática docente, deflagra uma experiência pedagógica com o ensino de documentários escolares por meio da iniciativa da professora titular das turmas mencionadas, professora Darlise Vaccarin Fadanni.

Um novo ano inicia, porém, as perspectivas de um ciclo promissor são tomadas pelo medo e pelo desconforto de um tempo de pandemia. Em fevereiro de 2021 os professores são convocados para retornarem à escola com vistas no planejamento do ano letivo, para em seguida atenderem aos alunos, seguindo o protocolo de segurança pública. Sendo assim, muitas restrições são impostas para que o ano letivo aconteça da melhor forma possível. O ensino presencial é possibilitado com 50% dos alunos que semanalmente intercalam entre o tempo casa e o tempo escola. Frequentar a escola uma semana sim e outra não é uma alternativa de prevenção, de cuidados com o grupo escolar e com toda comunidade caibiense.

O início de todos os anos letivos na escola de Educação Básica Dom Pedro II, em Caibi (SC), sempre ocorria com muito encanto, pois, ao retornarem, os alunos esbanjavam alegria na interação discursiva e nos reencontros brotavam as discussões e as brincadeiras de um primeiro dia de aula. No entanto, em 2021 o retorno foi tardio e a vivacidade interativa não foi permitida, porque a pandemia da COVID-19 continuava e a segurança exigia o cumprimento de muitas regras de convívio que preservam a saúde do grupo escolar e comunitário. Nesse caso, as medidas estabelecidas pelo protocolo permitiram o ensino semipresencial com restrições que assegurassem a saúde das pessoas que circulavam na escola.

Pelo exposto, consideramos apropriado o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem sem projetos extracurriculares. Porém, no decorrer dos dias, entendemos que o projeto Compreendendo Caibi poderia ser trabalhado sem prejuízos à saúde do grupo envolvido e, assim, o fizemos.

Diante do contexto pandêmico, muitas incertezas sobre o retorno às aulas presenciais, promovidas pela insegurança e pelo medo de contágio pelo vírus Covid-19, assolavam a vida dos municípios desse pequeno município chamado Caibi. Atualmente, já passados alguns meses, as pessoas, de maneira geral, percebem que não há contágio na escola e por isso acalmam seus corações pela percepção de segurança.

Caibi é uma cidade de aproximadamente seis mil habitantes, localizada ao Sul do Brasil, no estado de Santa Catarina. Município constituído por um povo acolhedor, por pessoas simples e humildes, em sua maioria descendentes de italianos e de alemães, etnias que colonizam e permanecem unanimes nessa terra. A agropecuária é o seu sustentáculo econômico, fortalecendo, desde o processo de colonização, a subsistência da população. No início, com vistas no cultivo da agricultura, os trabalhos eram braçais e pouco mecanizados, muito sofrido perto da realidade que se constitui atualmente. Percebemos que a agricultura, a religião e a educação formam uma tríade na construção e no desenvolvimento histórico de Caibi. Compreendemos que junto às primeiras moradias, surge a primeira igreja, espaço que também serviu de escola por alguns anos. Com o tempo, o município vai se popularizando e se moldando de acordo com as necessidades apresentadas pelos habitantes. Frente a isso, constatamos a importância da escola ao povo desse lugar.

Olhando à tríade de colonização e percebendo-a ainda muito presente na vida dos habitantes dessa terra, concebemos no projeto Compreendendo Caibi. Objetivamos com o projeto a produção de documentários de cunho escolar sobre o município. Assim, vislumbramos a oportunidade de unir o gênero discursivo ao desenvolvimento histórico do município no que tange os aspectos de relevância socioeconômica, educativa e cultural. Desse modo, atendemos ao que diz a BNCC (2018, p. 477), afinal no ensino médio é necessário que se “ampliem as situações nas quais os jovens aprendem a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito”.

Ademais, desenvolvemos o projeto em conformidade com o que diz o segundo Caderno do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2020), o qual destaca a necessidade de pensar o ensino médio estruturado para que evidenciem como protagonistas os estudantes de hoje. Portanto, a partir de pesquisas e posterior discussões em sala de aula, um material audiovisual foi desenvolvido pelos estudantes e pode constituir o resultado desse trabalho para, inclusive, compor o acervo de memórias do departamento de cultura do município. Por envolvermos o universo

digital, abordamos a sétima competência específica de linguagens e suas tecnologias da BNCC (2018, p. 482), visto que é preciso,

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Sendo assim, a proposta é bem aceita pelos estudantes das turmas de 1º e de 2º ano do ensino médio, que juntas somam um total de seis turmas com, aproximadamente, 115 alunos.

O percurso tem início com a exploração dos diferentes aspectos municipais que se abrem aos olhos da população, permitindo uma intervenção escolar em seu favor. Assim, com os olhos brilhando, os estudantes percorrem pelas diferentes áreas de desenvolvimento comunitário com vistas na escolha do tema a ser trabalhado e, supreendentemente, vários deles surgem com muita maestria. Logo, reparamos que o cinema é um modo de contar sobre a vida dos caibienses que por meio de uma visão artística, podemos apresentar o mundo real.

Em seguida, unidos pela ideia apurada, os alunos formam grupos de até três membros e vários projetos de pesquisa são produzidos e postos em prática. Já munidos de todas as informações acerca dos assuntos escolhidos, os estudantes criam suas narrativas e, na sequência, seus roteiros, escolhem o formato de documentário mais apropriado ao propósito de apresentar seus estudos. Entendemos que a partir deste processo, os estudantes passam a

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BNCC, 2018, p. 482).

Frente ao cenário já constituído, é hora de iniciarmos as filmagens e a produzirmos os documentários. De acordo com a BNCC (2018, p. 499), o estudante precisa

Analizar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

Assim, a ideia contida nessa fala movimenta o nosso olhar para o resultado desse trabalho, pois a motivação de contribuir com o município comunga com os princípios de uma educação em favor da formação de pessoas autônomas, cidadãos

e cidadãs capazes de exercer a cidadania com a consciência de que o individual contribui na formação de um todo, nesse caso, da sociedade. Logo, todos esses elementos precisam ser expressos e aparentes no trabalho produzido pelos estudantes.

Agora, as aulas de Língua Portuguesa e Literatura servem de palco para arte tecnológica, o filme precisa estar perfeito, por isso entram em cena as palavras de ordem cinematográfica, como: filma, corta, edita e outras que aos poucos transformam fotos, falas e pequenas filmagens em arte audiovisual, em documentário. É importante ressaltarmos a importância que o universo cinematográfico tem no processo de ensino e de aprendizagem, visto que, o professor, ao ser mediador, proporciona leituras que ultrapassam o prazer, “incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar” (NAPOLITANO, 2019, p. 15). Essa percepção vai ao encontro do que defende Duarte (2009), no sentido do cinema contribuir para a construção de sujeitos mais críticos, pois “parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais” (DUARTE, 2009, p. 18).

Desse modo, temos o cinema como um instrumento interdisciplinar, pois o tema de cada filmagem pode “ser relacionado a outros conteúdos curriculares, pode ter um caráter interdisciplinar, abrir fronteiras, constituindo-se em objeto de interesse de várias áreas do saber” (ARAUJO; VOSS, 2009, p. 128). Ainda, não podemos deixar de mencionar Paulo Freire (2002) sobre uma pedagogia libertadora, que entende educador e educando juntos na tarefa de refletir e de aprender para a libertação de ambos. Nessa mesma trajetória, Pacheco (2016, p. 92) comprehende o cinema como “linguagem que possibilita que educador e educando desenvolvam o exercício desta pedagogia libertadora, que possibilita que os indivíduos participem, aprendam a ‘pensar’, a analisar criticamente, não apenas o cinema, mas a vida, a política, o quotidiano, a si próprios e aos outros”. Logo, pensamos o ensino com cinema enquanto modo de praticar uma pedagogia democrática, participativa e ativa.

Dito isso, voltamos para o desenvolvimento do projeto. O tempo de edição acaba, o produto final precisa ter corpo e apresentar a proposta manifestada no planejamento pelos grupos, lembrando de que os principais critérios de montagem são: percurso do trabalho e tema de relevância social, devendo estar claramente perceptível no documentário, produto final da pesquisa idealizada.

Diante da magnitude dos trabalhos apresentados, organizamos um seminário escolar para que os estudantes de todas as turmas pudessem prestigiar uns aos

outros. Foram dois dias intensos de trabalho, onde todos os documentários foram apresentados. Na exposição verbal, os grupos demonstraram em slides o percurso desenvolvido, com: o assunto escolhido, o projeto de pesquisa, a narrativa e o enredo, junto a esses elementos frisaram a relevância social prevista na produção do documentário. Nesse momento, os documentários foram apreciados pelas autoridades municipais, como: prefeito, vice-prefeito, secretaria municipal de educação; bem como pela gestão escolar e pela coordenadoria regional de ensino, por meio do seu coordenador. Sobre a apresentação dos estudos, destacamos uma das habilidades que a BNCC (2018) apresenta, na qual é preciso produzir textos orais considerando, entre outros elementos, o contexto de produção, a clareza, os elementos relacionados a fala, a variedade linguística, entre outros.

Reafirmamos que o foco desse trabalho está na manifestação dos assuntos que materializam relevância social no contexto municipal e que direta ou indiretamente são respaldados em nível de estado e de nação. Isso posto, ressaltamos que a pretensão pedagógica dessa atividade valida a tese de que o estudante de ensino médio deve olhar para o lugar onde vive com vistas na valorização de sua história e na propagação de grande prosperidade. Deve, inclusive, olhar como protagonista desse espaço para que no futuro perceba o estudante que não calou e nem se omitiu no desenvolvimento de sua cidade. Sublinhamos que, em sua maioria, os grupos de estudantes fizeram o percurso desse trabalho com dedicação e esmero, explorando os diferentes assuntos com pontos de vista singulares, enobrecendo os resultados da trajetória nos seus documentários.

Portanto, a partir de uma análise mais detalhada de cada um dos trabalhos, constatamos que os documentários cumpriram com a proposta e, além disso, também apresentavam muita qualidade. No entanto, junto ao grupo, alguns trabalhos se destacam pela relevância dos temas abordados, pela criatividade na composição de sua edição, tais como: *Educação escolar caibiense: dos desafios da colonização às conquistas da modernidade*¹; *Tecnologias no campo: um marco de produtividade e de qualidade na agropecuária caibiense*²; *O invisível aos olhos de Caibi*³; *A praça de Caibi: um recanto a sua espera*⁴. Trabalhos que ressaltam, porém não esgotam em si, os valores da terra caibiense.

Diante disso, o documentário que aborda a escola – Educação escolar caibiense: dos desafios da colonização às conquistas da modernidade – faz um resgate histórico das escolas desde o contexto de colonização, trazendo à atualidade o resultado

¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IhLOY_1xZIw. Acesso em: 16 mar. 2022.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=btgp8PGNB2Y>. Acesso em: 16 mar. 2022.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qC9ud70VLss>. Acesso em: 16 mar. 2022.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3fxZUX7wcdU>. Acesso em: 16 mar. 2022.

das ações do passado que, positivamente, ainda contribuem com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos municípios caibienses. Já o trabalho que decorre sobre a agropecuária – Tecnologias no campo: um marco de produtividade e de qualidade na agropecuária caibiense – nos remete a uma viagem que transcorre sobre a evolução da tecnologia no manejo das atividades do campo, como: da ordenha à mão para a ordenha motivada pelo computador ou então pelo celular, pelo sistema de robotização. Para tanto, a narrativa parte dos equipamentos tecnológicos atuais e de última geração que são usados na produção agropecuária do município, ao processo de como era no tempo dos avós desses alunos, colonizadores dessa terra, que, de maneira análoga, fica obsoleto, porém um tesouro histórico que deve ser guardado nos anais de memória dessa comunidade, identificada por Caibi. Vale ressaltarmos que ao tratarmos da agropecuária caibiense, estamos anunciando o sistema de trabalho proferido pelos grupos familiares, pois a produção do campo desse município é conferida como agricultura familiar.

Quando olhamos à riqueza natural, como: os rios e as matas, percebemos os encantos da volta do rio Uruguai, um espaço evidenciado no documentário intitulado em: O invisível aos olhos de Caibi, que tem o seu respaldo turístico a partir desse documentário. Assim, é possível dizer que o objetivo deste trabalho foi alcançado. Por conseguinte, ao entrarmos no tema turismo, não podemos ignorar mais uma fonte de recursos do município de Caibi, que debruça suas esperanças sobre os turistas que visitam sua praça em busca de um espaço harmonioso, belo e aconchegante para passar algumas horas de suas vidas e, com vistas na divulgação de sua importância frente à economia e ao lazer dos municípios e de seus visitantes, o documentário: A praça de Caibi: um recanto a sua espera, relata sua magnitude por meio dos versos poéticos criados especialmente para esse fim, pela autoria de uma das estudantes que compõe o grupo de trabalho.

Logo, identificamos na seleção dos documentários dois dos assuntos que formam a tríade que contribuí na construção de Caibi e que, vigorosamente, auxilia na ascendência do município: agricultura e educação. Além, desses já mencionados, outros projetos, eficazmente, demonstraram o município pelos olhos dos estudantes. Logo, a repercussão dessa atividade é eminente por espalhar-se entre a população, conquistando aplausos e reflexões sobre algumas atitudes humanas que denotam mais cautela no que tange o meio de vida, e, principalmente, por chegar aos olhos dos poderes executivo e legislativo. Fleumaticamente, o desenvolvimento da proposta não causou e nem sofreu danos da Pandemia de Covid-19, consolidando o nosso compromisso de educar em favor do bem-estar social.

Dialogando com esse planejamento, consultamos o Caderno Catarinense que traz alguns objetivos a serem desenvolvidos no espaço curricular:

- Desenvolver planejamentos que partam de suas problemáticas reais, de mundo e daquilo que pensam sobre o mundo;
- [...]
- Fazer com que as proposições elaboradas por meio das linguagens nos espaços da escola ganhem sentido no espaço social para além dela;
- Proporcionar tempos de partilha com estudantes, professores e comunidade;
- Considerar as diversidades em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, de gênero, de etnias políticos e econômicos no processo de construção e organização do trabalho pedagógico; (SANTA CATARINA, 2020, p. 125).

Logo, podemos afirmar que esses e outros foram alcançados com o desenvolvimento do projeto Compreendendo Caibi. Desse modo, foram aprimoradas competências que abordam a escrita e a reelaboração de textos, o olhar crítico e cuidado ao contexto, a produção de textos midiáticos, a apresentação oral, o trabalho em grupo e muitas outras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À vista disso, concluímos com a certeza de que o objetivo do projeto Compreendendo Caibi foi alcançado, pois os movimentos de uma câmera de celular estudantil mexeram com o ponto de vista da comunidade caibiense. Sendo assim, não podemos deixar de citar a fala de Freire sobre o fazer educação que assim discorre: “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 26-27). Com os escritos de Paulo Freire, compreendemos que somos educadores, não somente professores. Ademais, enfatizamos os resultados alcançados e encorajamos outros docentes para desenvolverem projetos similares em seus espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Alda Regina de; VOSS, Rita de Cássia Ribeiro. Cinema em sala de aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. **Conexão - Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, jan/jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20^a Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2019.

PACHECO, Raquel. **Reflexões sobre o campo do cinema e educação**. Revista Teias, v. 17. n. 47. jan./mar. 2016.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do ‘dispositivo experimental’ da análise de discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs). **Análise de Discurso em Perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: UFSM, p. 39-48, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. **Curriculo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense: Caderno 2: Formação Geral Básica**. 1. ed. Florianópolis, 2020a.

CAPÍTULO 6

SAÚDE MENTAL, ENSINO REMOTO E PANDEMIA: REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A REALIDADE DOS PROFESSORES DE ESCOLA PÚBLICA

MENTAL HEALTH, REMOTE EDUCATION AND PANDEMIC: PRELIMINARY REFLECTIONS ON THE REALITY OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS

Larissa Félix Diniz¹
Alexsandra Maria Sousa Silva²
Aurea Lucia Cruz dos Santos³
Rafaella Almeida Aragão⁴
Lidimara Martins Abreu⁵
Manuela Fonseca Grangeiro⁶

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.6

¹ Estudante do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: larissafelixdiniz@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4106-7511>

² Doutora em Psicologia. Professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-Ce. E-mail: alexsandramss88@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3362-2685>

³ Doutora em Educação (UAH/UFMG). Professora Universitária. E-mail: aureaeduc@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0831-0236>

⁴ Especialista em Psicologia Escolar e Educacional. Psicóloga clínica, graduada pela Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-Ce. E-mail: rafi_nha_aragao@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4121-2854>

⁵ Graduada em Psicologia pela Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral-Ce. E-mail: lidimaraabreu@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5243-7509>

⁶ Doutora em Educação (UECE), Professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI). Professora e coordenadora de Graduação da CISNE Faculdade de Quixadá. E-mail: manugrangeiro@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2067-455X>

RESUMO

Este artigo, abordará a temática sobre a saúde mental, ensino remoto em pandemia, evidenciando reflexões preliminares sobre a realidade dos professores que atuam em escola pública. Considerando o cenário de pandemia que vivenciamos, desde o mês de março do ano de 2020, o cenário educacional do país precisou adaptar-se com uma nova forma de desenvolver práticas de ensino e aprendizagens, utilizando recurso tecnológicos. O Ministério da Educação (MEC) autorizou em todo o país, em caráter excepcional a substituição das aulas presenciais por aulas remotas. Discutir esta temática, em seu momento mais difícil se faz tão necessário, para que possamos vislumbrar novas perspectivas. Estamos vivenciando um momento atípico, mas também, de possibilidades de aprendizagens. O objetivo deste estudo é refletir sobre a saúde mental dos profissionais da educação, que atuam em escolas públicas no município de Iguatu-Ceará, considerando as mudanças da rotina de trabalho no contexto do (ERE) Ensino Remoto Emergencial. A metodologia utilizada para desenvolvimento desta investigação, foi descritiva, com procedimentos técnicos bibliográficos. Nos aspectos concernentes aos resultados, identificou-se os professores apresentaram, esgotamento emocional, situações de stress em meio as mudanças com a nova rotina, considerando o desafio de separar o espaço de trabalho, família e lazer.

Palavras-chave: Saúde mental. Ensino Remoto Emergencial. Escola pública.

ABSTRACT

This article will address the issue of mental health, remote teaching in a pandemic, evidencing preliminary reflections on the reality of teachers who work in public schools. Considering the pandemic scenario, we have been experiencing, since March 2020, the country's educational scenario had to adapt with a new way of developing teaching and learning practices, using technological resources. The Ministry of Education (MEC) authorized throughout the country, on an exceptional basis, to replace face-to-face classes with remote classes. Discussing this theme, in its most difficult moment, is so necessary, so that we can glimpse new perspectives. We are experiencing an atypical moment, but also one of learning possibilities. The objective of this study is to reflect on the mental health of education professionals, who work in public schools in the city of Iguatu - Ceará, considering the changes in the work routine in the context of Emergency Remote Teaching (ERE). The methodology used to develop this investigation was descriptive, with bibliographic technical procedures. In the aspects concerning the results, it was identified that the teachers presented emotional exhaustion, situations of stress in the midst of chan-

ges with the new routine, considering the challenge of separating the space of work, family and leisure.

Keywords: Mental health. Emergency Remote Teaching. Public school.

1 INTRODUÇÃO

Uma reflexão preliminar sobre a saúde mental dos professores das escolas públicas, antes de qualquer consideração, é relevante evidenciar, que antes da pandemia, já se discutia sobre o adoecimento/saúde mental docente. Em pesquisas como as de Diehl e Marin (2016) e Tostes (2018), já apresentavam dados preocupantes acerca do adoecimento mental nos professores. Em conformidade com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o profissional da educação, é considerado como uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional (Reis et al., 2006).

Sob esse contexto apresentado, com a pandemia, as atividades docentes mudaram de forma abrupta, os transtornos ocasionados pela covid foram impactantes. Com a pandemia da COVID-19, que é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus, SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos (BRASIL, 2021). E, que se instalou Brasil e no mundo, a partir de março de 2020, diversas atividades passaram a ser realizadas de maneira remota, seja no trabalho com o chamado *home office*, e na educação, com modalidade do Ensino Remoto Emergencial (UFMG, 2020). As atividades diárias dos profissionais da educação mudaram de forma abrupta, ocasionando impactos.

É relevante considerar que o termo, remoto, significa longe no espaço, referindo-se à distância geográfica. O ensino é considerado, ensino remoto porque a portaria proibiu professores e alunos de entrar nas instituições de ensino para evitar a propagação do vírus. É emergencial, porque os planos de ensino para o ano letivo de 2020 tiveram que ser suspensos da noite para o dia.

Tendo em vista que o período pandêmico afetou não apenas a vida profissional, mas também, a vida pessoal de diversos profissionais da educação, é de extrema relevância observar como está a saúde mental dos professores durante o período de

isolamento e distanciamento social. Deste modo, considerando os desafios encontrados durante a quarentena para a adaptação ao ensino remoto, como as mudanças repentinas de hábitos afetaram diretamente o psicológico dos docentes?

A pandemia causada pela COVID-19, que é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus, SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos (BRASIL, 2021), revelou que milhares de professores brasileiros estão exaustos, o que nos permitiu refletir melhor sobre o valor da saúde mental, do autocuidado e dos professores diante dessa situação que afetou de várias formas o sistema de ensino de maneira agravante e duradoura. Com base nisso, infere-se que os desafios pedagógicos têm sido muitos, “os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo, repreender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 09).

São vários os impactos negativos que a pandemia do novo Coronavírus trouxe para a Educação, seja ela pública ou privada, e como consequência nos deparamos com um despreparo nas escolas, professores e alunos para lidar com o período de transição do ensino presencial ao remoto, as implicações impostas pelo distanciamento e isolamento social. Considerando o exposto, “é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa.” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 28).

A atividade remota está impondo a inexistência de limites entre trabalho e vida pessoal da maioria dos docentes. O lado emocional (medo, ansiedade, estresse etc.) tem comprometido o desempenho profissional da grande maioria, acarretando prejuízos à saúde mental em virtude da sobrecarga de trabalho. O distanciamento social tem dificultado alguns aspectos da Educação, não obstante, por exemplo, “oportunizando inclusive a evasão e o aumento da desigualdade, assim como o desconforto de ter que assumir o processo de ensino e aprendizagem como condição de autonomia, de empoderamento e de autodeterminação” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 03). Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é: identificar

artigos que versem sobre saúde mental, ensino remoto emergencial e pandemia de professores de escola pública

2 METODOLOGIA

Para Gil (1999), o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. Para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao conhecimento. Quanto aos procedimentos técnicos, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (1999) e Severino (2007), é aquela desenvolvida a partir de material já elaborado e disponível, constituído principalmente de documentos impressos em livros, artigos científicos, dissertações e teses. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores, como pandemia, ensino remoto emergencial e professores, com recorte temporal de 2018 a 2022, no idioma português, foram pesquisados os materiais de livre acesso no *google* acadêmico, tendo como resultados 11 produções que serão discutidas a seguir a partir de dois tópicos: “adoecimento mental docente e pandemia” e “políticas educacionais na pandemia”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Adoecimento mental docente e pandemia

Nas últimas décadas, com a flexibilização dos valores modernos e a crise de autoridade entre escolas e professores, os conflitos geracionais na relação entre professores e alunos foram expostos. O cenário de flexibilização dos direitos trabalhistas também reflete um sentimento de alienação social, alienando os trabalhadores. A atividade básica de um professor é mediar entre os alunos e o conhecimento para ajudar as crianças a aprender.

Nesse sentido, trata diretamente de emoções, sentimentos e empatia. Isso irá exaurir o professor e, se ele estiver mentalmente fraco, sofrerá de depressão, ansiedade e outras doenças. A relação entre professores e alunos também é muito importante, dependendo da saúde do professor. Todo trabalho traz sofrimento, mas os professores precisam ter saúde para dar soluções criativas e superá-lo. Esse tipo de dor não é necessariamente, algo ruim, é destrutiva apenas, quando o trabalhador não tem saúde, ou seja, não consegue se recuperar das dificuldades.

A intensificação e exploração da mão de obra por diferentes setores de trabalho também existe na educação, colocando em risco uma situação de trabalho que já é bastante separada: a prática privada na escola pública em nome do discurso da efici-

ciência. Nesse sentido, em uma pandemia, a tecnologia da informação (ensino a distância) é apresentada à comunidade escolar como sinônimo de eficiência e garantia de qualidade por meio da adesão ao calendário escolar e aos conteúdos previsíveis.

