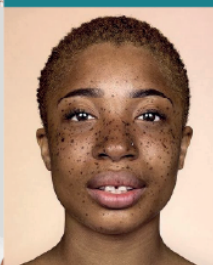




Everaldo dos Santos Mendes
Adevanucia Nere Santos
Stela Santos Fernandes
organizadores

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E INCLUSÃO:: TRAVESSIAS PEDAGÓGICAS E SOCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E26 Educação, diversidades e inclusão: travessias pedagógicas e
1.ed. sociais em tempos de pandemia [recurso eletrônico] / [org.]
Everaldo dos Santos Mendes, Adevanucia Nere Santos, Stela
Santos Fernandes. – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020.
Recurso digital.

Formato: e-book

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-65-87204-97-0

1. Educação inclusiva. 2. Empatia. 3. Pandemia (COVID-19). 4.
Singularidades. I. Mendes, Everaldo dos Santos. II. Santos, Ade-
vanucia Nere. III. Fernandes, Stela Santos.

CDD 379.26

12-2020/54

CDU 376

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva: Empatia: Singularidades

2. Pandemia (COVID-19)

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-97-0.14.12.20>

Everaldo dos Santos Mendes
Adevanucia Nere Santos
Stela Santos Fernandes
(organizadores)

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E INCLUSÃO:
travessias pedagógicas e sociais em tempos de pandemia



1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado - FMP Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Cledione Jacinto de Freitas - UFMS Dra. Daniela Mendes V da Silva – FEUC/UCB/SEEDUCRJ Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

PALAVRAS PRIMEIRAS	7
PREFÁCIO	10
Clélia Peretti	
A PANDEMIA COMO CATALISADORA E CONSOLIDADORA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	14
Marcos Roberto Teixeira Halasz Adriana Recla Sarcinelli Harerton Oliveira Dourado	
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EVASÃO POTENCIALIZADA PELA PANDEMIA	26
Luciene Lima de Assis Pires Fernando Freitas Costa Paulo Henrique de Souza	
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO CAMPO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA.....	40
Leandro de Almeida	
MOVIMENTO NEGRO MOCAMBO ODARA E A IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA “HISTÓRIA E CULTURA AFRODECENTES” EM JEQUIÉ.....	55
Caio César Gonçalves de Souza Diego Pita Ramos	
PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19	69
Flavia Roma dos Santos	
A VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM EM FÍSICA E ASTRONOMIA EM TEMPOS DE PANDEMIA	81
Adriana Oliveira Bernardes	
EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE NA PANDEMIA.....	92
Carlos Alberto Machado Gouvêa Eujacio Batista Lopes Filho Neila Souza Leite	
O AEE NO CENÁRIO PANDÊMICO DO CORONAVÍRUS: AÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA.....	103
Luciana de Jesus Botelho Sodrê dos Santos	
A ARTE DE EDUCAR EM CAROLINA MARIA DE JESUS	117
Everaldo dos Santos Mendes Rossival Sampaio Morais	

A EDUCAÇÃO COMO PROJETO DA MODERNIDADE: DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI	134
Cristina Ferreira de Assis Rhadson Rezende Monteiro	
EDUCAÇÃO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: OS DESAFIOS DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS	148
Reginaldo Peixoto Olinda Rodrigues Magalhães José Renato Sessino Toledo Barbosa	
EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE NA INTRODUÇÃO À TEORIA MUSICAL EM “TEMPOS DE QUARENTENA”	163
Marcos Machado Chaves	
EXTENSÃO E FORMAÇÃO NO CENÁRIO DO PROJETO ABC ENGLISH: OPENING DOORS	176
José Lindemberg da Silva Ferreira Michele Lima de Brito Sílvia Helena Benchimol Barros	
REVISITANDO A CULTURA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL CRÍTICA	190
Eliane Brito de Lima	
“PROFESSORA EU QUERO SER O HOMEM-ARANHA”: O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE HETEROTOPIA	203
Suelen Soares Barcelo de Miranda Eliane Rose Maio Roberta Stubs Parpinelli	
A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	216
Bruna Amoriette Sone Gusso Solange Santos Ferreira Graziela Cristina Jara	
DIVERSIDADE: INCLUSÃO (PARCIAL OU TOTAL)	229
Géssica Kátiusa Santana do Amorim	
ATUALIZANDO A EDUCAÇÃO PRISIONAL: UM ESTUDO DE CASO COM APLICAÇÃO DO <i>PEER INSTRUCTION</i>	238
Leonardo de Melo Souza Maria Auxiliadora Motta Barreto	
ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO BRASIL E A PANDEMIA DO COVID-19: A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS	252
Layz Barbosa Santos de Freitas	
SOBRE OS ORGANIZADORES	265
ÍNDICE REMISSIVO	267

PALAVRAS PRIMEIRAS

*Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo.*

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,

ela falou comigo:

‘Coitado, até essa hora no serviço pesado’.

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água [quente.

Não me falou em amor.

Essa palavra de luxo.¹

Poeticamente, expressa Fernando Pessoa: “Deus quer, o homem [ser humano] sonha, a obra nasce”.² No Instituto Edith Theresa Hedwing Stein — ISTEIN, originou-se o projeto político-pedagógico do escrito palavrado **EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E INCLUSÃO: TRAVESSIAS PEDAGÓGICAS E SOCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA**, por iniciativa do Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes. Posteriormente talhado e esculpido na Faculdade de Santa Cruz da Bahia — FSC, traz as marcas das mãos de Profa. M.^a Stela Santos Fernandes, do Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES, e de Profa. M.^a Adevanucia Nere Santos, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano — IFBAIANO.

Maria Bethânia — uma voz essencialmente recôncava, de Santo Amaro da Purificação [Estado da Bahia — Brasil] — canta em uma das suas canções: “É como diz João Cabral de Melo Neto “[...] um galo sozinho não tece uma manhã [...]”.³ Para compor este mosaico, Marcos Roberto Teixeira Halasz, Adriana Recla Sarcinelli e Harerton Oliveira Dourado debruçaram-se sobre **A PANDEMIA COMO CATALISADORA E CONSOLIDADORA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**.

Magistralmente, Luciene Lima de Assis Pires, Fernando Freitas Costa e Paulo Henrique de Souza compuseram **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EVAÇÃO POTENCIALIZADA PELA PANDEMIA**. Por conseguinte, Leandro de Almeida traz **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO CAMPO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA**. Prosseguindo, o[a] leitor[a] deparar-se-á com o **MOVIMENTO NEGRO MOCAMBO ODARA E A IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA “HISTÓRIA E CULTURA CFRODECENTES” EM JEQUIÉ**, de autoria de Caio César Gonçalves de Souza e Diego Pita Ramos.

No capítulo intitulado **PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO CON-**

¹ PRADO, A. Ensino. In: _____. **Bagagem**. 19. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2003, p. 118.

² PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo: Via Leitura, 2019, p. 47.

³ MELO NETO, J. C. de. *Morte e vida severina e outros poemas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 345.

TEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19, Flavia Roma dos Santos discute o ensino a distância como forma de manutenção da Educação Básica durante a pandemia de coronavírus [COVID-19]. No processo metodológico, opta por produzir uma pesquisa qualitativa, de análise crítica e reflexiva de textos documentais e artigos disponíveis na internet e das observações de práticas educativas realizadas por professores[as] de escolas públicas no Estado da Bahia [Brasil]. Passados meses de enfrentamento à COVID-19, diversas regiões brasileiras padecem de ações efetivas do poder público, de modo a tornar o ensino a distância uma realidade para todos.

Pedagogicamente, Adriana Oliveira Bernardes revela **A VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM EM FÍSICA E ASTRONOMIA EM TEMPOS DE PANDEMIA**. Carlos Alberto Machado Gouvêa, Eujacio Batista Lopes Filho e Neila Souza Leite põem em relevo um escrito singularíssimo: **EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE NA PANDEMIA**. Neste cenário, insere-se **O AEE NO CENÁRIO PANDEMIC DO CORONAVÍRUS: AÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA**, de Luciana de Jesus Botelho Sodrê dos Santos.

No escrito dos educadores latino-americanos da libertação Everaldo dos Santos Mendes e Rossival Sampaio Moraes — intitulado **A ARTE DE EDUCAR EM CAROLINA MARIA DE JESUS** — desvela-se uma reflexão crítica da práxis histórica da educação *a partir de* Carolina Maria de Jesus. Partindo do método historiobiográfico, cunhado pela filósofa contemporânea Dulce Mara Critelli, produziram uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, que reuniu os vinte cadernos que narram o dia a dia da escritora mineira contemporânea compilados em **Quarto de despejo: diário de uma favelada** [1960], **Diário de Bitita** [1986] e **Meu sonho é escrever...**: contos inéditos e outros escritos [2018].

Digno de nota, mostra-se o texto de Cristina Ferreira de Assis e Rhadson Rezende Monteiro: **A EDUCAÇÃO COMO PROJETO DA MODERNIDADE: DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI**.

Reginaldo Peixoto, Olinda Rodrigues Magalhães e José Renato Sessino Toledo Barbosa refletem sobre **EDUCAÇÃO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: OS DESAFIOS DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS**. Marcos Machado Chaves compõe **EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE NA INTRODUÇÃO À TEORIA MUSICAL EM “TEMPOS DE QUARENTENA”**. José Lindemberg da Silva Ferreira, Michele Lima de Brito e Silvia Helena Benchimol Barros produzem **EXTENSÃO E FORMAÇÃO NO CENÁRIO DO PROJETO ABC ENGLISH: OPENING DOORS**.

Eliane Brito de Lima propõe **REVISITANDO A CULTURA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL CRÍTICA**. Político-pedagogicamente, Suelen Soares Barcelo de Miranda, Eliane Rose Maio e Roberta Stubs Parpinelli escrevem **“PROFESSORA EU QUERO SER O HOMEM-ARANHA”: O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE HETEROTOPIA**. Bruna Amorette Sone Gusso, Solange Santos Ferreira e Graziela Cristina Jara discorrem

sobre **A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.**

No escrito **DIVERSIDADE: INCLUSÃO [PARCIAL OU TOTAL]**, Géssica Katiusa Santana do Amorim e Neusa Cristina Pereira refletem sobre a prática desenvolvida no componente curricular Estágio Supervisionado II, de um curso de formação de docentes [licenciatura], que objetivou compreender os aspectos relacionados à diversidade [aspectos relacionados à sociedade, às diferenças entre pessoas, etnias, sotaques e culturas] e os impactos da mesma na educação fundamental. No que diz respeito à metodologia, optaram por conceitualizar a prática com a teoria em uma abordagem qualitativa, utilizando-se das vivências intersubjetivas descortinadas em uma sala de aula.

Leonardo de Melo Souza e Maria Auxiliadora Motta Barreto propõem **ATUALIZANDO A EDUCAÇÃO PRISIONAL: UM ESTUDO DE CASO COM APLICAÇÃO DO PEER INSTRUCTION.** Mais ricos de HUMANIDADE, alcançamos um escrito peculiar: **ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO BRASIL E A PANDEMIA DE COVID-19: A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS,** de Layz Barbosa Santos de Freitas.

Temos diante dos olhos um tesouro a descobrir: **EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E INCLUSÃO: TRAVESSIAS PEDAGÓGICAS E SOCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA.** Trata-se de um mosaico, que reúne rostos singularíssimos, desvelados na pesquisa e produção de saberes de pesquisadores[as] contemporâneos[as] — testemunhas oculares da dor humana, provocada pelo coronavírus [COVID-19]. Político-pedagógicamente, rogamos licença científica — numa cultura que insiste na teimosia de propor um caminho de vida plena nas sendas de um Mestre, cujos ensinamentos devem ser assimilados no seio da comunidade de modo teórico-prático⁴ — para anunciar-lhes: “[...] ‘vai, e também tu, faze o mesmo’”.⁵

Por fim, desejamos-lhes SAÚDE!

EMPATICAMENTE,

Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes

Profa. M.^a Adevanucia Nere Santos

Profa. M.^a Stela Santos Fernandes

⁴ MENDES, E. S. A “paideia cristã” do Medievo: experiência[s] cristã[s] de Deus, ideias e instituições educacionais. In: BIANCHESSI, C. **Práticas pedagógicas e saberes curriculares: experiências.** [org.]. Curitiba, PR: Bagai, 2020.

⁵ BÍBLIA, N. T. Lucas. Português. **Bíblia de Jerusalém.** São Paulo: Paulus, 2008. Cap. 10, vers. 37.

PREFÁCIO

Clélia Peretti⁶

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E INCLUSÃO: TRAVESSIAS PEDAGÓGICAS E SOCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA é uma obra escrita num contexto de pandemia e de propagação do Coronavírus, que tenho a honra de apresentar ao público brasileiro. Uma obra que ajuda refletir como *ser ponte* entre um ensino presencial e uma educação mediada por tecnologia em tempos de Covid-19. Seu conteúdo lembra aquela “*transitividade*” que falava Paulo Freire nos anos 1960. *Conscientização – transição* entre o mal-estar da modernidade e os influxos da pós-modernidade, a reconstrução paradigmática de um pensamento aberto, que refutava qualquer dogmatismo e combatia os determinismos.

A meta seria naquele momento, o engajamento das camadas populares e na compreensão do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. Para Freire, o processo de conscientização não seria apenas resultante de modificações econômicas, por mais importantes que estas sejam. Para o educador brasileiro, a criticidade seria resultado de um trabalho pedagógico apoiado em condições históricas propícias. A busca da criticidade, a conscientização não poderia fazer parte de uma educação qualquer, mas de um processo voltado para a “responsabilidade social e política, para a decisão”. Freire insiste e afirma que “é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”.⁷

Se o momento histórico (décadas de 1950 e 1960) exigia, segundo Freire, “uma ampla conscientização das massas brasileiras através da educação, que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e espaço”,⁸ na atualidade, em que a incerteza e a insegurança ocupa um lugar cada vez mais central, emerge a necessidade de uma autoconsciência de uma profunda relação entre as pessoas, um

⁶ Pós-doutora em Fenomenologia pelo Centro Italiano di Ricerche Fenomenologiche e Pontificia Universidade Lateranense — Roma [2015]. Doutora em Teologia pela EST [2009]; Mestra em Educação pela PUCPR; Especialista em Gestão de Escolas pela PUCPR e em Educação a Distância pela UnB. Possui Licenciatura em Pedagogia, e em História; Bacharelado em Teologia e Ciências da Religião. Atualmente é professora e pesquisadora no programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Teologia PPGT/PUCPR e do Bacharelado em Teologia. E-mail: cpkperetti@gmail.com.

⁷ FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980, p. 90.

⁸ FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 36.

gesto antropológico integral preciso por meio do qual cada pessoa seja acolhida na sua essência.

A pandemia do Covid-19, a experiência de isolamento social, leva a uma vivência de *transitividade* que extrapola nossa consciência, nos coloca diante da finitude humana e da necessidade de repor o ser humano-social no centro de nossas preocupações educativas. Do mesmo modo, a vivência da pandemia nos lembra o conceito de *mundo* e a noção de *teia de relações humanas*, da filosofia política de Hannah Arendt,⁹ em que considerava a exigência de um pensamento adequado às questões do presente. Diante do choque da experiência da Segunda Guerra Mundial, Arendt tomou uma postura radical de “pensar o presente”, o que fez com que adotasse uma postura distinta em relação à tradição filosófica, sobretudo moderna. De acordo com Arendt,¹⁰ o desenvolvimento da técnica possibilitou o extermínio em massa, de modo que as metáforas empregadas para descrever o campo [de extermínio], não podiam ser consideradas “exageradas”. Neste sentido, ela ainda afirmou que as chamadas “fábricas de morte” eram literalmente a “imagem do inferno”.

O Coronavírus ou SARS-CoV-2, com sua rápida propagação, mais do que uma preocupação de saúde pública, é uma ameaça à humanidade. É um fenômeno sem precedentes na história recente das pandemias, que desafia categorias e parâmetros éticos e epistêmicos. É um fenômeno que vem produzindo repercussões não apenas na ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, culturais e políticos.

Além disso, a epidemia do Covid-19, desafia a história da saúde, da educação e do tempo presente, deixando consequências imprevisíveis na humanidade e no Ser de cada ser humano. *Compreender* esse fenômeno significa entender que na sua base não está apenas a crise do antropocentrismo moderno, do relativismo, mas também a crise ecológica tecnocrática, de dominação do ser humano sobre os outros e sobre a natureza. A degradação humana e do planeta estão, portanto, intrinsecamente conectadas. Cada ser humano possui um valor intrínseco, pois é único no universo. Como diz o Papa, na **Laudato Si**, do Papa Francisco: “Esquecemo-nos que nós mesmos somos terra (Gn 2,7; LS, 2). Por isso, “ofender a Terra é o ofender o ser humano que também é

⁹ ARENDT, Hannah. **Men in Dark Times**. Harcourt Brace: New York, 1968.

¹⁰ ARENT, Hannah. **Crises da República**. Tradução de José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 227.

Terra”.¹¹ Há uma rede de relações que perpassam todos os seres, ligam e religam todas as ordens e, todos os seres, mesmo os menores, estão envolvidos em laços de conexões. Nada existe fora da relação.

O cenário pandêmico do Coronavírus (COVID-19), nos remete, de tal modo, a revigorar a consciência de que somos uma única família humana, cada ser humano possui uma dignidade especial, a vida humana é um dom que deve ser protegido das várias formas de degradação e de exclusão. Portanto, nenhuma fronteira nem barreiras políticas ou sociais deveriam nos isolar-nos uns dos outros e criar espaços para a “globalização da indiferença”.¹²

A humanidade é chamada a tomar consciência da necessidade de mudanças de estilo de vida, de produção e de consumo, de uso dos bens da terra, bem como, de uma nova abordagem sistêmica no quadro de novos paradigmas educacionais fundamentados na educação para a diversidade, ou seja, no respeito às diferenças e na valorização das singularidades. Trata-se, de incorporar na perspectiva educativa, as dimensões da complexidade e da multidimensionalidade do ser humano, isto é, da sua condição de criatura; de sua existência e de sua parte na humanidade. Esse desafio impõe ao educador a missão de mediar com responsabilidade o processo de autoformação.

A formação, implica ainda, em tornar tal processo formativo consciente, a fim de que potencialize a autonomia do sujeito-educando no desenvolvimento das múltiplas dimensões: corpo, espírito, psique e a alma. Esse percurso implica na ativação da singularidade e da individualidade e no despertar para as relações interpessoais e com o mundo. Portanto, caberá ao educador propor meios para ativar o que há de melhor no ser humano.

A formação da pessoa, como ser integral, é uma ação que envolve uma relação educativa empática,¹³ uma aproximação com a vivência do outro, com a sua alteridade. A educação exige do mediador essa capacidade, de formação contínua, para não imputar aos outros caminhos que constituíram soluções pessoais em circunstâncias, tempos e culturas diversas. Nas relações intersubjetivas empáticas, faz-se necessário o respeito pelos caminhos possíveis que cada um é capaz de trilhar para que se sinta autor da própria existência. Dessa maneira, a relação

¹¹ FRANCISCO. PAPA. **Laudato Sí. Sobre o Cuidado da Casa Comum.** Carta Encíclica. São Paulo: Paulinas, 2015, n. 2.

¹² FRANCISCO, 2015, n. 52.

¹³ STEIN, Edith. **L’empatia di Edith Stein.** A cura di Michele Nicoletti. 2. Ed. Milano, Itália: Franco Angeli, 1992.

intersubjetiva torna-se um instrumento de autoconhecimento, porque o outro me “devolve-a-mim-mesmo”.¹⁴

Essa é a marca que a educação escolar e não escolar: buscar “o timbre, ou a tonalidade de cor”, de cada ser humano.¹⁵ Essa sensibilidade nos permite ativar nossa percepção de quem é o outro, de não fazer generalizações sobre sua natureza e o que constitui sua humanidade. Nessa marca é possível compreender o ser humano como parte do Todo. Desse modo, colher a pessoa, como parte do seu grupo familiar, cultural e comunitário, significa respeitar seus direitos e suas diferenças. A troca intersubjetiva nos possibilita, ao mesmo tempo, desenvolver parâmetros sociais e éticos, a estabelecer um *ethos*, no exercício da profissão, a promover relações interpessoais adequadas ao desenvolvimento individual e coletivo.

A empatia possibilita, em contextos de pandemia, trânsitos culturais, interdisciplinares e transdisciplinares. A troca de saberes mediados pelas redes sociais, pelos meios digitais, tecnológicos além de contribuir para o aprofundamento de determinadas áreas do conhecimento e a criação de novas alternativas de ensino, possibilitou-nos considerar o mundo-da-vida, que transborda nas vivências. Além disso, nos fez compreender o indizível, o inefável e os silêncios expressos, a palavras ditas nas falas, na biografia, na poesia ou na música partilhada. Nisso, aprendemos mutuamente.

A educação do século XXI, requer, portanto, menos ensino e mais aprendizagem. O grande desafio consiste em desenvolver um pensamento crítico, criativo capaz de recuperar a profundidade da vida, olhar para a realidade de outra forma, recolher os avanços positivos e sustentáveis e ao mesmo tempo recuperar os valores e os grandes objetivos da convivência humana.

¹⁴ STEIN, Edith. **La struttura della persona umana**. Corso de antropologia filosofica. Traduzione del tedesco: Michele D’Ambra. Roma: Città Nuova Editrice, 2013.

¹⁵ STEIN, Edith. **L’empatia di Edith Stein**, 1992.

A PANDEMIA COMO CATALISADORA E CONSOLIDADORA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Marcos Roberto Teixeira Halasz¹⁶

Adriana Recla Sarcinelli¹⁷

Harerton Oliveira Dourado¹⁸

Nos últimos anos foi perceptível o crescimento tecnológico em toda a humanidade. Tais avanços culminam com o aumento da expectativa de vida da população e as demandas da sociedade, causando impactos na economia e nos negócios. O ritmo do mercado de trabalho vem sendo alterado, grande parte das profissões terão que se adaptar às novas tendências e várias poderão até vir a desaparecer. Tornou-se comum observarmos crianças se familiarizando com a tecnologia, em um mundo que tudo é intuitivo, dispensando os antigos manuais, imprescindíveis no século XX para operar qualquer equipamento.

Farias e Carvalho (2016) mencionam como geração Y os nascidos entre 1990 e 2000, que representam parte dos alunos que estão entrando atualmente nas Instituições de Ensino Superior. De acordo com os autores, o grande desafio dos educadores é fornecer uma educação de qualidade a esta “geração tecnológica”. Além disso, este jovem possui o perfil daqueles que cresceram em ambientes menos rígidos, em referência à hierarquia e com fácil acesso à informação. Eles não respondem de forma positiva aos modelos educativos de uma única via centrados no professor, sendo necessárias diferentes abordagens de comunicação.

¹⁶ Doutor em Engenharia Química pela COPPE/UF RJ. Coordenador de Ensino, Professor e membro do Comitê de Educação a Distância das Faculdades Integradas de Aracruz – FAACZ.

¹⁷ Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP. Diretora Acadêmica, Professora e membro do Comitê de Educação a Distância das Faculdades Integradas de Aracruz – FAACZ.

¹⁸ Doutor em Engenharia Ambiental pela UFES. Coordenador dos Cursos de Engenharia, Professor e membro do Comitê de Educação a Distância das Faculdades Integradas de Aracruz – FAACZ.

Fragelli (2017) destaca que é possível observar que as Universidades cada vez mais têm constatado que os alunos ingressantes se mostram desinteressados e dispersos em sala de aula, principalmente quando as metodologias de ensino são exclusivamente passivas. Isto posto, faz-se necessário o esforço docente no sentido de desenvolver habilidades bastante incomuns ao indivíduo oriundo de uma geração anterior. A utilização da Tecnologia é inevitável e deve fazer parte do processo educativo.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem ser definidas como o conjunto das tecnologias que permitem o manuseio de informações e facilitam diferentes formas de comunicação entre os atores humanos (HAMELINK, 1997). Apesar de ser comumente ligado ao uso da informática, as TICs, por sua definição assumem diferentes formas. Entretanto, é com o desenvolvimento da informática e sua aplicação nas mais diversas áreas que as TICs vêm influenciando a sociedade (SANTOS, G. S. C.; BASÍLIO, 2018).

Este processo não poderia excluir a educação. De fato, o uso das TICs em educação têm trazido novos comportamentos entre docentes e também alunos (CASTRO; CAVALCANTE, 2019). Sua influência pode ser sentida também na forma como o processo educativo ocorre. A ampla utilização de conteúdo ofertado na modalidade de Educação a Distância (EaD), o surgimento de novas formas de organização de cursos, como os cursos híbridos, o uso de aulas remotas entre outros, são aspectos resultantes do uso das TICs.

É importante ressaltar que na década de 80, o acesso à computadores não era generalizado como atualmente. Além disso, devido às leis de reserva de mercado vigentes, o alto preço dos equipamentos e o atraso no desenvolvimento da tecnologia impedia acompanhar a evolução que se fazia presente em outros países. Já a década de 1990 foi marcada pela popularização mundial da internet com o surgimento de novos projetos educativos utilizando as TICs. Este desenvolvimento permitiu o surgimento do que Moore e Kearsley (2008) chamam de 5ª geração da educação a

distância. A entrada do novo século veria o Brasil cada vez mais atualizado em relação às potencialidades do uso das TICs.

A realidade do século XXI tem fortalecido o processo de universalização do acesso à recursos de TICs a parcelas cada vez maiores da população. Nesse sentido, tomado como exemplo a educação superior, a legislação que regulamenta a educação tem, progressivamente, dado mais destaque à oferta de conteúdos na modalidade a distância em cursos presenciais.

Em 2004, o MEC lançou a Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) que passou a permitir que até 20% da carga horária de cursos presenciais fossem semipresenciais. Esta legislação foi alterada várias vezes até que a Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), passou a estabelecer a possibilidade da oferta de até 40% em cursos de graduação presenciais (exceto medicina).

Ficou claro que a EaD era uma tendência, e esta afirmativa foi comprovada no resultado do CENSO da Educação Superior do ano 2019, onde ficou atestado que o número de matrículas em cursos a distância vem crescendo e já representa 28,5% do total das matrículas. Mas o crescimento desta tendência não para por aí.

O ano final da segunda década do século ficará marcado, não somente na história, mas também na educação brasileira e mundial. A pandemia do COVID-19 exigiu mudanças na rotina das instituições de ensino, que rapidamente precisaram buscar soluções para permanecer funcionando. E, foi justamente o uso das TICs que possibilitou a continuidade da educação no país, especialmente no ensino superior. Nesse cenário, saíram na frente as instituições que já investiam no uso das tecnologias. Aulas remotas, videoconferências e até práticas de laboratório em meio virtual passaram a fazer parte da rotina de docentes e discentes. A gestão educacional exigiu agilidade e, em muitos casos, até ousadia para a implantação de novas soluções.

A reflexão sobre os recentes acontecimentos de 2020, permite, inclusive, concluir que estamos vivendo um momento ímpar na história da educação no Brasil. É possível afirmar que a experiência que todos

estamos vivendo terá capacitado os educadores para uma nova realidade que, se antes era um futuro próximo, passou a ser o presente. O uso cada vez mais generalizado das TICs será o novo normal na sala de aula – física ou virtual.

Dado o cenário apresentado, faz-se necessário entender as dificuldades das Instituições de Ensino Superior (IES) na transição para este modelo alicerçado pelas Tecnologias. Nada mais justo do que focar nos docentes.

A inclusão das tecnologias digitais e remotas devem ser previstas na formação inicial dos professores, devendo a prática docente ser considerada como porta de entrada para as mudanças. Em suma, a IES deve estar preparada para trabalhar com diferentes gerações que convivem harmonicamente e possuem características diferentes, preparadas para oferecer, em um futuro recente, uma aprendizagem diferenciada, baseada na flexibilidade de horários, acessível, motivadora, atualizada e personalizada (SOARES, 2014).

Uma pergunta recorrente no ambiente universitário é: O fazer para atingirmos a excelência quando se trata do perfil docente da educação superior nos dias atuais? A resposta não é trivial e não requer apenas esforço por parte do interessado. Algumas características como domínio de conteúdo, flexibilidade, dedicação, determinação e organização vêm à cabeça, mas é importante ressaltar que sem que haja uma formação pedagógica adequada e interesse por dominar as novas tecnologias remotas, o caminho se torna mais tortuoso.

Um grande desafio para este docente é com relação ao processo, descrito por Veloso (2018) como “fragmentação do trabalho docente na EaD”. Na prática, as turmas cresceram, a forma de lecionar mudou e, em alguns casos alguns serviços que eram de atribuição docente, passaram a ser terceirizados, implicando, segundo o autor, em desprofissionalização e contratação de profissionais em “regime precário”. Cesário (2016) destaca de maneira positiva a organização do trabalho docente na modalidade à distância, ocorrendo de forma coletiva, colaborativa e de forma fragmentada, prevendo diferentes perfis de profissionais

(docentes, tutores, designs gráficos entre outros). Outro ponto a ser considerado é que não mais somente os conhecimentos requeridos pela educação presencial são suficientes, sendo necessário o desenvolvimento de novos conhecimentos e técnicas aplicadas, tendo em vista o aprimoramento da capacidade inovadora e os novos saberes virtuais.

A incorporação das TICs aos processos pedagógicos deve ser enaltecida pela Instituição de Ensino Superior como forma de oferecer um “serviço de melhor qualidade”, como preceitua o conceito popular. O grande problema é que geralmente a incorporação das tecnologias ativas são implementadas nas IES do topo para a base da pirâmide (*top-down*). O mais comum é encontrar situações onde a instituição adquire sistemas e/ou ferramentas tecnológicas e repassam ao seu quadro docente dando prazo para serem implementadas. Não que esta metodologia esteja equivocada, mas muitas vezes tais ações resultam em bloqueios do docente no sentido da utilização destas, mas na grande maioria das vezes, resultam no estímulo ao aprendizado.

Apesar de todas as fragilidades identificadas no perfil do docente que decide ou é forçado a se enveredar na utilização de tecnologias, é possível proporcionar uma transição menos traumática para este professor. Mas tal ação não depende somente da vontade do docente, tem que haver um comprometimento institucional em promover uma série de capacitações e/ou treinamentos das metodologias almejadas. É neste sentido que apresentamos a seguir um exemplo de vivência e superação neste cenário.

ESTUDO DE CASO

O estudo foi inicialmente motivado pela necessidade da IES na implementação dos 20% da carga horária dos cursos de graduação na modalidade EaD, permitidos por legislação pelo MEC para cursos Presenciais e previsto no PDI da Instituição no ano de 2016. Para tal, estipulou-se um prazo de dois anos para implementação e efetiva execução incluindo este percentual na carga horária dos cursos na forma Semipresencial.

Em um primeiro momento seria necessário a capacitação dos gestores (coordenadores), seguido de treinamento e capacitação dos docentes, utilizando ferramentas tecnológicas e acompanhamento direto em sala de aula, com o objetivo de colocar em prática as propostas. Esta mobilização aconteceria no ano de 2016, mobilizando uma equipe para avaliação de viabilidade do processo de forma a implementar um Comitê de Educação à Distância.

Outra necessidade seria a realização de treinamentos que seriam na forma de cursos de longa e curta duração, capacitações programadas e aplicações diretas supervisionadas nas salas de aulas reais, das disciplinas por eles lecionadas. Para tal, foram utilizadas a plataforma *MOODLE*, padronizada pela IES, ferramentas de Internet, editores de vídeos e alguns programas como *Microsoft Teams*, *Google docs*, *Google drive*, *Google forms*, *Youtube*, murais virtuais (*Padlet*), entre outros.

A sequência metodológica das ações foi a seguinte:

1. Estimular à realização de especializações e outros cursos por parte de docentes e coordenadores da IES com objetivo de ser fonte multiplicadora dos conceitos no processo;
2. Levantar as ferramentas e metodologias utilizadas na Educação à Distância, possíveis de serem utilizadas na capacitação docente;
3. Planejar ambientes virtuais, iniciando a proposta de personalização do ambiente virtual de forma a trabalhar a identidade institucional da IES;
4. Realização de reuniões de treinamento e capacitação docente previstas em calendário docente usando como instrutores docentes da própria IES devidamente capacitados e até com profissionais externos;
5. Construção por parte dos docentes capacitados dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem aplicados às suas disciplinas presenciais;
6. Acompanhar a evolução docente no processo de utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na sala de aula;

7. Criar um ambiente exclusivo para o docente onde ele terá acesso a todos os documentos institucionais e notícias relativas a seu ambiente de trabalho.

8. Realizar treinamentos usando diversos programas e situações específicas para sala de aula.

O projeto iniciou-se no ano de 2016, na própria instituição, com 65 docentes (número que foi reduzido nos três últimos anos chegando a 50 em 2020). Durante os cinco anos de análise e com base na sequência metodológica proposta, foi possível tecer uma série de considerações considerando que não havia nenhum docente especialista na área de EaD na IES, fazendo-se necessário uma prévia capacitação de um grupo de docentes que participariam diretamente no processo de implantação da metodologia. Esta capacitação foi realizada com o incentivo a participação em 3 Congressos e culminando com o apoio na realização de formação continuada na área de formação de Tutores e especialização nas áreas de EaD e Gestão de EaD.

Ainda neste período, foi realizada uma capacitação com a presença de uma Consultora Externa, especialista em EaD. Nesta capacitação, inicialmente foram tratados assuntos ligados à Regulação da modalidade à Distância, seguido da temática “Aprendizagem em ambientes Virtuais de Aprendizagem”. Posteriormente, tais aspectos seriam estudados pelo Comitê de EaD e avaliadas algumas ferramentas, para serem apresentadas e trabalhadas na etapa de capacitação. Verificou-se que o ambiente *Moodle* seria o mais adequado às necessidades da IES, mas a inexperience do corpo docente na área seria uma barreira a ser transporta com uma certa prioridade.

Ao iniciar a implementação do AVA no ano de 2017, os docentes, após a capacitação, desenvolveriam suas páginas sem o compromisso de padronização institucional, seguindo apenas os roteiros e os conceitos recém adquiridos. Já em 2018 foi implementada uma padronização no AVA, buscando trabalhar a identidade institucional, além disso, algumas modificações foram implementadas tais como inserção de *QR codes* e integração com Biblioteca Virtual Institucional.

Tais ações foram comprovadamente implementadas e os docentes, além das capacitações agendadas em calendário Institucional, tiveram a sua disposição um profissional com horário semanal definido para elucidar dúvidas referentes a implementação da ferramenta e dúvidas conceituais. Entre os anos de 2016 e 2020 foram previstos em calendário capacitações e *workshops* voltados para os docentes. Na sequência, elencamos a programação das Capacitações realizadas:

- a) Capacitação (fev/2016) – “Metodologias Ativas” (53 docentes)
- b) Capacitação (fev/2016) – “A experiência do uso de ferramentas midiáticas no nivelamento de calouros” (43 docentes)
- c) Capacitação (jul/2016) – “Ensino presencial e Educação à Distância: espaço e tempo, razão e emoção” (47 docentes)
- d) Capacitação (jul/2016) – “Desafios do formador de formadores em processos de implementação e mediação pedagógica em EaD” (14 docentes)
- e) Capacitação (fev/2017) – “Disciplinas Semipresenciais e o uso da Plataforma Moodle” (45 docentes);
- f) Capacitação (fev/2017) – “Plataforma Moodle – noções” (46 docentes);
- g) Capacitação (ago/2017) – “Mediação Pedagógica em disciplinas utilizando AVA - importância do FEEDBACK” (49 docentes);
- h) Workshop (dez/2017) – “Introdução ao Moodle” (21 docentes);
- i) Workshop (dez/2017) – “Recursos avançados do Moodle” (19 docentes);
- j) Capacitação (fev/2018) – “Aprendizagem em ambientes Virtuais de Aprendizagem” (43 docentes);
- k) Capacitação (fev/2018) – “Plataforma Moodle acoplado a biblioteca virtual” (41 docentes).
- l) Capacitação (set/2018) – “Curso online práticas educativas associadas às tecnologias” (40 docentes).
- m) Capacitação (jul/2019) – “Recursos e utilização da Plataforma Virtual de Aprendizagem” (32 docentes).
- n) Capacitação (ago/2020) – “Capacitação AVA: diagnósticos e soluções on-line” (35 docentes).

A IES, no final do ano de 2016, lançou um desafio aos seus docentes que seria o de implementar páginas no AVA para cada uma das disciplinas presenciais. Neste cenário, seria proporcionado ao aluno uma

ferramenta rica e uma dinâmica nova, mais próxima de sua realidade tecnológica. No ano de 2017, a implementação seria de forma facultativa, e, a partir do ano de 2018 a implementação da página seria uma prática institucional aconselhada, mesmo para as disciplinas Presenciais como apoio a prática docente.

Foi possível realizar um acompanhamento da produção docente no que tange à criação das páginas no AVA durante os anos de 2017 e 2020. Para tanto, estabeleceu-se um padrão de análise em que foram consideradas três (03) hipóteses e que era uma ação facultativa para a IES. A primeira hipótese seria aquela onde o docente não utilizou o AVA, a segunda seria aquela onde o docente utilizou o AVA de forma insatisfatória, isto é, apenas inseriu alguma informação e a seguir deixou de lado o restante do semestre. Por fim, a terceira hipótese é aquela em que o docente utilizou o AVA de forma satisfatória, isto é, inseriu informações seguindo padrão da IES, manteve a sala atualizada, envolveu o corpo discente e por fim utilizou os recursos disponíveis.

É possível observar, claramente, no Gráfico 1 que no primeiro semestre de 2017 poucos foram os docentes que se atreveram a se enveredar pelo ambiente não familiar a eles. Já no segundo semestre, o crescimento das tentativas aumentou, mas fica claro que muitos tiveram dificuldades, montando seu ambiente de forma insatisfatória. No primeiro semestre de 2018, o aumento no número de docentes utilizando a ferramenta foi crescente e visível, tendência que se manteve no segundo semestre de 2018, chegando a um resultado de apenas 20% dos 51 docentes que não estava utilizando o recurso. O crescimento da adesão utilizando a formatação adequada proposta pela IES chegou a 69% e apenas 14% dos docentes não aderiram a proposta no ano de 2019.

É possível observar no Gráfico 2 que, seguindo a mesma tendência, a quantidade de disciplinas no primeiro semestre de 2017 implementadas foi baixa, tendo no segundo semestre de 2017 uma quantidade elevada de disciplinas apresentadas de forma insatisfatória e, para o ano de 2018, houve um crescimento na qualidade e quantidade de disciplinas disponibilizadas. No final do ano de 2019 apenas 12% das 154 discipli-

nas em andamento não estavam implementadas no ambiente virtual e 72% do total apresentava a formatação satisfatória proposta pela IES.

Gráfico 1 – Adesão dos docentes à criação ao AVA

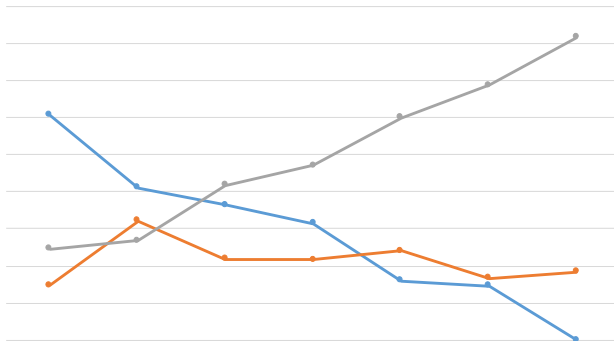
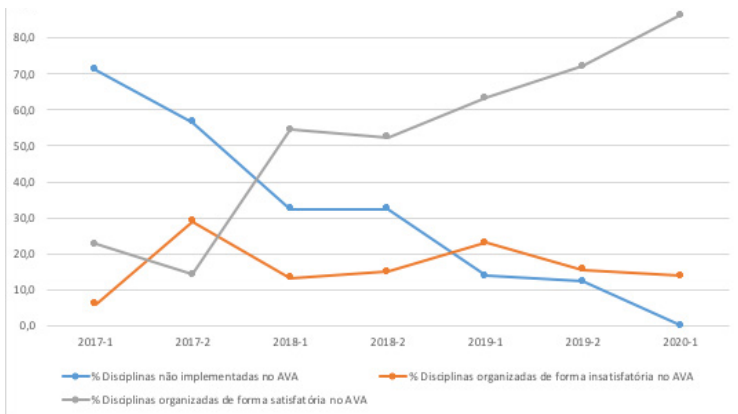


Gráfico 2 – Percentual das disciplinas implementadas no AVA



Por fim, uma ação também implementada e extremamente importante foi a criação da “Sala de Professores” no AVA institucional no ano de 2017. Esta era uma sala, gerenciada pelo Coordenador de Ensino, em que era possível encontrar os documentos Institucionais, notícias institucionais e informações externas importantes para a docente da Instituição. Além disso, esta sala tinha o objetivo de permitir abrir um canal de discussão pedagógica onde todos os docentes poderiam participar dando suas colaborações e ouvindo a opinião dos demais.

Então, no ano de 2020, mais precisamente no dia 11 de março foi declarada a Pandemia Covid-19, que obrigou a IES como todas as outras a se adaptarem ao modelo remoto. As aulas presenciais tiveram que ser suspensas e a Portaria nº 343 de 18 de março de 2020 do MEC (BRASIL, 2020) permitiu sua substituição por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia.

No dia 16 de março, a IES iniciou a montagem de um Plano de Contingência de forma a se manter ativa mesmo com isolamento social, por meio de utilização de meios eletrônicos de comunicação. Foi montada uma Comissão Emergencial que, junto com o Comitê de EaD, conseguiu organizar o retorno das aulas de toda a IES em apenas três (03) dias. É válido ressaltar, que o retorno das aulas somente foi devido às ações desenvolvidas nos últimos quatro (04) anos. Tal ação permitiu a manutenção do cronograma de aulas do primeiro semestre de 2020, dispondo de recursos e ferramentas para a aprendizagem remota.

Retornando para os Gráficos 1 e 2, é possível observar que ao final do primeiro semestre de 2020 foi possível avaliar a utilização da plataforma virtual por parte dos docentes e sua organização, tendo em vista os parâmetros de qualidade indicados pela IES. Foi possível observar que 100% dos docentes puderam em 03 dias iniciar as suas atividades na plataforma tendo em vista que já tinham sido capacitados e a organização das salas já estava muito adiantada. Outro ponto que tem que ser considerado é que ainda 14% das salas estavam abaixo do padrão exigido pela IES e essa observação foi de grande importância para programar treinamentos e capacitações direcionadas aos 17% dos docentes que ainda contavam com algum tipo de dificuldade na organização de suas salas virtuais.

Outro ponto significativo é que se iniciou o segundo semestre de 2020 com uma revisão no design visual das salas e novo treinamento para permitir que os docentes buscassem atualização e os alunos se sentissem cada vez mais próximos do seu “ambiente normal de estudo”.

A Pandemia do Coronavírus efetivamente serviu em nossa IES para acelerar o processo de implementação das Tecnologias Educacionais e mediante a experiência adquirida neste período estaremos

realizando um curso de capacitação gratuito para os professores da rede pública local e, posteriormente, iniciar um curso de Especialização em Tecnologias Educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020** Brasília: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. **PORTARIA Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004** Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CASTRO, T.; CAVALCANTE, K. Importância do uso das tecnologias de comunicação e informação no ensino da Biologia Importance of the use of communication and information technologies in the teaching of Biology. **Revista Semiárido De Visu**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 88–97, 2019.

CESÁRIO, P. M. e MILL, D. Aprendizagem da docência: da formação aos saberes necessários à docência na modalidade virtual. **Revista de Ead- Em Rede**, v.3, n.2, 2016.

DUARTE, M.; REZENDE, F. Tecnologias da informação e comunicação e qualidade da educação na perspectiva de uma professora de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 263–281, 2011.

FARIAS, C. M. L. e CARVALHO, R. B. Ensino Superior: a geração Y e os processos de aprendizagem. **Revista Espaço Acadêmico**, n.179, p. 37–43, 2016.

FRAGELLI, T. B. O. Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior: um relato de experiência. **Revista Interinternacional Educação Superior**, Campinas, v.4, n.1, p. 221–233, 2017.

HAMELINK, C. J. **New Information and Communication Technologies, Social Development and Cultural Change**. [S. l.]: United Nations Research Institute for Social Development, 1997. (Discussion paper). E-book.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, G. S. C.; BASÍLIO, T. G. A influência das tecnologias da informação e comunicação na mobilidade acadêmica internacional de estudantes de Instituições de Ensino Superior brasileiras. **Revista de Administração**, [s. l.], v. 16, n. 29, p. 21–33, 2018.

SOARES, A. A. S.; ALMEIDA, H.; MARQUES, C. S.; NASCIMENTO, E. F. V. B. C. e MORE, R. P. O. Os conflitos de geração no sistema de ensino superior sob prisma da epistemologia de coletivos de pensamento. **Anais do XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU**, Florianópolis, SC, 2014.

VELOSO, B. Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência. **Revista Educaonline**, Escola de Comunicação da UFRJ, Volume12 – Nº 2 – maio / agosto de 2018.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EVASÃO POTENCIALIZADA PELA PANDEMIA

Luciene Lima de Assis Pires¹⁹

Fernando Freitas Costa²⁰

Paulo Henrique de Souza²¹

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tradicionalmente tem níveis altos de ausências e de desistências/evasão ao longo do ano. Considera-se aqui no conceito de evasão os educandos que abandonam suas turmas e não retornam no mesmo ano – ou semestre. Considera-se ausência as faltas consecutivas, mas com tentativas de retorno ao longo do semestre letivo.

A Constituição Brasileira, em seu Artigo 208, inciso I, diz que é dever do Estado garantir: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Em 1996 com a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (LDB/1996) ficou estabelecido, na Seção V, artigo 37, §1º que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (BRASIL, 2016).

É fundamental que o acesso de jovens e adultos ao ensino seja assegurado, entretanto, para além do acesso, é necessário reconhecer as especificidades de um ensino voltado para o público jovem e adulto. As pessoas adultas são diferentes das crianças e mesmo dos jovens, pois

¹⁹ Doutora em Educação, Socióloga, professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí.

²⁰ Especialista em Gestão e Docência Universitária, graduado em Sistemas de Informação, agente técnico-administrativo em análise de sistemas da UNIFIMES – Câmpus Mineiros.

²¹ Doutor em Física, graduado em Física, professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí.

trazem consigo experiências e conhecimentos de vida que não podem ser desconsiderados no estabelecimento de políticas e estratégias para essa modalidade de educação. De acordo com Piconez (2002), os professores precisam reconstruir seus conhecimentos sobre processo pedagógico utilizando uma visão adultocêntrica.