Os professores sempre foram alvo de reforço da jornada de trabalho, utilizando ferramentas técnicas particulares e pessoais, que acarretam efeitos psicológicos, como manipulação psicológica, devido ao aumento da subjetividade dos trabalhadores nessa situação, que segundo Zaidan e Galvão (2020) chamam isso de superexploração da força de trabalho, pois, o trabalho realizado faz parte de cada momento da vida diária dos professores, sem que eles possam calcular formalmente as horas extras ou mesmo estar prontos para usá-los em atividades remotas. A pandemia, então expande esta nova situação, que estamos tentando desvendar.

Assim, o Neotaylorismo promove uma visão centrada na tecnologia, enfatizando a flexibilidade quantitativa e o desemprego em massa. Essas tecnologias fortalecem o controle das atividades voltadas para o aumento da produtividade per capita. De acordo com Moreira e Rodrigues (2018), determinados transtornos e doenças envolvendo a área trabalhista possuem determinações diretas advindas dos novos formatos e constituições do mundo do trabalho, marcadas por novos métodos de gestão que demandam mudanças e consequentemente fazem pressões constantes por padrões de eficiência na atuação dos profissionais da educação. Desse modo, quando nos referimos ao adoecimento mental docente, compreendido por meio de um conjunto de manifestações do corpo e da psique, como estresse, ansiedade, depressão e fadiga, estamos denominando a expressão contemporânea “mal-estar docente” (TOSTES et al., 2018, p. 90).

Muitas vezes, os professores acabam adoecendo devido à incapacidade de atingir as metas estabelecidas pela instituição e devido a várias pressões relacionadas à tecnologia de processamento e registro de sala de aula. Pesquisas mostram que a tecnologia digital precisa ir além da educação bancária para disseminar conhecimento, devendo criar espaço de participação, diálogo e reflexão, e desenvolvimento de raciocínio clínico, crítico e diferenciado (MCKIMM et al., 2020). Portanto, os professores que aprendem a utilizar as tecnologias da informação e comunicação no modelo de ensino a distância (EAD) enfrentam o desafio de estimular os alunos a construir e buscar conhecimento para garantir a conclusão do ano letivo.

3.2 Predomínio da Síndrome de Burnout em docentes durante o período pandêmico

A *Síndrome de Burnout* é uma doença ocupacional causada por um alto grau de estresse psicológico, cujos sintomas são desencadeados fisicamente e podem ser classificados como uma doença psicossomática (METLAINE et al., 2018). O Ministério da Saúde classifica a *Síndrome de Burnout* como um transtorno emocional. O trabalho exaustivo leva a uma fadiga extrema, estresse e exaustão física, e exige muita responsabilidade, sendo a alta carga de trabalho a principal causa desse transtorno. Esta palavra é uma expressão em inglês que significa combustão completa, que pode ser entendida como a combustão completa das reservas de energia do corpo. Segundo a psicóloga Kestenberg (2020), é normal que pessoas trabalhadoras sejam acometidas por essa síndrome, porém, entre nossas profissões como professores, existem algumas profissões que são mais fáceis devido às características do trabalho que realizam.

O trabalho docente pode ser entendido como uma atividade repetitiva, com alta carga burocrática e alta exigência de trabalho, realizada em um tempo determinado, e os conteúdos de aprendizagem dentro de um limite de tempo pré-determinado (SOUZA; LEITE, 2011).

A profissão docente é muito cansativa, pois os profissionais precisam se manter a par da situação atual do incidente, além de se preocupar com a qualidade de seu treinamento por meio da supervisão dos alunos, por isso, eventualmente, precisam de mais trabalhadores. A realidade brasileira obriga muitos professores a atuarem em mais de uma escola, reduzindo ainda mais o tempo que esses profissionais dispõem para se cuidar. Além de todos esses problemas, os professores são subestimados em todo o país, o que aumenta o número de casos de depressão, que é outra doença física e mental que pode ser desencadeada pela *Síndrome de Burnout* (PSICOLOGIA VIVA, 2020).

Quando descobrimos que estamos enfrentando uma pandemia global de isolamento social causada pelo vírus Sars-Cov2, o sistema imunológico é vital, porque foi observado que a *Síndrome de Burnout* está relacionada à insônia e à função metabólica, e está inter-relacionada à inflamação e ao sistema imunológico, as instituições devem olhar mais de perto para o seu ensino profissional (METLAINE et al., 2018).

A *Síndrome de Burnout* pode levar ao estresse físico, diminuição da qualidade do ensino profissional e diminuição da produtividade do professor, o que pode le-

var a diversos outros problemas profissionais, além da insegurança de ser demitido por não conclusão no prazo, o que é determinado pela organização, ou seja, isso vai ter uma reação em cadeia, mais estresse vai favorecer o processo psicológico, fazendo com que os profissionais fiquem mais fracos e estressados. Essa afirmação foi confirmada por Mota e colaboradores (2019), mencionando que a *Síndrome de Burnout* pode afetar o cumprimento dos objetivos de aula dos professores, um processo de extrema desumanização da experiência e indiferença ao trabalho e um caso de professores que cogitam desistir da carreira.

3.3 Impactos das atividades remotas na educação

Sob as restrições da pandemia COVID-19, salas de aula e educação a distância são a tendência atual de continuidade do ano letivo. Com a suspensão dos cursos presenciais, o Ministério da Educação editou e estendeu decreto autorizando a retomada dos cursos em andamento por meio de cursos online e atividades remotas. Essa medida se aplica a universidades federais, estaduais, faculdades particulares e outras unidades de ensino.

Tendo em vista, todos os desastres causados pela pandemia aqui no Brasil em 2020, o campo da educação sofreu muitas consequências. O ensino presencial em todas as escolas públicas e privadas foi paralisado, e as famílias afetadas, professores-alunos e toda a comunidade escolar nível fundamental de educação. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) confirmaram no dia 18 de março de 2020 que 85 países fecharam totalmente as atividades presenciais para facilitar o contato com o novo coronavírus, cobrindo 776,7 milhões de pessoas, adolescentes e crianças estudantes, posto isso, foi uma decisão tomada após discussões em atividades em que governos de 73 países / regiões estiveram de forma virtual (UNESCO, 2020).

Em virtude das medidas de isolamento social, encontros presenciais entre docentes e alunos não são mais possíveis, e salas de aula remotas servem como uma alternativa para reduzir o impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem. Com a suspensão das aulas, muitas escolas, educadores, pais e alunos tiveram que perpassar do ensino presencial para o ensino remoto emergencial sem muito tempo de preparação. Isso é muito importante para todos, principalmente para os professores, que tiveram que se reinventar e criar diversas alternativas para se superarem durante o período pandêmico.

Na prática, o ensino à distância é conduzido por professores através de videoconferências ou recursos semelhantes para transmissão ao vivo ou aulas gravadas.

A carga horária é igual à da sala de aula e a frequência é mantida. Educadores e alunos estão enfrentando o enorme desafio das salas de aula remotas, afinal, as mudanças são repentinhas. É preciso tempo e investimento técnico para adaptar toda a dinâmica da sala de aula presencial ao ambiente virtual.

Embora salas de aula remotas pareçam ser uma resposta imediata ao momento atual, muitos brasileiros conhecem o modelo de aprendizagem remota há décadas. O conteúdo e os materiais de ensino são mais personalizados, e os professores podem ajustá-los de acordo com as suas necessidades, são mais flexíveis e de acordo com a situação atual. O horário ajustado é mais focado na avaliação da sala de aula, atividades mais sincronizadas, a carga horária é concentrada na sala de aula e mais centrada no professor. Tanto as salas de aula a distância (EAD) quanto nas aulas remotas, as aulas são projetadas para proporcionar uma rotina de aprendizagem e estabilidade diante de tantas incertezas. O ensino remoto emergencial está temporariamente autorizado pelo MEC a aderir à programação presencial das aulas online. O EAD é um modelo planejado em que alguns ou todos os cursos são ministrados remotamente com o apoio de tutores, recursos audiovisuais e tecnologia.

Com a adaptação de atividades remotas, é perceptível a inviabilização de acesso de conhecimento a todos, pois, deixa em evidência a desigualdade social presente nas famílias menos favorecidas, por não terem condições de possuírem aparelhos tecnológicos e local de estudo adequado para acompanharem de maneira eficaz as aulas virtuais, mostrando que a pandemia ampliou a desigualdade social no sistema educacional. Desafios estruturais, pedagógicos e sociais do ensino remoto são questões a serem repensadas para dar continuidade a educação pós-pandemia, pois, percebemos durante o distanciamento social que os meios digitais não são totalmente suficientes no processo de formação social do indivíduo.

3.4 Políticas educacionais na pandemia: desvalorização da profissão docente?

O direito à educação na Constituição Federal de 1988 exige a combinação de princípios constitucionais para promover o desenvolvimento integral do indivíduo e preparar para a cidadania e o trabalho. Esses princípios incluem “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; a “valorização dos profissionais da educação”, a “gestão democrática”, o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” e o cumprimento do “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública” (CF/88, art.206, incisos I, II, V, VI, IV e VIII, respectivamente).

A ênfase na agenda dos profissionais da educação preocupa educadores, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e famílias, que lutam e reivindicam que o Estado garanta o direito de todos à educação pública, o que não é novidade. Não é à toa que o Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento elaborado com a participação de grande parte da sociedade civil, que tem três objetivos de ensino (16, 17 e 18). São recomendações para melhorar o treinamento (iniciante, contínuo e pós-graduação), desenvolver planos de carreira, equiparar salários com renda média em outras áreas e recrutar em um sistema de abastecimento eficaz.

A pandemia da COVID-19 tem gerado reflexos nas políticas públicas de proteção aos direitos sociais da população. Para superar esse cenário dramático, é preciso pensar em uma solução abrangente entre as políticas públicas, ou seja, a solução precisa esclarecer as políticas de saúde, assistência social, habitação, transferência de renda e educação. Problemas complexos exigem soluções complexas. Neste momento, a privação de quaisquer direitos nas políticas sociais terá um impacto insuperável a médio e longo prazo.

Além disso, também existem problemas com o mecanismo de contrato. De acordo com a Constituição, a contratação de professores deve ser aprovada em concurso. No entanto, cada vez mais sistemas promovem ligações por meio de contratos temporários. Essa forma de recrutamento é permitida em emergências e o “interesse público especial” evitará licitações, mas se tornou um padrão em muitos sistemas.

A primeira coisa a ressaltar é que, ao se decidir pela reorganização do calendário escolar e da educação a distância, os professores devem ser consultados, este é o princípio da gestão democrática da educação. No inciso IV de acordo com o artigo 12 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a tarefa das instituições de ensino é zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada professor.

Portanto, na organização da educação nacional, os professores são importantes promotores da construção de projetos de ensino político-escolar, o que exige que os gestores escolares sejam ativos em seus próprios planos de trabalho e condições de implementação, e os professores já são participantes de organizações nacionais de educação. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também propôs as exigências da formação continuada, como diretriz das políticas de ensino, com o objetivo de valorizar os profissionais da educação escolar.

No Brasil há uma enorme diferença salarial em comparação com profissionais de outras áreas, e apesar de estarem trabalhando de forma emergencial com esforço

para se adaptarem ao ambiente virtual, acontecem vários relatos de demissões, sobrecarga de trabalho, cortes de benefícios e diminuição de salários, que acarretam ainda mais no retrocesso de valorização docente. São vários pontos que mostram diariamente essa desvalorização no nosso país, mas, com a chegada da pandemia ficou mais evidente que houve uma instigação com o cancelamento de aulas presenciais em virtude da exigência feita pelos estados, municípios para que os professores adotassem o mais rápido possível as atividades para o ensino a distância.

O retorno as atividades presenciais serão extremamente árduas após o período pandêmico, pois, acabou deixando evidente a necessidade da valorização docente além do reconhecimento de estudantes e famílias, políticas públicas desenvolvidas de maneira integrada, incluindo uma formação inicial e continuada, plano de carreira, condições adequadas de trabalho e suporte dos gestores. Tem que haver autonomia e autoria vinda dos profissionais da educação, para que o professor possa ter liberdade de trabalhar, pensar e expressar suas ideias na implementação de práticas inovadoras em suas aulas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao referir sobre a conclusão neste final do artigo, queremos evidenciar que a temática precisa ser discutida de forma mais ampla, pois as implicações que a pandemia e o efeito que causou aos professores, ainda demandará estudos mais aprofundados. Visto que, a saúde mental dos profissionais da educação, é um tema relevante e são condições preponderante para o desenvolvimento de estudantes, ou seja, aspectos humanos e sociais.

Muitas outras reflexões poderiam ser tecidas acerca da percepção sobre a saúde mental dos professores da rede pública, contudo, do que foi descrito nesta investigação, apontamos caminhos para novas pesquisas.

Em conformidade com o que foi refletido nesse estudo, foi possível identificar pormenores que possam estar relacionados com os possíveis motivos desse adoecimento mental docente, levando em consideração diversos aspectos contribuintes. O período de pandemia para a vida pessoal e profissional dos professores foi complexo, na pesquisa realizada, ficou evidenciado os impactos sobre como foi essa transição do ensino presencial ao remoto na vida deles, sem o devido preparo dos profissionais e estudantes, uma fase em que tiveram que se reinventar e criar uma nova postura sem perder o foco na aprendizagem dos educandos, pois tinham compromisso com os pais dos alunos, acreditando que mesmo com tantas adversidades, eles conseguiriam novos métodos para repassarem suas atividades cotidianas,

obtendo assim, resultados que fossem satisfatórios. O isolamento/distanciamento social apesar dos desafios encontrados, também foi responsável por intensificar laços e aumentar a proximidade entre os familiares, um momento que serviu, para alguns, como proteção e cuidado com a saúde.

REFERÊNCIAS

- Brasil (2020a). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 31 out. 2021.
- CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.
- DE BRITO MOTA, A. F.; *et al.* Voice disorder and burnout syndrome in Teachers. *Journal of Voice*, v. 33, n. 4, p. 581. e7-581. e16, 2019.
- DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KESTENBERG, K. V. Síndrome de Burnout: o que é, os sintomas e o tratamento. **Psicologia Viva**, Brasil, 11 de jun. 2020. Saúde. Disponível em: <https://blog.psicologaviaviva.com.br/sindrome-de-burnout/>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- MCKIMM, J. *et al.* Health Professions' Educators' Adaptation to Rapidly Changing Circumstances: The Ottawa 2020 Conference Experience. *MedEdPublish*, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.mededpublish.org/manuscripts/2936>. Acesso em: 01 Ago. 2021.
- MÉDICO RESPONDE. **O que é síndrome de burnout e quais são os sintomas?** Disponível em: <https://medicoresponde.com.br/o-que-e-sindrome-de-burnout-e-quais-sao-os-sintomas/>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- METLAINE, A.; *et al.* Sleep and biological parameters in professional burnout: A psychophysiological characterization. *PLoS One*, v. 13, n. 1, p. e0190607, 2018.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, v. 20, 2020.
- MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO OIT (2012). **Cartilha sobre o trabalhador (a).** Conceitos, direitos, deveres e informações sobre a relação de trabalho.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. TedrosAdhanomGhebreyesus. Disponível em:<<https://twitter.com/DrTedros>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

Profissões com alto índice de depressão: conheça quais são! **Psicologia Viva**, Brasil, 18 de jun. 2020. Carreira. Disponível em: <https://blog.psicologaviaviva.com.br/profissoes-com-alto-indice-de-depressao/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011.

TOSTES, M. V. et al. "Sofrimento mental de professores do ensino público". **Saúde em Debate**, vol. 42, n. 116, 2018.

UFMG. **Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de graduação da UFMG**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, jul. 2020.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. "COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada". In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

CAPÍTULO 7

POR UM ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROJETO “CAIBI SOB DIFERENTES PONTOS DE VISTA”

*FOR A CRITICAL TEACHING OF THE PORTUGUESE
LANGUAGE IN PANDEMIC TIMES: PROJECT “CAIBI
UNDER DIFFERENT POINTS OF VIEWS”*

Darlise Vaccarin Fadanni¹
Maruana Kássia Tischer Seraglio²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.7

¹ Mestra em Estudos Linguísticos (UFFS), E-mail: darlivaccarinfadanni@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3495-4924>.

² Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos (UFFS), E-mail: maruana.seraglio@estudante.uffs.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0751-3445>.

RESUMO

O presente texto objetiva apresentar um relato de experiência pedagógica no entorno da escrita do gênero textual *artigo de opinião* com alunos do terceiro ano do ensino médio. O trabalho foi desenvolvido na Escola de Educação Básica Dom Pedro II do município de Caibi (SC) por meio das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, em 2021, no período de pandemia da Covid 19, em que a frequência dos estudantes acontecia de maneira semipresencial, pelo sistema de ensino híbrido. Com vistas na apropriação do saber de como emitir um ponto de vista sobre uma situação-problema, o projeto que facilita essa prática é denominado de *Caibi sobre diferentes pontos de vista*, cuja ideia estende-se, pela pesquisa, na interação dos estudantes com a comunidade onde vivem. Como registro dessa investigação, os estudantes concluíram seus trabalhos na escrita de um artigo de opinião. Assim, conforme o planejamento da professora titular da disciplina, a prática pedagógica sobre a produção desse gênero textual acontece de maneira satisfatória, principalmente, por conquistar o olhar da gestão pública municipal dessa cidade no que tange às melhorias municipais sobre algumas das situações-problemas apresentadas pelos estudantes, como: estiagem e coleta seletiva de lixo, assuntos que deram origem aos textos: *A mata ciliar como recurso preventivo na estiagem municipal* e *O impacto no bem-estar social, gerado pela inexistência da coleta seletiva do lixo em Caibi*.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Pandemia. Projeto escolar. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present text aims to present an account of a pedagogical experience in the context of writing the textual genre opinion article with students of the third year of high school. The work was carried out at the Dom Pedro II Basic Education School in the municipality of Caibi (SC) through Portuguese Language and Literature classes, in 2021, in the period of the Covid 19 pandemic, in which the attendance of students took place in a blended manner. , by the hybrid education system. With a view to the appropriation of knowledge on how to express a point of view on a problem-situation, the project that facilitates this practice is called Caibi on different points of view, whose idea extends, through research, to the interaction of students with the community where they live. As a record of this investigation, the students concluded their work by writing an opinion article. Thus, according to the planning of the head teacher of the discipline, the pedagogical practice on the production of this textual genre happens in a satisfactory way, mainly, by conquering the gaze of the municipal public management of this city regarding municipal improvements

on some of the problem situations presented. by the students, such as: drought and selective garbage collection, subjects that gave rise to the texts: The riparian forest as a preventive resource in the municipal drought and The impact on social well-being, generated by the inexistence of selective garbage collection in Caibi.

Keywords: Teaching. Portuguese language. Pandemic. School project. High school.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata de um relato e uma discussão sobre um projeto escolar desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa com estudantes do terceiro ano do ensino médio da Escola de Educação Básica Dom Pedro II, de Caibi (SC). O projeto desenvolvido foi nomeado como **“Caibi sob vários pontos de vista”** e envolveu a elaboração do gênero textual: artigo de opinião. O trabalho considerou o apontamento de situações-problemas do município que apresentassem relevância social.

Na idealização do projeto, objetivamos: promover uma reflexão sobre as diferentes situações-problemas de ordem municipal; desenvolver o conceito de pesquisa; instigar a visão crítica sobre as ações do sujeito sobre o lugar onde vivem, compreendendo as situações-problemas que afetam de alguma forma a vida em sua comunidade; aprimorar os conhecimentos sobre a produção de um texto dissertativo no formato de artigo de opinião. O projeto foi idealizado pela professora da disciplina, a Ma. Darlise Vaccarin Fadanni, bem como, realizado em suas aulas.

Ademais, justificamos a realização e divulgação da pesquisa pela necessidade de compartilhar com outros docentes projetos escolares que promovem um ensino crítico, intercultural e contextualizado. E ainda, o relato e as análises buscam incentivar outros docentes a desenvolverem projetos similares em suas realidades.

2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Optamos por realizar um movimento metodológico denominado como pendular, a partir da definição de Petri (2013). Assim, as discussões teóricas e as análises acontecem lado a lado, afinal é “no movimento de ir e vir (da teoria para análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o corpus, movimentando a contemplação que estagnaria o analista e, consequentemente, o movimento de análise” (PETRI, 2013, p. 42).

Desse modo, não desenvolvemos uma seção específica para discussões de cunho teórico. Entendemos que, por discutirmos sobre um projeto escolar, a prática e a teoria estão continuamente interligadas, logo o modo como trazemos esse relato

para o leitor não deveria ser diferente. Ademais, para dialogarmos com a pesquisa, consultamos a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o segundo Caderno do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2020).

3 SAÍDAS PARA O ENSINO EM PLENA PANDEMIA DE COVID-19

O início de cada ano letivo é abrillantado pelas expectativas dos estudantes sobre a nova série escolar, servindo de motivação aos docentes no planejamento de diferentes projetos de trabalho pedagógico. Porém, 2021 é um ano marcado pela pandemia da Covid-19, em que o incerto acomete o percurso habitual das escolas de ensino básico brasileiro com as regras do protocolo de segurança pública e com a nova forma de interagir com seus alunos. Nas diferentes experiências de funcionamento escolar, é coerente afirmarmos que existe um grau substancial de fragilidade no ensinar e no aprender. Sendo assim, não podemos deixar de frisar que em muitas unidades educativas o ensino totalmente presencial é aguardado¹ com fervor pela comunidade escolar, já que a Civid-19 continua causando mortes no Brasil.

Diante da problemática, o processo de ensino-aprendizagem da Escola de Educação Básica Dom Pedro II, de Caibi (SC), funcionou com o sistema presencial intercalado e por isso, desde o princípio do calendário escolar, muitos discentes assistiram às aulas em semanas alternadas. Desse modo, o corpo pedagógico juntamente com os docentes desconsideraram muitos projetos de ensino-aprendizagem em favor da preservação da vida.

Contudo, a partir de toda e qualquer forma de prevenção, não poderíamos deixar de realizar o projeto **“Caibi sob diferentes pontos de vista”, pelo qual propiciamos o** desenvolvimento de um ponto de vista sobre diferentes assuntos que envolvem a vida em sociedade. Sendo assim, com respeito ao distanciamento social e munidos de todas as formas de cuidados contra o Coronavírus, incluímos a proposta no percurso das aulas de Língua Portuguesa e Literatura. A proposta decorre por percebermos na sequência didática que integra o projeto uma oportunidade diferenciada de desenvolvermos os saberes sobre o artigo de opinião, cuja base estrutural motiva a escritura de dissertação argumentativa, proposta pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Logo, os movimentos relacionados aos vários pontos de vista sobre o lugar onde vivem são vivenciados nas discussões sobre diferentes situações-problemas, as quais são identificadas no município de Caibi – cidade do oeste catarinense,

¹ Quando escrevemos este estudo, o ensino acontecia de modo híbrido, isto é, presencial e remoto. Contudo, atualmente - 2022 - as aulas em Santa Catarina retornaram para o modo totalmente presencial.

composta por, aproximadamente, seis mil habitantes. Portanto, com o projeto incentivamos os estudantes a estimularem seus olhares para esse fim e, assim, poder contribuir de alguma forma e com isso fazer a diferença. Ademais, ratificamos o propósito das aulas de Língua Portuguesa e Literatura em desenvolver o senso crítico argumentativo no percurso da escrita do artigo de opinião com cidadãos e cidadãs na posição de estudantes, alguns já no exercício de uma profissão, outros na expectativa de uma profissão, mas, de qualquer maneira, sujeitos que protagonizam suas histórias no lugar onde vivem. Enfatizamos esse lugar que os estudantes ocupam na sociedade, visto que, de acordo com a BNCC (2018, p. 473), devemos ter “uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens”.

Vale ressaltarmos que a escola em questão é formada por, aproximadamente, seiscentos alunos e que o projeto foi desenvolvido em três turmas de terceiro ano, atendendo quarenta e quatro alunos. Todas atendem a proposta, evidenciando com destaque o desempenho dos trabalhos na produção do gênero discursivo. Contudo, a fim de compreender melhor esse trabalho, explicitaremos as produção de uma das turmas envolvidas, a qual identificaremos por turma 301, que também figura o relato em questão.