A educação básica no Brasil é formada por: educação infantil que vai até os 5 anos, ensino fundamental que tem duração mínima de 9 anos e ensino médio com duração mínima de 3 anos (BRASIL, 1996). De acordo com esses dados, observa-se que os alunos deveriam terminar o ensino médio com 17 anos de idade. No entanto, algumas pessoas não conseguem terminar a educação básica na idade regular e por isso na LDB/1996, art. 37, define-se a EJA como uma modalidade de ensino para estas pessoas “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996). Segundo Di Pierro (2005), a escolarização deve ser prioridade em um país

com elevado analfabetismo e população pouco instruída, mas a hegemonia da concepção restrita de educação de pessoas adultas dificulta explorar o potencial formativo dos ambientes urbanos e de trabalho e dos meios de comunicação e informação, e inibe a adoção de políticas intersetoriais que articulem o ensino básico às políticas culturais, de qualificação profissional e geração de trabalho e renda, de formação para a cidadania, de educação ambiental e para a saúde. (DI PIERRO, 2005, p. 20).

Além dos aspectos pedagógicos, há também que se considerar a diminuição na oferta de vagas para a EJA no Brasil. De acordo com Moreno (2019), houve uma redução de 34% no número de escolas que ofertam a modalidade EJA na primeira década do século XXI. E mesmo com a redução de escolas, havia cerca de 3,5 milhões de alunos matriculados na EJA em 2019, afirmou a autora.

Marcos (nome fictício) é uma destas pessoas que compõem o público na EJA e sua história de vida e dificuldades no ensino foi objeto

de análise em uma pesquisa sobre a EJA em Goiás, em 2020. Realizou-se o acompanhamento de dez educandos da EJA em cinco municípios do Estado. A pesquisa objetivou acompanhar os educandos durante um semestre letivo analisando dificuldades encontradas por eles nas disciplinas de Ciências (Biologia, Física, Química) e também em Matemática, verificando também suas histórias de vida, suas angústias.

A pesquisa iniciou-se no mês de fevereiro – consequentemente antes do período da pandemia provocada pela Covid-19 –, momento do primeiro contato com as escolas e definição de quais seriam os educandos sujeitos da pesquisa em 2020. Definidos os sujeitos – a escolha se deu em função do nível de dificuldade na disciplina e da disponibilidade para participar –, realizou-se a primeira entrevista que aconteceu presencialmente. A partir de março as aulas presenciais foram suspensas e passaram a acontecer de maneira remota, por esta razão, o levantamento dos dados foi redimensionado: a coleta de dados continuou por telefone e passou-se também a verificar quais as dificuldades dos educandos com as aulas remotas. Apresenta-se neste artigo um recorte da pesquisa descrevendo o acompanhamento realizado com um educando no município de Mineiros-GO.

EJA E EVASÃO EM MINEIROS

Mineiros se localiza no Sudoeste do estado de Goiás, a 420 km da capital e de acordo com IBGE (2020a) tem uma população estimada de 68.154 habitantes. Em Mineiros, a EJA é ministrada, no período noturno, em três colégios da rede pública estadual, sendo um deles localizado na periferia da cidade, com 211 educandos matriculados no início de 2020. Para conhecer a realidade destes educandos, realizou-se entrevistas presenciais e via aplicativo de mensagens com a diretora e dois professores desta escola.

Verificou-se que o público da EJA na escola pesquisada é formado por pessoas que devido a vários fatores, entre eles o trabalho, não conseguiram concluir seus estudos na idade adequada. Segundo a direção da escola, uma das razões que levam os educandos para a modalidade

EJA é a necessidade de trabalharem “[...] para auxiliar no orçamento da casa ou para o próprio sustento”, afirmou a diretora. Observa-se que a afirmação da direção condiz com o trabalho de Mantovani e Carvalho (2018, p. 390) no qual “Os participantes também puderam elencar os motivos que os afastaram da escola, e para 56,5% foi o trabalho o principal deles”.

Segundo o IBGE (2020b, p. 02), havia no Brasil, em 2019,

11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%. Dessas pessoas, 56,2% (6,2 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 21,7% (2,4 milhões de pessoas) na Região Sudeste.

No que se refere à proporção de pessoas “de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória [...] manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 48,8% em 2019” (IBGE, 2020b, p. 03), mas acrescenta-se que “todavia, apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade no Brasil não havia completado a educação escolar básica e obrigatória em 2019” (IBGE, 2020b, p. 03).

Sobre o abandono escolar afirma-se que o Brasil tem cerca de 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos destes,

20,2% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca tê-la frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens, dentre os quais, 58,3% homens e 41,7% mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos. (IBGE, 2020b, p. 10).

Sobre a idade em que os jovens de 14 a 29 anos abandonam a escola o IBGE (2020b, p. 10) o maior percentual de abandono a escola se deu nas faixas “a partir dos 16 anos de idade (entre 15,8% e 18,0%). Por outro lado, o abandono ainda na idade do ensino fundamental, foi de 8,5% até os 13 anos e de 8,1% aos 14 anos”. Sobre o motivo do abandono ou de nunca terem frequentado a escola os jovens apontaram como fator prioritário a necessidade de trabalhar – que no Brasil chegou ao índice de 39,1%. Também a necessidade de trabalhar foi o principal motivo

apontado pelos jovens em todas as regiões do País “com destaque para a Centro-Oeste (43,1%) e a Sul (48,3%). A Região Nordeste registrou a menor taxa, 34,1%. [...] o não interesse em estudar foi o segundo principal motivo [...] com destaque para o Nordeste, com 31,5%” (IBGE, 2020b, p. 11). Segundo o IBGE esses dois motivos juntos atingem cerca de 70% dos jovens e, independente da Região, demonstra a necessidade de medidas que permitam a permanência dos jovens na escola.

O município de Mineiros contribui com este índice de 43,1% da região Centro-Oeste. De acordo com a direção da escola pesquisada, o trabalho é uma das dificuldades enfrentadas pelos educandos EJA, que resulta em atrasos, infrequências e até mesmo na evasão do aluno. A evasão escolar é um problema sério segundo a direção, pois mesmo buscando todos os meios possíveis de incentivar e entrar em contato com os alunos e seus familiares, vários acabam abandonando a sala de aula. Dos 211 alunos matriculados no início do primeiro semestre de 2020, somente 122 concluíram o semestre, uma evasão de 42,19%, corroborando com os dados do IBGE (2020b) em que, para a região Centro Oeste em 2019, apontaram o índice 43,1%.

Outra dificuldade apontada pela direção é a diferença de idades entre os alunos de uma mesma turma. Os mais jovens tendem a não valorizar o estudo, ao passo que os mais velhos estão “em busca do tempo perdido” e querem aproveitar cada segundo para aprender.

O público mais jovem não tem compromisso com seus estudos nem com a escola, há uma falta de interesse generalizado que leva à indisciplina e ao baixo desempenho. Por outro lado, os adultos, que demonstram interesse e vontade de estudar, não se adaptam à convivência com os adolescentes e acabam desistindo de estudar (PEREIRA FILHO, s/d, p. 2).

Pereira Filho (s/d) cita em seu trabalho que a presença de adolescentes na EJA é ligada ao relato de casos de violência, tráfico e consumo de drogas, no entanto, ao ser questionada sobre essa realidade no colégio em Mineiros, a direção disse que mesmo sendo localizada em uma zona periférica, “nossa escola nunca passou por situações de

marginalidade e vandalismo. Temos alunos assistidos pelo Ministério Público e alunos com tornozeleira, mesmo assim respeitam as regras da nossa Unidade Escolar”, disse ela.

O EDUCANDO EJA: VIDA E EXPECTATIVAS

Do sexo masculino e natural de Colônia Leopoldina - AL, Marcos tem 31 anos, possui uma renda familiar *per capita* abaixo de um salário mínimo, é casado e pai de duas filhas que cursam o 4º e 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal. Oriundo de uma família de baixa renda no estado de Alagoas ele frequentou o ensino fundamental até a antiga 8ª série. Sua vida escolar foi interrompida e/ou prejudicada por diversas vezes em função das mudanças de endereço de sua família em busca de emprego. Além disso, às vezes, com a mãe “ganhando pouco” e o pai desempregado, faltavam condições financeiras para que pudesse se deslocar até a escola, principalmente quando residiam em Maceió - AL, pois a escola nem sempre era perto de sua casa.

Casou-se jovem, aos 19 anos de idade, com sua esposa já grávida. Com a necessidade de sustentar a nova família, tentou conciliar estudo com trabalho, mas as constantes faltas e atrasos na escola culminaram na interrupção de seus estudos em 2016. “A necessidade de compor a renda familiar faz com que muitos alunos deixem o Ensino Fundamental regular antes de concluí-lo” (RATIER, *et. al.*, 2011, s/p). Também sobre esta questão Silva, *et. al.* (2019, p. 11) afirmam que “os motivos culturais são mais amplos e a necessidade de formação se apresenta muitas vezes pela necessidade familiar [...] a maioria já constituiu família e agora sente a necessidade de emancipar-se na sociedade a partir da escolarização”.

Marcos mudou-se de Murici-AL para Mineiros-GO em 2017 em busca de emprego. Logo que chegou a Mineiros, conseguiu emprego em um frigorífico da região. No entanto, após sofrer um acidente no trabalho, voltou a ficar desempregado e só conseguiu um novo emprego formal em uma indústria do ramo alimentício no início de 2020. Contudo, segundo ele, “devido ao pouco estudo, meus empregos geralmente têm baixa remuneração”, e por isso, resolveu retomar os estudos na

modalidade EJA, para futuramente “cursar uma faculdade e conseguir um emprego com melhores remunerações, seja no setor privado, ou até mesmo por concursos no setor público”. Estas informações de Marcos corroboram com Ratier, *et. al.* (2011, s/p): “A dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho faz com que mudar para as turmas da EJA, sobretudo no período noturno, seja a única opção”.

Sobre as dificuldades financeiras para o público da EJA, Di Pierro (2005), p. 22), aponta que

Será preciso também adotar estratégias para alcançar os grupos sociais e as regiões do país que apresentam taxas de alfabetização mais baixas [...] A inclusão dos jovens e adultos nos programas nacionais de renda mínima, livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar poderá reduzir algumas das barreiras que dificultam o acesso desses grupos à educação.

Estas questões apontadas pela autora caracterizam também a vida e as expectativas do educando Marcos e refletem seus anseios e suas angústias. Segundo ele, o retorno aos estudos não foi fácil. Seu tempo de estudo é limitado aos finais de semana já que, sua rotina de trabalho inicia-se às 4h 30min e termina às 17h e sua rotina escolar inicia-se às 18h 30min e encerra-se por volta das 23h quando chega em casa. Nesta rotina, sobra-lhe apenas o período entre as 17h e 18h para: ajudar as filhas com as tarefas da escola; ajudar a esposa com os afazeres domésticos; estudar e fazer os trabalhos escolares. Embora a família tenha carro próprio, Marcos cita que o deslocamento para a escola quase sempre é feito a pé, pois as condições financeiras não permitem ir de carro.

Marcos relatou que embora a escola tente proporcionar o melhor ambiente possível aos seus alunos, inclusive com o auxílio constante da polícia, é comum o consumo de drogas, principalmente pelos adolescentes e os conflitos entre as pessoas de mais idade que estão buscando retomar seus estudos, como no seu caso, e alguns jovens que estão ali sem “nenhum compromisso com os estudos e com a escola”, diz ele.

Quando indagado sobre a forma como as aulas da EJA são ministradas Marcos afirmou que o estilo das aulas é semelhante às aulas da época em que frequentou a educação regular, com exceção ao fato de o conteúdo ser “mais enxuto e muitas vezes é ministrado de forma atropelada para cumprir com os cronogramas e conteúdos previamente estabelecidos para os professores”, disse ele. Ainda de acordo com ele, somente quando algum aluno diz não ter compreendido as explicações é que os professores relacionam o conteúdo com a realidade do aluno.

Contraditoriamente, embora afirmando que esse “atropelamento” do conteúdo seja ruim, Marcos destaca que o fato da EJA ser realizada num tempo reduzido foi primordial para ele retomar seus estudos e que não conseguiria voltar a estudar se a EJA fosse ministrada na modalidade de educação a distância (EaD).

Nota-se também que o conteúdo programático na EJA não é construído de forma dialogada como proposto por Paulo Freire. Segundo Freire (1987, p. 47), “para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos [...]”.

Dentre as 12 disciplinas cursadas, Marcos relata que sente muita facilidade com as disciplinas de Química e Física, cujos conteúdos estão presentes em vários momentos do seu dia a dia, inclusive no trabalho. Percebe-se neste relato que “o resultado dos diferentes encontros com o mundo das pessoas e das coisas constitui-se ao longo da nossa trajetória de vida num 'referencial de aprendizagem'” (DOWBOR, 2008, p. 61, grifo do autor).

Por outro lado, Marcos menciona que está com muitas dificuldades em Matemática. Embora afirme ter facilidade com cálculos ele afirma “ficar perdido” quando a disciplina começa “a envolver letras e fórmulas que não fazem parte da sua realidade”, diz ele. Observa-se nesta fala que, “[...] na educação de jovens e adultos, não se pode pensar em um processo de ensino e aprendizagem da Matemática fora do contexto cultural, declarando-a como absoluta, abstrata e universal [...]”

(KOORO; LOPES, 2009). Se as dificuldades de Marcos já eram sentidas em função do retorno tardio à escola, questões familiares e de trabalho, estas foram potencializadas a partir do mês de março com as aulas remotas em função da pandemia que se instaurou no país.

A EJA DURANTE A PANDEMIA

As aulas presenciais da EJA em Mineiros foram suspensas a partir do momento em que a Secretaria de Estado da Saúde de Goiás (SES-GO) emitiu a nota técnica nº 1/2020, no dia 15 de março de 2020, na qual determinou uma paralisação por 15 dias das aulas presenciais em todos os níveis educacionais, tanto na rede pública, quanto na rede privada, “podendo tal paralisação ser prorrogável a depender da avaliação da autoridade sanitária do Estado” (GOIÁS, 2020, s/p). No dia 17 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE), aprovou o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), que “define em todo o Sistema Educativo do Estado, a possibilidade de manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências das unidades escolares” (GOIÁS, 2020, s/p).

Diante disso, a EJA em Mineiros passou a ministrar aulas de forma remota. De acordo com alguns professores entrevistados inicialmente acreditava-se que as aulas presenciais retornariam logo e por isso muitos alunos apresentaram resistência em assistir aulas remotamente. Além disso, no início as aulas eram ministradas diariamente por vídeo conferência e de forma individualizada por cada professor. No entanto, com o passar dos dias, observou-se que as aulas presenciais não retornariam e que o modelo adotado para as aulas remotas não era eficiente, principalmente para os mais idosos.

Deste modo os professores, em conjunto com a escola, usaram outra estratégia: a escola monta um bloco de atividades de todos os professores, composto por vídeo aulas gravadas, textos e listas de exercício e as envia no início da semana, e o aluno pode usar os aplicativos de mensagem para tirar dúvidas diretamente com o professor e deve

devolver as atividades enviadas até o final da semana, organizando seu tempo da forma que for conveniente.

Os professores relataram que procuram manter a qualidade do ensino, mas que a falta do “olho no olho” por vezes atrapalha – alguns alunos ficam envergonhados de falarem suas dúvidas pelos aplicativos –, eles relataram também que é difícil mensurar o nível de aprendizado, tendo em vista que não é possível dizer se as atividades estão sendo desenvolvidas pelo aluno ou por terceiros.

Segundo a direção do colégio pesquisado, o calendário escolar da EJA não foi afetado, pois as aulas não sofreram interrupção, apenas mudaram para o modelo remoto. Com esta mudança, o colégio montou uma sala de gravação das aulas para o professor e ofereceu acesso à internet – os alunos solicitam e a gestão disponibiliza a senha da rede *wifi na escola*. Para que o conteúdo e as atividades das aulas remotas alcançassem o maior número possível de alunos, o colégio utilizou diversas ferramentas tecnológicas existentes no mercado, entre eles, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *WhatsApp*, Portal NetEscola, *Youtube* e até mesmo tarefas impressas que podem ser retiradas no colégio por aqueles alunos que não querem ou não possuem outro meio de acessar o conteúdo via internet.

A mudança para as aulas remotas gerou resistência inicial nos educandos, de acordo com a direção, havendo inclusive evasões. Contudo, diante do cenário de pandemia, os alunos começaram a receber melhor esta alternativa de não interromper os estudos. Segundo a direção, neste 2º semestre de 2020 estão matriculados 141 alunos, destes, 80 alunos participam ativamente das aulas remotas via celular/tablet/computador (56,74%); 38 alunos participam ativamente das aulas remotas via atividades impressas (26,95%); 23 alunos ainda não estão sendo atendidos neste semestre (16,31%). Assim, um total de 118 alunos (83,69%) participam ativamente das aulas remotas (seja via internet ou atividade impressa).

Dentre os alunos que participaram das aulas não presenciais, as principais queixas, segundo professores e a direção, se referem a: falta

de acesso a internet ou internet de má qualidade – mesmo a escola disponibilizando senha específica para o acesso na rede *wifi* da escola, há o limite de alcance/distância –, aparelhos defasados tecnologicamente que não suportam os aplicativos necessários e/ou não possuem espaço para armazenamento do conteúdo, falta de celulares, *tablets*, computadores para todos os estudantes de uma mesma residência e a dificuldade em organizar uma rotina de estudos sem sair de casa, tendo em vista que muitos educandos já são pais e os filhos nem sempre entendem que os pais estão em casa, mas não estão disponíveis naquele momento para brincar e/ou conversar.

E essa realidade não é exclusividade de Mineiros. De acordo com Boehm (2020), uma pesquisa elaborada pelo Datafolha mostrou que chega a 67% o número de famílias que possuem dificuldades na rotina das atividades em casa. A falta de condições ideais para o estudo, também é outro problema citado por Boehm (2020).

Mesmo com empenho e trabalho árduo dos educadores neste período de pandemia, os efeitos das aulas remotas vão além do que os educadores prevêm/propõem. Os efeitos da pandemia foram além dos muros da escola, estão presentes na sociedade, no dia a dia de sujeitos que precisaram se adaptar aos inúmeros problemas: aumento do custo de vida, diminuição dos contatos familiares, fechamento do comércio, dentre outros.

Esses efeitos refletiram diretamente na vida de Marcos. Em virtude da pandemia e das restrições aplicadas ao comércio, empresas optaram por demitir funcionários e Marcos foi um destes que ficou desempregado e começou a passar por dificuldades financeiras. Sem vislumbrar novas possibilidades de emprego em Goiás, decidiu retornar para o estado de Alagoas, onde tem o apoio de seus familiares e não precisa pagar aluguel. E, em meio a esse processo de mudanças, como reflexo das questões aqui apresentadas, Marcos abandonou novamente os estudos. Essa situação não é exclusiva para Marcos. De acordo com Idoeta (2020), é cada vez maior entre educadores e pesquisadores o temor de que as condições impostas pela pandemia aumentem a evasão escolar.

Após o retorno de Marcos para Alagoas, realizou-se um último contato com ele, por telefone. Ao ser questionado sobre o futuro, Marcos disse que não desistiu de cursar o nível superior e que buscou se matricular na EJA no estado de Alagoas para concluir o ensino médio. Contudo, segundo ele, a escola não realizou a sua matrícula devido ao encerramento do período de matrículas para o ano de 2020, e por isso ele precisaria conversar diretamente com a direção da escola, mas até a data do último contato com ele realizado (setembro/2020) ainda não havia conseguido se matricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A situação da EJA no município de Mineiros tem características semelhantes à modalidade de educação de jovens e adultos abordadas por outros autores, ou seja, a necessidade de compor a renda de suas famílias faz com que os educandos não consigam concluir seus estudos na idade regular e procurem a EJA.

Durante o período de aulas presenciais, o trabalho e os conflitos geracionais são a principal causa de evasão das turmas EJA. Com a pandemia, outros fatores também contribuíram para a evasão, entre eles a dificuldade de utilizar ferramentas tecnológicas, a dificuldade de organizar uma rotina de estudos sem sair de casa e a falta daquela motivação diária para estudar que é passada no sistema presencial.

A dificuldade de mensurar os trabalhos realizados é a principal queixa de professores e direção, contudo, diante do cenário desta pandemia em 2020, as aulas remotas foram a opção para que os alunos EJA não tivessem seus estudos interrompidos novamente.

Na pesquisa, cujos resultados foram aqui apresentados, realizou-se o acompanhamento de dez alunos e, no recorte aqui apresentado identificou-se – nas especificidades da vida de um educando EJA, em um município no interior do estado de Goiás – a universalidade da realidade da EJA no Brasil: a relação trabalho-escola; os conteúdos programáticos descontextualizados; as formas de ensino que não possuem uma visão adultocêntrica; entre outros.

É importante ressaltar também, que devido à pandemia pela Covid-19, desde meados de março, o ensino em Goiás – incluindo a EJA – passou a funcionar de maneira remota. Aliado a isto, muitas pessoas perderam o emprego devido às restrições aplicadas à indústria e ao comércio, dentre elas, Marcos.

REFERÊNCIAS

BOEHM, Camila. Risco de evasão em escolas públicas chega a 31%, diz pesquisa. **Agência Brasil** 21/07/2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/risco-de-evasao-escolar-em-escolas-publicas-chega-31-diz-pesquisa>>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 ago. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 09 mar. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In.: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. (Coleção educação para todos; 3), p. 17-30.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. Sonia Lúcia de Carvvalho e Deise Aparecida Luppi (Orgs.) 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOIÁS. Secretaria da Educação de Goiás. Escolas estaduais deverão adotar regime especial de aulas não presenciais. 2020. Disponível em: <<https://www.goias.gov.br/index.php/servico/44-educacao/120967-escolas-estaduais-deverao-adotar-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mineiros**. 2020a. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/mineiros.html>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

_____. **Educação 2019**: PNAD contínua. 2020b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 18 ago. 2020.

IDOETA, Paula Adamo. Pandemia deve intensificar abandono de escola entre alunos mais pobres. **BBCNEWS**, 23/07/2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/07/23/com-alunos-desconectados-e-desmo>>.

tivados-cresce-preocupacao-com-evasao-na-volta-as-aulas-presenciais.htm>. Acesso em: 01 set. 2020.

KOORO, Méri Bello; LOPES, Celi Espasandin. O conhecimento matemático na educação de jovens e adultos. 2009. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/conhecimentomatematiconaaja_0.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MANTOVANI, Aline Madia; CARVALHO, Anderson dos Santos. O trabalho infantil e a educação de jovens e adultos na perspectiva de adultos trabalhadores. **Roteiro**, [S.L.], v. 43, p. 377-398, 6 dez. 2018. Universidade do Oeste de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v43iesp.16175>. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16175>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MORENO, Ana Carolina. Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental. 2019. **O Globo/G1**, 06/04/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

PEREIRA FILHO, Anísio José. A culpa não é minha: para onde vai a educação quando o professor “joga a toalha”?. s/d, Goiânia. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/art.aculpanaoeminha_1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas: Papyrus, 2002.

RATIER, Rodrigo, *et al.* Por que jovens de 15 a 17 anos estão na EJA: conheça os motivos que fazem com que adolescentes estudem na educação de jovens e adultos. Nova Escola. 01/08/2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2882/>

por-que-jovens-de-15-a-17-anos-estao-na-eja>. Acesso em: 11 mar. 2020. SILVA, Rita de Cássia Santos, et. Al. As causas da evasão escolar na eja: uma concepção histórica. **Revista EJA em Debate**. Ano 8, n. 13, Jan./Jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546/pdf%2008>> Acesso em: 19 out.2020.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO CAMPO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA

Leandro de Almeida²²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se numa pesquisa qualitativa de caráter exploratório, desenvolvido em uma escola do campo pública regular de Educação básica no município de Cáceres-MT, contemplando o processo de inclusão da criança surda, ou seja, o início da escolarização.

O objetivo dessa pesquisa é investigar o processo de inclusão das crianças surdas nas séries iniciais bem como observar principalmente à questão da interação do aluno surdo com a comunidade escolar na perspectiva de ambiente de aprendizagem em contexto de uma sala onde os sujeitos (crianças e educadores) envolvidos são na sua maioria ouvintes.

Na construção desse trabalho, inicialmente buscou-se conhecer teoricamente os temas “surdez” e inclusão, tendo como referência teórica os autores, Damázio (2007), Junior (2010), Braga (2008), dentre outros que discutem a temática.

O presente trabalho se desenvolveu através de pesquisa a campo com base na observação de algumas aulas, realizadas em uma escola do campo da rede pública de educação do município de Cáceres-MT que atendem na modalidade Educação Especial Inclusiva. Tendo como metodologia a abordagem ao educador regente da turma para que possa esclarecer a respeito do processo de inclusão dos alunos Surdos.

²² Mestre em Ciência das Religiões, especialista em Novas Tecnologias na educação, docente na educação básica do Estado de Mato de Grosso, Licenciado em História e Artes Visuais. E-mail. leandro.a@unemat.br.

O interesse pela educação das pessoas surdas surgiu a partir do convívio familiar com uma criança surda, e até então, nada ou pouco sabíamos sobre surdez, escolarização de aluno surdo. Ao acompanhar a vida diária dessa criança percebeu-se muitos fatos de desigualdade social somente porque era surda. Então era vista pelas pessoas e pela própria mãe como uma criança com dificuldades para aprender, e que talvez por essa razão sua inclusão na escola seria motivo de preconceito e discriminação o qual a família temia.

A oportunidade de aprofundar os conhecimentos e construir novos saberes sobre a inclusão surgiu ainda na graduação, momento em que foi possível desenvolver leituras, trabalhos e participar de projetos voltados a educação dos surdos. No envolvimento diário com pessoas surdas foi possível notar uma grande dificuldade no processo de inclusão dessa criança nas séries iniciais e então surge este trabalho com o intuito de compreender os processos de escolarização.

Espera-se que a partir dessa pesquisa possamos entender como se dá esse processo de inclusão das crianças surdas nas escolas do campo e verificar como é a prática pedagógica pensada pelo educador para os alunos ouvintes e surdos. Destarte, perceber como tem sido feito o atendimento das necessidades de uma sala, dentre muitos alunos ouvintes e assumir uma prática diferenciada para o aluno surdo. Ficou constatado que é possível viabilizar de fato uma educação inclusiva para os alunos surdos nos espaços de escolas de ensino regular.

CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO E AS LEIS QUE REGULAMENTA

Na fundamentação teórica do trabalho será exposto os principais conceitos, definições e características acerca da deficiência, fazendo inicialmente uma abordagem delicada de como a família recebe uma pessoa com necessidades especiais em sua casa. “A utilização da imagem das pessoas com deficiência como objeto de comoção social, infelizmente, é uma prática bastante presente, principalmente em entidades de cunho assistencial e filantrópico. Tal prática tem contribuído para o

reforço de uma imagem estereotipada, onde as pessoas com deficiência, através da exposição pública de suas dificuldades ou qualidades, são colocadas em situações extremamente constrangedoras” (ROSSETO; IACONO; ZANETTI, 2006).

A denominação utilizada para se referir às pessoas com alguma limitação física, mental ou sensorial assume várias formas ao longo dos anos. Utilizavam-se expressões como “inválidos”, “incapazes”, “excepcionais” e “pessoas deficientes”, até que a Constituição de 1988, por influência do Movimento Internacional de Pessoas com Deficiência, incorporou a expressão “pessoa com necessidades especiais”, que se aplica na legislação ordinária (BRASIL, 2007).

Voltando ao contexto histórico Junior (2010, p. 22) expressa que no Brasil: Durante o período colonial, usavam-se práticas isoladas de exclusão - apesar de o Brasil não possuir grandes instituições de internação para pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões.

As pessoas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741. A pessoa atingida por hanseníase era denominada “leprosa”, “insuportável” ou “morfética”. A doença provocava horror pela aparência física do doente não tratado - eles possuíam lesões ulcerantes na pele e deformidades nas extremidades do corpo -, que era lançado no isolamento dos leprosários e na exclusão do convívio social. A chegada da Corte portuguesa ao Brasil e o início do período Imperial mudaram essa realidade.

As pessoas com necessidades especiais sempre se mantiveram fora do contexto social, por serem considerados como incapazes de adaptar-se a esse contexto. Somente no final dos anos de 1950 e início da década de 1960 do século XX, a inclusão escolar para os alunos com Necessidades Especiais Educacionais e os que apresentavam dificuldades de aprendizagem tiveram na política educacional brasileira, oportunidades de serem inclusos legalmente, de acordo com estudos feitos ao longo do tempo. Período em que educadores e pesquisadores

se interessaram pelo atendimento educacional dos alunos com Necessidades Especiais Educacionais (BRAGA, 2008).

A princípio o termo “inclusão” tem permeado várias discussões principalmente no âmbito educacional, em se tratando da pessoa com necessidades especiais. Sabemos que o direito a inclusão das pessoas surdas é regulamentado por lei (Lei nº 10.436/02) e assegurado como direito previsto pelo Decreto nº 5.626/05 e ainda dentro desse contexto as abordagens e propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996) além de uma trajetória da legislação que regulamentou a educação inclusiva.

Na investigação deste tema de pesquisa sobre inclusão é importante abordar as legislações que regulamentou a educação inclusiva no Brasil. Ao apresentar a legislação brasileira, assim como os documentos importantes para que viabilizem a inclusão é necessário ressaltar que muitos desconhecem, dificultando e tornando esse processo de inclusão de alunos/as com deficiências em um processo lento e principalmente na luta pelos seus direitos.

De acordo com os pesquisadores Rosseto; Iacono; Zanetti, (2006). O Brasil demonstrou traços de uma política educacional inclusiva já na promulgação da Constituição Federal em 1988, porém desde 1961 foi elucidado o caminho percorrido pela legislação a qual prevê os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro.

A partir de dados coletados na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) através das pesquisadoras algumas leis, que busca alternativas que viabilizem a inclusão de alunos/as:

a) 1961 – LEI Nº 4.024/61 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

b) 1971 – LEI Nº 5.692/71- Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

c) 1988 – CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA - Prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de raça, sexo, cor, idade e

quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todo.

d) 1989 – LEI N° 7.853/89- Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir matrícula de estudante por causa de sua deficiência. A pena pode variar de um a quatro anos de prisão.

e) 1990 – DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – Jomtien.

f) 1990 – LEI N° 8.069/90 - Dispõe sobre o Estatuto, proteção integral, da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

g) 1994 – DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (Não tem efeito de lei) Devem receber atendimento especializado crianças excluídas da escola por diversos motivos.

h) 1996 – LEI N° 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

i) 2000 – LEI N° 10.048/00 – Institui prioridade de atendimento às pessoas com deficiência em locais públicos.

a) 2000 – LEI N° 10.098/00 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

b) 2001 – DECRETO N° 3.956/01 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (Convenção da Guatemala).

c) 2001 – RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 02/01 - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

d) 2001 – LEI N° 10.172/01 - Aprova o Plano Nacional de Educação.

e) 2002 – LEI N° 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

f) 2003 – RESOLUÇÃO CEE N° 451/03 - O CEE/MG regulamenta a Educação Especial em MG. Regulamenta os serviços – Salas de Recursos.

g) 2004 – DECRETO N° 5.296/04 - Regulamenta as Leis nos 10.048/00 e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a

promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

h) 2005 – DECRETO N° 5.626/05 - Regulamenta a Lei 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

i) 2005 – ORIENTAÇÃO SD N° 01/05 - A SEE/MG orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas.

j) 2007 – PORTARIA NORMATIVA N° 13/07 - Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.

k) 2008 – DECRETO N° 6.571/08 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253/07 (FUNDEB).

l) 2009 – RESOLUÇÃO N° 04/09 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

m) 2010 – NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/N° 11/10 - Orientações para a Institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas comuns.

Compreende-se que todos são documentos muito importante para assegurar o processo de inclusão, mas não basta apenas assegurar esse direito, tem que sair do papel. Segundo Buscaglia, (2010) afirma que não basta apenas registro legal para eliminar preconceito, passar pelos documentos é importante e afirmativo, mas há que se ir além do que está regulamentado no papel, um dos caminhos passa pela educação.

Assim também afirma o “Projeto Educar na Diversidade” do Governo Federal, quando aborda que a educação inclusiva não constitui uma nova expressão para designar a integração dos alunos(a)s com necessidades educacionais especiais.

O conceito de inclusão é mais amplo que o de integração porque enfatiza o papel da escola comum na sua tarefa de atender à totalidade dos alunos. Segue afirmando que a inclusão constitui um enfoque

inovador para identificar e abordar as dificuldades educacionais que emergem durante o processo ensino-aprendizagem.

Várias pesquisas sobre a inclusão de surdos e a surdez, fazem algumas ressalvas em relação ao sujeito surdo, uma vez que afirma que para acontecer o processo de inclusão da criança surda no meio social, devemos rever algumas atitudes arraigadas e para isso se faz necessário que o sujeito surdo seja visto de outra forma e não apenas representado como um indivíduo em falta, passível de correção, em vez de entender a surdez como exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual, em vez de submeter aos surdos uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreende-los como formando parte de uma minoria linguística, em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência.

De acordo com alguns teóricos a escola é um dos lugares privilegiados para o processo de inclusão da criança surda pois é no contexto escolar que começam as primeiras experiências de interação social. Segundo o documento Subsidiário à Política de Inclusão do Ministério da Educação (Secretaria de Educação Especial). A escola é um lugar que deve ser considerado como o segundo espaço de socialização de uma criança, assim tendo um papel fundamental na determinação do lugar que a mesma passará a ocupar junto à família e, por consequência, no seu processo de desenvolvimento.

Assim sendo a escola é um dos lugares privilegiados para a emancipação humana, para a formação do sujeito e principalmente para promover condições reais de aprendizagem ao aluno contudo, nem todas as crianças possuem esse direito garantido assim como prevê os documentos citados acima.

O processo de inclusão da criança surda na escola torna-se fator preponderante no processo de aquisição da língua de sinais (LIBRAS), pois como afirma o neurologista e escritor Sacks (2000, p. 8):

Se aos cinco anos a criança já tiver desenvolvido fluência em linguagem, quer seja fala ou o sinal,

ela pode esperar ter uma vida rica de comunicação e de intercâmbio comunitário. Mas se ela não tiver a oportunidade de desenvolver linguagem a esta altura, então ela pode esperar ter uma vida de restrições e empobrecimento cultural.

De acordo com o autor é importante que as crianças surdas possam receber o acesso mais precoce possível à língua, o mesmo acesso que é dado as pessoas ouvintes, caso contrário a comunidade surda a começar pelas crianças terão prejuízos culturais assim como no processo de aquisição e aprendizagem da língua. Ainda sobre o processo de inclusão da criança no âmbito escolar afirma Damázio (2007, p. 28)

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

Nesse sentido o autor ressalta a importância da inclusão do aluno surdo ainda nas series iniciais pois a partir dessa inclusão no âmbito escolar é que poderá superar as barreiras e também usufruir de seus direitos escolares.

Vejamos que os teóricos mencionados apontam para uma inclusão da criança surda o mais cedo possível na alfabetização pois é um dos fatores determinantes nesse processo de inclusão e aquisição da língua.

De fato, todos devem fazer parte, do Sistema Educacional inclusivo, que se baseia no princípio da igualdade e isso nos leva ultrapassar o limite da integração, pois “acolher” uma criança surda na educação infantil significa uma revolução educacional, enfrentar as inovações e refletir a prática pedagógica. Conforme afirma Damázio (2007, p. 36):

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe,

mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

De acordo com o autor é necessário nesse processo de inclusão da criança surda repensar as práticas pedagógicas pois são fatores determinantes no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. O autor afirma que a dificuldade do aluno surdo na aquisição da leitura e da escrita não é a surdez, mas a metodologia adotada para ensiná-los.

METODOLOGIA

Neste trabalho, se utilizou a pesquisa qualitativa, que Vergara (2009, p. 42) descreve como aquela que: Expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

Utilizou-se o método dedutivo, porque segundo Gil (2007, p. 27), é um método que “parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica”.

O processo de coleta de dados envolve a escolha das técnicas e instrumentos de pesquisa, assim neste caso vale ressaltar que a coleta de informações neste caso se deu através de relatos das observações e entrevistas. Para analisar o processo de inclusão da criança na escola foram feitas a observação da forma de “acolhimento” dessa criança no ambiente escolar e posteriormente a observação em sala de aula.

Para levantamento de informação em sala de aula, se obteve através da conversa com a professora em uma entrevista desestruturada por estabelecer apenas um foco (um assunto específico a ser tratado). Nesse caso, as perguntas são feitas no decorrer da entrevista, explorando com naturalidade diversas questões que se deseja previamente conhecer a resposta. Ou seja, a pesquisa, nesse caso, parece desestruturada, mas, em sua essência, segue um roteiro oculto.

As observações foram realizadas em uma escola municipal da rede pública que atendem crianças surdas no município de Cáceres, no período de abril a julho de 2019. Esta pesquisa se torna de grande relevância, pois busca conhecer e levantar problemas e dados, por vezes muito proveitosa para diversos estudos na área. Ressaltamos a necessidade da realização de pesquisas voltadas para a área da Educação Especial e Inclusiva, em especial no que diz respeito a inclusão. Tendo em vista o escasso número de trabalhos na área

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse espaço ocorre os relatos dos resultados obtidos através das observações feitas dentro do âmbito escolar voltada para o processo de inclusão da criança surda nas séries iniciais. Para compreender como se dá o funcionamento da inclusão da criança surda nas series iniciais, mais precisamente na sala de aula, e ainda constatar quais as dificuldades que permeiam o âmbito escolar passamos a acompanhar a rotina diária da sala de aula bem como do educador que atendia em torno de vinte alunos ouvintes e uma aluna surda.

Segundo Rijo, (2009) é um grande desafio transformar a escola comum existente, em uma escola que seja uma escola para todos e de todos. De fato, acolher uma criança surda no ensino regular assim como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular, sendo que é um dever do Estado e da família promovê-la, nem sempre é uma tarefa fácil.

Considerando que muitas dessas “escolas inclusivas” permanece organizada da mesma forma, e longe de se tornarem em um sistema de ensino inclusivo em que a escola se reorganiza para atender o aluno em suas limitações muito pelo contrário o que pode observar é que o aluno com tal deficiência que deverá adaptar-se a ela.

Diante das observações diárias da aluna surda no contexto escolar notamos que a inclusão da criança surda na classe comum passa por vários processos que exige trabalho e dedicação de toda a comunidade

escolar assim como também notamos que no decorrer desse processo surge inúmeras dificuldades a ser enfrentadas pelos educadores em sala.

Sabemos que nesse processo de inclusão da criança surda no contexto escolar torna se essencial a formação do professor de alfabetização para progressão no processo de inclusão assim como na escolarização.

Vimos durante as observações que nesse caso, o fato de a professora estar trabalhando com alunos na maioria ouvinte por vezes transformava sem perceber o momento de construção inicial da identidade da aluna surda comprometida pois a comunicação se dava por meio da oralidade voltada aos alunos ouvintes o que dificultava o processo de inclusão da aluna surda.

Considerando a realidade da sala de aula onde a professora é ouvinte e não tendo nenhum auxílio de interprete ao receber a aluna surda por vezes percebemos sua insegurança ao lidar com a criança. Foi então que posteriormente em conversa informal a professora relata:

“sou licenciada em pedagogia, e ainda não tive a oportunidade de fazer uma especialização, gosto de trabalhar com alunos especiais, mas tenho pouco conhecimento nessa área da Libras, cursei um semestre da Libras ainda na graduação e posteriormente fiz um curso básico para complementar”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996) estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula.

No decorrer das observações do processo de inclusão da criança surda pontuamos que ainda há uma grande dificuldade nesse processo de inclusão devido a falta desses profissionais na qual assegura a lei, porém a realidade é outra.

Segundo o que relata a professora é difícil trabalhar com a falta de recursos humanos e materiais, necessário para atender a necessidade da criança surda, o fato de estar trabalhando com alunos ouvintes e a aluna surda sem auxílio de um outro profissional especializado como assegura a lei não é uma tarefa fácil. Ao ser questionada da troca de

experiências no trabalho pedagógico e o desenvolvimento de mecanismos para a inclusão dessa criança surda, relata:

“Me sinto despreparada para ensinar a Libras até mesmo porque não sei muito sobre a Língua, mas como está no processo de alfabetização não é necessário muito conhecimento para ensinar” depois argumenta que há uma série de problemas que interfere na elaboração de estratégias pedagógicas e consequentemente resulta na qualidade de ensino dessa criança surda.”

Com base nas observações notamos que a prática pedagógica da professora se voltava ao ensino oralizado considerando que em sua maioria eram alunos ouvintes, enquanto que a aluna surda em muitas situações se limitava em função de uma língua comum a ser compartilhada com os alunos ouvintes.

De fato, a prática pedagógica se torna fator preponderante para se estabelecer o processo de inclusão entre o aluno surdo e ouvinte. Para isso é preciso dispor de recursos pedagógicos necessário que auxiliem nesse processo de inclusão. Contudo, o que é mais preocupante é a falta de recursos necessários para que a professora promova processos de ensino e aprendizagem para a aluna surda, não tendo outro meio de alfabetizar essa criança surda a professora utilizava-se de meios visuais como cartazes, desenhos e recortes de imagens.

Essa ausência de materiais didáticos voltados a criança surda dificulta a inclusão da criança surda na sala de aula pois observamos que enquanto os demais estavam no processo de inclusão na qual envolvia a oralidade acabava por ocasionar situações de exclusão por não ter material adequado que pudesse inclui-la nas dinâmicas de aprendizagem.

Para que de fato o processo de inclusão possa acontecer é necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida, porém notamos que no decorrer desse processo de inclusão da aluna surda foram poucos os envolvidos deixando a cargo apenas da professora.

Quanto aos alunos ouvintes no decorrer das observações pontuamos que a interação sempre mediada pela professora com aluna

surda foi um processo lento que foi acontecendo gradativamente sem cobranças apenas na troca de vivência.

Ao final das observações constatamos que o processo de inclusão da criança surda no espaço escolar é muito importante no desenvolvimento da vida social da criança com deficiência sendo que ao acompanhar todo o trabalho da professora para incluir a aluna surda em meio aos alunos ouvintes vimos que é necessário saber lidar com as problemáticas que surge no decorrer desse processo de inclusão.

No entanto, destacamos o papel fundamental do professor nesse processo pois é preciso ter além dos conhecimentos teóricos, necessita também de percepção e sensibilidade para atender as necessidades do aluno com deficiência, isso facilita no processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações e abordagens realizadas no contexto escolar quanto ao processo de inclusão da criança surda nas séries iniciais na rede educacional de ensino regular no município de Cáceres/MT, percebe-se que esse processo de inclusão se torna em um trabalho árduo aos educadores e pais considerando que enfrentam várias dificuldades no âmbito escolar desde recursos humanos até materiais pedagógicos essenciais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem dessa criança.

Observa-se que mesmo diante do interesse do professor isso só não basta é necessário capacitação para lidar com alunos com necessidades especiais, por vezes educadores despreparados sente inseguros diante de tal situação que acaba por excluir ou julgá-los como incapazes.

Nesse sentido faz-se necessário que a escola e os professores estejam envolvidos de fato, precisa gostar do que fazem para assim transformar esses alunos em uma comunidade que possam respeitar as diferenças proporcionando assim a inclusão na escola e na sociedade.

É importante frisar que nesse processo de inclusão da criança surda é fundamental o envolvimento dos pais e toda comunidade escolar, pois o professor se torna apenas mediador dessa inclusão, mas para que

de fato aconteça é necessário apoio daqueles que convive diariamente com essa criança.

No que diz respeito a realização desta pesquisa por vezes muito proveitosa, ressaltamos a necessidade da realização de pesquisas voltadas para a área de Libras, em especial ao importante e fundamental momento em que a criança é inserida no contexto escolar. A fase inicial, o processo de alfabetização é o momento em que a criança constrói sua identidade para isso precisa aprender a lidar com as diferenças.

Se faz necessário pesquisas voltadas ao processo de inclusão da criança surda no âmbito escolar, tendo em vista a grande dificuldade que tivemos ao elaborar esta pesquisa devido a falta de material relacionado a essa área. Nesse sentido, propõe-se que sejam estimuladas mais pesquisas voltadas para a Língua oficial dos surdos (Libras) para que ganhem a devida importância, a fim de que venha contribuir na formação de futuros professores assim como no ensino e aprendizagem dessa língua.

A partir das observações foi possível compreender que de fato a inclusão da criança surda no ensino público não tem sido uma tarefa fácil, pois perpassa por várias dificuldades, desde recursos humanos até o essencial como material pedagógico, de forma que dificulta ainda mais o processo igualitário de ensino.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Adelaide Maria Melo. **Inclusão Escolar de alunos com Deficiência Intelectual em Escolas Regulares**. Aracajú/PI. 2008. Disponível em: <http://www.googleacademic.com.br>>. Acessado em 06 de outubro de 2020.

BRASIL. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Brasília: MTE, 2007.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais**. Tradução de Raquel Mendes. 6. Ed. Rio de Janeiro. 2010.

DAMÁZIO, Mirlene. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva**. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252979>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

FEBRABAN. **A ação de recursos humanos e a inclusão de pessoas com deficiência**. In: Coleção FEBRABAN de Inclusão Social, 2006a.

FEBRABAN. **Pessoas com deficiência direitos e deveres**. In: Coleção FEBRABAN de Inclusão Social, 2006a.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002

IBDD (Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência). **Inclusão social da**

pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença. Rio de Janeiro: IBDD, 2008.

JUNIOR, Mário Cléber Martins Lanna. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretária de Direitos Humanos. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSSETTO, Elisabeth.; IACONO. Jane Perouzo.; ZANETTI, Patricia da Silva. **Pessoa com Deficiência: Caracterização e forma de relacionamento**. In: Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Paraná: UNIOESTE, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construído uma sociedade para todos**. 7.ed. Rio de Janeiro, RJ: 2006.

RIJO, Marcos Geovane de Quevedo. **A inclusão de alunos surdos nas escolas públicas de passo fundo**. Monografia (Especialização Lato Sensu Educação Profissional Tecnológica Inclusiva; Instituto Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995)**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

MOVIMENTO NEGRO MOCAMBO ODARA E A IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA “HISTÓRIA E CULTURA AFRODECENTES” EM JEQUIÉ

Caio César Gonçalves de Souza²³

Diego Pita Ramos²⁴

INTRODUÇÃO

A resistência negra no Brasil data do início do processo de escravatura dos/as africanos/as trazidos/as a força ao país. Iniciando nas resistências passadas até os dias atuais, os movimentos negros e suas intensas relações com o Estado brasileiro, passando na luta pelo direito mais elementar, que é a liberdade, até a disputa dos conteúdos das políticas públicas.

A partir da necessidade em compreender a participação de segmentos sociais durante processos de implantação e implementação de políticas públicas, em especial na área educacional, realizamos uma breve revisão de literatura no que concernem as participações de indivíduos e organizações sociais, junto à elaboração destas políticas.