Na posição de docentes de Língua portuguesa e Literatura, objetivamos desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com vistas na formação crítica dos estudantes, promovendo momentos de discussão no entorno dos direitos e dos deveres de cidadãos e de cidadãs. Sobre o tema, a BNCC (2018, p. 477) destaca que o estudante deve desenvolver maior reflexão e consciência crítica, além de “agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global”. Assim, no decorrer do processo, os alunos compreendem seus lugares na sociedade em que vivem, vislumbrando as melhorias socioeconômicas, culturais, políticas e educacionais do espaço que os acolhe, nesse caso, o município de Caibi. Para tanto, o foco das atividades desenvolvidas no entorno dessa proposta se volta para os assuntos que demandam de ações governamentais e civis, colocando os sujeitos no compromisso de cuidar e de zelar pelo bem-estar dessa população.

Pelo exposto e frente ao quadro desenhado na escola pela pandemia da Covid-19, reconhecemos que ao compreender a nova dinâmica dessa proposta de ensino-aprendizagem, uma inquietação foi sentida, anunciando a renúncia pelo medo de um desafio arrolado à sensação de impossibilidade. Mas o fato de orientar esses estudantes à produção de um gênero textual que os levasse ao despertar de um ponto de vista e, posteriormente, à dissertação argumentativa, redação requisitada

na prova do ENEM, nos fez perceber a importância desse trabalho. Assim, pela motivação dessa perspectiva e pelo anseio dos estudantes, embarcamos nessa trajetória com vistas na excelência desse projeto.

4 O PERCURSO DO PROJETO “CAIBI SOB DIFERENTES PONTOS DE VISTA”

O percurso dos trabalhos iniciou com a leitura, a discussão e a análise da obra de Mário Sérgio Cortella “Qual é a tua obra?”, na qual objetivamos a ideia de planejamento. Na sequência, afiliando a literatura de Mário de Andrade à produção de resenha crítica, “Paulicéia Desvairada” foi palco de análise crítica e de defesa de um ponto de vista. Assim, as portas se abriram à investigação de situações-problemas no município de Caibi-SC, a partir do ponto de vista particular de cada estudante.

De posse desses assuntos, discutimos e pontuamos os mais relevantes à produção de um artigo de opinião, como: Estiagem e problemas acentuados no abastecimento de água na sustentabilidade do município; Lixo orgânico e inorgânico, um problema que envolve a reciclagem; O abandono de animais domésticos; O processo de ensino-aprendizagem em tempos de pandemia; O plantio de árvores inadequadas em canteiros de via pública, alguns de muitos outros citados e discutidos no decorrer das aulas.

Por tratarmos de um projeto com ênfase no desenvolvimento do pensamento e da reflexão crítica com o planejamento da escrita e da escolha do tema, consultamos o segundo Caderno do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, no qual se lê que,

A formação escolar almejada pretende-se ser crítica; desse modo, demanda um trabalho com as práticas de linguagem cujos objetivos se organizem em torno dos eixos compreensão, produção e criação, todos pautados na noção de autoria. Para isso, é importante facultar a ampliação de vivências com as linguagens, por meio de atos de diferentes naturezas, os quais possibilitem o exercício dessa autoria [...] (SANTA CATARINA, 2020, p. 126).

Logo, já tendo escolhido a situação-problema, organizamos os estudantes, individualmente ou em duas ou três pessoas, para que transformassem os assuntos em objetos de estudo com vistas no planejamento de trabalho. Isso, porque, esses objetos cumpririam a função de tematizar a produção de seus projetos de pesquisa, com os quais teorizariam os argumentos para a defesa do ponto de vista que, posteriormente às investigações, seria explicitado no artigo de opinião. Essa didática de ensino-aprendizagem está prevista no documento da BNCC (2018), quando destaca a importância dos estudantes do ensino médio aprenderem a tomar e sustentar suas decisões e opiniões, fazendo escolhas e assumindo posições conscientes e desenvol-

vendo o pensamento e a análise crítica. E ainda, corrobora com a escolha docente em desenvolver o projeto de leitura, de escrita e de reflexão crítica, pois

O campo das práticas de estudo e pesquisa mantém destaque para os gêneros e habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento dos dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises (BNCC, 2018, p. 496).

Sendo assim, a produção dos projetos de investigação com os seus elementos metodológicos e as situações-problemas vislumbradas pelos estudantes foram olhadas com a intenção de embasar a defesa de seus pontos de vista no processo de escrita de seus textos. Para tanto, antecipando a construção dos artigos, principiamos a orientá-los na escrita da dissertação argumentativa, gênero textual requisitado pelo ENEM, motivo de preocupação dos alunos que concluem o ensino básico.

Vale sublinharmos que a produção da dissertação argumentativa teve o seu trajeto minunciosamente desenhado para que a construção do gênero de fato fosse suprida pelos estudantes. Primeiro a estrutura do gênero textual, depois a escrita e a reescrita por diversas vezes, visto que “produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever” (ANTUNES, 2003, P. 54), pois envolve a etapa de planejamento, de escrita, da revisão e da reescrita.

Enfim, compreendendo que a maioria dos estudantes já estava apropriada deste conhecimento, passamos para o artigo de opinião com suas marcas de construção, cuja finalidade era demonstrar o ponto de vista sobre o lugar que os acolhe como sujeitos partícipes de uma sociedade saudável e muito mais próspera. Diante disso, a BNCC (2018, p. 490) destaca a importância de que,

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio.

Se faz necessário grifarmos que a proposta de escrita repercute positivamente entre os estudantes e, consequentemente, entre os municípios da comunidade escolar, pois os movimentos de pesquisa conquistam o espaço da mobilização em favor das diferentes temáticas em discussão. Assim, os resultados se concluem nos vários artigos de opinião.

Considerando o percurso de produção, realizado pelos estudantes em favor da proposta de ensino, em conjunto com a gestão escolar, apresentamos todos os trabalhos em seminário aberto aos estudantes que participaram dessa trajetória, ao grupo de gestão escolar e aos membros da gestão pública municipal. Desse modo, com essa iniciativa, fomentamos “o protagonismo juvenil de forma contextualizada” (BNCC, 2018, p. 494), oportunizando a interação dos alunos com a comunidade escolar, com o direito à manifestação de um ponto de vista sobre determinado aspecto socioeconômico, político, educacional e/ou cultural do lugar onde vivem.

O evento que permitiu a socialização das pesquisas aconteceu nos turnos matutino, vespertino e noturno, sempre no auditório da escola, um espaço amplo e seguro, com distanciamento preconizado pelo protocolo de segurança pública. Contudo, para que todos os trabalhos pudessem ser explanados, de maneira contínua, se fez necessário a utilização de dois dias consecutivos de apresentação. Foram dois dias de muita satisfação para todos os discentes, os docentes, o grupo pedagógico, a gestão escolar, bem como das autoridades municipais que, motivadas pelos pontos de vista evidenciados, colocaram-se a disposição das intervenções apresentadas nos textos.

Pontuamos que, mesmo estando na condição intercalada de estudo presencial, o grupo de estudantes conseguiu desenvolver com compromisso e responsabilidade as intervenções propostas pelo projeto *Caibi sob diferentes pontos de vista*, registrando nos artigos de opinião algumas contribuições ao lugar onde vivem. Um trabalho que, desde o princípio, teve como motivo a interação dos estudantes com o lugar onde vivem a partir do ponto de vista sobre diferentes assuntos que demandavam de um olhar crítico em busca de intervenções que conseguissem auxiliar a gestão pública e demais envolvidos na resolução parcial ou total dos problemas pontuados.

Ressaltamos ainda que além disso, a disciplina se preocupou com a escrita como resultado e conclusão do projeto. Portanto, a presteza das estudantes no conjunto de produções, como: discussão sobre as situações-problemas, projeto de pesquisa, investigação, dissertação argumentativa e, finalmente, o artigo de opinião, um conjunto de atividades que se desenrolou com eficácia e prestatividade.

Isso posto, frisamos o protagonismo desses estudantes na ascensão do município, fator extremamente importante no desenvolvimento gradual e duradouro, bem como fizeram os colonizadores dessa terra. Assim, “objetiva-se formar um sujeito com mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão, vivenciando experiências significativas de leitura/escuta, (re)escrita/fala e outras formas de registros

linguísticos" (SANTA CATARINA, 2020, p. 128). Por conseguinte, a participação do poder executivo municipal nas apresentações das pesquisas e, consequentemente, dos artigos de opinião vem para consolidar com um dos objetivos desta atividade, o que de fato acontece, pois o prefeito desse município assim o fez ao fixar sua atenção nos pontos de vista que ajudariam a melhorar a qualidade de vida dos municípios caibienses.

Os temas versados pelas turmas foram bem diversificados e todos pertinentes à proposta que delineamos no início do percurso, a qual objetiva: pontuar situações-problemas que apresentem relevância social. Nesse caso, os artigos que defendem as teses, como "A mata ciliar como recurso preventivo na estiagem municipal" e "O impacto no bem-estar social, gerado pela inexistência da coleta seletiva do lixo em Caibi", aparecem com mais ênfase na relevância social que os demais pontos de vista denotados ao grupo de apreciação, esse, composto por alguns professores, pelos próprios estudantes e pela comunidade na representatividade da gestão escolar e municipal.

Logo, considerando a importância dos temas mencionados, acreditamos na repercussão positiva, promovida pela pesquisa e pela interação desse trabalho com a população de Caibi (SC), tanto relativa às atitudes comunitárias, como também de consciência individual. Afinal, buscamos, assim como defende Antunes (2003), uma escrita de autoria dos alunos, de textos com vínculos comunicativos, de textos socialmente relevantes, de textos que têm leitores e de textos contextualizados.

5 CONCLUSÃO

Assim, finalizamos este estudo reafirmando a satisfação de olhar para o percurso desta proposta com a certeza de que os resultados obtidos com os estudantes propagarão entre os sujeitos da comunidade de Caibi (SC). Por conseguinte, pontuamos a sapiência de Freire (2003, p. 50) ao escrever que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". As palavras desse autor espelham a verdade do ensinar e do aprender, em que, em tempo de pandemia, é uma verdade posta em evidência no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do 'dispositivo experimental' da análise de discurso. In: PETRI, Verli; DIAS, Cristiane (Orgs). **Análise de Discurso em Perspectiva**: teoria, método e análise. Santa Maria: UFSM, p. 39-48, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina. **Curriculo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense**: Caderno 2: Formação Geral Básica. 1. ed. Florianópolis, 2020.

CAPÍTULO 8

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA ZONA RURAL DO ESTADO DO CEARÁ

*REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA
EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA ZONA
RURAL DO ESTADO DO CEARÁ*

Maria Sabrina Araújo Uchôa¹
Aurea Lucia Cruz dos Santos²
Amanda de Cássia Araújo de Souza³
Alexsandra Maria Sousa Silva⁴
Rafaella Almeida Aragão⁵

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.8

¹ E-mail: sabrinaaraujo10@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4604427354351479>

² E-mail: aureaeduc@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0831-0236>

³ E-mail: amanda.souza@aluno.uece.br, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1384807570291717>

⁴ E-mail: alexandramss88@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3362-2685>

⁵ E-mail: rafi_nha_aragao@hotmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8725800902741654>

RESUMO

O presente artigo aporta sobre o tema da educação especial inclusiva em uma escola pública municipal na zona rural do interior do estado do Ceará. Tem como objetivo refletir sobre questões relacionadas as práticas docentes inclusivas em uma escola pública municipal na zona rural em um município do estado do Ceará. Trata-se de uma pesquisa exploratória. Os resultados mostraram que apesar das professoras dessa escola buscarem estratégias para a inclusão de todos os alunos sentiam-se limitadas pela falta de formação nessa área. Para tanto, apresentaremos um breve histórico sobre a construção da escola, doação do terreno, escolha do nome e transitoriedades os desafios e avanços enfrentados por esta modalidade e a importância da relação família e escola na construção do desenvolvimento do educando. Também mostra nesta pesquisa a inclusão de alunos com necessidades especiais no processo de ensino aprendizagem no contexto escolar do ensino regular, onde ainda é sem dúvida um dos maiores desafios da sociedade, mesmo diante da constituição federal de 1988 lei magna que rege o nosso País e que garante o direito de igualdade ao acesso e permanência a escola todos os indivíduos, a LDB 9.394/96 maior lei que rege a educação Brasileira também ressalta em seus artigos este direito. É evidente que a partir da lei tudo é assegurado por direito, porém muitas vezes existem realidades bem contraditórias, em que há escolas e profissionais não são capacitados para atender as necessidades desta clientela, incluindo sem nenhum aparato para mantê-los.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação especial. Direitos.

ABSTRACT

This article discusses the theme of inclusive special education in a municipal public school in the countryside of the state of Ceará. It aims to reflect on issues related to inclusive teaching practices in a municipal public school in the rural area in a municipality in the state of Ceará. This is an exploratory research. The results showed that despite the teachers of this school seeking strategies for the inclusion of all students, they felt limited by the lack of training in this area. In order to do so, we will present a brief history of the construction of the school, donation of the land, choice of name and transitions, the challenges and advances faced by this modality and the importance of the family and school relationship in the construction of the student's development. This research also shows the inclusion of students with special needs in the teaching-learning process in the school context of regular education, where it is still without a doubt one of the greatest challenges of society, even in the face of the federal constitution of 1988, the great law that governs our

country and that guarantees all individuals the right of equal access and permanence to school, LDB 9.394/96, the greatest law that governs Brazilian education, also emphasizes this right in its articles. It is evident that from the law everything is guaranteed by law, but there are often very contradictory realities, in which schools and professionals are not trained to meet the needs of this clientele, even without any apparatus to maintain them.

Keywords: Inclusive Education. Special education. Rights.

1 INTRODUÇÃO

Com base nas leis que regulamentam a educação brasileira, o atendimento educacional especializado está pautado atualmente no sistema integrado na rede regular de ensino, onde foi assegurado pela as diretrizes curriculares de educação básica, cabe aqui ressaltar uma frase pertinente: “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2008b). Deste modo comprehende-se que falar em educação especial é inerente não abordarmos a importância da relação família e escola, já que ambos são a base para o desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva inclusiva a escola tem que contemplar em sua proposta pedagógica o direito a este atendimento e a política tem a função de oferecer apoio para o monitoramento do mesmo, ou seja, oferecer capacitações para aos profissionais que atuam nesta área, para que os mesmos possam assistencializar os pais desta clientela, pois existe muita falta de conhecimento por parte dos familiares, onde eles se sentem fragilizados por conta do preconceito e acabam não indo em busca de seus direitos quanto cidadãos.

São vários os obstáculos para chegarmos à inclusão desejada, dentre eles a falta de preparo por parte de alguns professores e demais profissionais destas instituições de ensino, onde muitas vezes o incentivo do preconceito parte dos próprios profissionais. Isso é algo bem reflexivo que infelizmente ainda é comum nos depararmos atualmente. E como mudarmos esta realidade? Bom, perguntas e mais perguntas rodeiam nossa mente quando o assunto se trata de “preconceito”, e mais delicado ainda quando de fato se trata de combatê-lo.

Foram inúmeras lutas até a lei aderir, mas somente em 1988 com a homologação da Constituição Federal deu-se início a conquista do direito a educação especial, onde durante esse período as condições para o atendimento eram escassas e precárias e o preconceito fazia-se presente bem mais que os dias atuais e os deficientes eram tidos como incapazes. De modo geral percebe que, após a constituição

assegurar esta modalidade de ensino, houve um avanço significativo onde a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro 1996 (BRASIL, 1996), destina o capítulo V inteiramente a educação especial.

Ao se falar em educação especial e inclusiva, nota-se uma deficiência nessa área de ensino, onde as especialidades dos educandos ainda precisam ser vistas mais criteriosamente. Para que exista um atendimento completo e eficiente ainda se faz necessário um estudo mais aprofundado e que busque soluções para a demanda que norteia esse tipo de educação.

Sabemos que muito já se tem feito, mas que necessita ainda de muito caminho a percorrer. Como já vimos garantido na lei a inclusão em escola regular de ensino e o direito ao atendimento educacional especializado fora do ensino regular.

Cabe aqui ressaltar uma frase de Mitler (2003, p. 25), em que ele diz o seguinte: “o objetivo da inclusão no campo educacional é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento”. É preciso que a sociedade reflita e aprenda a lidar com as diferenças, pois incluir significa respeitar a individualidade e permitir a integração e participação. Nossas crianças, jovens, adolescentes e adultos desta modalidade, precisam sentir-se valorizadas, motivadas e reconhecidas não pela deficiência em si que é notória, mas pela a importância que tem enquanto ser único que é.

Assim como meio de colaborar para mudanças nessa realidade, o artigo em questão possui como objetivo geral avaliar a inclusão de alunos com deficiência em uma escola localizada na zona rural, em um município do estado do Ceará.

2 METODOLOGIA

Neste ponto, apresentaremos o delineamento da pesquisa, indicando os passos que se referem à metodologia utilizada, os sujeitos, procedimentos e materiais utilizados. Para a realização da investigação fizemos opção a abordagem qualitativa uma vez que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2001, p. 24), para tanto, foi realizada entrevistas com professora e observação em campo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental de uma comunidade no interior do Estado de Ceará.

Para o desenvolvimento do trabalho a revisão bibliográfica foi de fundamental importância conhecer a História e o Desenvolvimento da Educação Especial Inclusiva no Brasil e leis que a garantem para a ter compreensão dessa modalidade. Assim

poderia apoiar a família desses alunos para que os mesmos possam usufruir dos seus direitos e conquistar sua inclusão.

Na coleta de dados, foi enviado um questionário onde as professoras tiveram a oportunidade de expressar como acontece seu trabalho no dia a dia em relação promover a inclusão desses alunos na escola regular, como também quais são os obstáculos encontrados para ter êxito em seu trabalho, onde eles afirmaram ser ausência de formação adequada o maior deles. Além disso, foram realizadas observações em sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Educação especial e as diretrizes curriculares

As primeiras iniciativas para a educação especial surgiram no século XIX pelo Instituto Imperial dos meninos cegos (atual instituto Benjamin Constant), em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos). As principais entidades foram voltadas para deficientes mentais. Criadas no final do império, uma em 1874 na Bahia, e outra no ano de 1887 no Rio de Janeiro. Mas somente na década de 1900 se expandiu de uma forma mais abrangente em todo o território nacional.

As primeiras iniciativas para o atendimento a essas pessoas ocorriam exclusivamente em instituições especializadas (escolas-clínicas ou residenciais) numa abordagem medicalizadora ou de reabilitação em detrimento de projetos pedagógicos propriamente ditos, e tinha como marca o assistencialismo filantrópico (MARINHO; FORTE, 2013, p. 7).

Podemos ver os desafios que surgiram ao longo da construção do atendimento educacional especializado, onde no início o mesmo ocorria de forma menos abrangente e que se ampliou ao longo do tempo, tanto quanto aos locais de funcionamento como em relação ao acesso de pessoas. De acordo com a citação acima podemos perceber que este atendimento especializado era realizado sem fins lucrativos, ou seja, os profissionais atuavam de forma voluntária, e buscavam atender o máximo de pessoas possível e com isso estudavam os diferentes casos, distinguiam os tipos de deficiência, onde na época eram apenas conhecidas como: déficit de natureza sensorial, físico ou intelectual.

“§2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2008b).

É função da escola garantir o atendimento educacional especializado, adaptar as condições reais da mesma e integrar assim em sua proposta pedagógica. Sabemos que de fato todo este processo necessita da parceria entre família, escola e governo, onde ambos são indispensáveis para a construção do desenvolvimento do educando.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (MARINHO; FORTE, 2013, p. 80).

Assim, entendemos que incluir não significa apenas introduzir os educandos na rede regular de ensino, mas fazer com eles interajam junto aos demais, participando ativamente das aulas, sabemos que o tempo em relação ao desenvolvimento varia de criança para criança e que o resultado não ocorre imediato, por isso é necessário que o educador possa ter diversas metodologias de ensino, para atuar de acordo com a real necessidade da criança e assim possa proporcionar a inclusão na sala de aula de forma que ambos possam interagir e aprender com as diferenças, quebrando estes padrões que se permeiam na sociedade ao longo do tempo.

Foi publicada em janeiro de 2008 a Nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva da SEESP/MEC, que resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2008a). O decreto nº 6.571/2008 dispõe do seguinte artigo:

Art.1. “A união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública regular” (BRASIL, 2008b).

De acordo com o artigo, entende-se que a educação especial foi uma luta desde a homologação da constituição Federal de 1988, porém, é notório que, a partir deste decreto, a educação especial vem ganhando espaço na sociedade. No art. 205 da Constituição “garante o direito à educação todos os indivíduos” (BRASIL, 1988); quando a constituição se refere ao termo todos os indivíduos, subtende-se que não há distinção. No artigo 206 é ressaltado a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”.

Entende-se que se a educação deve ser de forma igual para todos independentemente da cor, classe social, ou especialidade qualquer. Na lei tudo é assegurado por direito, porém nem sempre isso acontece, pois infelizmente é bastante comum

vermos situações que vão de contrário à mesma, onde muitas crianças, jovens e adolescentes não têm seus direitos respeitados.

Muitas vezes a própria escola que era para incluir o aluno acaba por excluí-lo sem intenção. Pois para acatar com a Lei elas acabam aceitando os alunos, mas que não tem nenhum aparato para mantê-los, tanto em relação ao prédio como em relação aos profissionais que trabalham e não são capacitados para desenvolver um trabalho mais específico que atenda as reais necessidades. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o atendimento educacional especializado, assegurado no artigo 58:

§1º e §2º, ressalta que: 7 §1º. Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 3).

O artigo da LDB garante o atendimento educacional especializado aos indivíduos com deficiência de acordo com suas necessidades específicas, pois, esta clientela tem o pleno direito de frequentar este atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando este não for possível à integração em escola regular.

É importante questionar a quantidade de alunos assistencializados pela rede regular de ensino. O que diverge um pouco da qualidade do atendimento prestado, ou seja, um atendimento focado apenas na quantidade e não voltado para as reais necessidades dos educandos. Estamos diante de um assunto delicado e crítico, onde infelizmente ainda permeiam paradigmas preconceituosos e que precisa ser pensado com cuidado, respeitando as diferenças individuais para que os direitos humanos sejam garantidos.

3.2 Reflexões sobre educação especial e inclusiva

A partir da década de 90, a inclusão educacional tem ocupado um significativo espaço de reflexão em todo o mundo. Existem inúmeras e contraditórias formas de agir e pensar o espaço escolar quando o assunto é inclusão. A relação educação especial e inclusiva é algo que vem permeando ao longo do tempo e que somente após a Constituição Federal de 1988 vem conquistando espaço na sociedade. Espaço esse que infelizmente ocorre a passos lentos, onde muitas crianças, jovens e adolescentes não puderam gozar dos seus direitos.

Sabemos que, a partir da lei, o direito foi assegurado, e que é função da escola oferecer e garantir o acesso e a permanência desta modalidade de ensino, a lei deixa

claro que não pode nenhum tipo de preconceito e impedimento em relação a matrícula do indivíduo deficiente na rede regular, pois quando ela se refere ao termo todos os indivíduos, está esclarecendo que não há distinção.

A inclusão necessita acima de tudo respeito à individualidade e as diferenças que cada indivíduo as possui, incluir não significa simplesmente acatarmos com a lei. É necessário que de fato os educandos possam interagir e a escola possa oferecer condições para obtenção do aprendizado, sabemos que toda e qualquer pessoa possui características, interesse e habilidades diferentes é por isso que todos temos um papel importante e significativo na sociedade independente de classe, cor ou deficiência.

Na declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é abordado algo essencial para um atendimento especializado de qualidade, quando a mesma cita a questão do direito dos pais em relação à escola ideal para atender os filhos. É revoltante quando sabemos que os direitos muitas vezes não são respeitados e a realidade é contraditória à lei, pois ainda é comum nos depararmos com situações que o atendimento especializado em escola regular não teve avanço algum em relação ao direito desta clientela, onde infelizmente as necessidades estão ficando à mercê, isso ocorre muitas vezes por conta da falta de preparo ou comodismo dos profissionais e também por falta de conhecimento da família que ver a deficiência como problema. É preciso mudar esta realidade e a escola é uma arma poderosa que deveria incrementar em seu currículo disciplina que abordasse formas de trabalhar as habilidades e necessidades de cada ser, pois sabemos que não somos superdotados, desta forma saberíamos como lidar com as diferenças começando com si próprio.