Desde a chegada dos africanos ao Brasil, a luta e resistência por direitos básicos foram construídos diuturnamente. Contudo, nas primeiras décadas do século XX os movimentos de resistência cujo ponto central da articulação se refere a aspectos de identidade como etnicorracial, de gênero, de nacionalidade, dentre outras, que se somam às questões abordadas mais tradicionalmente pelas organizações relacionadas à luta de classes (GOHN, 2000). Com essa demarcação e enfrentamento realizados por ativistas políticos e organizações sociais, a disputa por espaços que seja possível influenciar elaborações de políticas públicas, seja por meio direto das organizações sociais em pressão ao Estado, como em controle das formas de produção, por intermédio da formação

²³ Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB – caiocesarfelix3@yahoo.com.br

²⁴ Mestre em Planejamento Territorial – UEFS – dpitamos@gmail.com

política com o intuito de aglutinar pessoas alinhadas ao pensamento daquelas e daqueles que reivindicam algo para um grupo social.

Maria das Graças Rua (2009), classifica os indivíduos e grupos que estão à margem do âmbito estatal, como atores e atrizes privados. Podemos citar, por exemplo: movimentos sociais, partidos políticos, consultores, institutos de pesquisa, imprensa, entre outras entidades e organizações. Como estes estão fora do Governo e do funcionalismo estatal, precisam estar minimamente organizados para conseguirem inserir suas demandas na agenda deste Estado.

Sendo assim, apresentamos neste trabalho a possibilidade de aprofundarmos as pesquisas acerca da importância do movimento negro quando da implementação de Legislações no âmbito educacional, que tratam do combate ao racismo e intolerâncias etnicorraciais na sociedade.

O município de Jequié no ano de 2006, utilizando-se da prerrogativa da Lei Federal N° 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, adiciona na Matriz Curricular do 7º ano do Ensino Fundamental II, a disciplina “História e Cultura Afrodescendente”, por meio do Decreto do Executivo N° 8.559/2006.

A partir daí, surge uma inquietação, pois lendo a composição e alguns documentos do Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, contido na Secretaria Municipal de Educação, percebo uma atuação do Movimento Negro, em especial o grupo “Mocambo Odara”, de uma forma mais presente nos trabalhos daquele Núcleo.

Prosseguindo nesta linha, destacamos que neste espaço descrevemos considerações parciais da dissertação de mestrado de Caio César, que apresenta como objetivos, a análise da atuação do Mocambo Odara durante o período de implantação desta política pública na educação municipal e, como se deram as relações etnicorraciais durante o processo de implantação do Decreto no Núcleo, entre os anos de 2006 a 2008.

O MOVIMENTO NEGRO E SUAS LUTAS: breve histórico da organização negra no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos escravizados ao Brasil

Nos primeiros séculos de colonização, uma forma nítida de resistência coletiva eram os quilombos que se espalhavam ao longo do território nacional, onde negros fugiam, se uniam e lutavam pela libertação de outros negros, contra a máquina opressora imposta pelos brancos. Lopes (2014) afirma que a forma de organização, vez ou outra deflagravam as revoltas das quais os escravos e seus pares eram protagonistas, como por exemplo, a Revolta dos Malês (1835) ocorrida em Salvador.

Durante o século XIX os negros escravizados desafiavam a hostilidade dos senhores articulando-se em grupos de resistência cultural e religiosa, entre outros formatos, que, dentre outras atividades, contribuíam para a formação daqueles que pretendiam aprender a ler, escrever, calcular e dominar variados idiomas.

A partir de 1889, o republicanismo foi o principal obstáculo para o acesso dos negros à terra, à educação e ao trabalho, segundo Décio Saes (1985). O mesmo afirma que o Estado que se formou no Brasil, no plano jurídico, idealizado a partir do positivismo comtiano, apresenta todos os fundamentos de formação de um Estado burguês, desigual. Continua afirmando que, entre 1888 e 1891 se desencadearam os elementos estruturadores de um Estado autoritário e excludente. Seguindo essa lógica de formação, seu caráter privado e patrimonialista determina quem seriam os beneficiados e os/as excluídos/as dos processos de produção do conhecimento, dos bens materiais e das oportunidades construídas socialmente.

Podemos compreender que a luta histórica da população negra por sua plena cidadania perpassa pela formação do movimento social negro, com os formatos que conhecemos hoje e os anteriores, com diversas formas de organização e mobilização. As organizações incorporaram dentre suas reivindicações a luta por educação pública de qualidade por acreditarem que a escolarização contribui - mas não somente ela - para o fim do racismo e a construção da igualdade racial.


Apesar disso, é importante ressaltar a existência de ações no sentido de resistir a esse embargo oficial por meio de variadas práticas de acordo com a região e a posição socioeconômica dos envolvidos.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E A IGUALDADE RACIAL

No Brasil, as ações do movimento negro, por meio das suas mais diversas entidades e organizações, têm sido pautadas por uma intensa e acentuada perspectiva educacional, que se explicitam nas diversas ações pró-educação, nos diversos projetos e programas, e também, nas mais diversificadas propostas que visam ofertar ao/a negro/a brasileiro/a o acesso e permanência na educação. E, pode-se dizer que o movimento negro tem se destacado no cenário brasileiro como o sujeito político cujas reivindicações têm conseguido impactar e também influenciar o Estado brasileiro no panorama da garantia de direitos, como bem pode ser visto na Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana na educação básica; como também, a Lei de Cotas, conforme preconiza a Lei Federal Nº 12.711/2012 que tem garantido o acesso do negro às universidades Brasileiras, entre outras legislações.

A caracterização desta abordagem de reivindicação coletiva, segundo Fuks (1999), corresponde a uma orientação – presente nos estudos sobre definição de políticas públicas, problemas sociais e movimentos sociais – que estabelece como foco de investigação os processos sociais responsáveis pela emergência de um novo assunto público e as disputas em torno de sua definição. No centro dessa análise encontra-se a dinâmica argumentativa dos conflitos sociais, entendida como espaço de elaboração e veiculação de versões alternativas a respeito destes assuntos:

“Ao resgatar a argumentação como característica essencial do objeto de estudo no campo da ciência política, essa perspectiva confere legitimidade ao debate público como campo de investigação. A vida política constitui-se, então como arena política

na qual os partidos políticos, a mídia, os grupos organizados e o poder executivo participam de um permanente processo de debate (FUKS, 1999; 46)”.


Um conceito que nos ajuda a entender a relação entre Estado e movimento negro, que é a “arena política”, emerge segundo Rodrigues (2005), às condições dadas de um ou conjunto de conflitos, bem como os seus modos de ação específicos e às restrições acerca dos possíveis resultados, que a disputa de hegemonia e contra hegemonia pode nos trazer a partir da participação dos movimentos negros, na arena institucional.

Continuando com Rodrigues, ela nos apresenta como a arena política existe como um espaço de atuação de um grupo (movimento negro) desconsiderado e desacreditado como ator político em influir em um processo decisório, no conteúdo das leis, em romper com a ideia de uma nação monocultural. Todo o processo de elaboração desses documentos legais a ela se assemelha na medida em que se visualiza a luta entre diferentes grupos por um projeto de educação e sociedade.

No entanto, Guimarães (2003) destaca que a resistência da sociedade civil brasileira às políticas públicas raciais foi parcialmente quebrada pela repercussão favorável, na opinião pública internacional, às posições do Brasil na Conferência Mundial Contra a Discriminação Racial, em 2001, na cidade de Durban.

Percebemos nas últimas décadas, a propagação de variadas iniciativas relacionadas ao enfrentamento das desigualdades etnicorraciais no Brasil. Muitas delas nem sempre utilizam esta terminologia, mas colocam entre seus objetivos a promoção da população afro-brasileira. É difícil enquadrá-las em uma única classificação, dada a diversidade de atividades desenvolvidas.

Na tentativa de agrupá-las, podemos destacar os seguintes tipos de organizações: atividades comunitárias, geralmente em favelas ou bairros de periferia, destinadas à promoção social de crianças e jovens, por meio de reforço escolar, de atividades profissionalizantes e de educação voltadas para o exercício da cidadania; atividades de apoio e estímulo

a microempreendedores afro-brasileiros, e, estímulo e ampliação do acesso de afro-brasileiros ao ensino superior (MAGGIE, 2001).

O Brasil passou por um grande processo de mudanças ao longo dos últimos anos, no que diz respeito às relações étnico-raciais. A percepção do país como uma democracia racial é cada vez menos consensual, e hoje diferentes setores da sociedade têm sua agenda política marcada pelo debate sobre o racismo como elemento constitutivo e estrutural em/de nossa sociedade.

MOCAMBO ODARA E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRODESCENDENTES EM JEQUIÉ

Buscamos duas entrevistadas para a pesquisa, para desenvolver neste trabalho. São elas: a docente Graça Bispo, secretária de Educação municipal entre os anos de 2004-2008, quando foi à gestora da Educação no período de implantação do Decreto e, Dionária Silva, que era a articuladora política do Mocambo Odara e, representante titular deste movimento no Núcleo de Estudos no período de implantação da disciplina, além de ser graduando em pedagogia naquele período.

A docente Graça Bispo coloca em entrevista, a sua perspectiva acerca das ações do Mocambo Odara durante a implantação da disciplina, apresentando o primeiro desafio que se apresentou ao Núcleo, que foi o de posicionar o estudo sobre a História e cultura afro-brasileira:

“Nós vamos trabalhar como disciplina ou vamos trabalhar de forma interdisciplinar? Daí o movimento negro [Mocambo Odara] foi bastante importante, pontual, exigindo que fosse disciplina. Naquele momento, do ponto de vista pedagógico, se a gente trabalhasse de uma forma interdisciplinar, a gente daria uma abrangência maior do currículo; por outro lado, a gente não daria visibilidade a disciplina, porque ficaria como educação ambiental, é mais uma, um evento, uma atividade, mas, dificilmente os professores tratam de forma interdisciplinar. Então, precisava, e a discussão foi essa, que precisava está como disciplina mesmo, e foi assim que a gente colocou no Decreto que seria.

Estaria presente em todos os projetos, e poderia ser também, como disciplina.” (BISPO; 2017)

Podemos verificar na fala da então secretária Municipal, o Mocambo Odara pautando o Núcleo e o Poder Público Municipal, no que se refere a modalidade de aplicação deste conteúdo no currículo escolar; se como conteúdo transversal nas diversas disciplinas ou como uma disciplina efetivamente. RUA (2009) destaca que nestas situações de interesses diversos por setores sociais múltiplos, o exercício da política e suas negociações, é importante para desenvolver a compreensão de que as políticas públicas são resultantes da atividade política e que esta consiste na resolução pacífica de conflitos, processo essencial à preservação da vida em sociedade, e de decisões tomadas pelo poder público a partir de conflitos e de diferentes posições, mas que sempre sendo respeitada as opiniões das maiorias, mas sem nunca deixar de contemplar em certa medida, os anseios das minorias políticas participantes daquela construção coletiva.

Percebemos nesta e em diversas outras falas da Prof.^a Graça Bispo e, de outros entrevistados, as contribuições do Mocambo Odara que se deram em diversos aspectos, tanto na pressão política para uma disciplina específica no currículo escolar e no diálogo e convencimento de setores contrários a implantação da disciplina, como também, pedagogicamente na discussão do conteúdo programático.

Na entrevista com uma das representantes do Mocambo Odara, ela se apresenta:

“Sou Dionária da Silva Santos, 37 anos e etnia negra. No momento da implantação do Decreto, o meu papel era de articuladora política, políticas públicas no Mocambo Odara”. (SILVA; 2017)

Abaixo, a ativista negra posiciona a militância do Mocambo Odara no Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana e em espaços externos a institucionalidade, no que tange o arcabouço de contribuições e reivindicações destes grupos para formulações de políticas públicas:

“Bom, a presença e participação do Mocambo Odara foi extremamente relevante, porque a gente já vinha fazendo a discussão há um bom tempo aqui, dessas questões negras no município e região. [...] E então, quando veio essa questão do Decreto, só veio somar, porque a gente levou uma certa experiência que a gente tinha nas discussões e, além de ter essa afirmação de uma luta que a gente já vinha falando, discutindo e naquele momento a gente via que até certo ponto, de certa forma, uma parte de uma concretização de algo mais concreto, transformado em Lei, em Decreto municipal.” (SILVA; 2017)

Sobre as atividades e o papel que o Movimento desenvolveu naquele momento, tanto internamente no Núcleo em relação com a Secretaria Municipal, com as escolas, os/as docentes, os pais e responsáveis, com a comunidade jequieense em geral, Dionária apresenta as ações do grupo como ativista desenvolvido no período de implantação, compreendendo que o movimento social exerce um papel político de diálogo, de convencimento; possivelmente também, em contribuição com a organização pedagógica dessa política pública:

“Assim, a contribuição foi relevante porque a gente acabou de certa forma, contribuindo muito para que as coisas fossem efetivadas por conta da nossa presença, pois a gente tinha uma presença. [...] Então assim, ter a nossa presença constante nos espaços, a gente estava sempre levantando aquela questão, contribuiu para que essas ações do Decreto se tornassem, fosse efetivado. [...] Na verdade, a gente contribuiu muito nesse sentido, uma vez que a gente estava ali enquanto Movimento Negro, movimento que discute as questões, que houve essa contribuição. [...] E a nossa luta foi, teve uma força nesse sentido, porque juntou a presença efetividade do movimento, com a vontade do poder público de ver algo acontecer.” (SILVA; 2017)

Ela continua a descrever as dificuldades e resistências que tiveram de contribuir junto com o poder público e outros setores sociais para chegar a um entendimento mais consensual sobre esta temática:

“[...] A gente teve, foi feito em vários momentos a resistência. A gente teve muitas, foram muitas em relação a professores (parte de alguns professores), de pais de alunos, a família desses alunos. Então, de não ter essa compreensão a questão do racismo, do próprio preconceito. Por que ser algo de não conhecer, então quando ia trabalhar muitas questões quando falava a questão negra, aí iria trabalhar os aspectos culturais, da cultura, sempre tinha aquele olhar, como se fosse “catequizar”, mas, a questão de estar trabalhando religião, é a religião africana na escola. E aí, foi uma série de coisas absurdas. [...] Houve sim, claro, em vários setores de Jequié, houve essa resistência. E como de modo geral, em nível nacional houve esse debate, o por quê aquele questionamento todo, Jequié não foi diferente.” (SILVA; 2017)

Podemos perceber neste trecho da entrevista, como uma demanda reprimida historicamente num dado espaço social, tem a capacidade de organizar os indivíduos marginalizados dos espaços de poder, a fim de pautar suas próprias questões, como de apresentar os anseios e demandas de seus povos e comunidades na vida cotidiana do Estado e da sociedade.

Maria das Graças Rua (1998) apresenta a conceituação de demandas nas políticas públicas, em três modalidades: as demandas novas, as demandas recorrentes e as demandas reprimidas:

“As demandas novas são aquelas que resultam do surgimento de novos atores políticos ou de novos problemas. Novos atores são aqueles que já existiam antes, mas não eram organizados. Quando passam a se organizar para pressionar o sistema político, aparecem como novos atores políticos. Novos problemas, por sua vez, são problemas que ou não existiam efetivamente antes ou que existiam apenas como “estados de coisas”, pois não chegavam a pressionar o sistema e se apresentar como problemas políticos a exigirem solução. As demandas recorrentes são aquelas que expressam problemas não resolvidos ou mal resolvidos, e que

estão sempre voltando a aparecer no debate político e na agenda governamental. [...] As demandas reprimidas são aquelas constituídas por “estados de coisas” ou por não-decisões.” (RUA; 1998. p. 03)

No caso do negro na sociedade brasileira e políticas específicas para as suas diversas demandas históricas, podemos vislumbrar a conceituação apresentada por Rua (1998) em suas três dimensões. Quando analisamos as ‘demandas novas’, a discriminação racial não aparece como algo novo, pelo contrário, é uma questão social há séculos; mas, os ativistas que se formam teoricamente e na prática cotidiana na defesa pelos direitos desta população, podem ser considerados como ‘novos atores e atrizes’ nos espaços de decisão na esfera pública. O combate ao preconceito etnicorracial no Brasil, se mostra algo sempre frágil e ineficiente. Disso podemos afirmar que as pautas negras representam estas ‘demandas recorrentes’, conceituada acima pela autora. Por fim, elencamos as ‘demandas reprimidas’, que são aquelas que podem ou não ser tratadas pelos poderes públicos, mas nunca se dá uma atenção devida, e pior, as políticas públicas pensadas para estes setores dificilmente tem execução minimamente consistente.

Neste conjunto de representações, pode identificar os atores imbuídos/as de um interesse, de certo pertencimento com uma política pública, por diversos olhares, segundo Rua (1998). Existem diversos critérios, entretanto, o mais simples e eficaz é estabelecer quem tem alguma coisa em jogo na política em questão. Ou seja, quem pode ganhar ou perder com tal política, quem tem seus interesses diretamente afetados pelas decisões e ações que compõem a política em questão.

Assim observamos a composição do Núcleo de Estudos, e percebemos certa diversidade na composição, mas que os/as atores e atrizes que se destacaram segundo relatos dos entrevistados, apontam para aquelas pessoas ligadas a discussão da pauta etnicorracial, ou acadêmicas/os da área, por exemplo, Ivanildes Moura que foi ativista do Mocambo Odara e coordenou o Núcleo (no período de 2006 a 2008); Professora Graça Bispo, que quando secretária, já tinha se aposentado da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde tratava destas temáticas em sua militância

acadêmica, e por fim, com os dois membros do Mocambo Odara que participaram de nossa pesquisa, Dionária Silva e Fernando Andrade.

Decerto, apontar rumos, reivindicar melhorias educacionais ou em outros campos da sociedade para a inclusão de determinados povos ou comunidades, histórias, saberes e conhecimento de certos povos no âmbito da educação oficial, faz-se mais que necessário o acompanhamento e a pressão política para que a intenção escrita num Decreto ou numa Lei, não seja apenas uma intenção formal.

A rigor, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais, como diz Rua (1998). Decretos, Leis, Resoluções, nada disso por si só garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. Mas, o que garante que uma decisão se transforme em ação em regimes democráticos, segundo Rua, 1998,

“é a efetiva resolução de todos os pontos de conflito envolvidos naquela política pública. Esta “efetiva resolução” não significa nada tecnicamente perfeito. Em lugar disto, significa aquilo que politicamente se considera uma “boa decisão”: uma decisão em relação à qual todos os atores envolvidos acreditem que saíram ganhando alguma coisa e nenhum ator envolvido acredite que saiu completamente prejudicado.” (RUA; 1998,13)

A professora Graça Bispo nos diz que no Núcleo de Estudos não houve resistência, pois os membros que participavam das reuniões com frequência, tinham relação com a temática, já reconhecia a importância da educação municipal trabalhar a história e cultura da África e afro-brasileira. As resistências que ocorreram, foram no âmbito de alguns professores, organizações religiosas e, de pais e responsáveis de estudantes.

Todas as resistências foram vencidas pelo diálogo e persistência dos representantes do movimento negro, e da própria secretária, no sentido de não recuar’ quando apareciam críticas, reclamações e

denúncias que, os professores iriam trabalhar com elementos do candomblé nas escolas.

O papel desempenhado pelo Mocambo Odara para mostrar a real intenção destes conteúdos no currículo escolar, reafirma o que Rua (1998) diz, quando a política pública é efetivada, quando os interessados podem ter acesso a participação em algum momento da implantação e implementação da política, é dialogada com os pares envolvidos na formulação, com seus iguais interessados naquela política que não estão no espaço de formulação e decisão, e principalmente, se apresenta aos setores contrários, como mediadores de interesses.

Com a participação acima de Fernando, conseguimos visualizar a importância das ações desenvolvidas por organizações não-governamentais na retirada de temas e pautas do não-lugar, da negação histórica de conflitos, desigualdades, e abandonos de setores sociais pelo Estado e por quase toda sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos a partir das falas da ex-secretária de educação do município, Graça Bispo e Dionária Silva, estudante de Pedagogia, as contribuições políticas e pedagógicas do movimento negro Mocambo Odara para a implantação da disciplina acima referida, no currículo escolar da rede municipal de Jequié.

Os ativistas atuaram no viés político, quando da pressão por uma legislação municipal (Decreto Municipal Nº 8559/2006) regulando a Lei Federal Nº 10.639/2003; apontando qual seria o caminho a ser percorrido pelo Núcleo de Estudos e pela Secretaria Municipal acerca dos conteúdos da ‘História e cultura afro-brasileira e africana’ nas escolas do Município. Além, dos embates em outros âmbitos sociais que a secretária e os membros do Mocambo Odara nos colocam em entrevista, quando questionados acerca da validade e necessidade deste ensino nas escolas por discriminação etnicorracial e intolerância religiosa presentes na sociedade jequeiense.

REFERÊNCIAS

BISPO, Maria das Graças Silva. Entrevista concedida a Caio César Gonçalves de Souza, 06 de maio de 2017.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Acesso em: 20 de outubro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

_____. Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Acesso em: 22 de outubro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

_____. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Acesso em: 21 de outubro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

FUKS, M. Arenas de ação e debates públicos: conflitos ambientais e a emergência do meio ambiente enquanto problema social no Rio de Janeiro (1985-1992). Rio de Janeiro: Irih Contas. 1999.

Gomes, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. 2011. Acesso em 23/08/2017. Disponível em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011#>

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Classes, raças e democracia. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo. Ed. 34. 2002. p. 169-195.

_____. Acesso de negros às Universidades Públicas. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247-268, março/ 2003.

HENRIQUES, R., 2001. Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. Texto para Discussão 807. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento):57-65, 2002.

LOPES, Robson da Silva. O movimento negro no Brasil: lutas e conquistas em prol de uma sociedade equânime. Curso de Pós- Graduação: História da Cultura Afro- Brasileira. FANAN – Faculdade de Nanuque. 2014.

MAGGIE, Y., 2001. Os novos bacharéis: A experiência do pré-vestibular para negros e carentes. Novos Estudos CEBRAP, 59:193-202.

NOGUEIRA, João Carlos. Movimento negro: das denúncias do racismo à prática de políticas públicas. Revista Sociedade e Política, Nº 05. 2004.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro, raça e política educacional. GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21. Agência Financiadora: Ação Educativa - Fundação Ford. 2005.

RUA, M. das Graças. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. In: Maria das Graças Rua; Maria Carvalho. (Org.). O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

----- . Políticas Públicas. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2009. p. 130.

SAES, Décio. A formação do estado burguês no Brasil (1881-1891). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANTOS, B.S. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. et al. (Orgs.). Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, p.15-33, 1996.

SANTOS, Dionaria da Silva. Entrevista concedida a Caio César Gonçalves de Souza, 19 de abril de 2017.

SILVA, José Carlos Gomes. Cultura afro-brasileira e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares: breve memória de lutas por uma educação inclusiva*. Texto apresentado no SEMINÁRIO RACISMO E EDUCAÇÃO II, nov. 2006, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Flavia Roma dos Santos²⁵

INTRODUÇÃO

O fechamento das escolas públicas e privadas nos Brasil e no mundo, decorrente da pandemia de Covid-19 pôs em evidência as fragilidades da educação escolar brasileira, mediante a necessidade de implantação do Ensino a Distância (EAD). Cerca de 53 milhões de estudantes foram afetados em todo o país (MOURA, 2020). Questões como a democratização do ensino e das tecnologias educacionais, os processos de inclusão e exclusão escolar e a elevação das desigualdades sociais são expostas ao se constatar que grande parte das escolas públicas não conseguiu criar um sistema EAD inclusivo; ficando muitos alunos à margem, sem acesso a aulas remotas, fontes de pesquisa, internet e equipamentos tecnológicos.

Enquanto algumas escolas lutam para promover uma aprendizagem ativa e participativa, por meio dos recursos tecnológicos digitais, tendo os smartphones como principais ferramentas; outras estão totalmente fechadas, ficando a atividade de oferecer alguma atividade escolar a distância, a cargo da iniciativa individual de alguns professores. Os motivos relatados referem-se à dificuldade de uso das tecnologias por parte dos professores, à falta de recursos tecnológicos e de internet para professores e alunos e à falta de planejamento da escola, para lidar com a situação pandêmica.

Neste contexto, discute-se a qualidade da educação escolar pública brasileira e o déficit na aprendizagem de uma população imensa de

²⁵ Doutoranda e Mestre em Ciências da Educação - Universidade Interamericana-Assunção-Paraguai; Licenciada em Geografia (UNEB); Graduanda em Direito - Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO.

crianças e adolescentes, marcadas pela ausência do Estado, que viola os direitos fundamentais à educação, previstos na Constituição Federal de 1988, ao esquivar-se da responsabilidade de promover o acesso a um ensino escolar efetivo, de qualidade, gratuito e universal.

Nos anos 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) avaliou a educação escolar no mundo, refletindo sobre os desafios do século XXI, tais como o aumento da população e a elevação das desigualdades, conduzindo à necessidade de defender os direitos humanos das pessoas marginalizadas, devido às suas condições sociais, econômicas e de gênero, além do desafio de promover o acesso aos recursos tecnológicos digitais (DELORS et al., 1996). Com a pandemia de Covid-19, essa problemática prevista pela Unesco evidenciou-se de forma mais intensa. A urgência de fechamento das escolas e do comércio; e o avanço dos casos de infecção pelo Coronavírus, que levou à superlotação dos serviços de saúde provocou a elevação do desemprego, da fome e do adoecimento da população. Crianças e adolescentes, afastados do ambiente escolar, obrigados a estudar de forma autônoma, não conseguem aprender, pesquisar e se dedicar às tarefas escolares. Muitos não têm acesso à internet de qualidade ou a recursos tecnológicos, tais como *smartphones* e computadores.

Para superar estes desafios é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que contribuam com a redução das desigualdades e garanta os direitos de acesso aos recursos educacionais, de forma equânime. Em meio a essa realidade, o presente artigo desenvolve-se com o objetivo de discutir o ensino a distância como forma de manutenção do acesso à Educação Básica durante a pandemia de Covid-19.

A partir de uma análise qualitativa de textos documentais e artigos, bem como da observação das práticas educativas realizadas em escolas públicas da Bahia durante este período de pandemia, é feita uma discussão crítica e reflexiva, a fim de alcançar o objetivo deste estudo.

ENSINO A DISTÂNCIA, CONECTIVIDADE E POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: ENTRAVES ENFRENTADOS POR ALUNOS E PROFESSORES

Para que os professores se instrumentalizem com as interfaces educacionais digitais de forma eficiente, é necessário ir além da formação profissional tecnológica oferecida pelo Estado; é fundamental ter acesso a uma internet de qualidade e aparelhos eletrônicos compatíveis, tais como *smartphones*, notebooks e computadores. A distribuição destes recursos é desigual tanto entre alunos quanto entre professores. Muitos vivem em localidades onde o acesso à internet é bastante deficiente – em algumas cidades interioranas só conseguem conexão em horários reduzidos; muitos não têm condições financeiras de manter uma conexão de banda larga ou ainda de adquirir aparelhos tecnológicos digitais com capacidade de memória e armazenamento necessários.

A desigualdade está presente no país não somente nas diferenças de classe, como também regionais, geográficas, de gênero e raça/etnia. Sendo o sistema educacional atrelado ao contexto histórico e cultural no qual está inserido, também sofre as consequências destas relações desiguais. Neste momento em que se enfrenta uma pandemia com consequências avassaladoras, a falta de oportunidade de acesso aos recursos educacionais tecnológicos se ampliou, evidenciando as fragilidades na cultura digital educacional dos professores e alunos.

De acordo com pesquisa realizada pelo em 2019 (UNESCO, 2020), 58% dos alunos de escolas urbanas e usuários de internet utilizam o celular para realizar as atividades escolares. Neste mesmo ano, 35% dos professores recebeu trabalhos ou lições de alunos pela internet, 48% tirou dúvidas dos alunos pela internet e 58% disponibilizou conteúdos para os alunos por meio da internet (UNESCO, 2020). Estes dados revelam que embora ainda haja um número bastante expressivo de alunos e professores que não utilizam a internet como meio de ensino e aprendizagem, muitos já fazem uso no seu cotidiano.

Todavia, convém refletir sobre como estes recursos são utilizados, se a aprendizagem ocorre de forma satisfatória e como os professores

e alunos podem ampliar a sua estratégia de *e-learning*, neste período de pandemia. Os maiores desafios são a conectividade e as ferramentas utilizadas, bem como a capacidade de aprender de forma compartilhada, à distância, sem a presença cotidiana dos professores.

A qualidade da conexão no Brasil é bastante variável, uma vez que muitos dependem da assinatura de banda larga e grande parte acessa a internet por meio de dados móveis dos *smartphones*. Em algumas localidades a internet só está disponível em poucos horários do dia; em outras o acesso é prejudicado devido às falhas constantes de conexão, o que inviabiliza o ensino a distância. Esta baixa qualidade na conexão é outro desafio a ser superado, o qual depende de políticas públicas mais efetivas, para a democratização do acesso à internet, principalmente para alunos de escolas públicas.

Como forma de driblar as dificuldades de acesso a internet e desenvolvimento de um ensino a distância, neste período pandêmico, diversas propostas vêm sendo desenvolvidas, enquanto políticas públicas (NOGUEIRA FILHO et al., 2020; OEMESC, 2020). Considerando que grande parte de crianças e adolescentes se encontram na linha de pobreza, dois Projetos de Lei (PL) de auxílio financeiro foram apresentados pelo Senado:

O PL 3.462/2020, apresentado pelo senador Paulo Paim (PT-RS), cria o Auxílio-Conexão para assegurar o acesso dos estudantes integrantes de famílias de baixa renda a educação a distância por meio do acesso à rede internet em banda larga fixa e móvel. Já o senador Jorge Kajuru (Cidadania-GO), apresentou o PL 3.466/2020 que cria subsídio permanente através do Programa Bolsa Internet, destinado à subvenção aos serviços de conexão à rede mundial de computadores para famílias brasileiras de baixa renda (MOURA, 2020).

O PL 3.462/2020 consiste em garantir aos estudantes que fazem parte de famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), além daqueles com renda familiar mensal per capita menor ou igual a meio salário mínimo, ou ainda pertencentes

a famílias cujos moradores recebem benefício da assistência social, o acesso à banda larga. Por meio do Auxílio-Conexão, cujo valor deve ser estipulado pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), os estudantes poderão fazer um plano privado de banda larga, garantindo assim, a conexão, para a realização dos estudos (BRASIL, 2020a). Para estipular o valor do Auxílio-Conexão, são considerados os valores estipulados pelas empresas de cada localidade do país, podendo chegar a R\$ 100,00 mensais.

O PL 3.466/2020, implica em criar um subsídio mensal permanente de no mínimo R\$ 15,00 reais, denominado Programa Bolsa Internet para as famílias cadastradas no Programa Bolsa Família, com o objetivo de possibilitar o acesso aos serviços de conexão à internet por dados móveis ou na modalidade fixa. A proposta é justificada pelo criador da proposta, Senador Jorge Kajuru, o fato de o uso da internet na educação ser uma mudança permanente, à qual o Estado deve se adaptar, a fim de garantir a democratização do ensino público, efetivando meios para a inclusão digital (BRASIL, 2020b).

Outra proposta apresentada para garantir o acesso à internet no período de pandemia da Covid-19, é a PL 2.775/2020. De acordo com o Projeto, cabe às prestadoras de serviços de telecomunicações garantir a gratuidade de acesso à internet, seja por dados móveis ou conexão fixa, sempre que forem acessadas aplicações de ensino a distância. Este benefício abrange os alunos e pais de alunos de escolas públicas e deve durar até um ano após o fim do estado de calamidade pública, decorrente da pandemia. O Senador Dário Berger (MDB-SC), criador desse Projeto de Lei, explica que a educação foi um dos setores mais afetados, com a Covid-19, pois obrigou milhares de estudantes a afastarem-se da escola, sendo que muitos não têm sequer condições de dar continuidade aos estudos, pela ausência de recursos digitais de informação e comunicação (BRASIL, 2020c).

Tais projetos seguem em tramitação no Senado Federal. Com uma opinião pública que favorece a aprovação, exceto do PL 3.466/2020, que tem transcorrido com uma repercussão negativa. Ainda que um ou

mais desses projetos de lei sejam aprovados, há de se pensar em outra questão: a garantia do recurso para acesso a internet. Pensando nisso, o Senador Confúcio Moura (MDB-RO) criou o PL 3.491/2020, com o objetivo de promover uma linha especial de crédito, para que estudantes da rede pública da educação básica possam adquirir computadores, durante o período de calamidade pública decorrente da Covid-19. O projeto também segue em tramitação, com uma margem de grande aceitação pela opinião pública (BRASIL, 2020d).

Já são cinco meses de fechamento das escolas e ainda assim, não se tem a aprovação destes projetos, constatando o descaso com o qual o Estado lida com a educação. A falta de planejamento prévio para o desenvolvimento de políticas públicas efetivas no enfrentamento à pandemia da Covid-19 no Brasil, provocou um agravamento dos impactos negativos, tais como a ampliação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Alguns decretos foram efetivados, tais como o Decreto N° 343/2000, que considera a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais até quando durar o momento pandêmico; e o Parecer CNE/CP N° 05/2020, que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e permite o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, como consequência da Pandemia.

Ao mesmo tempo em que esses decretos foram assinados, considerando o uso da modalidade de ensino por meios digitais neste período de calamidade pública, não há uma medida efetiva de inclusão digital educacional que favoreça a aplicação destas aulas de maneira equânime.

AÇÕES EDUCACIONAIS DAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Apensar dos entraves gerados pela morosidade do Estado em tomar decisões efetivas que favoreçam a educação básica neste momento emergencial, diversas iniciativas vêm sendo desenvolvidas por estados e municípios diversos. Algumas emergem de políticas públicas empreendidas; outras de escolas e educadores, que, conscientes da situação

emergencial não esperaram por uma decisão política e engendraram práticas educativas a distância.

As ações realizadas pelas redes federais, estaduais e municipais de educação limitam-se à criação de plataformas de recursos digitais pedagógicos, tais como jogos educativos, apostilas e videoaulas; programas de TV, tais como o TV Educação e programas de Rádio.

O Ministério da Educação (MEC) criou em 2015 a Plataforma Integrada, onde os educadores têm acesso a recursos educacionais digitais. Desde então vêm sendo compartilhados jogos educativos, bem como videoaulas e sugestões de atividades. Os professores podem tanto criar quanto utilizar os recursos já disponibilizados por outros educadores e por outros portais conectados a esta plataforma. Desenvolvida a partir de uma parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professoras(es) da Educação Básica, a Plataforma Integrada MEC tem sido utilizada como um ambiente de experiência colaborativa de criação e compartilhamento de conteúdo pedagógico entre professores, alunos, gestores e comunidade escolar (BRASIL, 2020e).

Desde o início do distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19, o uso da Plataforma Integrada tem sido mais intenso, com centenas de *downloads* diários, tanto por professores quanto por estudantes. Observa-se, visitando a Plataforma, que a atualização com a disponibilidade de materiais didáticos tem sido lenta; ou seja, há poucos *uploads*, verificando-se que a busca é bem maior do que a participação colaborativa na criação de conteúdos. O investimento em formação de educadores para o uso das tecnologias digitais tem sido recorrente nas redes federais, municipais e estaduais de ensino. Porém, há ainda uma deficiência nesta formação, devido à falta de continuidade, o que limita os professores ao aprendizado básico, sem avançar muito.

As prefeituras também têm desenvolvido aplicativos para *smartphones* e *notebooks*, para acesso a videoaulas, as quais seguem uma programação de horários específicos por disciplina, simulando os horários de aula presencia. Um exemplo é a prefeitura de Salvador-BA,

que disponibilizou o aplicativo Escola Mais, disponível gratuitamente para download, com aulas para as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; a Rádio Educação Salvador. Já a Secretaria Estadual de Educação da Bahia disponibilizou o canal no YouTube Aulas Virtuais ENEM 100% (Figura 1), com *lives* constantes de diversas aulas das diferentes disciplinas.

Figura 1 – Aula virtual ENEM 100% - Secretaria de Educação do Estado da Bahia



Fonte: Youtube (2020a)

As aulas podem ser acessadas pelos smartphones ou computadores. As *lives* ficam gravadas no canal, sendo possível acessá-las a qualquer momento. Os estudantes participam ativamente das *lives*, com comentários nos chats que variam entre elogios e levantamento de questões, para esclarecimento de dúvidas em relação ao conteúdo trabalhado. Outra iniciativa do Estado da Bahia é a Escola Digital, criada pela Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC). No portal, os professores podem criar turmas, criar tópicos de aula, criar conteúdos e atividades, podendo gravar e disponibilizar videoaulas.

Em São Paulo as aulas a distância têm sido aplicadas por meio do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), com dois canais digitais 2.2 e 2.3: TV Univesp e TV Educação, para alunos de Creche, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio. Ainda há uma programação de formação de professores, disponibilizada ao vivo nos canais digitais, pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo

(Univesp). As aulas estão disponíveis nos canais de televisão aberta, TV Cultura e TVE e nos canais de Youtube.

Embora as aulas neste formato não substituam as presenciais, no Youtube, os alunos podem participar através dos chats, havendo uma interação constante. Observando o desenvolvimento da TV Univesp e da TV Educação foi constatada uma participação intensa de crianças e adolescentes, os quais, já sabendo da programação, agendam seus horários para não perder as aulas (Figura 2).

Figura 2 – Aula de matemática – 4º ano do Ensino Fundamental - CEMSP



07/08 - 4º ano EF - Matemática - Frações unitárias

Fonte: Youtube (2020c)

A programação consiste em diversas aulas de diferentes disciplinas intercaladas com programas curtos, com duração de uma a cinco minutos, da TV cultura, tais como o Quintal da Cultura. Estes pequenos programas apresentam, de uma forma lúdica, mensagens de incentivo, encorajamento e otimismo, além de transmitir conforto e segurança emocional.

Diversas têm sido as práticas as ações pedagógicas desenvolvidas, de modo a driblar as dificuldades de acesso aos recursos digitais. Nos locais onde a conexão com a internet é precária ou até inexistente, o rádio emergiu como uma possibilidade de promoção do ensino a distância. Um programa de rádio “Educa Quarentena”, criado pela Secretaria de Educação de Serra Negra do Norte-RN destaca-se enquanto experiência de democratização do ensino neste momento de pandemia, desde 20 de

janeiro de 2020, quando foi ao ar. Com aulas de segunda a sexta-feira, para as diversas séries da Educação Básica, os alunos têm acesso às explicações e resoluções de exercícios. No Maranhão, a Secretaria de Educação do Estado também disponibiliza as aulas a partir das ondas de rádio FM da Rádio Timbira, alcançando diversas comunidades cujas localidades não têm conexão com a internet.

Quanto às práticas pedagógicas, diversos professores da Educação Básica, em meio às dificuldades de acesso e manuseio das ferramentas digitais, têm desenvolvido experiências significativas, voltadas para o uso dos smartphones, uma vez que a maioria dos alunos de escolas públicas possuem computadores, *tablets* ou *notebooks*. Assim, pensando nas limitações de capacidade de memória dos aparelhos celulares, no custo elevado para a conexão com a internet e na inabilidade com o uso de diferentes ferramentas tais como e-mails e plataformas digitais, grande parte dos professores têm usado os grupos de *WhatsApp*, como instrumentos principais de compartilhamento de apostilas, atividades e videoaulas. A comunicação ocorre basicamente por este instrumento, sendo marcados prazos de entrega de atividades e esclarecidas dúvidas a respeito de diversos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de práticas educacionais digitais é uma necessidade que se evidenciou com a situação emergencial em que vive a população brasileira, mediante a pandemia de Covid-19. Com o fechamento das escolas, professores e alunos foram impelidos a se organizar e se adaptar ao ensino a distância, por meio dos diversos recursos que a internet possibilita.

Em um país tão desigual, a exclusão digital ficou mais expressiva, ao considerar que diversos alunos e professores não têm acesso à internet, seja devido à baixa qualidade na conexão, seja pela falta de recursos financeiros para manter smartphones compatíveis e computadores ou ainda pela dificuldade de entendimento sobre o uso das diversas ferramentas.

Os alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social e econômica são os mais atingidos pela desigualdade de acesso, elevando com isso, a exclusão educacional. Para driblar tais dificuldades, diversas iniciativas vêm sendo desenvolvidas, tanto pelas instituições de ensino estaduais quanto municipais. Destacam-se entre elas, os programas de ensino pela TV e pelo rádio, como formas de sanar a problemática de conexão com a internet. Outros tantos programas fazem uso desta rede de comunicação, utilizando plataformas e canais de vídeo, além das redes sociais, tais como Youtube, Facebook e WhatsApp.

O sucesso dos empreendimentos educacionais que visam o desenvolvimento do ensino a distância durante este período pandêmico, contudo, depende da aprovação de políticas públicas e efetivação de políticas públicas. É preciso que o Estado atende para a prioridade da educação pública, e viabilize a aprovação dos projetos de lei em tramitação no Senado Federal, que preveem subsídios para prover aos alunos em situação de vulnerabilidade, o acesso a planos de internet e computadores.

Ainda há muito a se avançar para que as práticas educativas aplicadas neste momento possam ser consideradas efetivamente como modalidade de ensino a distância. Com cinco meses decorridos de enfrentamento à Covid-19, em diversas regiões do país, falta a ação efetiva do poder público, de modo a tornar o acesso ao ensino a distância uma realidade para todos. Que este ensino praticado nas interfaces digitais educacionais espelhe a qualidade e o cuidado necessários, de modo a promover cada vez mais a garantia do direito à educação, reduzindo assim, a vulnerabilidade social, econômica e educacional de milhares de brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3462 de 2020**. Cria o Auxílio-Conexão para assegurar o acesso dos estudantes integrantes de famílias de baixa renda à educação a distância por meio do acesso à rede mundial de computadores – Internet em banda larga fixa e móvel, e dá outras providências. Autoria: Senador Paulo Paim (PT/RS). Situação: em tramitação. 2020a.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3466 de 2020**. Cria o Programa Bolsa Internet, destinado à subvenção econômica nos serviços de conexão

à internet. Iniciativa: Senador Jorge Kajuru (CIDADANIA/GO). Situação: em tramitação. 2020b.

----- Senado Federal. **Projeto de Lei nº 2775 de 2020**. Dispõe sobre a gratuidade no acesso a aplicações de ensino a distância por meio de conexões fixas e móveis de banda larga para estudantes de escolas públicas no período de emergência decorrente do Coronavírus. Autoria: Senador Dário Berger (MDB/SC). Situação: em tramitação. 2020c.

----- Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3491 de 2020**. Dispõe sobre a concessão de linha de crédito para aquisição de computadores para estudantes da rede pública de ensino básico, durante o estado de calamidade pública reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020. Iniciativa: Senador Confúcio Moura (MDB/RO). Situação: em tramitação. 2020d.

----- Plataforma Integrada. **Sobre a Plataforma**. Ministério da Educação - MEC. 2020e. Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/sobre>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO, 1996. Disponível em: https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/relatorio_dellors.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

MOURA, Mario. Projetos buscam assegurar acesso à internet a estudantes durante pandemia. **Senado Notícias** - Agência Senado, 25 jun. 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/06/25/projetos-buscam-assegurar-acesso-a-internet-a-estudantes-durante-pandemia>. Acesso em: 10 ago. 2020.

NOGUEIRA FILHO, Olavo et al. **Nota técnica: Ensino a Distância na Educação Básica Frente à Pandemia da Covid-19. Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais**. abr. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

OEMESC. **A educação em tempos da pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina - OEMESC. Editorial. abr. 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

UNESCO. **TIC Educação 2019**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Centro Regional de Estudos par o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios da UNESCO – CETIC.br; Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br; Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. São Paulo, SP, 9 jul. 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em 10 ago. 2020.

YOUTUBE. **Aulas Virtuais ENEM 100%**. Educação Bahia. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Live 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0tQJ9wR9wAc>. Acesso em: 10 ago. 2020.

----- **Transmissão ao vivo de Univesp TV**. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kfB9z3sRrUE>. Acesso em: 10 ago. 2020.

----- **4º ano EF – Matemática: Frações ordinárias** – CMSP. 2020c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fElNI1bK-uM&t=63s>. Acesso em: 10 ago. 2020.

A VISÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM EM FÍSICA E ASTRONOMIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Adriana Oliveira Bernardes²⁶

INTRODUÇÃO

De forma súbita tivemos nossas vidas modificadas pela pandemia e esta situação afetou também as escolas. No estado do Rio de Janeiro foi oferecida a possibilidade de estudo remoto através da plataforma Google Classroom para todos os alunos, sendo que alguns tiveram que estudar em casa através de apostilas, devido à falta de internet.

A situação de pandemia que vivenciamos atualmente trouxe grandes mudanças para nossas vidas em sociedade, em todos os sentidos e grandes desafios para o trabalho do professor.

Em relação ao problema, segundo a UNESCO (2020):

Mais de 850 milhões de crianças e jovens — aproximadamente a metade da população estudantil mundial — permanecem afastados das escolas e universidades, com fechamentos nacionais efetivos em 102 países e fechamentos locais em outros 11 por conta do novo coronavírus. (UNESCO, 2020, não paginado)

Sabemos que a maior exclusão no ensino foi oriunda de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento como o Brasil e que em nosso país, diferentemente dos alunos das escolas particulares, alunos da escola pública terão grande perdas educacionais em 2020.

Em conformidade com o que afirmamos acima a UNESCO discute que:

²⁶ Doutoranda em Ensino de Física PEMAT/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Ensino de Física pela UENF. Professora de Física formada pela UFJF.

Muitos países começaram a implementar modalidades de ensino a distância, incluindo cursos em plataformas digitais. No entanto, essas modalidades não são garantidas em toda a região, e nem todas as famílias têm acesso a elas, principalmente as mais vulneráveis. (UNESCO, 2020, não paginado)

Um dos setores que teve que se reestruturar foi a exatamente a área de educação, já que a necessidade de aulas remotas foi uma das demandas decorrentes da pandemia.

No caso do estado do Rio de Janeiro foi disponibilizado a plataforma classroom, onde vários recursos puderam ser disponibilizados ao professor para realizar seu trabalho remotamente. Entre outros: videoconferência através do meet, drive, quiz, podcasts, entre outros.

No caso da Física, disciplina na qual muitos alunos apresentam dificuldades e onde muitos afirmam “não entender”, seria importante conhecer a percepção dos alunos sobre os recursos e suas possibilidades de aprendizado, comparadas a forma presencial.

O trabalho realizado com a disciplina Física partir de abril de 2020 no Colégio Estadual Canadá de Nova Friburgo, cidade do Rio de Janeiro e envolvia a utilização de vídeos, quiz, videoaulas, entre outros. Porém, em relação as videoaulas o quantitativo de alunos era pequeno, por isso foi necessário um investimento maior nos vídeos.

TECNOLOGIAS NO ENSINO DE FÍSICA

Apesar das grandes dificuldades que ocorrem na escola no que concerne a oferecer aos alunos recursos tecnológicos, entre outros, uma sala de informática que possa ser utilizada pelo mesmo, bem como internet, a utilização ainda que em pequena escala e de forma limitada tem trazido benefícios ao ensino de Física e no contexto de pandemia, foi extremamente útil a utilização de tais recursos, tendo possibilitado o ensino remoto.