Existe várias versões de se ver e pensar o campo educacional em relação à educação especial, dentre elas a priorização da escola ideal para o atendimento das necessidades da criança, sendo que ela tem o pleno direito de escolha, escola regular ou escola especializada? De acordo com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva define-se que:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional. [...] No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação de tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braile, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. (BRASIL, 2015, p. 40-41).

A inclusão abordada anteriormente remete que escola deve priorizar o desenvolvimento do aluno e garantir o acesso ao meio. O autor acima nos aborda sobre algo que de certa forma pode valorizar esta modalidade, mas que também lhe são impostas limitações, pois, quando ele diz que estes alunos devem ser atendidos em horário inverso da escola regular, entende-se que está limitando até onde eles podem ir e de certa forma está excluindo. É importante que este direito seja assegurado, mas que a família possa ter a autonomia de escolha sabemos que de certa forma eles convivendo apenas com os deficientes pode até ser melhor a relação e o desenvolvimento já que a escola está voltada as suas necessidades, porém eles necessitam a prender a conviver com sociedade em geral, para acabar com estes paradigmas preconceituosos e serem vistos pelo o potencial que tem e não pela as limitações que as possui.

Inserir os alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino constitui o primeiro passo para a jornada da inclusão – o passo mais indutor – devendo ser seguido de medidas pedagógicas que garantam o acesso à aprendizagem e ao conhecimento proposto na vivência escolar. Traduzido na prática. É preciso acionar os meios que efetivamente possibilitem a permanência do aluno na escola, favorecendo-lhe o acesso ao currículo. (MARINHO; FORTE, 2013, p. 73).

A iniciativa para inclusão já foi assegurada por lei e que a escola regular deve incrementar em seu currículo esta modalidade, tendo como foco atender as necessidades desta clientela, valorizando suas habilidades e possibilitando a integração e permanência. É importante salientar que a inclusão significa tratar cada um como cada um, com suas capacidades e dificuldades, sendo que se devem buscar meios acessíveis que permita a socialização e a construção do conhecimento.

Não se deve negar que as diferenças ainda são vistas com olhar diferenciado, olhar esse que infelizmente descreve o preconceito. Cabe aqui refletir e agir diante deste assunto. Cada indivíduo possui, além das limitações, habilidades, e deve ser visto e tratado como semelhante e não como alguém inferior ou superior. Sabemos que as diferenças permitem que possamos criar e recriar nossas formas de pensar e agir diante da sociedade e que não importa a forma como você faz algo ou é, isso não significa que está errado, mas sim que você faz de modo diferente e é este modo que faz você importante e único, pois o essencial não é aparência que demonstra, mas ações que tem quanto individuo, são elas que descrevem quem é.

Diante deste assunto tão pertinente é importante salientar que as diferenças devem ser vistas como normais e que a escola deve garantir a acessibilidade destes educandos, possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social, respeitar suas diferenças e atender suas necessidades.

3.3 Desafios para a educação especial

Quando se fala em educação especial vários desafios podem surgir, dentre eles a luta para asseguração dos direitos na Constituição Federal de 1988, na Declaração de Salamanca de 1994 e na LDB Nº 9.394/96 (BRASIL, 1988; 1996; UNESCO, 1994), cabe ressaltar que, a partir destas leis, teve-se os primeiros avanços desta modalidade, onde seus artigos garantem a inclusão. A Constituição Federal, em seu artigo 208, §III trata o seguinte: “É dever do estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Fica, portanto, claro que este atendimento deve ser oferecido preferencialmente em escola regular, pois percebe-se que desta forma ocorre a interação entre ambos os alunos onde se permitem a quebra destas atitudes discriminatórias, buscando construir uma educação para todos.

Devido à inquietação e a exclusão de pessoas com deficiência, causava nos Países da Europa o desejo de uma “Educação para todos”. Em 10 de junho 1994, representantes de 92 Países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial de Educação, encontro este realizado na Espanha pela a UNESCO. Portanto, a educação inclusiva permite a integração e participação entre todos os educandos no currículo escolar e social.

A educação inclusiva permite formas de como apoiar as qualidades e necessidades de cada um e de todos os educandos no meio escolar, buscando valorizar suas habilidades e permitindo que se sintam bem vindos e seguros e assim favorecendo o seu desenvolvimento. Sabemos que quando um indivíduo está em um ambiente que lhe oferece aparato adequado sente-se capaz para atuar em seu meio social, meio esse que devem ser acolhedores e precisa estar adaptado as necessidades e desejos, pois através de uma comunidade afetiva fará com que o aprendizado ocorra com êxito.

O sistema educacional deve possuir aparato para manter os alunos portadores de deficiência, pois eles necessitam de um suporte voltado as suas necessidades tanto quanto prédio, profissionais e materiais didáticos, onde possam explorar de aulas lúdicas que os atraíam para o meio social e lhes favoreçam a interação, permitindo atingir o máximo de seu potencial e assim assegurar o direito a conclusão do nível fundamental e aos superdotados permitir a aceleração de estudo já que estes possuem capacidade acima da média. Ter o acesso garantido a educação é um direito de todos independente de suas limitações, o que nem sempre é respeitado. Todo educando precisa de um ambiente acolhedor que favoreçam as necessidades de cada um.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo processo vivenciado pela educação especial, nota-se os passos lentos dessa caminhada, que foi e ainda é defasado, onde a realidade é bem reflexiva mesmo diante dos direitos assegurados por lei, porém muitas vezes não postos em prática. Sabe-se que houve inúmeras lutas e que repercutiram por vários anos. Dentre elas a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que foi um marco para construção e realização dos direitos assegurados a esta clientela, pois, em seus artigos “garante a igualdade nas condições de acesso e permanência à escola”. Cabe ressaltar que a lei referida acima é de total importância, sendo o ponto de partida para a inclusão na sociedade. Inclusão essa em que se permeiam paradigmas preconcebidos.

Percebe-se que as atitudes discriminatórias persistem na sociedade ao longo do tempo, devido à falta de informação e a pouca convivência com o diferente. Contudo sempre haverá problemas voltados a qualquer área da educação, mas, acredita-se que maiores são as dificuldades que esta modalidade de ensino vem passando e aos poucos conquistando seu espaço. Nesse contexto os pais das crianças com necessidades educacionais especiais precisam sentir- se tão incluídos quanto seus filhos, para que possam sentir- se seguro quanto a educação que estão oferecendo aos mesmos.

Sabemos que todo esse processo requer parceria entre a família e a escola, já que ambos são a base para o desenvolvimento da criança, a escola desempenha um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, pois é ela que irá formar cidadãos críticos, autônomos e conhcedores de seu papel na sociedade. Porém, nada disso é possível se não contarmos com o apoio da família, já que ela é o principal elo de ligação da criança com a escola e a comunidade em geral, onde neste espaço também se educa e forma valores que devem permear a vida toda e, portanto, devem ir de encontro com a escola.

Pensar em educação inclusiva é pensar em uma sociedade justa onde todos têm seus direitos respeitados independente de sexo, idade, religião, origem étnica, classe social e deficiência. Uma sociedade cuja seu principal objetivo é oferecer oportunidade a todos com o mesmo nível de igualdade, permitir acima de tudo que possam desenvolver suas habilidades como qualquer outro ser e assim possa sentir- se útil e atuante na sociedade. Mas para que isso aconteça esta modalidade necessita de um apoio do governo, onde esse ofereça programas para a formação de professores, para que estes profissionais se capacitem. O professor pode ter vários recursos materiais, mas se não tiver o conhecimento para se trabalhar com essa

clientela, não terá um bom aproveitamento. O profissional tem que aprender não só apenas a forma didática mais também como lidar com o lado sentimental da criança.

Conclui-se que esta modalidade necessita também de conscientização por parte da sociedade em geral, onde esse assunto deve ser mais abordado em todos os setores, para que as pessoas conheçam e saibam lidar com o diferente, percebe-se que o preconceito muitas vezes ocorre pela a ausência de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Assembleia Nacional Constituinte, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, DF: SECADI, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 02 març. 2022.

MARINHO, Adélia; FORTE, Flavia. **Escola e Inclusão Social**. Instituto Desenvolvimento Educacional Cultural do Ceará, Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Fortaleza, 2013.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Unesco, 1994.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE JOVENS E ADULTOS: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

*BRAZILIAN EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND
ADULTS: NECESSARY KNOWLEDGE FOR EDUCATIONAL
PRACTICE*

Mauricio dos Reis Brasão¹
José Carlos Souza Araújo²

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.9

¹ E-mail: mbrasao@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0358978826833925>
² E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7069283169342231>

RESUMO

Este ensaio bibliográfico busca percorrer a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e entender como a educação desse público se configurou ao longo do tempo. Para isso, analisam-se o contexto e as necessidades de cada época, as peculiaridades do referido público e as políticas públicas nacionais que nortearam (e norteiam) a EJA, com base em legislações diversas (BRASIL, 1824; 1854; 1934; 1961; 1971; 1988; 1996; 2000; 2007; 2014), no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a) e em aportes teóricos como os estudos de Saviani (2006; 2007; 2013), Freire (1976; 1982; 1996), entre outros. Os resultados indicam que o contexto histórico e político da EJA é formado por ações relativas a democratizar o ensino e acabar com o analfabetismo e o analfabetismo funcional, mas não foram concretizadas para mudar o quadro educacional da população de mais de 15 anos sem escolarização ou com escolarização precarizada. Observa-se que o combate ao analfabetismo esteve presente em parte da história brasileira; contudo, sua superação está distante de ser atingida, até mesmo nos dias atuais, por haver mais políticas públicas pontuais em detrimento a outras efetivas e duradouras para garantir o direito à escolarização de qualidade. Esta produção contribui para professores e gestores educacionais construírem um projeto pedagógico que assegure o direito público subjetivo à educação fundamental para todo cidadão brasileiro, independentemente da idade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Pedagogos. Políticas Públicas Educacionais. Gestão Educacional.

ABSTRACT

This bibliographic essay aims to range the trajectory of Youth and Adult Education (EJA in Portuguese abbreviation) in Brazil and understand how education of this public has been configured over time. In this regard, the context and needs of each time, the peculiarities of that public and the national public policies that guided (and guide) the EJA are analyzed, based on different laws (BRASIL, 1824; 1854; 1934; 1961; 1971; 1988; 1996; 2000; 2007; 2014), in the National Education Plan (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), in the National Curricular Common Base (BNCC, in Portuguese abbreviation) (BRASIL, 2018a) and in theoretical contributions such as studies by Saviani (2006; 2007; 2013), Freire (1976; 1982; 1996), among others. The results indicate that historical and political context of EJA is formed by actions related to democratize teaching and ending illiteracy and functional illiteracy, but they were not implemented to change the educational framework of the population of more

than 15 years old without schooling or with precarious schooling. It is observed that the combat against illiteracy was present in part of Brazilian history; however, its overcoming is far from being achieved, even today, because there are more specific public policies to the detriment of effective and lasting ones to guarantee the right to quality schooling. This production helps teachers and educational managers to build a pedagogical project that ensures the subjective public right to fundamental education for every Brazilian citizen, regardless of age.

Keywords: Youth and Adult Education. Pedagogues Training. Public Educational Policies. Educational Management.

1 INTRODUÇÃO

O grande infortúnio dos sem-escola perante a lei não reside no fato de serem privados de parte de direitos sociais e culturais ou da ideia de igualdade e liberdade de argumentar e pertencer a uma comunidade letrada, pois são sujeitos desiguais e sem lei. São excluídos dos direitos humanos mais básicos, em que se jogam as dimensões básicas da vida e da sobrevivência.

Nesse sentido, ao situar a posição histórico-social da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considera-se que o tratamento atribuído ao educando da EJA condiz com a posição ocupada por essa demanda na sociedade. Assim, o tratamento se destina aos “marginais, aos oprimidos, aos excluídos, aos empregáveis, enfim, aos miseráveis” (ARROYO, 2008, p. 221).

No que tange às últimas estatísticas sobre alfabetização e acesso escolar, constata-se que o número de pessoas analfabetas tem diminuído no Brasil, apesar do aumento da população. O número de jovens que não concluem os estudos é significativo, o que deixa os educadores preocupados, pois a sociedade atual exige uma formação minimamente básica para atuação em diversos setores da sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Assim, neste ensaio, objetiva-se percorrer a trajetória da EJA no Brasil e entender como a educação voltada a esse público se configurou ao longo do tempo. Para isso, é preciso analisar o contexto e as necessidades de cada época, as peculiaridades do referido público e as políticas públicas nacionais que nortearam (e norteiam) a EJA, com base em legislações diversas (BRASIL, 1824; 1854; 1934; 1961; 1971; 1988; 1996; 2000; 2007; 2014), no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a) e em aportes

teóricos como os estudos de Saviani (2006; 2007; 2013), Freire (1976; 1982; 1996) entre outros.

Espera-se, pois, um fascínio pelos parágrafos, conteúdos e discussões apresentadas sobre a EJA, como parte da construção social da área da educação, em se tratando de aspectos qualitativos como bem comum da humanidade. Vale ressaltar que as necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas.

Evidentemente, os programas de alfabetização são indispensáveis, pois saber ler e escrever é uma capacidade imprescindível e o fundamento de outras habilidades vitais – aqui, a alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar (que inclui a questão da natalidade), entre outros problemas sociais (UNESCO, 1990).

Diante do exposto, o Brasil assumiu compromisso com a agenda internacional para colocar em prática os princípios da Educação para Todos ao longo da década de 1990, a fim de melhorar a qualidade do ensino escolar e da vida dos cidadãos. No tocante à EJA, uma das metas era reduzir em 50% o número de analfabetos acima de 15 anos no país. Com o início do século XXI, todos os compromissos deveriam estar em prática para a formação do cidadão e a atuação na sociedade nesse contexto (UNESCO, 1990).

Pactos da Conferência de Jomtien foram reforçados em 1993, na Conferência de Nova Delhi, Índia, que deu continuidade aos debates sobre educação para todos. Desta vez, foram reunidos os nove países mais populosos e que enfrentavam dificuldades para alcançar a meta de universalização da Educação Primária – Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia –, que acordaram com a data-limite do ano 2000 para o cumprimento das metas (UNESCO, 1993).

Para realizar tais iniciativas, deveriam ampliar a oferta de vagas na escola elementar, bem como os programas de alfabetização de adultos. Em 1997 foi realizada, a pedido da Unesco, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA) em Hamburgo, na Alemanha. Mais compromissos foram firmados sobre a agenda para o futuro, com discussões sobre a “educação ao longo da vida” e a formação do cidadão não apenas para a alfabetização. Esta última, apesar de ser fundamental à educação ao longo da vida, não é exclusividade na EJA, devido à

necessidade de pensar no sujeito como alguém que aprende dentro e fora da escola e que continua com esse processo até mesmo após concluir os estudos na Educação Básica. Em outros termos, deve-se considerar a formação pessoal para a cidadania, a atuação na economia e a melhoria de qualidade de vida (UNESCO, 1997).

De fato, esse contexto impactou nas políticas brasileiras e determinou o ritmo da reforma da educação na década de 1990. A cobrança mais incisiva de organismos internacionais como a Unesco se refere à universalização da educação, denominada como elementar ou primária naquele período e que, no Brasil, é vista atualmente como Educação Básica.

Tais iniciativas incidiram nos países em desenvolvimento que, à época, estavam endividados, com crise econômica e uma grande população à beira do caos devido ao grande número de pessoas na linha da pobreza e/ou extrema pobreza. A educação escolar viria como condição inegável para tais nações continuarem com os acordos internacionais e empréstimos no Banco Mundial (BM) para garantir o pagamento de dívidas externas, à medida que a população tivesse condições mínimas de se formar para o mercado de trabalho, girar a economia e os lucros, além de obter melhores condições de saúde e qualidade de vida (PINTO, 1994).

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EJA NO BRASIL

A escola é mais do que um espaço físico, pois está além dos seus muros e representa uma esfera interdependente, ou seja, está desvinculada de outras instituições, movimentos e questões de um certo período. Isso não é diferente em relação à EJA, visto que a forma como foi constituída, organizada e compreendida pela sociedade se concatena com as condições sociais, políticas, culturais e econômicas de determinada época.

Dessa forma, busca-se conhecer a EJA no Brasil por meio de uma retrospectiva histórica, para entender a trajetória dessa modalidade de ensino, esclarecer aspectos atuais e vislumbrar apontamentos sobre questões futuras. Não se pode esquecer das políticas públicas direcionadas a esse público, com um olhar à luz de documentos que estabelecem diretrizes para a EJA.

Nesse prisma, a EJA foi associada a outras terminologias como “educação noturna”, “educação popular” e “ensino supletivo”, visto que, em cada momento histórico, apresentou características singulares. Hoje, a EJA é uma modalidade definida pela legislação brasileira e direcionada ao público jovem e adulto, que pode ser vista sob diferentes perspectivas da legislação educacional, dos pressupostos

teóricos e metodológicos, dos sujeitos da EJA, do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e do olhar da sociedade.

Além disso, a compreensão da EJA no Brasil perpassa o entendimento sobre como foi construída ao longo dos anos. Para isso, torna-se imperioso revisitar a trajetória dessa modalidade educacional e conhecer as conquistas e os desafios que observados até os dias atuais.

No período do Brasil Colônia (1500-1822), a educação ao público adulto tinha caráter mais religioso do que educacional. Houve a presença dos padres jesuítas em terras brasileiras em 1549 com dois grandes objetivos: 1 - formar mão de obra; 2 - conquistar novos fiéis à doutrina católica (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O primeiro objetivo está relacionado aos interesses do governo português em formar homens úteis ao trabalho para explorar a terra, ou seja, constituir trabalhadores e garantir os lucros para a metrópole; e o segundo se alicerçava na defesa e propagação da fé, com o cumprimento de exigências e interesses da Igreja – no último caso, se consideram os acontecimentos na Europa do século XVI, como a reforma protestante que ocasionou a perda de fiéis à doutrina católica. A presença dos jesuítas no Brasil foi vista como possibilidade de conquistar novos fiéis para a doutrina católica, o que justifica os objetivos da Companhia de Jesus em relação aos indígenas.

Embora tivesse um discurso de ensino a todos que viviam no país, na prática houve instruções aos filhos dos colonos para o trabalho intelectual e a catequização indígena no modelo da fé católica, como primeira referência à educação ao público adulto, mas com cunho religioso. Importante ressaltar a relevância dos jesuítas na organização do sistema educacional na colônia, cujos colégios foram considerados um instrumento de formação da elite colonial, sob os moldes da cultura europeia. Os objetivos e a atuação dos jesuítas no Brasil por aproximados 210 anos foram coerentes às condições do momento, mas não se trata de afirmar que suas práticas estavam certas ou erradas, e sim as entender na conjuntura daquele momento.

Da mesma forma que a vinda dos jesuítas esteve atrelada às exigências da época, a mesma situação ocorreu com a expulsão dos padres. O primeiro-ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho – também conhecido como Marquês de Pombal (1699-1782) –, era engajado no projeto de desenvolvimento econômico lusitano e salientava a necessidade de reformar o ensino. A educação ministrada pelos jesuítas não atendia mais aos interesses do governo português, por haver a imprescindibi-

lidade de formar um novo homem, concatenado com as condições materiais do século XVIII – então, a saída foi a expulsão dos jesuítas de todo o território português.

Com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808, foi necessário organizar uma estrutura educacional para atender a essa demanda. Naquele momento, a Universidade de Coimbra foi proibida de receber os filhos da coroa portuguesa e dos colonos em virtude do Bloqueio Continental. Naquele caso, a educação visava formar os filhos dos colonos com prioridade àqueles que tinham condições econômicas; logo, a tendência foi o aumento do número de analfabetos no Brasil, apesar de a Constituição de 1824 ter enfatizado, no Art. 179, inciso XXXII, a “Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824, [n.p.]). Na essência, a educação continuava somente para a camada da população mais favorecida economicamente.

Além disso, com a descentralização do ensino a partir do Ato Constitucional de 1824 (BRASIL, 1824), a instrução primária e secundária passou a ser responsabilidade das províncias, com a ideia de educar o povo para a época, ou seja, a instrução estava concatenada às necessidades advindas da urgência da formação nacional. Para cada período histórico nasceu, com as relações reais dos indivíduos, algo mais apropriado para aprender e ensinar de fato.

O Art. 71 do Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, salientava que, quando havia dois professores em uma escola do 2º grau, eles seriam obrigados, de forma alternada, a oferecer aos adultos a instrução primária duas vezes por semana nas horas livres, ou seja, em domingos ou dias santos – nesse caso, tais alunos seriam responsáveis por se apresentarem aos docentes (BRASIL, 1854). O decreto não criava uma escola voltada ao adulto, mas aulas de matérias da instrução primária ofertadas no tempo livre desses sujeitos e dos professores.

Outro fato importante ocorrido em 1872 é o primeiro recenseamento demográfico do Brasil, no qual apenas 17,7% da população de seis a 15 anos tinha freqüentando a escola, ou seja, quase 83% não sabia ler e escrever. Com a reforma Leônicio de Carvalho ao final da década de 1870, mencionou-se a instrução dos adultos. No art. 48 do Decreto n. 7.247, de 1879, indica-se a criação de cursos para o ensino primário direcionados aos adultos analfabetos nas províncias (BRASIL, 1879), sobretudo com a educação noturna.

Com o Decreto n. 3.029 de 1881 (Lei Saraiva), a referência à gratuidade da instrução é retirada (BRASIL, 1881). Por outro lado, se mantém a descentralização da educação definida em 1834 pelo Ato Constitucional (BRASIL, 1834), e o voto passa a

ser direito apenas das pessoas alfabetizadas, o que indica a educação correlacionada ao processo eleitoral.

Observa-se que o analfabetismo sempre esteve presente na organização da sociedade brasileira, a exemplo, Lei Saraiva de 1881, que excluiu o direito de os analfabetos em participar do processo político do país (BRASIL, 1881). Dessa forma, tal problema não era apenas uma questão educacional e pedagógica, pois passou a apresentar um caráter político, especificamente no que diz respeito à questão eleitoral.

Ao final do século XIX, a população permanecia distante da escola, inclusive da instrução primária, em virtude das condições econômicas e da falta de incentivo em ingressar na escola e permanecer nela, cujo resultado foi a exclusão não apenas educacional, mas social da maioria dos indivíduos. Havia a intenção de implementar projetos de reformas para a educação, que demonstravam claramente o desejo de uma educação pública, gratuita e obrigatória, mas grande parte das propostas de reforma da educação não avançou nessa conjuntura.

Por muito tempo, as escolas noturnas constituíram a única possibilidade de educação de adultos, mas não foram suficientes para promover mudanças significativas no cenário educacional. Como consequência da exclusão do direito à educação de vários sujeitos, houve a formação de um grande número de sujeitos sem instrução escolar.

Em 1889, ano da proclamação da República, um novo cenário, com outras exigências políticas, sociais e econômicas e alimentado pelo processo de industrialização, acarretou a valorização de jovens e adultos nas primeiras décadas do século XX. Trata-se do domínio das técnicas de produção como meio de progresso do país, instrumento de ascensão social e ampliação da base de votos. Eram questões direcionadas a atender às exigências do mercado de trabalho, para desenvolver as habilidades técnicas necessárias no âmbito das atividades laborais, além de questões políticas e sociais.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), um novo discurso se formou no meio educacional para justificar a urgência de uma população letrada, com a reconstrução das nações e de uma cultura de paz. Indivíduos deveriam repreender a conviver e desenvolver a tolerância mútua ao inaugarem, por conseguinte, uma série de campanhas de alfabetização.

Pela primeira vez, na Constituição de 1934 apareceu o reconhecimento da educação como direito de todos. Em relação aos jovens e adultos, o Art. 150 cita o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934). Instituído pelo Decreto-Lei n. 4.958 de 1942, o Fundo Nacional Primário (FNEP), no parágrafo único do Art. 3º, sublinha que os recursos foram destinados à ampliação e melhoria da instrução primária do país (BRASIL, 1942). Por seu turno, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) tinha a finalidade de disseminar as ideias da democracia liberal entre as massas.

Juntamente a essas iniciativas, a Campanha de Educação Rural (CNER) objetivava preparar os profissionais para contribuir com as pessoas da zona rural no que tange ao trabalho, por exemplo. Por fim, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) buscava otimizar o ensino primário – tais ações foram desenvolvidas no contexto de industrialização e urbanização do país.

A partir do final dos anos 1950 e do início da década seguinte, a sociedade civil passou a reivindicar medidas por intermédio de movimentos populares que almejavam mudanças sociais. Após isso, elaborou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 4.024 de 1961 –, que obrigou, de acordo com o Art. 27, o ensino primário a partir de sete anos de idade. No que se refere aos adultos, o mesmo artigo expõe que poderão ser organizadas classes especiais ou cursos supletivos equivalentes ao nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

Naquele período, o debate a respeito do analfabetismo ganhou um novo olhar a partir das ideias de Paulo Freire (1921-1977), educador que buscou sistematizar uma concepção direcionada a dar intencionalidade política à educação e à EJA. Freire (1982) entendia a causa do analfabetismo como consequência da organização de um sistema excludente, com base na perspectiva de despertar a consciência crítica e política dos sujeitos. Assim, na ideia freiriana, a década de 1960 é entendida segundo uma educação popular caracterizada pela urgência de novas ideias pedagógicas. A educação passou a ser percebida como instrumento de conscientização, para compreender criticamente a realidade em que estavam inseridos os sujeitos.

A Constituição de 1967 mantém a educação como direito de todos e inclui a obrigatoriedade da escola até os 14 anos (BRASIL, 1967). Assim, ao estabelecer essa idade que corresponde à faixa etária dos adolescentes, percebe-se a necessidade de outra categoria que viria a ser os jovens, no que tange à educação.

Também em 1967, o Art. 4º da Lei n. 5.379 autorizou a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (BRASIL, 1967), com o objetivo de erradicar o analfabetismo.

O Mobral retomou a mentalidade de que o analfabetismo era ocasionado pela falta de desenvolvimento material do Brasil. Extinto em 1985, concedeu lugar à Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), que se dispôs a desenvolver uma ação em profundidade, como indica a sigla. Não ocorreu meramente um movimento, mas um verdadeiro programa de alfabetização e da modalidade que viria a ser a EJA.

Na década de 1970, promulgou-se outra LDBEN – Lei n. 5.692 de 1971, com instauração do ensino supletivo dotado de normativas específicas e apresentadas em cinco artigos do Capítulo IV (Artigos 24 a 28). No Art. 24, por exemplo, consta o seguinte texto: “a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971, [n.p.]). O ensino contemplava, conforme o Art. 25, a “iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional” (idem) e, no parágrafo 2º do mesmo artigo, há a referência sobre como o ensino será ministrado, ou seja, em classes ou por meio da Educação a Distância (EaD) – rádio, televisão, correspondência – e outros meios de comunicação que favorecessem o alcance de maior número de alunos (idem).

Por sua vez, os exames supletivos compreendiam a parte do currículo de núcleo comum e materializado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), conforme o Art. 27 da referida lei (BRASIL, 1971). O ensino supletivo era contemplado no parágrafo 1º do Art. 27 e ressaltava que os maiores de 18 anos poderiam realizar o curso para finalizar o 1º grau (atual Ensino Fundamental), enquanto os maiores de 21 anos tinham a oportunidade de concluir o 2º grau (atual Ensino Médio) (idem).

Ressalta-se que a Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971) foi promulgada em um contexto de exigências específicas, com a qualificação da mão de obra dos trabalhadores; por conseguinte, o ensino se pautava na formação técnica para atender aos interesses do mercado. Nesse contexto, o ensino supletivo criado pela referida legislação apresentava um viés mais compensatório.

Convém destacar que o Mobral era proeminentemente desenvolvido a partir de parcerias com os municípios, e o ensino supletivo, realizado pelos estados. Porém, ambos se distanciaram das ideias de Paulo Freire, relativas a observar as problemáticas da exclusão social e educacional de grande parte da população brasileira, que envolvem as raízes do analfabetismo.

3 MARCOS LEGAIS DA EJA

Na década de 1980, o Brasil passou pelo processo de redemocratização, período que culminou na elaboração da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, que norteia a sociedade nos dias atuais (BRASIL, 1988).

A CRFB apresenta, no Art. 5º, a igualdade de direitos perante a lei; e o Art. 208 define a responsabilidade do Estado para com a educação (BRASIL, 1988). Ainda complementa, por meio do inciso I do Art. 208, que a oferta da educação aos alunos que não tiveram acesso na idade própria deverá ser gratuita, informação adicionada pela Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009). O sujeito de direitos preconizados pela requer, obrigatoriamente, considerar o direito à educação e sua participação na vida política, social, econômica e cultural. Dessa forma, a ideia de educação para todos passa a ser considerada com a referida CRFB.

Nesses termos, a década seguinte à promulgação da CRFB (BRASIL, 1988) é marcada por iniciativas e programas do Governo Federal para conter o analfabetismo, como a LDBEN - Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996a). Tal aparato legislativo reitera, no Art. 4º, os direitos à EJA e a responsabilidade do Estado na oferta desse ensino de forma gratuita (idem). A Lei n. 12.796, de 2013, altera o inciso IV do Art. 4º da LDBEN e define o “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não concluíram na idade própria” (BRASIL, 2013). Dessa maneira, a legislação brasileira propõe que todos tenham direito ao processo de escolarização.

A Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996a) também cita a EJA como modalidade da Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio. Ao estabelecer de tal forma, pressupõe o indicativo de romper a concepção de educação assistencialista e compensatória que marcou a trajetória histórica da EJA (idem).

No Art. 37 da Lei n. 9.394, expõe-se que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996a) – a Lei n. 13.632 mantém essa redação e acrescenta que “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018b). Tal adição indica a importância de pensar a aprendizagem como processo contínuo, ou seja, deve ser permanente e não apenas restrita a uma etapa específica da vida do sujeito.

Em se tratando do acesso, da permanência e da continuidade dos estudos do aluno da EJA, o Art. 38 da LDBEN trata a respeito das formas dos exames e estabelece a idade mínima para ingressar nessa modalidade (BRASIL, 1996a). Esse

dispositivo legislativo altera a Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971) e ressalta-se que o 1º grau corresponde atualmente ao Ensino Fundamental, e o 2º grau, ao Ensino Médio. Ademais, no que se refere à idade mínima para o sujeito realizar a matrícula na EJA, a Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971) indica 18 anos para o 1º grau e 21 anos para o 2º grau; e a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996a) cita 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

A alteração na idade mínima de ingresso na EJA ocorreu, sobretudo, a partir da década de 1990. Em 2022, vários adolescentes com idade de 15 anos, por exemplo, estão fora da escola sem ter concluído o Ensino Fundamental. Sobre esse aspecto, consideram-se os motivos que levam indivíduos dessa faixa etária a estarem afastados dos bancos escolares. Para isso, faz-se necessário abordar as problemáticas da estrutura escolar no Brasil, a utilização de metodologias, a formação de professores, as questões socioeconômicas e outros motivos que merecem pesquisas mais aprofundadas.

Quanto à responsabilidade financeira da EJA, segundo a CRFB (BRASIL, 1988) e as alterações feitas pela Emenda Constitucional n. 14 de 1996, que modifica o Art. 211 da CRFB (BRASIL, 1988), o parágrafo 1º expõe que a União deverá prestar “assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1996b).

Portanto, o Governo Federal passou a assegurar a oferta do Ensino Fundamental, mas transferiu a responsabilidade aos estados e municípios no que se denomina como descentralização do ensino. No parágrafo 2º da Emenda Constitucional n. 14, evidencia-se a responsabilidade dos municípios que deverão atuar, prioritariamente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ao passo que os estados e o Distrito Federal, conforme o parágrafo 3º do Art. 211, deverão atuar, prioritariamente, nos Ensinos Fundamental e Médio (BRASIL, 1996b). Em termos financeiros e técnicos, a EJA segue a mesma orientação da Educação Básica do ensino regular, com a seguinte divisão: estados disponibilizam turmas dos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio; e municípios oferecem aulas da alfabetização e dos anos iniciais. Destaca-se que os municípios, o Distrito Federal e os estados passam a ser assistidos técnica e financeiramente pelo Governo Federal, sobretudo aqueles com menos condições, graças ao desenvolvimento de parcerias com a sociedade civil, por meio da implantação de programas e projetos.

Para efetivar tal determinação normativa, criou-se o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) por meio da Lei n. 9.424, cujo Art. 1º relata que essa iniciativa deve ocorrer no âmbito de cada

estado e do Distrito Federal, com natureza contábil e implantada, automaticamente, a partir de 1º de janeiro de 1988 (BRASIL, 1996c). Nesse caso, previam-se recursos apenas ao Ensino Fundamental, para alunos de sete a 14 anos de idade, mas sem a EJA, por terem sido retiradas as matrículas dessa modalidade do cálculo geral das matrículas que tinham direito aos recursos do Fundef. Depois disso, essa fonte de receita foi substituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), regulamentado pela Lei n. 11.494 (BRASIL, 2007) e criado com a finalidade de viabilizar a inclusão socioeducacional dos alunos da Educação Básica por meio da redistribuição dos recursos vinculados à educação entre estados e municípios (SAVIANI, 2007).

Recursos do Fundeb, de acordo com o Art. 2º da referida lei, são destinados à manutenção e ao desenvolvimento da Educação Básica pública, bem como à valorização dos trabalhadores em educação (BRASIL, 2007). Tais investimentos são voltados à Educação Básica gratuita (Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio), o que também inclui a EJA.

Outro documento importante sobre a EJA é o Parecer CNE/CEB n. 11 (BRASIL, 2000a). Como modalidade de Educação Básica, ela apresenta finalidades e funções específicas que devem ser consideradas. Esse documento da legislação ressalta as seguintes funções da EJA:

- Reparadora: remete à ideia de restaurar o direito das pessoas que não tiveram acesso à educação e contempla um direito social violado entre outros (lazer, saúde, moradia etc.). Desse modo, a EJA representa uma dívida social aos que não tiveram acesso a bens sociais e ao domínio da leitura e escrita (BRASIL, 2000a).
- Equalizadora: está relacionada à permanência do aluno na escola de forma igualitária, em que visa possibilitar a inserção no mundo do trabalho e na vida social de forma efetiva. É considerada desafiadora porque a sociedade, não apenas a brasileira, se revela desigual; logo, tal função exige políticas públicas específicas e eficientes para garantir o acesso à educação e a permanência nas instituições de ensino.
- Qualificadora: diz respeito à garantia da atualização e do aperfeiçoamento dos conhecimentos. Está relacionada com a ideia de educação permanente, que acontece ao longo da vida; por isso, é essencial superar a mentalidade de que existe uma idade certa ou apropriada para aprender.

As três funções ora apresentadas devem ser contempladas na proposta curricular da EJA para garantir o direito de todos à educação. Com isso, há a possibilidade de pensar uma sociedade mais justa e igualitária, para restaurar o direito social e a igualdade à luz das políticas públicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse percurso, destacam-se documentos essenciais às melhorias na educação ofertada a jovens e adultos, tais como o atual PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014) e a BNCC (BRASIL, 2018), que pretendem universalizar o acesso à educação escolar e promover um ensino de qualidade nas escolas. Enquanto isso, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) busca satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, “provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho” (BRASIL, 1993).

Portanto, o contexto histórico e político da EJA, ao longo da história, se refere a ações com o objetivo de democratizar o ensino, acabar com o analfabetismo e o analfabetismo funcional, mas não foram concretizadas para mudar o quadro educacional da população de mais de 15 anos sem escolarização ou com escolarização precarizada. Superar os desafios que envolvem a EJA não é tarefa fácil, tampouco simplista, por não ser possível desvincular o direito à educação, assegurado pela legislação brasileira, dos demais direitos sociais e essenciais para o sujeito obter condições para sobrevivência e exercer a cidadania.

Observa-se que o combate ao analfabetismo esteve presente em parte da história brasileira; contudo, sua superação está distante de ser atingida, até mesmo nos dias atuais. Isso porque se assistiram mais políticas públicas pontuais em detrimento a outras efetivas e duradouras para garantir o direito à escolarização de qualidade. O direito social, dentre eles à educação, não pode ficar restrito ao campo oficial, mas ser efetivado na prática.

Destarte, espera-se que as considerações e as problematizações apresentadas sobre o contexto histórico e o cenário das políticas públicas voltadas à EJA tenham despertado o interesse em aprofundar o universo que norteia essa modalidade da educação básica. São indagações necessárias para compreender a EJA no contexto da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.

ARROYO, Miguel González. A Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão. In: ARROYO, Miguel González. **Construção coletiva** – contribuição à educação de jovens e adultos. Brasília: MEC; Unesco, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

FERREIRO, Emilia. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. Ciudad del México: Instituto Pedagógico Nacional, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo,

v. 14, n. 1, p. 29-40, jan./mar. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos: um balanço de experiências de poder local. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt18_-_sergio_haddad_-_int.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 9. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Unesco: Hamburgo, 1997. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por>. Acesso em: 27 abr. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Unesco: Nova Delhi, 6 dez. 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000107.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Unesco: Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 27 abr. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Unesco: Incheon, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em: 27 abr. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Unesco: Dakar, 2000. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaoso-breeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

CAPÍTULO 10

A PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO DA MODELAGEM MATEMÁTICA FOCADA NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL EM RELAÇÃO À PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

*THE TEACHING PRACTICE OF TEACHING
MATHEMATICAL MODELING FOCUSED ON
SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN RELATION TO
ENVIRONMENTAL PRESERVATION*

Aluízio Gomes de Moura¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.10

¹ E-mail: prof.aluizio2@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4727724967085198>

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como interesse principal durante a sua investigação o uso da utilização da aula prática seguida da teórica, como proposta metodológica no ensino da Modelagem Matemática aos alunos do curso do primeiro ano do ensino médio, na construção dos conhecimentos sobre como evitar desperdício de água. As razões que levaram à realização deste baseiam-se, principalmente, no fato de que os professores, frequentemente, apresentam queixas sobre o desinteresse dos alunos por conteúdos apresentados dentro das aulas sobretudo e prioritariamente de forma teórica, rara e eventualmente, após o discurso, realizam a prática. O método delineado nesta investigação baseia-se em dados qualitativos e quantitativos, a amostra foi construída por 45 alunos, distribuídos em duas turmas do Curso de Matemática da Escola Estadual Maria das Neves Resende, sendo a turma (A) com 22 alunos, e outra turma (B) com 23 alunos. Após a realização das atividades referentes ao Desperdício de Água, que serviram como base para a realização da pesquisa. Em aulas que iniciavam através da utilização da prática e outras que iniciavam através da utilização da teoria, foram investigados os envolvimentos dos alunos com relação às aulas. O trabalho foi realizado com coleta de dados da Companhia de Águas e Esgotos de Roraima – CAER. Observou-se também o nível de aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos após a realização das atividades. Os resultados obtidos são explicados e justificados, principalmente, através da teoria da aprendizagem. Portanto, neste trabalho serão desenvolvidos alguns exemplos de modelagem matemática relacionada ao meio ambiente.

Palavras-chave: Modelagem; Matemática; Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

The main focus of interest of this research assignment was the usefulness of practical classes followed by theoretical proposal in the teaching of Mathematical Modeling to students in the first year of high school with the aim of building the knowledge of how to avoid wasting water. The reasons for this research are based mainly on the fact that teachers often complain about student's lack of interest in subjects and classes given mostly theoretically and which are rarely and eventually followed by practice. The method outlined in this investigation is based on qualitative and quantitative data and the sample consisted of 45 students in the Math Course from State School "Maris das Neves Resende". Who were divided into two groups: group A with 22 students and group B with 23 students? After carrying out the activities referring to the Waster of Water, which served as the basis for the research, in classes that started by the use of practice and others that started by

the use of theory, the student's involvement in the classes was investigated. The assignment was conducted by gathering information from the Water and Sewage Company from Roraima - CAER. The learning level of the students about the subjects after performing the activities was also observed. The results obtained are explained and justified mainly by the theory of learning. Thus, some examples of mathematical modeling related to the environment will be discussed in this work.

Keywords: Modeling; Mathematics; Sustainable Development.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre professor e aluno é muito conflituosa no âmbito da matemática. De modo geral: "A maioria quase esmagadora dos professores estão desgastados lutando contra muitas dificuldades para se manterem em suas funções. A existência da Educação entrou em crise" (TIBA, 2006, p. 25).

Quando o ensino é de matemática, percebemos que o desgaste é ainda maior, tanto no que se refere ao aluno quanto ao professor. O aluno por não perceber a importância da matemática na sua vida cotidiana, inserido num contexto onde se exige dele aplicação de imediato dos resultados, e que não os leva a reflexão sobre o mundo, tirando-lhes o poder de concentração. Com a aprendizagem da matemática exige que tais posturas tenham se constituído em um grande problema para muitos alunos.

Hoje na literatura pedagógica se atendem às perspectivas atuais da educação do futuro, se expressando na sustentabilidade, na virtualidade, na globalização e na transdisciplinariedade. Logo, os problemas atuais, são influenciados pela nossa maneira de viver, levando-nos para uma educação sustentável a partir do princípio da sustentabilidade das novas concepções pedagógicas tendo como base a escola cidadã.

A necessidade de mudanças de hábitos no ambiente escolar em busca de uma educação mais qualitativa obriga aos alunos desenvolverem habilidades cognitivas básicas, que motivem aos discentes assumirem os princípios de sustentabilidade, mediante práticas de preservação ambiental. Atentos a esta ótica realizou-se essa pesquisa de caráter qualitativo/quantitativo em duas turmas do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Maria das Neves Resende de Boa Vista/RR. Os dados da pesquisa foram obtidos junto a Companhia de Águas e Esgotos de Roraima - CAER. Sendo ainda, pesquisado os arquivos da Fundação de Meio Ambiente,

Ciências e Tecnologia de Roraima – FEMACT, com evidência no desenvolvimento sustentável em relação à preservação ambiental.

A coleta de dados qualitativos e quantitativos possibilitou conduzir a pesquisa num processo investigativo no campo da modelagem matemática, a fim de obter respostas aos objetivos propostos, analisando paralelamente o saber dos alunos, bem como a motivação dos mesmos ao associar teoria com prática dos conteúdos na forma de modelagem matemática.

A pesquisa foi fundamentada nas principais literaturas nacionais e internacionais. Almeida (2003); Bassanezzi (2002); D'Ambrósio (2002); Schon (2000); Fiorenini (1995); Paulo Freire (1998); Fischer (2002); Foucault (2002); Costa (2000); Shapiro (1993); Dante (2000); Brunet (1995); Anastácio (1990); Tiba (2006); Vasconcellos (2000); Edgar Morin (2001) e tantos outros livros e revistas que tratam do tema da dissertação, como podem ser vistos na bibliografia.

Fundamenta-se a pesquisa inicialmente na Constituição Federal Brasileira de 1988, através de Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB. Os Parâmetros Curriculares Nacionais/Matemática - PCN's (1998). E ainda, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Matemática – Licenciatura Plena, reconhecido pela Portaria nº 1.487/95 – MEC, publicada no D.O.U de 07/12/1995.

Então o professor deve buscar capacitação continuada obtendo autonomia para poder refletir sobre sua prática num contexto social, cultural e político de transformação. Neste raciocínio é necessário refletir sobre algumas perguntas: De que maneira a prática da matemática ministrada por professores do nível médio, podem melhorar o ensino nas escolas do Estado de Roraima? Como melhorar a prática docente diante das dificuldades enfrentadas dentro e fora da sala de aula? Os fatores que contribuem para os conflitos entre professor e aluno no ensino da matemática podem ser superados? De que maneira os mestres de matemática poderão estimular a criatividade e despertar interesse no aluno? Quais iniciativas devem ser tomadas para tornar a prática docente responsável através do ensino da matemática? Os recursos tecnológicos estão sendo utilizados pelos professores de modo atualizar a aula e ao mesmo tempo inovando para que mesmo com a tecnologia não persista o ensino tradicional?

São perguntas que com o auxílio da modelagem matemática podem ser respondidas. Para tanto, usaremos algumas situações contextualizadas para apresentar a importante relação entre ensino e aprendizagem, como por exemplo, o uso

racional da água (evitar o desperdício desse líquido precioso) relacionado com a modelagem matemática.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A história do ensino de matemática no Brasil inicia-se no Brasil colônia, devendo às necessidades militares. Com a necessidade de defender seu território, a Coroa Portuguesa necessitava instruir seus militares no Brasil para a construção de fortificações e a artilharia. José Fernandes Pinto Alpoim, um militar português, criou então as primeiras obras do gênero, que envolviam conhecimentos elementares de aritmética e geometria.

Com a Independência do Brasil, houve a necessidade da elite brasileira criar uma universidade no Brasil, em especial para a criação de cursos jurídicos. Com as discussões sobre a criação, decidiu-se então com o apoio de militares, que havia a necessidade de incluir exames de geometria para o ingresso no curso. Assim, dá-se início a criação de cursinhos preparatórios para o ingresso em cursos superiores.

A partir da criação do Colégio Pedro II, houve as primeiras tentativas de criação do ensino secundário. Entretanto, como os cursinhos preparatórios eram o caminho mais curto para passar nos exames de ingresso, em geral havia um grande abandono do colégio. Assim, os conteúdos dos exames tornaram-se a primeira referência curricular, que era o mesmo oferecido nos cursos preparatórios.

Surgiram na década de 1930 as primeiras faculdades de filosofia, com o intuito de formação de professores. Com isso foi sendo implantado o ensino seriado obrigatório. Graças aos esforços de Euclides Roxo na Reforma Francisco Campos, unifica-se as então disciplinas de aritmética, álgebra e geometria transformando-as na disciplina de Matemática. Entretanto não acabou unificando-se propriamente, e sim foram reunidas, pois as matérias continuavam sendo ensinadas separadamente.

Na década de 1960, surge com força o movimento da Matemática Moderna, baseando o ensino de matemática na formalidade e no rigor. A maioria das pessoas tem medo da Matemática. A nota do Provão dos professores de Matemática recém-formados oscilou em torno da média de 1,5 pontos. Por outro lado, em pesquisa acadêmica matemática, o país está entre os vinte melhores do mundo, ao lado de Índia, Espanha e Hungria, e com crianças muito bem classificadas nas olimpíadas internacionais, em 15º lugar, no Ranking, com destaque para alunos do Ceará. Que história é essa? Será a Matemática vilã ou vítima desta história?

Para a presidente da Sociedade Brasileira de Matemática e Conferencista da 55^a Reunião da SBPC, professora Suely Druck, da Universidade Federal Fluminense, do Rio de Janeiro, o problema é grave, mas tem solução. As causas contemplam principalmente a péssima formação dos professores de matemática, segundo ela, com o fato do ensino da matemática ter que ser contextualizado, de acordo com normas do Ministério da Educação e Cultura - MEC. “Nem tudo tem Modelagem Matemática. Chegaram-se ao cúmulo de se buscar a matemática em festas juninas, poesias e de se abandonar conceitos teóricos como a algebrização ou o Teorema de Pitágoras, que está deixando de ser ensinado por ser velho. Ora, se ele é velho, imagine os algarismos, será que vão resolver bani-los?”

De acordo com Suely, a matemática tem alguns aspectos que a diferenciam de outras áreas. “Ela é sequencial, você não aprende a dividir se não tiver aprendido a somar, subtrair e multiplicar, nesta ordem. E não se podem pular etapas. Por outro lado, se você errar o primeiro cálculo de um problema, você erra-o por inteiro, diferente de uma redação de português, por exemplo, em que se consertam palavras e letras”.

Baseada em raciocínio crítico e lógico, a matemática é realmente considerada a maior área de dificuldade do aprendizado em crianças, de todo o mundo, mas para a professora, “qualquer criança tem toda a capacidade de aprender Matemática, se o processo do ensino for efetivo e correto. É uma disciplina em que a criança busca dentro de si os recursos para dar soluções aos problemas, portanto não é autoritária, gera na pessoa o espírito crítico e de independência, exige uma concentração maior para as tarefas e, diante disso, seu ensino é considerado, nos Estados Unidos, área de segurança nacional, à medida que sua falta é um obstáculo ao desenvolvimento econômico”.

Os professores que estão sendo formados para ministrar matemática, e isto já ocorre há mais de vinte anos, frequentam, em sua maioria, faculdades privadas onde são aprovados embora desqualificados, “e por isto o Provão apresentou estes resultados, mesmo tendo exigido apenas de segundo grau e quase nada do terceiro”, afirma Suely.