Em relação a importância de tais recursos em contraponto a abordagem tradicional o autor abaixo afirma que:

Os alunos, através da internet, televisão e rádio, recebem informações de forma mais atrativa e rápida que o ensino de abordagem tradicional, ainda presente na maioria das escolas brasileiras (ROSA, 2000). Se por um lado o aluno de hoje tem acesso às diversas tecnologias digitais, o professor por sua vez tem dificuldade de usá-las na sala de aula. Nesta perspectiva, Peralta e Costa (2007) comentam que alguns professores reconhecem a eficiência do uso de recursos tecnológicos em sala de aula, porém raramente os usam e quando estes são utilizados os professores não levam em consideração o olhar crítico, a discussão, o debate e a motivação dos alunos presentes na análise para fundamentar o que é ensinado. (CRUZ; FERNANDES, 2013, p. 2)

Em relação a utilização de vídeos na escola, o autor abaixo discute a importância de sua utilização e da importância de que a mesma se amplie:

A utilização de vídeos nas salas de aula não representa novidade. É uma prática recorrente em inúmeros planejamentos desde a popularização e inserção nas escolas dos videocassetes. Atualmente, o desafio de muitos professores e pesquisadores tem sido ampliado para utilização de computadores, celulares, aplicativos e internet nas aulas. O mundo exterior à escola é permeado de tecnologia, conectividade e dinamismo de informações, o que demanda dos professores a exploração desses recursos, que fazem parte constante da vida cotidiana dos estudantes, em suas aulas.

No contexto de pandemia a profissionais que já se esforçavam em trabalhar utilizando novas tecnologias tiveram mais facilidade em se adequar. O autor abaixo discute a importância de que o professor compreenda a importância da utilização das tecnologias da informação em seu trabalho:

Os profissionais de educação necessitam, agora mais do que nunca, entender a importância das tecnologias de informação e comunicação na vida

escolar e se prepararem para uma sociedade cada vez mais dependente desses veículos de informação. Investir na própria capacitação pode ser um passo importante para que o professor de física amplie seus horizontes e tenha na tecnologia o mais novo facilitador e auxiliar no processo de construção do conhecimento. (SILVA et al, 2018, p. 11)

Além do trabalho com vídeos, o trabalho com quiz também seria interessante, inclusive para sondar o conhecimento dos alunos sobre determinados temas. O quiz é outro recurso facilmente disponibilizado através da plataforma Google Classroom.

Sobre a utilização do quiz temos uma discussão sobre a utilização do recurso dada pelo autor abaixo:

Neste sentido, alguns estudos têm demonstrado a utilização do quiz em diferentes áreas do conhecimento, verificando a sua eficácia como recurso pedagógico que motiva a ação dos estudantes e auxilia no processo de aprendizagem (ARAÚJO et al., 2011; SALES et al., 2014; SILVA et al., 2010). Silva et al. (2010) verificou a utilização do quiz no ensino de conteúdos de genética em turmas do terceiro período do curso de medicina e constatou a aceitação dos alunos em relação a atividade, além da contribuição para a aprendizagem deste conteúdo que é de difícil compreensão. Sales et al. (2014) aplicou um quiz acerca de conteúdos da Física com alunos do ensino médio, concluindo que tornou o ensino mais motivador e a aprendizagem mais agradável, além de verificar um maior desempenho dos estudantes na disciplina de física. (ALVES et al, 2015, p. 5)

Em relação a este ensino, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 preconiza uma formação cidadã, conhecer o que os alunos pensam do ensino e discutir as possibilidades que melhor lhe atenda é fundamental.

O ensino remoto de emergência traz então grande desafio ao professor como ressalta o autor abaixo:

O maior desafio desse “ensino remoto de emergência” recai sobre os educadores. **Como adaptar os conteúdos**, as dinâmicas de sala, as aulas expositivas e as avaliações – sem prejudicar o processo de aprendizagem? Como manter os alunos interessados e engajados? A tarefa é ainda mais complexa para aqueles que atuam em áreas distantes da tecnologia ou que lecionam para crianças. (RABELO, 2020, não paginado)

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio de escola pública estadual do Rio de Janeiro sobre seu aprendizado de Física e Astronomia durante o segundo bimestre de 2020.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é apresentar a percepção de alunos do Ensino Médio de colégio estadual público, dos recursos utilizados no ensino de Física e Astronomia em tempos de pandemia e suas possibilidades de aprendizado.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho foi desenvolvido em colégio estadual do Rio de Janeiro, que oferece turnos matutino, vespertino e noturno nas modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, contando com aproximadamente 700 alunos.

O trabalho foi realizado a partir da aplicação de questionário do Google Forms à três turmas que totalizavam 86 alunos do 1º ano do Ensino Médio, que acessavam a plataforma Google Classroom, porém apenas 38 entre esses alunos responderam ao questionário.

A pesquisa foi realizada através de questionário com 8 questões, 6 abertas e duas fechadas.

O questionário é apresentado abaixo:

1. Você tem conseguido aprender Astronomia a partir do material enviado?

2. E em relação a Física, vocês conseguem aprender a partir do material enviado?
3. Em relação aos materiais enviados, quais vocês preferem?
4. Qual foi o conteúdo que você teve maior dificuldade?
5. Você tem dificuldade para acessar a internet?
6. Você estaria disposto a assistir aulas no zoom?

A pesquisa realizada foi quantitativa e também a qualitativa. Em relação a pesquisa qualitativa, segundo a autora abaixo:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT, 2009, p. 32)

Utilizamos também a pesquisa quantitativa para análise dos dados obtidos através dos gráficos.

Na imagem abaixo, observa-se alunos em videoconferência:

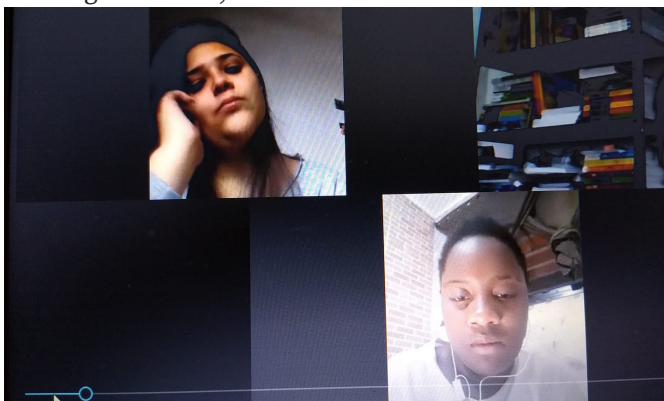


Figura 1 – Alunas participam de videoaula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho sugere que a maioria dos alunos, que frequentaram as videoaulas, pode aprender Física através do ensino remoto, as respostas foram positivas, porém, não podemos ainda verificar como foi este aprendizado. O que queríamos saber era se o ensino desta forma tornaria a disciplina excludente ou não, ou seja, se eles achavam que não poderiam aprender. Não pudemos ainda avaliar como foi este aprendizado, a questão a ser investigada é se o aluno vê diferença entre: prestar atenção na aula na escola ou prestar atenção na videoaula.

Observamos que o número de alunos que afirmaram aprender de forma remota é maior em Astronomia que em Física propriamente dita. Consideramos que como a Física tenha uma maior exigência da Matemática, este foi um fator que influenciou no número de alunos.

Os tópicos apresentados como de maior dificuldade pelos alunos, segundo a questão número 4, foi força de atrito, conteúdo pertencente a Física.

Os dados obtidos para primeira pergunta: Você tem conseguido aprender Astronomia a partir do material enviado são apresentados abaixo:

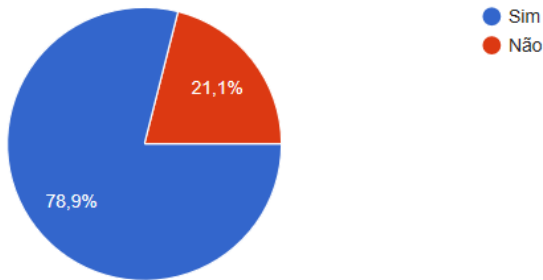


Figura 2 – Gráfico da primeira pergunta. Fonte: Pesquisadora.

Os dados mostram que 78,9% afirmam que tem conseguido aprender Astronomia a partir do material enviado que consistia em vídeos, textos e quiz.

Os dados obtidos para segunda pergunta: Em relação a Física, vocês conseguiram aprender a partir do material enviado, são apresentados abaixo:

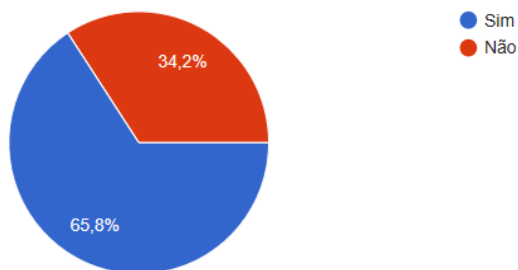


Figura 3– Gráfico da pergunta 2. Fonte: Pesquisadora.

Os dados mostram que 65,8% afirmam que tem conseguido aprender Física a partir do material enviado que consistia em vídeos, textos e quiz.

Os dados obtidos para terceira pergunta: Em relação aos materiais enviados quais vocês preferem, são apresentados abaixo:

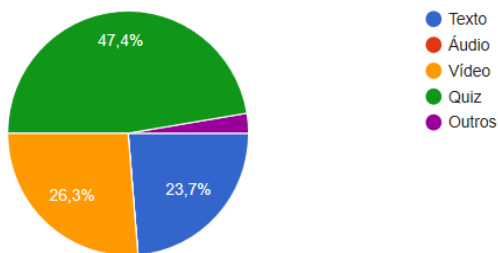


Figura 4 – Gráfico da pergunta 3. Fonte: Pesquisadora.

Os dados mostram que 47,4% afirmam preferir o quiz, 26,3% o vídeo, 23,7% texto e 2,6 % outros.

Os que marcaram a opção “outros” em sua maioria citou aplicativos como recurso a ser utilizado para seu aprendizado.

Os dados obtidos para quinta pergunta: Qual foi o conteúdo que você teve maior dificuldade? , são apresentados abaixo:

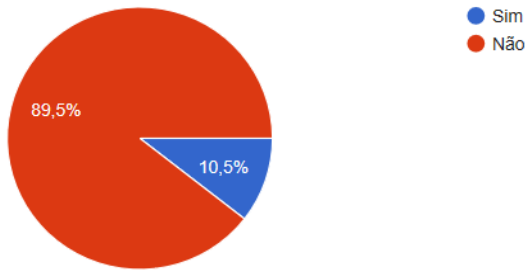


Figura 5– Gráfico da pergunta 5. Fonte: Pesquisadora.

Os dados mostram que 89,5% afirmam não ter dificuldade em acessar internet.

Os dados obtidos para sexta pergunta: Você estaria disposto a assistir aulas no zoom, são apresentados abaixo:

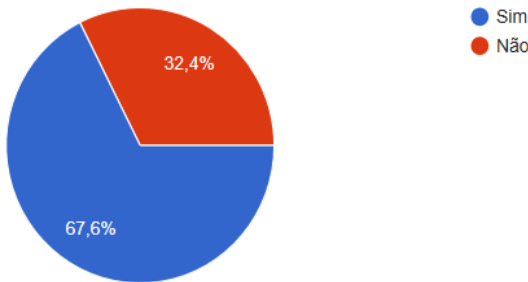


Figura 6– Gráfico da pergunta 6. Fonte: Pesquisadora.

Os dados mostram que 67,5% dos alunos estavam dispostos a assistirem aulas no zoom, aplicativo de comunicação.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Podemos verificar em relação aos resultados obtidos na questão 1 e 2 que: 78,9% dos alunos afirmam aprender Astronomia com o material disponibilizado e apenas 65,9% no caso da Física. Tais resultados sugerem que a Astronomia é mais inclusiva ao aluno que a Física e que talvez o responsável por isso seja uma maior necessidade de conhecimento da Matemática quando tratamos especificamente da Física.

Em relação a questão 3, observamos que o recurso que vem sendo bem vindo ao aluno na plataforma Google Classroom é o quiz, depois os

vídeos e textos. Os alunos que responderam outros citaram os aplicativos como um recurso interessante para ser utilizado.

Na questão 5, em relação ao acesso a internet 89,5% afirmam não ter problemas para acessar a internet, porém, temos que considerar que estes são os alunos que frequentam a plataforma, ou seja, os que não podem não responderam ao questionário. 10,5% afirmam ter dificuldade, ou seja, ele está se esforçando para acessar, porém também dificuldade de conexão.

Em relação a assistir aulas no zoom, a maioria afirma que assiste, 67,6% porém na prática, porém, uma vez marcada a aula, apenas 40% comparecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos este ano e não sabemos até quando, uma situação inusitada e se fez necessário neste contexto a implementação do ensino remoto.

Várias dificuldades fazem parte deste contexto tanto a formação não adequada do professor para o trabalho com tecnologias da informação, quanto as dificuldades de acesso à internet dos alunos. Sendo que também professores tem dificuldades de acesso.

As respostas dos alunos apesar de positivas em relação a este tipo de ensino foram dadas por quem teve acesso a plataforma e pôde responder ao questionário. Os dados obtidos sugerem que o ensino remoto pode ser inclusivo, uma vez que se tenha acesso a internet, porém, em uma segunda etapa desta pesquisa será realizada avaliação se o aprendizado do aluno ocorreu realmente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Raissa Gonçalves M.; GEGLIO, Paulo César; MOITA, Filomena M. G.S. SOUZA, Cláudia Níedes S, ARAÚJO, Maria Simone Medeiros. O QUIZ COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO EDUCACIONAL: apresentação de um objeto de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/comunicacao-oral/O%20QUIZ%20COMO%20RECURSO%20PEDAG%20G%20C%20O%20NO%20PROCESSO%20EDUCACIONAL%20apresenta%20C%20A%20de%20um%20objeto%20de%20aprendizagem.pdf>> Acessado em 27 de set de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Curriculares Nacionais Mais: Ensino Médio – Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CARRARO, W.H. **Ferramentas Tecnológicas para o Ensino e Aprendizagem em Tempo de Covid-19**. Material de aula – 2º Forum EAD 2020 SEAD UFRGS.

CRUZ, Andreus B.; FERNANDES, Geraldo Wellington R. **Limites e possibilidades sobre o uso do vídeo documentário científico no ensino de Física**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1138-1.pdf>. Acessado em 28 de set de 2020.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>

HODGES, C. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning | EDUCAUSE, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acessado em 18 de julho de 2020.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. São Paulo: Loyola, 2002.

RABELLO, Maria Eduarda. **Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD** <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. (1995a). **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57-63.

GODOY, A. S. (1995b). **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, 35(4), 65-71.

SILVA, Drayton Mário; TAVARES, Carla Valéria F.; SILVA, Adamares M. O USO DA TECNOLOGIA COMO MEIO AUXILIAR PARA O ENSINO DA FÍSICA: UMA ABORDAGEM GERAL SOBRE SUA IMPORTÂNCIA E POSSIBILIDADES. Disponível em: Acessado em 28 de set 2020. file:///C:/Users/fisic/Downloads/562-14-3439-1-10-20180516.pdf

UNESCO. **Coronavírus: UNESCO e UNICEF trabalham para acelerar soluções de aprendizagem a distância**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/coronavirus-unesco-e-unicef-trabalham-para-acelerar-solucoes-de-aprendizagem-a-distancia/>

EDUCAÇÃO E A DIVERSIDADE NA PANDEMIA

Carlos Alberto Machado Gouvêa²⁷

Eujacio Batista Lopes Filho²⁸

Neila Souza Leite²⁹

Em busca de entender o fenômeno educacional que se apresenta com a pandemia da covid-19, podemos dizer que a mutação que mais assusta não é a do vírus e sim, a que devemos promover em nosso fazer educacional. Estamos atônitos, sobressaltados, pegos de “calças curtas”. Até mesmo o famoso jeitinho brasileiro não dá vasão aos desafios da nossa realidade atual.

Os vírus já circularam entre professores e alunos ainda na época colonial, com as primeiras escolas indígenas, onde milhares de índios morriam enquanto os europeus, à força, lhe ensinavam a língua portuguesa.

Ainda sofremos com pandemias de febre amarela e gripe espanhola, porém nada tão violento quanto à covid-19. Nessa versão atual, o vírus não faz distinção a quem irá tornar vítima fatal, pelo contrário: crianças, adultos, velhos, homens e mulheres, alguns mais do que outros, assim, o vírus não faz distinção de raça, cor ou posição social.

O maior desafio para a educação do ser humano no momento atual, como diria Darwin, é a capacidade de adaptação ao meio ambiente em constante modificação.

Em nosso meio, um mar de especialistas, todos com a velha e boa receita de bolo revestido de interesses pessoais, econômicos ou políticos. Na verdade, somos todas cobaias, diretores, alunos, professores e

²⁷ Mestrando em Ciências da Educação, na Universidade Columbia-Py. Especialista em Povos Indígenas da Amazônia, UFPá (2013), Graduado em Educação Física, UEPá, (1995). E-mail carlostuc@gmail.com

²⁸ Graduado licenciatura Intercultural, UFMG, (2014). Compõe o grupo de líderes Pataxó desde 1999. Membro da Coordenação de Pesquisa da História, Cultura e Língua Pataxó E-mail karkajupataxo@gmail.com

²⁹ Especialista em Administração, Orientação e Supervisão Escolar, UNIASSELVI (2018). graduada em Educação Física, UEPá, (2014). Vinculo, SEMED, Tucuruí, Pará. E-mail neilas.leite@gmail.com

demais trabalhadores, repetiremos o experimento que houve quando os europeus trouxeram seus vírus a 500 anos atrás.

Minha primeira impressão pode até parecer pessimista, mas até aparecer uma vacina que dê conta de imunizar a comunidade escolar, estaremos em um mundo inexplorado, sempre experimentando.

A pandemia serve de aviso que o sistema educacional que vivemos, não dá conta da nova geração de humanos. Quando falo que fomos pegos de “calças curtas” é porque jogamos no peito de nossos professores e alunos, um sistema de ensino aprendizagem, que já deveria ser o cotidiano no fazer educacional. Na verdade, ainda ensinamos nossos alunos, que são das gerações Y e Z, como se fossem da geração Baby Boomer.

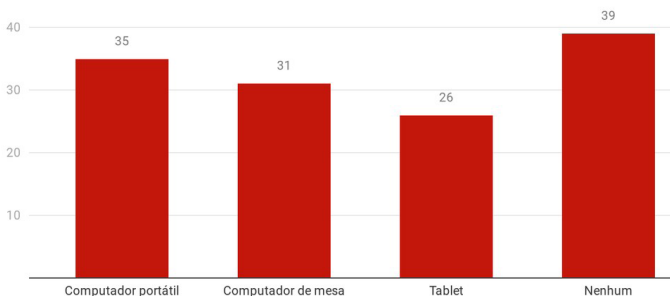
A covid-19, não expõe somente as vísceras de um sistema educacional falido, ela também expõe a diversidade escolar em suas nuances menos percebidas, como por exemplo, a diversidade econômica e da cultura digital.

O sistema emergencial de ensino pressupõe que todos os cidadãos tem acesso a computador, celular, internet e que todos tem expertise com as novas tecnologias. Com efeito, uma escola que não prepara seus alunos para as novas tecnologias não deveria pressupor que os mesmos a conheçam, por outro lado, o fato que exista mais celulares que seres humanos no planeta, não quer dizer que todos os alunos tenham acesso a um aparelho deste tipo.

As escolas, na visão de quem têm mais de vinte anos de profissão, empilham milhares de livros, que pouco interesse da aos alunos que vivem no mundo midiático das redes sociais. Dessa forma, mais uma vez corroboro que estar envolvido com as novas tecnologias nem sempre significa ter domínio ou posse da mesma, instrumentalmente falando. A TIC Educação 2019, em sua recente pesquisa, aponta que 39% dos alunos das escolas públicas não têm tablete ou computador em casa, sendo que para alunos das escolas particulares, esse índice é de 9%, o que põe em dúvida a equidade do ensino remoto, levando em conta essa diversidade econômica e da cultura digital.

Disponibilidade de computador no domicílio, em %

Respostas dadas por alunos de escolas públicas urbanas à pesquisa TIC Educação



Fonte: TIC Educação 2019

Esse fenômeno é percebido ao colocarmos em prática, nossas aulas online, onde grande parte dos alunos não participam e se desculparam por não estarem preparados e/ou equipados. Devemos entender que a pandemia trouxe junto com ela o desemprego e a exclusão social, onde quem tem mais recursos, tem mais oportunidades, mais possibilidades. A diversidade econômica a que me refiro à cima, tem haver com a capacidade de se armar dessas tecnologias, onde quem tem melhor poder aquisitivo continua estudando e quem não tem abandona.

“Em outras palavras, não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes, isto ela o faz com frequência, mas é necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que lhes permita exercer a sua criatividade de uma maneira revolucionária”. LARAIA (1932, p. 25).

Na verdade, muitos desses milhares de alunos que engrossam a estatística de evasão escolar na pandemia, são aqueles excluídos economicamente. Em outra perspectiva, podemos observar que outra grande parcela dos evadidos durante a pandemia, são aqueles excluídos da cultura digital, que estão atrelados, não voluntariamente, mas de forma muito forte ao sistema tradicional, onde mesmo tendo condições materiais de ter acesso as tecnologias não conseguem adaptar-se ao novo sistema educativo. Estamos vivendo a seleção natural de Darwin, onde

os mais fortes e mais adaptáveis sobreviveram a esse novo ambiente proposto pelo vírus, no sentido biológico e educacional.

O VÍRUS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Por volta dos anos 1500, na Europa, havia um movimento reformista que repartia a igreja católica e dava início ao protestantismo, movimento iniciado pelo padre Martinho Lutero, que obrigou a igreja católica a buscar novos fiéis em outras partes do mundo. Desse movimento surgiu a Companhia de Jesus, que enviara padres aos mais longínquos redutos da colonização europeia. Essa política da igreja católica trouxe ao Brasil, em 1549, os padres Jesuítas, que combinados com a coroa portuguesa, vieram apaziguar e ensinar a língua portuguesa aos indígenas.

Segundo Azzi (1981, p. 22) [...] “na mente dos reis de Portugal, o que importava, sobretudo era estabelecer na colônia brasileira um Estado Católico, prolongamento do reino lusitano”.

Dessa forma, os padres poderiam também converter os índios a religião católica, e assim dominar geograficamente novos espaços ao cristianismo. Diga-se de passagem, que 40 anos antes dessa data, os índios eram tidos como animais e só passaram a condição de humanos, depois da bula papal *Sublimis Deus*, do Papa Paulo III.

[...] não passavam de cães em se comerem, e matarem e são porcos, por vícios, e na maneira de se tratarem, e esta deve ser a razão, por que alguns padres, que do reino vieram, os vejo resfriados, porque vinham cuidando de converter a todo o Brasil em uma hora e vêm-se que não podem converter em um ano por sua rudeza e bestialidade. (NÓBREGA, 1988, p. 320).

Esse momento educacional brasileiro foi um choque cultural, visto que o sistema milenar da educação oral teria que mudar para a escrita. De certa forma, foi uma violência muito grande, porquanto que os povos indígenas não precisavam de códigos alfa numéricos para entender a vida e a sua cultura. A alfabetização forçada dos povos

indígenas teve consequências desastrosas para a cultura dos povos tradicionais brasileiros.

Educação pode dar-se muito bem sem alfabetização. Alfabetização, no entanto, nem sempre assegura uma boa educação. As sociedades indígenas brasileiras, como, aliás, muitas outras sociedades em todo o mundo, se educaram perfeitamente durante séculos sem recorrer à alfabetização, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais, criar e transmitir uma rica herança cultural. A educação baseada na comunicação oral até apresenta não poucas vantagens sobre a baseada na escrita. (MILEÁ, 1979, P7).