Lembrando que o ensino da matemática está ruim também nas escolas particulares. “existem algumas ilhas de excelência, é verdade”, Suely Druck sugere que sejam ouvidas as propostas da Associação Brasileira de Matemática, da qual é a atual presidente.

A professora Suely Druck, detalha pesquisas realizadas e projetos positivos com ensino de Matemática, inclusive o “Numeratizar”, implantado no Ceará. “Se somos capazes em pesquisa matemática e se mostramos talentos nas Olimpíadas Matemáticas Brasileiras e Internacionais, talentos estes colhidos entre crianças inclusive extremamente pobres de cidades do interior, podem sim, ensinar matemática para todos”.

2.1 A Formação do Professor de Matemática

Muitos alunos que ingressam em um curso de Licenciatura Plena em Matemática têm formação básica precária. E isto, geralmente, não é levado em conta. Os professores das Universidades partem da hipótese que os alunos têm um bom conhecimento. Na realidade, não é isto o que acontece, pois muitos fazem supletivo, um curso que não aprofundam os conteúdos.

Na faculdade são apresentadas novas metodologias nas disciplinas que envolvem didáticas, mas na sala de aula normalmente não são usadas. O professor em formação assimila passivamente as informações. Ele sai da faculdade sabendo o conteúdo para si e não sabendo ensinar a seus alunos bem como se relacionar com eles. O educador deve ensinar o aluno a aprender sempre, a ter espírito crítico e saber trabalhar em grupo.

O campo dos conhecimentos psicológicos, sociológicos e antropológicos também é muito importante, pois permite que o professor comprehenda melhor seus alunos, suas necessidades, como aprendem Matemática. Possibilitam também o desenvolvimento de capacidades como: propiciar momentos de aprendizagem, identificar os momentos em que deve intervir e analisar o que acontece durante a aula. Uma questão levantada pela autora e que deve ser refletido, é de que as situações pedagógicas não devem se restringir apenas aos estágios, como acontece na maioria dos cursos de Licenciatura.

A sugestão apresentada são as situações simuladas a partir de narrativas orais e escritas, análise de produção dos alunos, estudos de casos, relatos de professores e alunos. Os estágios não devem ser um espaço para apenas aplicar teorias, mas oportunizar uma reflexão coletiva e sistemática do processo; orientação do professor formador nas diferentes atividades – planejamento das aulas e preparação de materiais, análise da produção dos alunos, reflexão sobre sua prática.

Marília Cecília Bueno Fischer (2000) sugere um questionamento quanto à postura do professor formador de novos professores. Se um projeto é modificado ape-

nas no papel, sem um maior comprometimento e busca de embasamento, essa mudança não adiantou para nada. Cabem ao professor se interessar por embasamentos metodológicos, processos de avaliação, enfim procurar subsídios para realmente melhorar seu trabalho.

2.1.1 Objetivo do Ensino da Matemática

Muitos professores já foram questionados por seus alunos a respeito da importância da matemática. Os alunos questionam onde utilizarão os conteúdos estudados e onde serão aplicados no dia a dia. Os professores, por sua vez, costumam justificar dizendo que “a matemática é necessária em atividades práticas que envolvem aspectos quantitativos da realidade” e “a matemática desenvolve o raciocínio lógico”. Sem dúvida, essas justificativas são verdadeiras, mas não são as mais importantes. Para alunos interessados na área de ciências humanas, por exemplo, a primeira justificativa pode ser irrelevante.

Segundo Geraldo Ávila (1996), o ensino da matemática é justificado pela riqueza dos diferentes processos de criatividade que ele exibe, proporcionando ao aluno oportunidades de exercitar e desenvolver suas faculdades intelectuais. Sobre as justificativas e os objetivos do ensino da matemática o autor sintetiza: A matemática deve ser ensinada nas escolas porque é parte substancial do patrimônio cognitivo da Humanidade.

O ensino da matemática se justifica ainda pelos elementos enriquecedores do pensamento matemático na formação intelectual do aluno, seja pela exatidão do pensamento lógico-demonstrativo que ela exibe, seja pelo exercício criativo da intuição, da imaginação e dos raciocínios por indução e analogia. O ensino da matemática é também importante para dotar o aluno do instrumental necessário no estudo das outras ciências e capacitá-lo no trato das atividades práticas que envolvem aspectos quantitativos da realidade.

2.1.2 Metodologias de Ensino

Uma metodologia que pode ser utilizada é a modelagem matemática. Ela envolve a matemática e a realidade. O aluno constrói o seu conhecimento através da experiência vivida. É apresentada a ele uma situação-problema, ou seja, uma descrição da situação real em forma de problema. É o ponto de partida do modelo matemático. São problemas físicos, químicos, sociais e matemáticos.

O aluno deve buscar soluções para o problema através da pesquisa desenvolvendo para isso muita criatividade, competência necessária nos dias atuais. Através

da modelagem matemática o aluno atinge a competência de representar e comunicar a linguagem matemática, pois ele segue etapas que vão da formulação do problema passando pela resolução e chegando à validação. Ele aprende a tomar decisões, outra importante competência a ser desenvolvida.

Outra estratégia são os desafios. Eles levam o aluno a formular perguntas, procurando respostas. Isso provoca uma natural disposição, desde que não seja de forma rotineira, envolvendo pais, irmãos, outros professores etc. Os desafios provocam o aluno e, desta maneira, ele utiliza as suas potencialidades, se dispõe a pensar e procura vencê-los.

Claudia Lisete Oliveira Groenwald (1999) questiona: “Quem procura o curso de matemática e, consequentemente, estuda matemática é porque possui um raciocínio lógico desenvolvido?” ou: “A matemática é que desenvolve o raciocínio lógico das pessoas?”. Ela afirma que um dos objetivos da matemática é desenvolver o raciocínio lógico.

Aprender matemática comprehende interpretação, percepção de problemas, desenvolvimento do raciocínio lógico, compreensão, imaginação e extração, ou seja, é muito mais do que aprender técnicas de utilização imediata. Para encarar o mundo atual é necessário saber resolver problemas e situações desconhecidas, tomar decisões e ter raciocínio crítico.

2.1.3 Dificuldades no Ensino Aprendizagem

Devido ao grande avanço das tecnologias informáticas muitas das atividades do nosso cotidiano passaram a ser feitas por máquinas, com os computadores surgiu, por exemplo, a “Era da Informática” onde as informações se difundiram em grande escala revolucionando o modo de vida da humanidade.

Com toda esta revolução ocasionada pela informática, os conceitos matemáticos tornaram-se implícitos, pois os programas de computação são capazes de realizar cálculos em uma fração de segundo, o que manualmente levariam horas para o ser humano resolver.

Com essa “facilidade” que a informática proporciona, houve uma desmatematização natural das pessoas em geral, ocasionando deste modo, uma desvalorização dos conhecimentos matemáticos, ou seja, para que decorar fórmulas ou teoremas, se no computador elas já estão todas armazenadas?

Segundo o Prof. Dr. Jonei Cerqueira Barbosa da Universidade Jorge Amado-Salvador, a matemática pode servir como “poder para alguém” agindo como um instrumento de controle social, pois afinal, os números governam o mundo, decisões são tomadas a partir de fórmulas, de cálculos, de estatísticas, planejamentos de governo são decididos através da matemática, decisões estas que afetam as vidas de todos aqueles que a elas se submetem.

Neste sentido muitas pessoas questionam sobre o papel da matemática na formação de nossos alunos, qual o professor que nunca ouviu aquela velha pergunta que os alunos sempre fazem: “pra que serve esta matéria que eu estou aprendendo?”

Talvez uma resposta para esta questão possa ser a modelagem matemática, pois ela tem como objetivo interpretar e compreender os mais diversos fenômenos do nosso cotidiano, devido ao “poder” que a modelagem proporciona pelas aplicações dos conceitos matemáticos. Podemos descrever estes fenômenos, analisá-los e interpretá-los com o propósito de gerar discussões reflexivas sobre tais fenômenos que cercam nosso cotidiano.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa sobre “A prática docente do ensino da modelagem matemática focada no desenvolvimento sustentável em relação à preservação ambiental”, em contextos educativos do município de Boa Vista do Estado de Roraima, em conformidade com a metodologia do seguinte projeto.

De acordo com a sua abordagem pertence ao paradigma misto (quali- quantitativo), dados estatisticamente tratados utilizados para responder a natureza da abordagem quantitativa, além dos dados recolhidos através de entrevistas, descrições e observações foram processadas através da abordagem qualitativa.

O tipo de estudo, dependendo do nível de profundidade, Mendicoa (2003, p. 76) é descritivo, pois procura especificar as propriedades, características importantes e os perfis observados de várias perspectivas, a compreensão do caso particular em um contexto real. A análise será feita através dos objetivos determinados para a investigação, o marco teórico descrito e através das percepções durante os momentos da execução da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo o prof. Dr. Ademir D. Caldeira da Universidade Federal do Paraná - UFPR, a modelagem matemática não deve ser utilizada apenas para justificar o conteúdo que está sendo ensinado, mas sim deve valorizar a razão, o motivo pelo qual o aluno deve aprender matemática, e a importância que isto representa na formação dele como cidadão responsável e participativo na sua sociedade.

Primeiramente não existe modelagem sem modelo, logo modelação é uma prática de modelagem onde acredito ser lícito utilizar a modelagem matemática para o ensino específico de um determinado conteúdo que o professor necessita ensinar dentro do programa de ensino.

Não faz sentido, o professor interromper a sua sequência de ensino, por exemplo, geometria, para fazer uma atividade de modelagem matemática apenas porque sobrou certo tempo em seu cronograma, pois talvez o tema escolhido pelos alunos possa divergir para conteúdos completamente distantes do interesse daquele momento de ensino, pois acredito que a modelagem deve auxiliar o ensino e não gerar um trabalho a mais e desnecessário para o professor prejudicando o andamento dos conteúdos.

Ao fazer modelagem matemática não é apenas resolver problemas no quadro usando situações do cotidiano, como acontece com muitos professores hoje que pensam estar fazendo modelagem, na verdade eles apenas estão resolvendo um problema como outro qualquer.

Segundo Biembengut (1999) “a criação de modelos para interpretar os fenômenos naturais e sociais é inerente ao ser humano. A própria noção de modelo está presente em quase todas as áreas: Arte, Moda, Arquitetura, História, Economia, Literatura, Matemática. Aliás, a história da Ciência é testemunha disso!”

Neste sentido pode-se dizer que modelagem matemática é o processo que envolve a obtenção de um modelo que tenta descrever matematicamente um fenômeno da nossa realidade para tentar compreendê-lo e estudá-lo, criando hipóteses e reflexões sobre tais fenômenos

Em primeiro lugar, o professor que deseja ensinar modelagem matemática precisa aprender a fazer modelagem, em sua essência, no processo de desenvolvimento, em suas raízes e utilizá-la como estratégia de ensino da matemática. Em segundo lugar, ter em mente que a modelagem matemática pode ser um caminho para despertar no aluno o interesse por conteúdos matemáticos que ainda desco-

nhece ao mesmo tempo em que aprende a arte de modelar, matematicamente os fenômenos do cotidiano.

Vários motivos são colocados como obstáculos na implantação da modelagem no ensino da matemática, como por exemplo: falta de tempo, falta de condições físicas e financeiras, às vezes torna-se dispendioso fazer uma atividade de modelagem, cobrança por parte de supervisores e diretores na preparação para o vestibular, desse modo não sobra tempo para desenvolver atividades extras como a modelagem.

Muitas vezes ouvimos que determinado conteúdo é ensinado porque “cai no vestibular”, então o que se ensina nas escolas visa apenas à aprovação dos alunos para a universidade, mas se analisarmos bem, apenas uma pequena porcentagem dos alunos que ingressam no ensino fundamental conseguem passar no vestibular, logo não se justifica ensinar apenas para o vestibular, pois grande parte dos alunos não continuará seus estudos. Assim os objetivos não estão sendo alcançados.

Neste sentido, acredito que as autoridades e instituições de ensino bem como seu corpo docente, devem repensar o programa no seguinte sentido. Assim, segundo o professor Pesquisador da UFPR Ademir Donizeti Caldeira, atualmente o grande problema a ser refletido pelos educadores matemáticos está em focalizar o aluno em primeiro plano e depois verificar como a aprendizagem da matemática pode contribuir para que esse aluno possa ter uma visão mais crítica da realidade; essa contribuição não se dará apenas através do conteúdo aprendido, mas também por sua inserção numa dimensão política na forma de sua transmissão-assimilação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho ilustra como a prática docente do ensino da Modelagem matemática além de possibilitar a integração dos conteúdos curriculares e problemas específicos das áreas de conhecimento, possibilita também uma tentativa educacional de desenvolver no aluno a competência de refletir-na-ação por meio de uma atividade de modelagem matemática.

À luz do marco teórico foi enfatizado todo um processo da prática pedagógica, de acordo com parâmetros da prática docente do ensino da modelagem matemática interagindo numa visão globalizante e focada no desenvolvimento sustentável, onde se verificou conceitos novos voltados ao sócio construtivismo, à cultura da informação, a competência de refletir-na-ação e a ética como eixo temático.

No desenvolvimento da atividade de modelagem, surgiram entre os alunos algumas ações isoladas de resistência (em relação às ideias e estratégias de resolu-

ção do problema propostas por alguns integrantes do grupo) gerando discussões na defesa de suas ideias. À medida que os alunos refletem sobre as consequências e implicações inesperadas de suas ações, eles ouvem as situações responderem-lhe, formando novos pensamentos que guiam suas ações seguintes.

Os alunos relacionavam suas ações, sujeitando-as a avaliações vindas de seus conhecimentos já adquiridos em matemática. Ao fazer isso, os alunos iam da liberdade de escolha à aceitação de implicações. Eles descobrem que a situação responde a toda uma nova ideia, que gera um sistema de implicações para ações posteriores.

Nessa ótica, o estudante é ajudado a desempenhar um tipo de experimento com sua concepção, a tentar aplicar, uma maneira de conceber o problema que faça sentido, uma estratégia de investigação pela qual se possa testar se o problema pode ser resolvido dentro de limites reais, dando abertura ao surgimento de respostas inesperadas.

Ficou constatado que o papel dos docentes na condução do processo da prática docente do ensino da modelagem matemática representa condição salutar no que diz respeito ao êxito da construção do conhecimento matemático numa visão das problemáticas ambientais do sistema educacional.

Percebe-se assim que nesta situação a modelagem matemática ultrapassou a ideia utilitarista, onde as aplicações da matemática escolar são importantes, porque proporcionam ao aluno a possibilidade de aplicar os conteúdos matemáticos de seu programa, proporcionando um ambiente que favoreça o aluno adquirir a competência de refletir-na-ação.

É de vital importância a continuação desse tema de estudo para trabalhos futuros que tenha o objetivo de propor seguimento a linha de pesquisa estudado, com objetivo de superar as limitações levantadas nesta dissertação de mestrado sobre modelagem matemática na sustentabilidade ambiental.

Por fim, em síntese, verificou-se que o processo da prática docente do ensino da modelagem matemática é possível, desafiando problemáticas ambientais (como tema transversal).

Levando os discentes de matemática ao interesse pela conservação e preservação do meio ambiente. Com isto, temos ao mesmo tempo o cuidar melhor do desperdício de água associado às técnicas de ensino da modelagem matemática.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Alicia. **Um currículo de Matemática para a Educação Básica de adultos: dúvidas, reflexões e contribuições.** In: Jornada de Reflexão e Capacitação sobre Matemática na Educação Básica de Jovens e Adultos, 1995, Rio de Janeiro. Anais. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem Matemática e Implicações no Ensino Aprendizagem de Matemática.** Blumenau: Ed. Da Furb, 1999.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. 1996.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; Timm, Úrsula. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula.** Educação Matemática em Revista/RS. N 2, Ano II, novembro, p. 21-26. 2000.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação.** 18^a edição. Rev. e atual. Editora Integrare. São Paulo. 2006.

MENDICOA, Gloria E. **Sobre tesis y tesistas. Lecciones de enseñanza y aprendizajes.** 1º Edição. Buenos Aires. Espacio. 2003.

Texto revisado por: Ábia Costa Camacho (revisora de textos e copidesque).

CAPÍTULO 11

AS MÍDIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dennize Araújo dos Anjos Silva¹

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.11

¹ Graduada em Pedagogia. Professora de Ensino Básico Municipal. E-mail: dennize45@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo é resultado de pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida no curso de Especialização em Mídias Digitais na Educação. Este artigo destaca o uso das mídias digitais na educação infantil, onde é oferecido recursos midiáticos diversificados, aos quais são utilizados como ferramentas pedagógicas. Assim, não basta saber utilizar os aparelhos digitais, faz-se necessário fazer com que as crianças possam ser atuantes na construção de seus saberes, podendo assim, transformar a sua realidade. É fundamental que a educação ensine os alunos a interpretar o mundo, possibilitando que seja responsável pela sua vida e o meio que o cerca. Desta forma, o artigo destaca quais as contribuições das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional para a educação infantil.

Palavras-chave: Mídias Digitais, Educação Infantil, Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article is a result of bibliographical and documentary research developed in the Specialization Course in Digital Media in Education. This article highlights the use of digital media in early childhood education, where diverse media resources are offered, which are used as pedagogical tools. Thus, it is not enough to know how to use the digital devices, it is necessary to make the children can be active in the construction of their knowledge, and can thus transform their reality. It is critical that education teach students how to interpret the world, enabling them to be responsible for their life and the environment around them. In this way, the article highlights the contributions of Digital Information and Communication Technologies in the educational context for early childhood education.

Keywords: Digital Media, Early Childhood Education, Teaching and Learning.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente muito se vem discutindo sobre a educação, a partir do uso das tecnologias digitais como auxílio para o ensino. O que se percebe, é que a cada dia é fundamental o uso dessas tecnologias para potencializar o ensino e a aprendizagem, permitindo e instigando os alunos a buscar e selecionar informações necessárias para seu desenvolvimento.

Diante dessas mudanças que vem ocorrendo na sociedade, faz-se necessário que os educadores tomem como instrumento pedagógico de ensino, as mídias di-

gitais. Sendo assim, cada professor deve buscar novas informações e formações, tornando-o capaz de utilizar esses recursos em sala de aula. Cada criança necessita de uma orientação de como utilizar as mídias de maneira correta, visando o aprendizado e a informação.

Não há como fugir de propostas que propõe a utilizar as mídias digitais no dia a dia das atividades escolares. Com isso, a partir do uso do computador, internet e jogos, promovem aos alunos situações que demandem o desenvolvimento de habilidades e competências. Portanto, ao pensar no processo de ensino, são utilizadas tecnologias digitais que servem para auxiliar no desenvolvimento dos indivíduos e na forma como apreendem.

A escola tem o papel de transmitir conhecimentos baseado em técnicas, saberes e habilidades, proporcionando o relacionamento social, sendo necessário salientar que as mídias digitais podem dar acesso a diversos tipos de informação, com isso ampliar o acesso a informação e consequentemente ao conhecimento, essencial ao ser enquanto integrante de uma sociedade.

Este artigo trata-se de pesquisa bibliográfica, por meio de leituras críticas de livros e artigos científicos, que compõe a revisão de literatura como embasamento teórico para a discussão apresentada. O artigo propõe abordar as mídias digitais a partir da perspectiva da educação infantil.

Justifica-se a proposta pelo fato de a educação infantil ser a primeira etapa educacional, devendo estar interligada com o modo de ser e ver da comunidade em que se insere, aderindo as transformações e inovações. A sala de aula é um grande espaço de aprendizagem, professores buscam significar, tornando-o mais prazerosa e eficiente a aquisição de conhecimentos. Com o uso das tecnologias podemos ampliar este espaço, conhecendo não apenas o pequeno mundo em que se vive, mas buscando novos conceitos, linguagens, expressões. Trazendo novas metodologias de ensino, as tecnologias oferecem ferramentas que geram maneiras diferentes de ensinar. O uso das tecnologias assume uma função importante na educação, sendo necessária também uma análise dessa nova ferramenta de ensino com planejamento e controle. Em meio a complexidade do aprender, faz-se necessário a busca de novas metodologias de ensino, e a internet traz grandes possibilidades que gera diferentes maneiras de se ensinar

2 MÍDIAS DIGITAIS E ENSINO-APRENDIZAGEM

A educação é um direito de todos, porque favorece a formação do indivíduo enquanto cidadão, educando-o para o convívio em sociedade, respeitando a si mesmo e ao outro, devem ser educados para fundamentar a construção de si mesmo e do seu meio. Desta forma, é fundamental que as mídias digitais utilizadas na educação infantil venham ao encontro da formação da criança.

A atualidade é marcada pelo debate sobre o uso das tecnologias digitais. O que por sua vez, se torna um instrumento do fazer pedagógico no ambiente escolar. A instituição escolar deve promover aos seus educadores alternativas para que possam desenvolver na sala de aula uma metodologia que se integre os meios digitais no desenvolvimento das atividades.

Quando se busca uma melhoria no fazer pedagógico escolar, se torna imprescindível a reflexão sobre as mudanças necessárias. Estas devem por si, transformar a realidade na qual está inserida, o que com melhor empenho dos educandos poderá ter melhores resultados. O ensino-aprendizagem se fará presente diante as atividades propostas e realizadas, assim, o saber adquirido poderá transformar a formação de um cidadão pleno e transformador.

Para Significados (2012):

O termo tecnologia vem do grego “*tekhne*” que significa “técnica, arte, ofício” juntamente com o sufixo “*logia*” que significa “estudo”. É um termo abrangente, mas que podemos definir como um conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios das atividades humanas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas e setores da sociedade (SIGNIFICADOS, 2012).

Para o autor, arte, ofício e estudo são os conceitos essenciais para definir Tecnologia e ele procura deixar claro que se pode utilizar todas essas importantes definições em prol do benefício à sociedade.

Percebe-se assim, que com a inserção das tecnologias digitais no meio educativo, o aprendizado poderá ocorrer de forma mais atrativa, onde é possível ver que no decorrer do desenvolvimento dos processos educativos, é fundamental um educador que busca mudanças. Mudanças relativas à educação significativa, prazerosa e empenho de todos aqueles que são sujeitos integrantes do processo educacional. O fazer se torna prazeroso e levará a geração do conhecimento, que pode trazer contribuições importantes para vida.

De acordo com Lemos (2002) as mudanças tecnológicas que transcorreram e vem transcorrendo na sociedade, marcam expressivamente o corpo social e todos os modos de produção, consumo e comunicação. Tudo isso, porque as novas tecnologias permitem as pessoas uma maior abrangência de informações, que por vez, rompem com os limites de tempo e espaço e até mesmo com os valores culturais e sociais.

Neste sentido, afirma Santaella (2002, p. 23):

Já está se tornando lugar-comum afirmar que as novas tecnologias da informação e comunicação estão mudando não apenas as formas do entretenimento e do lazer, mas potencialmente todas as esferas da sociedade: o trabalho (robótica e tecnologias para escritórios), gerenciamento político, atividades militares e policiais (a guerra eletrônica), consumo (transferência de fundos eletrônicos), comunicação e educação (aprendizagem à distância), enfim, estão mudando toda a cultura em geral.

A partir dos argumentos introdutórios sobre a evolução da comunicação ao longo dos tempos que se disserta sobre as mídias na Educação, a partir de uma percepção que as mesmas alteraram a maneira de acesso a informação e produção do conhecimento.

Para Moran, a mudança na educação depende basicamente da boa formação dos professores:

Bons professores são as peças-chave na mudança educacional. Os professores têm muito mais liberdade e opções do que parece. A educação não evolui com professores mal preparados. Muitos começam a lecionar sem uma formação adequada, principalmente do ponto de vista pedagógico. Conhecem o conteúdo, mas não sabem como gerenciar uma classe, como motivar diferentes alunos, que dinâmicas utilizar para facilitar a aprendizagem, como avaliar o processo ensino-aprendizagem, além das tradicionais provas (2007, p. 18).

Com o avanço tecnológico os profissionais precisam estar cada vez mais conectados com o mundo, especialmente os professores, que precisam se adequar a novas possibilidades e formas de ensinar e buscar condições favoráveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem ressaltando a criatividade, com alunos criativos e envolvidos com outras descobertas.

As mídias digitais podem assegurar tempo e espaço para obter atitudes valorizadas e participativas, que contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem de novas gerações. Obtendo maior eficiência nos objetivos almejados, valorizando e incentivando com isso, o processo crítico construtivo de cada um, que será obtido com qualidade e com o intuito de transformar a realidade vivenciada.

De acordo com Sancho a escola tem algumas funções:

As funções básicas da educação correspondem à necessidade, por um lado, de transmitir conhecimentos, habilidades e técnicas desenvolvidos durante anos e, por outro, para garantir uma certa continuidade e controle social mediante a transmissão e promoção de uma série de valores e atitudes considerados socialmente convenientes, respeitáveis e valiosos (2001, p. 39).

O educador tem papel fundamental para que a aprendizagem aconteça de forma significativa e com qualidade. O professor deve em sua prática ou metodologia, adotar alternativas para inserção das mídias digitais dentro da sala de aula. Essas ferramentas devem ser usadas como elementos de desenvolvimento e formação da criança, tornam-se instrumentos fundamentais para estimular a criatividade, a socialização e, fazer acontecer a aprendizagem com motivação. Para isso, deve-se ter como proposta de trabalho docente a utilização de mídias digitais, tornar as aulas dinâmicas é imprescindível para se alcançar resultados positivos:

[...] as mídias apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, ideias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigida para ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas, etc. (LIBÂNEO, 2003, p. 70).

Por esses motivos, é que o professor não deve desenvolver com às crianças aulas com tv e dvd, por exemplo, somente para preencher o tempo, deve-se obter as mídias digitais para o desenvolvimento do processo do ensino e aprendizagem, assim, obter um aprendizado significativo para seu crescimento gradual. Pois ao se observar uma criança que se desenvolve, muito se aprende sobre ela. O professor também deve se apropriar dos conhecimentos pois esse também é o seu papel. A melhor maneira de ensinar uma criança é interagindo com ela. Um educador que vivencia com as tecnologias consegue trabalhar com seu aluno de forma dinâmica e prazerosa.

O professor tem que sempre buscar se atualizar, capacitar-se para que obtenha a compreensão das tecnologias, em busca de melhores resultados com os alunos. Trazer essas ferramentas para sala de aula faz com que o educador reflita sobre suas práticas, e se preciso adote novas estratégias, e assim reconfigura sua maneira de atuar e agir, visando sempre um ensino-aprendizagem de qualidade e significativo.

O educador ao buscar melhorias a sua prática pedagógica, como a inserção das tecnologias digitais dentro das estratégias utilizadas no ambiente escolar, está dando a oportunidades dos educandos, terem a possibilidade de desenvolverem suas habilidades, e descobrirem suas capacidades diante das atividades propostas.

A partir do desenrolar da atividade, o desenvolvimento acontece de forma prazerosa, estimulando a criança a buscar obter mais conhecimentos, onde a partir dos desafios propostos farão com que a socialização com o meio e todos aconteça.

As mídias digitais utilizadas para o fazer pedagógico na aprendizagem devem ser utilizadas de forma séria, competente e responsável. Se utilizada adequadamente, poderá oportunizar ao educador e ao educando oportunidades de aprendizagens. Quando um educador está interessado em gerar mudanças, encontra na tecnologia digital um suporte para aumentar o sucesso dos alunos, no que diz respeito ao aprendizado.

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, é possível dizer que, as mídias digitais, quando presente no meio pedagógico, se tornam imprescindível que o saber a ser adquirido seja de melhoria, pois quando o prazer está dentre as ações realizadas na sala de aula, assim acontece o aprendizado. As tecnologias têm se tornado uma ferramenta importante na área da educação, vem abrindo caminho para novos estudos sobre o tema, tornando possível que o educador tenha um melhor aprofundamento nos estudos já realizados. Ter um conhecimento mais profundo sobre o tema e poder aplicá-lo melhor no decorrer da metodologia utilizada dentro da sala de aula.

O professor não deve se conformar com a realidade social de sua comunidade, antes de tudo, deve assumir o seu papel como cidadão, capaz de intervir e melhorar a realidade. Infelizmente, devido à formação deficitária dos educadores, as atividades artísticas e culturais, assim como as recreativas, na maioria das vezes só são utilizadas pelos professores quando não planejaram nada para ensinar.

O professor não é um transmissor de conhecimentos e sim um ser que pode mediar a qualquer momento a aprendizagem de seus alunos, fazendo da escola um ambiente propício para a relação professor-aluno ser mais criativa. Paulo Freire diz “Que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2000, p. 52).

Aliar as atividades com uso das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem pode ser de grande valia para o desenvolvimento do aluno, um exemplo de atividade que desperta o interesse do aluno são os jogos educativos. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas uma alternativa que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual. Para manter o equilíbrio com seu mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. Jogos educativos online para crianças são, antes de tudo, uma brincadeira.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E MÍDIAS DIGITAIS

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) exige um espaço educativo adaptado ao público infantil e também passou a exigir qualificação profissional compatível para se atuar na Educação Infantil. Assim, também ocorreram mudanças quanto à formação profissional, uma vez que, para ingressar como professor na Educação Infantil ou nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário estar cursando Pedagogia, já que apenas ter cursado Magistério não é mais suficiente, conforme indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, Art. 62), que determina a formação de docentes para atuar na educação:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

O Ministério de Educação (MEC), através do referencial curricular nacional, nos traz os objetivos da educação infantil:

- Desenvolver uma imagem positiva sobre si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

A partir dessa exigência de formação profissional, espera-se que se tenham professores mais qualificados, capazes de ministrar com maior qualidade suas aulas, contribuindo, desse modo, de maneira mais efetiva na formação integral das crianças. A partir do momento em que foi repensada a educação, à Educação Infantil coube a função não apenas de cuidar e educar, mas também de ensinar as crianças, fazendo-se necessário qualificar ainda mais os profissionais para atuarem nessa área. Sobre isso, Gomes (2009, p. 40) destaca:

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educar, inserido em determinado contexto sociocultural.

Essa nova geração, que consegue se relacionar com as tecnologias de forma simples e natural da qual as crianças da Educação Infantil fazem parte, precisa ser encarada pela escola e pelos próprios professores, como responsável pela construção da relação com as tecnologias digitais juntamente com os professores. Isso se dá na medida em que crianças com prodigiosa facilidade em lidar com tais tecnologias chega cada vez mais cedo ao cenário educacional e exige adequação por parte das instituições de ensino.

Vygotsky (2002) acrescenta que o que a criança necessita na escola, além de uma interação compartilhada com os adultos, é de oportunidades que auxiliem na construção de novos conceitos e aprendizagens, sejam elas dadas pelo professor, por outras crianças e/ou pelas relações que se dão a partir daí. Para Vygotsky (2002):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2002, p. 54).

A partir disso, conforme o referido autor, o percurso do desenvolvimento humano se dá “de fora para dentro” e é marcado pela inserção do sujeito em determinado grupo sociocultural. Existem múltiplas interações no processo de elaboração conceitual infantil e a escola, ao adotar um currículo que tem como foco a criança e seu desenvolvimento como um todo, adquire oportunidade de repensar sua postura.

Dessa maneira, entende-se que se pode e se deve sempre utilizar novas estratégias, instrumentos e outras formas de mediação nessa complexa relação que as crianças estabelecem na construção de suas aprendizagens.

Nesse contexto educacional o desafio aumenta, pois é preciso que o professor esteja preparado para o domínio e assimilação crítica da linguagem digital. Assim como afirmam Castro, Fernandes e Lima (2007, p. 4):

para que a educação cumpra este papel destacado pelas autoras, faz-se mister que o professor esteja imerso na cultura digital, ou melhor, que esta cultura faça parte do seu processo histórico e de desenvolvimento, ampliando as dimensões do cultural. Para tal, o caminhar faz-se de forma lenta e de acordo com as suas necessidades. Alguns obstáculos diante do novo precisam ser vencidos: o “medo”, o domínio técnico e o processo reflexivo sobre a tecnologia.

Essa vontade de fazer diferente e contribuir para um mundo melhor pode gerar experiências pioneiras nas escolas de Educação Infantil e apontar como professores podem vir a ser os agentes dessa transformação. Algumas condições são impeditivas, outras são muito favoráveis a esse ambiente de inovação pedagógica, entre elas, a troca de conhecimentos informais, ligados às práticas cotidianas, às experiências pessoais e a confiança entre os envolvidos, garantindo assim, algo muito importante: as relações de interação.

Desde que nascemos sofremos influências do meio em que estamos inseridos, aprendemos por reiteração através dos estímulos oferecidos pelo meio. O que dizer mediante esse processo que constrói crianças alienadas, consumistas e sem o gosto pelo convívio social, preferindo sempre um amigo eletrônico: TV, computador, tablet ou videogame. Isso nos traz para uma posição reflexiva, onde devemos rever os conceitos impostos ao imaginário infantil que é podado. O que dizer quando ouvimos uma criança esnobando outra: „vou brincar com meu tablet, não te empresto, você não tem“. Levando em conta que essa fala foi presenciada na educação infantil, ou seja, crianças de 3 a 5 anos.

A boneca de pano velha, amassada, malfeita, permite à criança uns cem números de “encarnações”, e infinitas personificações muito mais ricas e criativas do que produtos acabados, prontinhos, perfeitos, que dizem “mamãe”, sabem mamar e até fazer xixi para que se troque a fraldinha, como anos depois do progresso industrial criou para as meninas. (TÁVOLA, 2009, p.42).

Uma coisa é verídica, criança gosta de tecnologia, independentemente de idade, classe social ou cultural. Ainda que nas classes socialmente mais favorecidas as crianças desfrutam de atividades diversificadas como esportes (natação, balé, futebol, etc.), línguas estrangeiras enquanto a grande maioria continua assistindo TV.

A linguagem da mídia está presente no dia a dia de nossos alunos. Por isso, faz-se necessário temos que prepará-los para as realidades que estão nos meios de comunicação.

É predominantemente a cultura veiculada pela mídia e seus sistemas de rádio e reprodução do som, de filmes e seus modos de distribuição, da imprensa que inclui desde jornais até revistas e, especialmente, do sistema de televisão que o indivíduo encontra suas bases para a construção de sua identidade. A forma dominante de cultura na era moderna é a cultura da mídia e do consumo. (TOLEDO, 2002, p. 153)

Segundo Toledo (2002), a mídia é um “elemento natural, próprio da sociedade contemporânea”. Os recursos midiáticos estão em constante processo de inovação e sofisticação. Os indivíduos se veem presos aos produtos midiáticos que nos remetem a uma verdade e nos impulsionam a acreditar aquilo que anuncia com uma realidade verdadeira.

Faz-se necessário criar espaços midiáticos para atendimento aos alunos e aos professores, que devem possibilitar a interação e compreensão de ambos como possibilidades de desenvolver e criar várias representações sociais sobre os conteúdos ofertados pelos professores. As mídias com o computador conectado à internet, a televisão e o vídeo na prática pedagógica são ferramentas úteis para criar essa interconexão entre a tecnologia e a produção do conhecimento. Com isto, a autora defende a relevância de o professor estar sempre atualizados, em relação aos usos e empregos das diversas mídias permitindo uma identificação das atividades que devem ser utilizados em cada tema ou conteúdo escolar a ser trabalhado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tantas possibilidades que o ambiente virtual de aprendizagem pode oferecer é imprescindível que busquemos um educar com atratividade, instigando para o respeito à diversidade cultural e de toda espécie, para o cuidado em relação ao outro e ao meio ambiente, pois é necessário aprender a viver em sintonia com as novas necessidades de uma sociedade que está constantemente se modificando e o uso do computador está presente em todos os espaços da sociedade.

Frente ao exposto defende-se o uso das tecnologias digitais como ferramentas que exercem o papel de facilitar a vida e não de substituir relações, porque estas são importantes para o aprendizado das crianças. As mídias devem ser usadas como instrumentos de auxílio, porque em excesso, esse uso faz com que o processo de ensino-aprendizagem tome uma direção contrária, prejudicando, assim, as crianças.

Atualmente a utilização das mídias digitais dentro de uma metodologia que privilegie a descoberta e o ensino e aprendizagem de nossas crianças, tornam o professor e o aluno mediadores dessa inserção.

Hoje vivemos na era da informação e estamos conectados a essas mídias, precisamos dar a oportunidades para que nossas crianças se familiarizem com essa nova realidade, pois as novas tecnologias nem sempre estão acessíveis a todos. A pesquisa aponta contribuições para a educação com a inserção das mídias digitais na educação. Com essa pesquisa busquei compreender a utilização das mídias digitais em sala, trazendo reflexões sobre o futuro diante das tecnologias.

Dentro dos pressupostos abordados, destacou-se a importância da integralização midiática no contexto da educação infantil. Contudo, apesar da importância da integração das mídias e dos recursos tecnológicos à educação infantil, as brincadeiras, o dançar, o movimentar-se, o pintar, não podem ser descartados ou substituídos, pois, entendemos que possuem igual valor. O professor, porém, tem um papel fundamental e indispensável na mesclagem dessas atividades na escola. Entretanto, sob a perspectiva da produção de conhecimento pelo uso das mídias e dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, faz-se necessário levar em consideração todos os aspectos que envolvem os compartilhamentos dos sujeitos e a coletividade, afinal, cada sujeito tem a sua bagagem cultural, religiosa, de ideal, e etc. As atividades pedagógicas elaboradas com o auxílio das mídias e das tecnologias, tais como: a televisão, o retroprojetor, aparelhos de som e máquinas fotográficas, em sala de aula, podem ser muito atraentes e agregar consideravelmente ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação infantil.

A tecnologia permite que os saberes sejam (re)construídos a partir de diferentes óticas que ajudam a trilhar caminhos para melhor desvendar um mundo que não se encontra no espaço físico da escola, mas que pode ser acessado por meio daquele: o ciberespaço. Diante disso, talvez seja possível descobrir, junto às crianças, formas de utilizar as diversas linguagens das novas tecnologias, permitindo que os professores rediscutam e reflitam sobre suas próprias práticas docentes numa era marcada pela cultural digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Ana Paula Pontes; FERNANDES, Olívia Paiva; LIMA, Yara Porto de. Inserção do professor no universo digital: desafios do processo. *Teias*. Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan./dez. 2007.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2000.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de Professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em 10 de out. de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora: novas exigências educacionais e profissão docente. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 13 a ed. São Paulo: Papirus, 2007.

Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANCHO, J. M. (org.). Para uma tecnologia educacional. 2. ed. Porto Alegre: Art-med, 2001.

SIGNIFICADOS. (2012). Significado de tecnologia. Disponível em: <http://www.significados.com.br/tecnologia-2/>. Acesso em: 01 de Nov. 2018.

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, J. L. A. (Org.). Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker, 2002. p. 23.

TÁVOLA, Arthur da. TV, criança e imaginário. 5. Ed. Campinas: Papirus, 2009.

TOLEDO, Heloisa Maria dos Santos. A Cultura da Mídia. 2002. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/172/169>.

VIGOTSKI, L.S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CAPÍTULO 12

EXPERIMENTANDO O RÁDIO NA ESCOLA: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO ESTIMULADOR DA APRENDIZAGEM

*EXPERIENCING RADIO AT SCHOOL: LEARNING
STIMULATION PEDAGOGICAL INSTRUMENT*

Meire de Fátima Matias Mendes¹
Heloiza Helena Rodrigues Martins²
Ribas Antônio da Silva³
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade⁴

DOI: 10.46898/rfb.9786558892250.12

¹ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4908635030654414>. E-mail: meirematias2010@hotmail.com

² Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8704461396969237>. E-mail: helloizamartins@hotmail.com

³ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5191224554769398>. E-mail: ribasantsilva@gmail.com

⁴ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243079818409002>. E-mail: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta a mídia rádio (Rádio Escolar) como um instrumento pedagógico capaz de estimular e possibilitar a comunicação através da exploração da mídia no processo de aquisição da habilidade leitora, escritora e comunicação oral. A pesquisa dirigida apresenta os resultados de uma experiência na área de mídias (rádio) desenvolvida com alunos do ensino fundamental do 1º ao 5º anos da Escola Municipal João Zeferino Dutra, da cidade de Rialma, Goiás. Para abordar a utilização da rádio como instrumento pedagógico utilizou-se como suporte teórico autores que discutem a área. O meio de comunicação utilizado, denominado “Rádio Escolar”, trouxe alterações significativas frente às dificuldades de leitura, escrita e socialização apresentadas pelos alunos. A metodologia utilizada foi a de observação de campo, qualitativa, a qual oportunizou o contato direto com os sujeitos da pesquisa e os problemas levantados, propiciando exploração, reflexão e transformação nas abordagens metodológicas da unidade educacional.

Palavras-chave: Escrita. Leitura. Comunicação. Mídias. Rádio na escola.

ABSTRACT

This article presents the radio media (School Radio) as a pedagogical instrument capable of stimulating and enabling communication through the exploration of the media in the process of acquiring reading, writing and oral communication skills. The directed research presents the results of an experience in the media area (radio) developed with elementary school students from the 1st to the 5th years of the João Zeferino Dutra Municipal School, in the city of Rialma, Goiás. To approach the use of radio as a pedagogical tool, authors who discuss the area were used as theoretical support. The means of communication used, called “School Radio”, brought significant changes in view of the reading, writing and socialization difficulties presented by the students. The methodology used was field observation, qualitative, which provided the opportunity for direct contact with the research subjects and the problems raised, providing exploration, reflection and transformation in the methodological approaches of the educational unit.

Keywords: Writing. Reading. Communication. media. Radio at school.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente não se pode pensar em educação sem o envolvimento das tecnologias, tudo tem evoluído de forma muito rápida, o que requer dos educadores um olhar que permita aberturas para possibilidades de aprendizado. A concretização do

projeto Rádio Escola como instrumento pedagógico que estimula a aprendizagem veio para quebrar alguns tabus existentes dentro da Escola Municipal João Zeferino Dutra em relação à inserção das novas tecnologias como apoio nas metodologias de ensino do dia a dia da escola. De início tudo que é novo pode assustar um pouco, mas com uma proposta séria e inovadora é possível obter excelentes resultados. A implantação de uma rádio pode não mudar os paradigmas que há anos a escola traz consigo. É preciso a integração de todos os meios e pessoas envolvidas para que a escola se torne um espaço de troca mútua de informações e, assim, os educandos sejam os maiores beneficiados para uma aquisição de conhecimentos que os tornem capazes de saberem fazer e conviver em sociedade, respeitando as diferenças existentes em seu meio de convivência, seja ele familiar ou escolar.

Desta forma, nesse artigo apresenta-se uma experiência desenvolvida na Escola Municipal João Zeferino Dutra, da Cidade de Rialma, Goiás, onde foi executado um Projeto de Intervenção com finalidade pedagógica, desafio este que tornou momentos de reflexão das práticas utilizadas no ensino-aprendizagem e que proporcionou aos profissionais repensarem a utilização das mídias existentes no meio educacional. Repensando a práxis foi possível também perceber as várias possibilidades da utilização dos recursos tecnológicos e mídias na sala de aula e fora dela e, principalmente, despertar nos educandos as possibilidades da construção do conhecimento, atuando como agentes construtivos e não como meros receptores de informações. O uso educativo da rádio propiciou a conquista da criatividade e também da introdução de uma proposta pedagógica inovadora, fortalecendo assim a educação como um todo.

A pesquisa investiga as relações dos usos das mídias no contexto das escolas e como esses diversos tipos de instrumentos midiáticos vêm sendo utilizados pelos profissionais da educação. Analisa as possibilidades de uso dos meios de comunicação e informação para ampliar e viabilizar as relações, independente do espaço em que as pessoas se encontram. Tem como objetivo ainda esse artigo examinar essa relação no contexto da sociedade contemporânea, com a progressiva ampliação e incorporação das tecnologias digitais e, sobretudo, com as interações no dia a dia das instituições educacionais.

Dentro do contexto escolar, o funcionamento da rádio possibilitou ampliar a comunicação do aluno e concretizar o processo de ensino-aprendizagem por meio de estratégias tais como: uso adequado da voz; leitura de diferentes textos; saber ouvir e opinar criticamente diante das situações de trabalho propostas; utilização de

recursos de áudio para facilitar a construção do conhecimento; incentivo da criatividade, além de possibilitar o trabalho em equipe com aprendizagem colaborativa.

Portanto, com o desenvolvimento do projeto Rádio na Escola, foi possibilitado ao professor obter como contribuição algumas estratégias para desenvolverem aprendizagens colaborativas, que favoreceram o compartilhamento de ideias, respeito às diferenças e, principalmente, o diálogo entre educando, docente e toda a comunidade escolar.

O estudo apresentado objetivou utilizar a linguagem radiofônica como instrumento estimulador no processo de construção da habilidade leitora, escritora e da comunicação oral da comunidade escolar e teve como objetivos específicos: fazer com que o recreio da Escola Municipal João Zeferino Dutra seja um momento de entretenimento e de formação de ouvintes; utilizar a Rádio Escolar como estratégia pedagógica para veiculação e planejamento de exercícios e atividades que contemplem músicas e temas de interesse dos alunos; desenvolver competências como: saber trabalhar em equipe; escrever com autoria os roteiros; pesquisar para aprofundar os temas e desenvolver a oralidade através da locução dos programas.

2 COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Na América Latina o rádio tem sido um meio de comunicação de massa, especialmente apreciado e usado por grupos e organizações sociais para fins culturais e educativos. Nas palavras de Pretto e Tosta (2010, p.10) o rádio é o espaço de interação e criação: “As rádios possibilitaram, de muitas maneiras, hábitos de escuta e de atenção, além de rituais e modos específicos de interação com seus conteúdos e transmissões e de satisfação de suas 21 necessidades comunicativas e informativas, assim como de relaxamento”.

A prática do ensino se fundamentou com o Movimento de Educação Básica, em 1961, no qual se usava como recursos, métodos e técnicas muitas vezes simples, mas bastante criativos para se fazer educação, o rádio, por ser um meio que chegava com facilidade ao povo. Em função de suas características, o desenvolvimento de atividades que se utilizavam de técnicas de comunicação consideradas avançadas para a época, e sempre buscando uma perspectiva de se fazer educação, foi possível chegar aos interessados uma transformação social para aquele momento vivenciado pelo país.

Peixoto Filho (2010) afirma que

Escutar é o método pelo qual a maioria das pessoas aprende, é o meio pelo qual se transmitem as tradições culturais, é o complemento recíproco de falar. A va-

lorização da expressividade e do caráter da voz humana é, sem dúvida, uma das incumbências e responsabilidades mais relevantes de um sistema de rádio educativo, no qual a ação de escutar e a ação de falar são integradas criticamente por professores, auxiliares técnicos e comunicadores em um intercâmbio de experiências que se proponham tê-las em comum (p. 20).

Nesse sentido a pesquisa realizada - Rádio Escola -, possibilitou reconhecer no ouvir, falar, escrever, produzir e reproduzir das crianças a influência positiva com a inserção e utilização das mídias no fazer pedagógico dos professores. O interessante, e que ficou bastante evidenciado é a motivação dos alunos pelos conteúdos ministrados, utilizando-se da Rádio Escolar, muitas vezes como mecanismo de antecipação para introduzir conteúdos novos, bem como de rotina, nas diferentes áreas do conhecimento.

Vale lembrar que

Os produtos mediáticos dos grandes conglomerados trazem interesses divergentes; não são simples entretenimento, mas transmitem mensagens ideológicas, que devem ser analisadas e contextualizadas. É necessário criar programações que discutam os meios de comunicação e transmitam informações que busquem referências na própria comunidade (LACERDA; MAGALHÃES, 2006, p. 63).

No contexto de uma sociedade midiada, mediada predominantemente pelas tecnologias de comunicação, entende-se que a rádio pode ser responsável por transformações no ensino. Consciente da influência que esse meio de comunicação reflete na sociedade, a presente pesquisa foi fundamentada em estudo e coleta de informações necessárias para inserir a Rádio Escola como um aparato de intervenção e comunicação educativa propiciadora de mudanças.

O ensino com a rádio não é apenas um complemento do plano pedagógico da escola, mas uma interface de uma Educação para a prática democrática e universal. O que é um fazer pedagógico? É agir através da comunicação. Para tal é necessário que o educador se aproprie de conceitos da ação comunicativa e de outras linguagens além da radiofônica, em toda a sua potencialidade. O que se pretende é transgredir a ordem dos conceitos tradicionais de pedagogia e comunicação, e a esse processo Corsani dá o nome de "educomunicação" (CONSANI, 2007, p. 12-15).

Em uma perspectiva semelhante, Melo e Tosta, (2008) propõem a noção de educomídia, como capaz de expressar a convergência possível e necessária entre os campos da Comunicação e da Educação, sem que nenhum deles seja submisso ao outro. Ao contrário, reconhecendo as especificidades epistemológicas de cada um desses campos de conhecimento, pensar em educomídia é reconhecer que vivemos em uma sociedade profundamente simbólica, território onde a cultura da mídia se enraíza e adquire significado. É nesse território que a educação e a escola como fatos da cultura adquirem materialidade e atuam.

Pensando educação com a rádio como instrumento pedagógico, observa-se que não é através da mídia por si só que se obtêm aulas dinâmicas e atrativas, é necessário que seja elaborada dentro de uma pedagogia que saiba utilizar desses meios envolvendo técnicas que incentivem os educandos a utilizarem uma linguagem que revele sua identidade, criando possibilidades de perceberem a multiplicidade que essa mídia oferece e que, acima de tudo, saibam posicionar-se perante elas, de forma consciente, crítica e ética.

Um dos desafios da escola é procurar maneiras mais criativas de interação com as linguagens das mídias no contexto escolar, integrando a cultura tecnológica no espaço educativo e desenvolvendo nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos dessa cultura. Deixar de ser conteudista e trabalhar outras linguagens. Para Pretto e Tosta (2010),

o que precisa ser mudado no uso da rádio, não é o som e sim, as pedagogias. Tanto para as rádios como para os demais meios tecnológicos a grande demanda tem a ver com as maneira e lógicas de se fazer Educação. Deve-se ter em mente que não estamos somente passando por mudanças tecnológicas importantes, estamos também migrando de paradigmas cognitivos e estratégias organizacionais para realizar Educação (p. 11).

Foi através do estudo e reflexão desta proposta que mudanças significativas foram aceitas e possíveis de se realizarem na escola Municipal João Zeferino Dutra. Foram os caminhos para a construção de novas linguagens pedagógicas e didáticas que proporcionaram a recriação da escola e da sala de aula. Como afirma Orozco (2010), na construção do saber,

Na mudança ocorrida é necessário e preciso acrescentar mais outra, que tem a ver com a migração de um paradigma de conhecimento centrado na transmissão e na memorização ou na cópia dos modelos, para outro paradigma, onde o que importa é o ensaio e o erro, ou seja, a experimentação via criatividade e busca múltipla, até obter descobrimentos. E é justamente nesse segundo paradigma no qual deve se localizar os esforços presentes e futuros da rádio educativa, já que, ao mesmo tempo, a terceira e maior de todas as mudanças contemporâneas é a de nos transformarmos de seres ouvintes em seres falantes, diante do meio de comunicação e suas propostas ou referentes, aos quais antes só podíamos reinterpretar, mas não desconstruir (p. 11).

Educação se faz com comunicação, e ambas aproximam as pessoas e ensinam valores, sensibilidades, comportamentos e práticas em múltiplos e diferentes caminhos. A comunicação humana transcende a utilização de mídias e equipamentos e se consolida pela necessidade expressa na interlocução e trocas comunicativas manifestadas nas ações humanas.

Nesta mesma linha de pensamento, “o ato comunicativo com fins educacionais realiza-se na ação precisa que lhe dá sentido: o diálogo, a troca e a convergência

comunicativa, a parceria e as múltiplas conexões entre as pessoas, unidas pelo objetivo comum de aprender e de conviver". (KENSKI, 2008, p. 663).

Comunicação na educação, portanto nas relações humanas, é necessidade exigida em todos os campos porque assume a proximidade entre os indivíduos nas relações interpessoais. A comunicação não se restringe apenas ao uso das mídias, sendo um movimento entre pessoas que possuem em comum a vontade de ensinar e aprender.

3 RÁDIO NA ESCOLA - INSTRUMENTO PEDAGÓGICO ESTIMULADOR NA APRENDIZAGEM

Segundo Perona e Barbeito (2007), o rádio é um instrumento formidável para melhorar a expressão oral e a capacidade criativa entre alunos, e no desenvolvimento de atividades educativas como extensão das aulas fora dos espaços escolares, melhorar sua relação com todo aquele que lhe rodeia. Dadas as suas características, apresenta múltiplas possibilidades de exploração dentro e fora das salas de aula.

O uso de tecnologias contemporâneas na Educação não se restringe a um uso meramente instrumental, com a simples incorporação desses recursos como elementos animadores do mesmo fazer educacional. Ao utilizá-las na Educação, passa-se a creditar-lhes o poder de serem meios estruturantes de conteúdos e práticas, que serviriam como fundamento à Educação (PRETTO, 1996).

No decorrer da pesquisa observa-se que o rádio sendo um dos meios de comunicação mais antigos e importantes para a humanidade sempre colaborou interferindo e auxiliando na mudança do comportamento dos cidadãos, e sendo usado como instrumento pedagógico dentro da escola só tem a acrescentar na construção de uma educação de qualidade e inovadora. Como reforça a pesquisadora Assunção (1994):

O repensar da escola em seu papel educativo frente às tecnologias da comunicação e destaca o relevante trabalho com rádios pedagógicas implantadas dentro das escolas. Fica evidente que uma rádio educativa agrupa os educandos e convida a todos a compartilharem saberes construídos em sua comunidade de origem, na sala de aula, na escola, no bairro e na cidade, levando-os a serem autores de conhecimentos (p. 2).

Experimentar na prática pedagógica a utilização da rádio como instrumento potencializador da aprendizagem, em que foi possível articular as dimensões intelectual, emocional e profissional, permitiu notoriamente a agregação das diferentes classes sociais - realidades estas que não se pode negar dentro de um contexto escolar - a uma formação e preparação para o respeito às diferenças e da cidadania.

É a preparação para o exercício da cidadania que a escola de hoje tem como foco no ensino-aprendizagem, como afirma Gaia (2005):

A escola cidadã pressupõe professores que deixam de ser espectadores ingênuos e passam a ler a mídia e interpretá-la com os alunos. É necessário que estejam preocupados em formar alunos aptos não só a ler e escrever, mas também a participar, decidir e promover práticas coletivas de interação. Desse modo, o espaço escolar torna-se apenas o início de um processo que continua nas demais práticas sociais. Quando o saber construído coletivamente retorna à realidade social a partir da prática pedagógica, efetivamente estamos educando (p. 32).

Os profissionais em educação que utilizam o rádio como instrumento pedagógico precisam ter em mente que as aberturas devem ser dadas aos alunos para que os mesmos possam construir, mas também reconstruir a partir do erro, dentro da liberdade de expressão que a mídia atual impõe à sociedade. Os educandos vivenciam fora da escola a realidade imposta por uma mídia exacerbada, em que muitas vezes conduzem a aceitar tudo que vem. Entretanto na escola a rádio propicia a criação e o desenvolver das ideias para ir ao encontro do conhecimento que tanto se almeja na atualidade.

A criatividade de usar microfones para repassar experiências culturais traz para o educando uma gama de oportunidades e uma busca contínua em sempre aprofundar cada vez mais a experiência de conhecimentos, utilizando-se das mídias e principalmente da fala, primordial no ser humano. Com isso os equipamentos sonoros dentro da escola apresentaram resultados de extrema relevância no contexto escolar alcançando, assim, os objetivos propostos. Os esforços e união trouxeram prosperidade. Através de uma simples ação pedagógica foram obtidos inúmeros progressos. O trabalho com a rádio escolar, além de ser produtivo é extremamente gratificante, pois proporciona às crianças a oportunidade de se expressarem de forma livre, usando a criticidade e o desejo na solução dos problemas sociais.

No decorrer do processo de elaboração das oficinas de rádio-escola, muitas foram as atividades desenvolvidas pelos mediadores, principalmente na linguagem radiofônica no contexto da sala de aula. Esse instrumento pedagógico somente é possível quando os educandos se tornam sujeitos ativos na proposta e os educadores, mentores do direcionamento no aprendizado. O diálogo entre professor-aluno é essencial na construção do saber, pois é através dele que se manifestam os diferentes saberes que perpassam os livros didático-pedagógicos. Antigamente as pessoas não tinham acesso a livros e o conhecimento era repassado através da oralidade e da utilização do rádio.

No decorrer de muitos anos o rádio sempre foi usando como instrumento de se fazer educação.

É exatamente nesse contexto de oralidade que, cada vez mais, ganha espaço esse meio de comunicação, o rádio, que vem atravessando os tempos, modificando tecnologicamente, mas não perdendo o princípio da oralidade. Ainda é através das ondas eletromagnéticas distribuídas pelos aparelhos de rádios espalhados pelo país que muitas pessoas, dentre as quais os milhões de analfabetos de brasileiros ficam sabendo sobre os acontecimentos diários de suas comunidades e dos espaços mais distantes, obtém informações de toda natureza que terminam sendo, em muitos casos, o único meio de educação disponível. (PRETTO; TOSTA, 2010, p. 62).

Observando o potencial e interdisciplinaridade do rádio e seu contexto em diferentes áreas, percebe-se claramente que pode ser possível investir nessa tecnologia e promover a aprendizagem dos educandos.

Na busca do aprender e com acesso a informações os alunos estão, cada vez mais, despertando para a aquisição do saber e já não aceitam mais receber tudo pronto e imposto pelo professor. Assim, o professor necessita despertar e valorizar a utilização do rádio de forma mais ampla em integração com os demais recursos disponíveis na sua escola. Como afirma Gonçalves e Azevedo (2004, p.11) “o rádio inserido no processo ensino-aprendizagem pode contribuir sendo uma ponte de entrada ao conhecimento de novos estilos, formatos, linguagens, histórias de vida e tudo o mais que a criatividade na diversidade permitir”.

Portanto, dentre os desafios da escola hoje está desenvolver habilidades para a utilização das mídias numa linguagem que ressignifique o ensino-aprendizagem e, para tal, é preciso que todos os envolvidos nesse processo criem condições para otimizar a utilização desse tão importante instrumento, sendo os alunos os maiores beneficiados.

4 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO RÁDIO NA ESCOLA

A implantação do Projeto Rádio na Escola partiu do objetivo de tornar o ambiente escolar mais atrativo, agradável, mudar a indisciplina no horário do recreio, bem como, para despertar maior concentração nas atividades de leitura, escrita e exposição oral das atividades realizadas em sala de aula. Inicialmente, quando foi proposto o projeto com o uso do rádio no dia a dia da escola, muitos questionamentos foram surgindo: que a escola não dispunha de equipamentos necessários e até mesmo que iria tomar muito tempo das aulas.

Percebe-se atualmente entre os professores atitudes muito adversas em relação às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Alguns as olham com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado.

Outros as usam na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. “Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas.” (PONTE, 2000, p. 64). Por isso o interesse de implantar, acompanhar e sugerir metas para se ter bons resultados e profissionais que saibam integrar as tecnologias ao cotidiano da sala de aula e como objeto de intervenção, a rádio escolar.

A primeira etapa do projeto não necessitou da utilização de equipamentos e materiais, sendo necessárias apenas a motivação e apresentação aos professores, diretor, coordenador, alunos e demais funcionários da escola a proposta a ser implantada.

A segunda etapa foi de sensibilização. Os alunos foram convidados a ouvirem a programação da rádio local, que envolvia propaganda do comércio local e regional, pedidos de músicas, oferta de emprego, festas no município e região, previsão do tempo, notícias em geral. Após ouvirem a programação e participarem com pedidos de músicas e oferecimento para os alunos e funcionários da Escola Municipal João Zeferino Dutra, aproveitando o entusiasmo de todos, foi proposta a implantação da Rádio Escola como instrumento de intervenção pedagógica, no qual toda a comunidade escolar seria envolvida direta ou indiretamente. A proposta foi aceita com sucesso.

A terceira etapa foi colocar o projeto no papel. Ficou definido então que a coordenadora e cursista, bem como as dinamizadoras do Laboratório de Informática dos turnos matutino e vespertino seriam as coordenadoras do projeto Rádio Escolar; que o entrave de recursos financeiros não seria o motivo de não implantar, pois os equipamentos de propriedade da escola tais como: dois microfones sem fio, duas caixas de som acústicas; CPU do LIE (Laboratório de Informática Educacional); *Notebook* com gravadora de CD; aparelho de som portátil AM/FM com USB; *pendrive*; mini caixa de som acústica fixada na parede dos corredores pertencentes ao sistema de som integrado da escola, bastariam como os instrumentos de priori para a implantação e início do projeto. O próprio LIE seria utilizado para a então proposta e a parceria da prefeitura e Secretaria Municipal de Educação do município. O período definido para implantação, execução e conclusão do projeto foi estabelecido entre os meses de março 2012 a maio de 2013.

A quarta etapa foi uma visita à rádio local, denominada Rádio Alvorada de Rialma. Contou-se contar com a parceria da Prefeitura Municipal para transportar as crianças, da escola ao local da visita. Essa visita teve como objetivo observar o local, equipamentos utilizados, forma de transmissão, programação, vinhetas, locu-

ção e músicas tocadas no decorrer da programação. As crianças ficaram encantadas, pois, foram bem recebidas. Foram apresentadas todas as repartições da Rádio, que na verdade funciona em um pequeno espaço, contando com a sala da direção, recepção, sonoplastia - onde puderam conhecer os discos de vinil, uma estante repleta de CDs de diferentes cantores, mesa de som, sistema de transmissão - e a sala onde o locutor realiza a programação.

O locutor registrou a presença dos alunos da Escola João Zeferino Dutra, entrevistou a diretora Sirlane e a coordenadora Meire Matias que acompanharam a visita, entrevistou ainda dois dos alunos presentes que, muito acanhados, conversaram com o locutor. Foi positiva a visita, pois os alunos voltaram motivados e cheios de ideias e sugestões.

A quinta etapa foi, juntamente com as crianças, lançar o concurso da escolha do nome da Rádio. A coordenadora e as dinamizadoras, acompanhadas de alunos representantes de cada série/ano, visitaram as salas de aulas divulgando o projeto Rádio na Escola e propondo o concurso para a escolha do nome da Rádio. Já no momento da visita os alunos apresentaram sugestões bastante criativas. A coordenadora (cursista) explicou que fariam a seleção dentro da própria sala, saindo dali um nome mais votado entre os mesmos para concorrer com cada turma. Após esse processo os alunos de todas as turmas foram aglomerados no pátio para, em assembleia, votarem e escolherem um único nome para concorrer entre turnos.

A sexta etapa foi a elaboração da programação, discutida em sala de aula pelos professores e alunos. Decidiram que a programação iria conter: notícia de jornal; previsão do tempo; curiosidades; achados e perdidos; mensagens de reflexão e otimismo; músicas diversas; recado do coração; conscientização acerca da preservação do ambiente escolar; receitas culinárias; avisos; o que é o que é; poesias e paródias.

A sétima etapa contemplou a montagem da rádio e testes dos equipamentos. A partir daí foi realizada a primeira apresentação da “Rádio JZD” à comunidade escolar. A execução da programação consistiu no rodízio das turmas - sendo duas vezes na semana, no intervalo do recreio e estendendo por uma hora de apresentação - tendo nestes dias a supervisão, apoio e acompanhamentos da direção, coordenação, professores, profissionais da secretaria, serviço gerais, coordenadora geral e até os conselheiros representantes do Conselho Escolar, de modo que todos pudessem participar e sentir-se envolvidos com o projeto.

A metodologia de trabalho adotada para o desenvolvimento do projeto teve a preocupação de despertar nos professores um espírito crítico e reflexivo sobre a utili-

lização das mídias a favor da educação. A participação direta dos alunos na elaboração das programações, participando, sugerindo, empenhando-se com criatividade em cada etapa construída foram cruciais na construção do saber fazer e mostrou que, quando se trabalha envolvendo as mídias como recurso tecnológico e se escolhe um tema de interesse dos alunos, a sua aprendizagem é bastante significativa.

Diante dos resultados obtidos percebe-se que o rádio possui diversas utilidades e oferece variadas possibilidades de trabalho na sala de aula e que as contribuições das tecnologias são inegáveis - Quanto mais dinâmicos e interativos forem os recursos, melhor será o envolvimento dos educandos nas atividades propostas pelo professor -. Porém é bom lembrar que os recursos por si mesmos não transmitem valores, por isso é fundamental que o professor saiba direcionar esse processo para que aconteça a construção de conhecimentos valorizando o coletivo, o respeito às diferenças e a promoção da cidadania.

O Projeto “Rádio na Escola” constituiu-se numa proposta de educação para as mídias. A familiaridade com os equipamentos próprios da comunicação radiofônica, associada a exercícios de elaboração coletiva da programação elaborada pelos alunos e professores, permitiu à comunidade escolar construir seu próprio discurso, transmitindo a todos o que pensa, deseja e necessita para a melhoria das relações entre a comunidade escolar.

Tendo em vista as mudanças e a exigência de maior capacitação do aluno, o recurso midiático se mostrou de suma importância, em especial a rádio, já que é a mídia que mais facilmente é disseminada e ainda engloba um número grande de pessoas. Enquanto recurso educativo-pedagógico foi potencializado e utilizado de forma correta e eficaz tendo a plena interação entre o professor e o aluno no processo ensino-aprendizagem.

Todas as etapas de implantação e execução da “Rádio Escolar” foram importantes para a obtenção dos resultados alcançados, pois foram determinantes no processo de envolvimento dos alunos, cuja prática vivenciada tornou-se aprendizado imediato. Os alunos, ao se organizarem para a visita à rádio local; conhecerem os estúdios; serem entrevistados pelo locutor; anunciar m\xfasicas; lerem an\xfcncios e comerciais como parte da programação da Rádio; ao retornarem para a escola, no momento de conversação e socialização da visita, propuseram mudança em alguns aspectos da programação que pretendiam realizar.

O momento da visita foi o ponto de partida para a construção coletiva da programação, pois houve sugestões bastante pertinentes relacionadas aos temas do co-

tidiano da escola. As ideias perpassaram os muros da escola e trouxeram consigo vivências e experiências que contribuíram de forma coletiva, chegando a superar o que se esperava dos alunos.

O aprendizado foi surgindo a cada etapa concluída, sendo promovidos nestas etapas momentos de leitura; escrita; exposição de opinião; acatamento de opinião; sugestões; criações individuais, coletivas e interação. Percebe-se que se aprende com a mesma qualidade com projetos em que o próprio aluno faça parte da construção desse saber. E essa percepção pode ocorrer em curto prazo.

Esperava-se uma transformação no ambiente escolar com a inserção da rádio como instrumento motivador desse processo, mas o que mais surpreendeu foi a aceitação dos docentes que, a princípio, apontaram obstáculos como tempo e organização dos alunos. Essa transformação foi acontecendo de forma natural e com muita espontaneidade, sendo apenas necessárias as intervenções do professor para o aproveitamento das ideias dos alunos.

O projeto teve como resultado positivo a aceitação dos professores, o que pode ser comprovado em depoimentos como o de Alessandra Vaz: “Não preciso parar o conteúdo para trabalhar com a rádio, é só inseri-la na programação”. É fato que muitos professores têm dificuldades de planejarem suas aulas de forma interdisciplinar, mas utilizando a rádio escolar esse paradigma desapareceu, oportunizando a articulação das diferentes disciplinas.

O projeto Rádio Escolar contribuiu com a integração de todos os setores da escola, promovendo o envolvimento do grupo gestor, professores, secretaria, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, alunos e comunidade escolar. Percebeu-se que a educação integral da criança não acontece somente na sala de aula sob a responsabilidade do professor, com os recursos quadro, giz e livro, mas sim com todos os atores que fazem parte do cenário escolar. Os resultados obtidos estão sendo de grande relevância e, assim, percebe-se que alguns desafios são possíveis de serem sanados com sabedoria da utilização dos meios que a escola dispõe para a obtenção do sucesso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção executado mobilizou a escola como um todo e despertou o interesse nos professores para a metodologia de ensinar utilizando-se das novas tecnologias. Dificuldade leitora, escritora e de comunicação pelos alunos mencionadas na pesquisa do trabalho de campo estão sendo sanadas gradativa-

mente, havendo a necessidade de se continuar com o desenvolvimento do projeto para a obtenção de melhores resultados.

A princípio a programação da rádio escolar, por tratar-se de uma novidade no âmbito escolar, foi exibida todos os dias da semana, sendo uma turma por vez a responsável pela elaboração e execução da programação. Entretanto o grupo colaborador, coordenadores, professores e demais envolvidos perceberam que a programação então realizada diariamente poderia ser apenas duas vezes na semana. A nova proposta foi aceita por todo o grupo e hoje continua sendo a melhor alternativa de trabalhar com esse recurso midiático.

Mudar o ambiente do recreio – normalmente marcado por muita indisciplina - também foi um grande desafio, pois criar um espaço atrativo e que envolvesse todos os alunos era a meta desejada para os problemas apresentados. Com a rádio escola foi possível diminuir o alto índice de alunos que se envolviam em agressões físicas e verbais. Hoje se constata um recreio pautado na apreciação da programação elaborada pelos próprios alunos. Saber ouvir e apreciar tornou-se hábito no cotidiano dos projetos desenvolvidos na escola.

Observa-se que é possível melhorar a qualidade da educação em nossas escolas. Para isso é preciso aproveitar os recursos que a escola dispõe, utilizando-os de maneira que possibilite aos educandos mostrarem suas habilidades e potencial criador e inovador. Com o esforço de todos e a utilização dos diferentes meios no ato de ensinar é possível ao aluno adquirir conhecimentos significativos e duradouros.

REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, Zeneida Alves de. **Artigo Científico: A Rádio Na Escola: Uma Prática Educativa Eficaz** – Apresentado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1994.
- CONSANI, Marciel. **Como usar o rádio na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.
- GAIA, Rossana Viana. **Educomunicação & Mídias**. Maceió. Edufal, 2001. Acesso http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/cadernos04_v1.pdf em 28 de junho de 2013.
- GONÇALVES, Elizabete Moraes; AZEVEDO, Adriana Barroso. **O Rádio na escola como instrumento de cidadania**: uma análise do discurso da criança envolvida no processo. Trabalho acadêmico apresentado no congresso ALAIC'2004. Disponível em http://www2.metodista.br/unesco/GCSB/comunicacoes_radio_escola.pdf. Acesso em 20 de julho de 2021.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Comunicação**: Interconexões e Convergências. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0229104.pdf>, Acesso em

05 de agosto de 2021. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104-Especial, p. 647-665, out. 2008.

LACERDA, Juliana Andrade; MAGALHÃES, Rosane Moreira. O rádio vai à escola. **Rádio em**

Revista. Belo Horizonte: SEGRAC, jun./jul. 2006, v. 02, n. II, ano 1.

MELO, José Marques de. TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (Coleção temas e Educação).

OROZCO, Guillermo Gómez. De “ouvintes” a “falantes” da rádio, o desafio educativo com os novos “radioouvintes”, PRETTO, Nelson De Luca, TOSTA, Sandra Pereira (organizadores), **Do MEB à WEB: O Rádio na Educação/-** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Cultura, Mídia e escola).

PEIXOTO FILHO, José. O rádio e a educação: a experiência do MEB e as contribuições para a educação popular. PRETTO N. de Lucca, TOSTA S. P. (orgs.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-40, 2010.

PERONA, J.J.; BARBEITO, M. L. Modalidades educativas de la radio en la era digital. Madrid: Icono 14. **Revista de Comunicación Audiovisual y Nuevas Tecnologías**, 2007. Disponível em: <http://www.icono14.net/revista/num9/index-num9.html>. Acesso em 01 agosto 2013.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?. **Revista Ibero Americana de Educación**; Número 24, Setembro -Dezembro 2000. p. 64 Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-TIC%20\(rie24a03\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-TIC%20(rie24a03).pdf). Acesso em 16 de agosto de 2013.

PRETTO, N. de Lucca, TOSTA S. P. (orgs.). **Do MEB à WEB: o rádio na educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRETTO, Nelson de Lucca. **Uma Escola sem/com futuro.** Campinas: Papirus, 1996.



PESQUISAS EM TÉMAS DE CIÊNCIAS DA



EDUCAÇÃO

VOL 6

PESQUISAS EM TÉMAS DE CIÊNCIAS DA



9 786558 892250 >



EDUCAÇÃO

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde,
Belém - PA, 66635-110

VOL 6