Ao chegarem às terras americanas, os colonizadores, além de trazerem sua língua, sua fé e seu modo de vida, também trouxeram vírus mortais, aos quais os índios não tinham imunidade. Dessa forma, os “alunos” se infectavam e muitos morreram nesse processo. Como a covid-19, os vírus daquela época dizimaram milhões de índios e só pouparam os estrangeiros que já tinham imunidade a doença.

Não havia álcool gel, nem protocolos especiais, e as mortes eram debitadas aos pecados cometidos e a falta de fé.

[...] seu pecado foi castigado por uma peste tão estranha que por ventura nunca nestas partes houve outra semelhante [...] alguns querem dizer que se pegou da nau em que veio o padre Francisco Viegas, porque comelou nos Ilhéus, onde ela foi aportar [...] a mortandade era tal que havia casa que tinha 120 doentes e a uns faltavam já os paes, a outros os filhos e parentes e, o que pior é, as mães, irmãs e mulheres, que são as que fazem tudo [...] faltando elas não havia quem olhasse os doentes, havia muitas mulheres prenhes que tanto que lhes dava o mal as debilitava de maneira que botavam a crianças [...] e destas prenhes quase nenhuma escapava por toda a terra, nem menos as crianças. [...] Finalmente chegou a coisa a tanto que já não havia quem fizesse as covas e alguns se enterravam arredor das casas e tão malenterrados que os tiravam os porcos [...] e o que é mais para

doer, que muitos morriam sem confissão e sem batismo, porque era impossível acudir em dois padres a tanta multidão [...] se morriam 12, caíam 20 [...]. Bem me parece que em cada uma daquelas três aldeias morreria a terceira parte da gente porque só em Nossa Senhora da Assunção haverá dois meses que ouvi dizer que eram mortas 1.080 almas, e com tudo isso diziam os índios que não era nada em comparação da mortalidade que ia pelo sertão adentro [...] (GURGEL, 2010, p. 124).

Outros momentos tensos tiveram o Brasil com as epidemias de febre amarela, em 1850 que começou com um grande surto no Rio de Janeiro. Teve origem no continente Africano, de onde se espalhou para a América através dos navios negreiros, no século XVII.

[...] corpos eram enterrados nas igrejas, no Centro da cidade; animais mortos eram atirados às ruas; por todos os lados havia monturos de lixo e valas a céu aberto; matadouros, açougues, mercados eram perigosos tanto do ponto de vista da integridade dos alimentos como por serem potenciais corruptores do ar; fábricas, hospitais e prisões se igualavam na ausência de regras higiênicas e disciplinares. (BENCHIMOL, 2001, P. 30).

Nesse período da história educacional brasileira, havia um grande discurso higienista, porém, não havia nas escolas, nenhum protocolo ou diretriz para minorar o contágio da doença. As instalações escolares da época propiciavam ainda mais chances de contágio, posto que, eram pouco ventiladas e com superlotação. A educação, na época, estava quase que totalmente nas mãos de particulares, em casas de moradia adaptadas para funcionar como escolas.

Nesta mesma época, José da Costa Carvalho (Ministro do Império, Visconde de Mont'Algre), não faz referência a epidemia, em seu relatório referente ao ano de 1850, mas lamenta o estado da Educação Geral no Império, e a falta de edifícios apropriados para o ensino, assim como na falta de inspeção nas escolas das freguesias mais distantes. (BRASIL, 1851, p.5).

Tanto o município do Rio de Janeiro quanto o governo provincial da época, não se investiam em políticas públicas para a educação popular. Os colégios Jesuítas mais avançados, sempre foram privilégio de uma minoria. Os negros, índios, mamelucos e mulatos eram impedidos de avançar nos estudos.

A escola, “[...] é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 47).

Em outro período de nossa história, tivemos uma pandemia bem mais parecida com a que vivemos em 2020, falo da gripe espanhola, de 1918. Era o vírus Influenza, do tipo H1N1. Não havia álcool gel, porém assim como a covid-19, foram adotados protocolos como uso de máscaras e distanciamento social, estima-se que o número de mortes possa ter chegado a 8% da população. Nada muito diferente ao fenômeno de 2020. Escolas foram fechadas e alunos de todo o Brasil foram aprovados para que não houvesse atraso do processo escolar.

Como em 2020, muitos morreram e nem sequer tiveram sua morte documentada como “gripe espanhola”, devido ao caos instaurado no país.

Qualquer historiador que procure reconstruir um quadro noológico das sociedades passadas enfrentará inúmeros desafios. É a ausência de padronização dos registros, pois em alguns períodos o documento apresenta riqueza de detalhes e em outros, sequer a causa da morte é registrada. (MAGALHÃES, 2004: 119)

De fato, deveríamos aprender com nossos erros, e saber que a quebra da rotina terminará e todos “quase todos” retomarão suas vidas. A história nos ensina que a cada dificuldade, sempre saímos mais fortes, devemos superar a covid-19 e nos organizar para uma próxima pandemia.

NOVOS ATORES DA APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA

A aprendizagem a distância não é uma coisa nova no Brasil, na verdade já a muito tempo, em 1904, com os cursos ofertados pelo Jornal do Brasil para datilógrafos. Em 1923, foi criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos de línguas, e em 1939, com a criação do Instituto Monitor, que oferecia capacitação profissional pelo correio, é que a educação a distância já se inseria nas vidas de educandos. Mais contemporaneamente, temos os cursos superiores ofertados por universidades especializadas em ensino EAD.

[...] A educação à distância será parte natural do futuro da escola e da universidade. [...] parece definitivo que o meio eletrônico dominará a cena. Para se falar em educação à distância é mister superar o mero ensino e a mera ilustração. Talvez fosse o caso distinguir os momentos, sem dicotomia. Ensino à distância é uma proposta para socializar informação, transmitindo-a de maneira mais hábil possível. Educação à distância, por sua vez, exige aprender a aprender, elaboração e consequente avaliação. Pode até conferir diploma ou certificado, prevendo momentos presenciais de avaliação. (DEMO, 1994, p. 60).

No caso específico da pandemia da covid-19, tornou-se imperativo a inserção, em caráter provisório, da modalidade EAD – Ensino a Distância, para suprir as necessidades imediatas dos alunos em processo de ensino e aprendizagem. Os professores foram apanhados de surpresa ao ter que, de uma hora para outra, entrar no mundo dos vídeos e das redes sociais, para poder ministrar suas aulas. Logicamente, que alguns estavam preparados, todavia uma grande maioria teve e tem muitas dificuldades em trabalhar na frente das câmeras.

Sabemos que, algumas pessoas tem fobia à exposição nas mídias, e isso está sendo um grande tabu para muitos professores. De outra forma, também tem as intermináveis ligações e mensagens dos pais e alunos em busca de informações, muitas das vezes sem relação com a disciplina e em horários inconvenientes. É de se esperar que adequações

sejam feitas e que os professores e alunos não tenham que pagar do próprio bolso, a manutenção do sistema emergencial que se apresenta.

O NOVO NORMAL

O mundo inteiro está fazendo as mesmas perguntas: Como será o novo normal? Será que voltaremos à mesma rotina ou será que faremos diferente? Será que aprendemos alguma coisa com a pandemia? E a escola? Estamos preparados, conscientizados para o distanciamento social? O ensino a distância chegou para ficar? Será que haverá uma segunda ou terceira onda do vírus?

O distanciamento social na escola é uma grande incógnita do ponto de vista da diversidade. A teoria aponta para um fazer mais solidário, para um ser mais solidário, mas a história nos mostra que o ser humano está bem longe desse ser imaginário.

Como serão as relações entre as pessoas? Agora sabemos que somos diferentes, mas partilhamos de um mesmo futuro. Devemos usar a pandemia como uma lição de humildade e fazer um novo futuro, onde ser diferente é normal e positivo. O fato é que saímos da nossa “zona de conforto”. Se posso dizer que todos em uma escola se sentem confortáveis? Nosso fazer será direcionado a um novo tipo de relações interpessoais. E como será? Sabemos que em uma escola existem vários tipos de pessoas, tribos, raça, grupos e gêneros, que geralmente têm seu próprio jeito de se relacionar, entre si e com os outros.

Sabemos que a homogeneização, historicamente, não nos trás boas lembranças, mas torcemos por um denominador aceitável, para o bem da comunidade escolar. Cury (2008, p. 219) defende, ao falar da diversidade na escola, que:

Estamos diante de um desafio instaurador de um processo que amplia a democracia e educa a cidadania, rejuvenesce a sociedade e irriga a economia. Estamos diante da necessidade de uma saída urgente para a educação de qualidade. Uma saída que obedeça aos ditames da razão que a educação inaugura. O Estado que não assume essa via decreta

sua perdição. A sociedade que não busca essa saída aceita a autoridade da submissão e refuga o caminho da autonomia. (CURY, 2008, p. 219)

O Brasileiro, por ser muito espontâneo e sempre buscar o contato corporal, terá grandes dificuldades de adaptação ao novo modelo educacional, a rotina regrada da nova escola sem dúvida testará a paciência de muitos meninos e meninas normalmente hiperativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve o intuito de fomentar a discursão à diversidade na pandemia da covid-19, para análise das possibilidades de desenvolvimento de ações que vise salvaguardar os diferentes, no chamado “novo normal”, tomando como meta as políticas educacionais propostas para o acolhimento da diversidade.

Vimos que as “minorias”, os diferentes historicamente, sempre estiveram oprimidos pelas classes dominantes desde o Brasil Colônia com a educação Jesuítica, implantando subalternização cultural, até os dias atuais.

Espera-se minimamente, que avanços na direção do reconhecimento das diferenças não sejam atropelados por medidas homogeneizadoras direcionadas pelas novas regras a serem adotadas na volta às aulas. Precisamos de medidas para a manutenção da higiene e não o higienismo do século XIX.

O novo Corona Vírus se espalha de maneira exponencial e tem o poder de contágio bem maior que a gripe comum. O risco de colapso no sistema educacional, em nosso país é visível. Porém, é prematuro devolver alunos e professores às escolas sem a imunização adequada. Outros problemas se somam forçando a volta aos bancos escolares como: depressão, violência e a fome de alunos que estão presos em casa, obrigando de certa forma, até mesmo aos especialistas de saúde a optarem pela volta às aulas para frear a onda de males advindos do confinamento.

A humanidade teve suas estruturas abaladas pela covid-19, em 2020. Que fiquem as lições, posto que nossas mazelas estão a mostra. Um aprendizado cruel se faz necessário ao percebermos que nosso sistema educacional é falido e tão pouco flexível. Precisamos fazer educação para a geração atual e não ficarmos ligados eternamente ao passado conhecido e “seguro”.

Precisamos ousar e passar de uma vez para a era digital, não de forma abrupta como fizeram na passagem da oralidade para a escrita, mas de maneira que no futuro, não sejamos mais pegos, mais uma vez, de “calças curtas”. Será muito mais danoso se sairmos dessa crise educacional sem termos aprendido nada.

REFERÊNCIAS

AZZI, R. (1981). A teologia no Brasil: considerações históricas. In P. Richard (Org.), *História da teologia na América Latina* (p. 21-42). São Paulo, SP: Paulinas.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Núcleo da Informação e Coordenação do Ponto BR - NIC.br.

BENCHIMOL, Jaime L. Pereira Passos, um Haussmann tropical: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992

BRASIL. Ministério do Império. Relatórios apresentados à Assembléia Geral Legislativa. Rio de Janeiro: Typ Laemmert, 1850- 1889.

DEMO, P. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DARWIN, C. **A Origem das Espécies**. Hemus – Livraria Editora Ltda, São Paulo, SP.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GURGEL CBFM, Lewinsohn R. Índios, Jesuítas e Bandeirantes. O uso das Plantas Medicinais no Brasil Colonial. **Anais de História de Além Mar** X: 113-127, 2009.

Gurgel C. Doenças e Curas. **O Brasil nos Primeiros Séculos**. São Paulo, Editora Contexto, 2010.

LARAIA, R.B. Cultura – um conceito antropológico. 11.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

MAGALHÃES, Sônia Maria de. Alimentação, saúde e doenças em Goiás no século XIX. Franca, Tese (Doutorado em História), Unesp, 2004.

NÓBREGA, Manuel da. Cartas do Brasil. Tradução de João Ribeiro Fernandes. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.

Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil, ano 2019. <<Disponível em: <http://cetic.br/arquivos/kidsonline/2019/pais>>>

O AEE NO CENÁRIO PANDÊMICO DO CORONAVÍRUS: AÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos³⁰

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 está sendo assinalado como o ano da pandemia da COVID-19, que conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020) é uma doença infecciosa causada Coronavírus, identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China. É um mal que carrega consigo o sofrimento, a dor da perda e a reflexão quanto a determinação das medidas sanitárias rígidas e isolamento social, bem como a possibilidade do recriar, do refazer e do adaptar das práticas sociais de vida para um “novo normal”.

No cenário educacional os reflexos e impactos desse mal foram sentidos por professores, alunos e comunidade escolar no geral, fomentando para todos a necessidade de enfrentar e adaptar-se a essa mudança na rotina de etapas e modalidades diversas de ensino, principalmente na Educação Especial, pois para Freire (2013, p. 31) “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber”.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é trazer discussões sobre os desafios, as dificuldades e a superação apresentada no contexto escolar e apresentar as ações planejadas e aplicadas para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da rede pública municipal de São Luís, Maranhão como medida de ensino emergencial nesse contexto atípico.

Dessa forma, convém pontuar que as questões tratadas neste texto foram apresentadas na Mesa Redonda: Compartilhando experiências e

³⁰ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. Professora do AEE das Rede Estadual e Municipal de Educação de São Luís, Maranhão.

construindo saberes do (no) AEE em tempos de (pós) pandemia durante o I Encontro Nacional sobre Atendimento Educacional Especializado – I ENAEE, realizado de forma online no período de 01 a 03 de dezembro de 2020, sob organização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA), por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas na área do Atendimento Educacional Especializado (GEPAAEE) e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEE), com o apoio do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e da Associação Nacional de Educadores Inclusivos (ANEI BRASIL).

DESAFIOS NA E PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO ESPECIAL

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da Educação Especial realizado por um professor especializado para complementar ou suplementar o desenvolvimento de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades / superdotação incluídos no ensino regular e público-alvo da respectiva modalidade de ensino (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

O AEE pode ser realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), espaço físico dotado de mobiliário específico para as necessidades dos respectivos alunos. Integra a proposta pedagógica da escola e o planejamento docente por meio da colaboração e apoio ao professor da classe de ensino comum, além de contar com a participação da família. É um serviço articulado com o principal documento normativo que rege a Educação Especial no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)³¹ (BRASIL, 2011).

De tal modo, o atendimento especializado tem como objetivo proporcionar as condições viáveis de acesso e participação do alunado da Educação Especial no ensino regular, por intermediação do professor do AEE na elaboração e adequação de recursos didáticos e pedagógicos

³¹ Esclarece-se que está em processo de implementação a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, conforme Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020.

que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino de forma transversal (BRASIL, 2011; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009).

Diante do exposto, questiona-se: quais os desafios postos na prática pedagógica do professor do AEE no cenário atípico ocasionado pela pandemia do Coronavírus? como este docente tem desenvolvido e construído seus saberes diante dessa “nova realidade”?

Na busca por respostas, pode-se dizer que o AEE por si só carrega a responsabilidade de fazer a inclusão acontecer na prática no cotidiano escolar e que o fazer e os saberes docentes no atendimento especializado tem seus desafios, que já advém desde um contexto de décadas anterior à pandemia, mas que tem sido levado a pauta de discussões. Em resumo para Gadotti (2003, p.15) “[...] ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas. É diferente.”

Então, no atendimento especializado essa missão tem sido ainda mais desafiadora do que antes, sobretudo para trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial, que se configuram discentes que apresentam suas particularidades específicas para desenvolvimento, porém não menos desenvolvidos que os alunos sem deficiência, mas que trazem a marca da exclusão em sua história, pois “[...] em momentos críticos como o da pandemia, precisam mais do que nunca serem respeitados como grupo e/ou pessoas de direito, únicas e múltiplas” (FRANCO; FRANCO, 2020, p. 180).

Nesse interim, como desafios mais evidenciados no contexto a pandemia pode-se mencionar a dificuldade de adaptação dos alunos aos recursos tecnológicos ou mesmo a carência de recursos e acesso à internet; ausência das atividades dinâmicas presenciais na rotina da Sala de Recursos e a falta da observação direta e presencial do professor do AEE nos estilos de aprendizagem dos alunos durante a execução das atividades no atendimento especializado.

A prática pedagógica no ensino especial perpassa por uma diferencial avaliação diagnóstica para reconhecimento das potencialidades e necessidades individuais do aluno para a partir desse contexto esta-

belecer estratégias pedagógicas que reafirmem a sua devida inclusão escolar, pois “[...] é sabido que muitas vezes necessitam de recursos e de mediações diferenciadas, com adequações metodológicas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem” (FRANCO; FRANCO, 2020, p. 183).

A adaptação docente no contexto da pandemia tem sido representada como um processo de constante busca. Há sempre mais para aprender, vivenciar, explorar. É interessante destacar a abordagem que Imbernón (2009) apresenta do ensinar num contexto de mudança e incerteza e reflete significativamente para o contexto atual de 2020:

Um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil [...]. São velhos e novos desafios que continuam tornando a educação nada fácil e, nos novos tempos, a introduzem numa maior complexidade (IMBERNÓN, 2009, p. 90).

No entendimento da sociedade, o ato de ensinar como analisa Imbernón (2009) sempre foi considerado fácil. No Brasil ser professor sempre esteve associado a uma profissão com o peso da desvalorização. Mas foi preciso um contexto diferenciado para serem repensadas certas atitudes e mitos, como o que ensinar é fácil.

Desse modo, o professor é por natureza um profícuo investigador. Fato que evidencia o quanto “[...] a profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, já que numa instituição educativa e numa aula devem ser tomadas decisões rápidas para responder às partes e ao todo [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 91).

A TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES PARA MANTER O VÍNCULO COM ALUNOS E FAMÍLIA

O século XXI tem evidenciado que, de fato, o ensino tem se configurado mais desafiador do que em qualquer outro momento da história. As tecnologias sem dúvida tem sido fortes aliadas nesse contexto. De uma hora para outra, um assunto que por muito tempo foi alvo de discussão e debates fervorosos representou a oportunidade e alternativa

para encarar os desafios do isolamento social, do distanciamento e da falta do modo de ensino presencial.

Reflexo disso, conforme analisa Moraes (2003) e Almeida (2000) foi que desde o final da década de 1980, apesar de terem sido implantados diversos projetos direcionados a implantação da Informática na escola, ainda não se chegou a sua devida universalização. Com a popularização da internet na década de 1990 houve, de certa forma, uma ampliação das possibilidades de uso do computador na educação, propondo às tecnologias maior visibilidade, principalmente o impulso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) como principais agentes no processo de mudança e inovação da educação (BASTOS, 2010).

Esse trajeto evidencia que se antes a proposta era associar a tecnologia ao processo educativo mantendo o aluno e o professor como figuras passivas, hoje prevaleceu a ideia de que ambos se tornem ativos pelo uso dela alinhada a pressupostos cognitivistas e sociointeracionistas (MORAES, 2003; ALMEIDA, 2000).

Apesar desse cenário controverso a utilização cada vez mais intensa das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDS)³² na educação ganhou espaço junto a professores, alunos e família. Sendo assim, têm sido mediadas com a inserção de práticas utilizando *softwares* que possibilitam o processo de comunicação interativa de alunos e professores.

Os aplicativos para comunicação e interação auxiliaram significativamente, em destaque o aplicativo de comunicação *WhatsApp* que possibilita a troca de mensagens de texto, imagens, sons e vídeos. Este aplicativo é muito empregado no contexto social, pois esteve cada vez mais presente no cotidiano dos jovens e adolescentes, mas notadamente este ano tem sido muito representativo como estratégia educativa.

³² Constituem-se de um conjunto de mídias digitais, o que as diferencia das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não digitais, nas quais, em muitos casos, se consideram incluídas ambas (TDIC e TIC), embora possuam diferenças significativas. No contexto educacional, as TDIC, com destaque para a internet, se manifestam como um meio propício de distribuição de conteúdo e de interação e colaboração pedagógica (SANTOS ROSA, 2014, p. 40-41).

Recentemente é cada vez maior o número de professores que tem utilizado o WhatsApp para manter contato com os colegas, os pais dos alunos e também com os estudantes extra sala de aula, proporcionando assim maior contato e facilitando a troca de informações e conhecimentos escolares, utilizando-o para o esclarecimento de dúvidas e como meio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2018, p. 03).

Para Kochhann, Ferreira e Souza (2015, p. 479) “[...] o WhatsApp pode favorecer o estreitamento entre professores e alunos, auxiliando no processo de ensino e diminuindo assim a distância entre professor e aluno.” Em relação ao cenário do isolamento social mundialmente vivenciado os recursos advindos das tecnologias digitais representaram um bem necessário para que o vínculo do presencial não fosse perdido no virtual. Convém frisar que o uso dessas tecnologias deve ser planejado e com objetivos claramente estabelecidos. É importante destacar o papel do professor no entendimento desse processo para que a mediação do conhecimento resulte positiva e proporcione resultados acadêmicos satisfatórios.

Portanto, as tecnologias digitais além de representarem nesses tempos uma facilidade dentro do contexto pedagógico, delega uma certa autonomia ao aluno no contexto domiciliar. Os pais podem organizar o próprio momento de estudar dos filhos, mesmo fora da sala de aula e o professor pode propor pesquisas *online* no horário e no local do aluno no intuito de favorecer a compreensão e a interação, pois a flexibilidade apresentada aproxima o professor do aluno e da família.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO “NOVO NORMAL” NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS

Todos sentiram os efeitos da pandemia nas suas vidas, entre docentes, discentes e família. Em virtude da pandemia do Coronavírus os modelos híbrido, remoto, digital e ativo tem sido soluções encontradas

pelas redes de ensino para retomar os trabalhos desenvolvidos antes presencialmente nas escolas.

Com o contexto por ora apresentado, caminhos para conduzir o processo de ensino e aprendizagem têm sido reinventados para auxiliar o aluno com deficiência nesse novo ambiente que teve “[...] o ensino híbrido como uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio de tecnologias de informação e comunicação (TDICs)” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 19).

Para o modo *online*, o uso de ferramentas tecnológicas oferece suporte, mas não se configuram exclusivas. E podem ser empregados aplicativos e serviços abertos e genéricos de comunicação e interação. Então, nessa “nova realidade” o ensino híbrido na Educação Especial advém como uma interessante alternativa, pois viabiliza a continuidade das atividades pedagógicas tanto *online* como *offline*, para atenuar os impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos enquanto precisam ficar afastados da escola.

No caso da rede municipal de educação de São Luís, a recorrência ao modelo híbrido com métodos remotos para retomar as aulas tem sido a saída encontrada em atendimento a OMS (2020), conforme dispõe as Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano letivo 2020 determinadas pela Portaria n. 151, de 05 de agosto de 2020 da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED):

[...] Impressão de material didático planejado pela equipe pedagógica, entregue com orientação aos pais e/ou responsáveis pelos estudantes [...]; Produção de documentos, contendo orientações aos pais e responsáveis [...]; As atividades escolares não presenciais poderão ser organizadas conforme as possibilidades de cada unidade de ensino, de forma planejada e conjunta, utilizando quando possível, os meios digitais (plataformas, links, podcasts, e-mails, blogs, rede de tv, aplicativos, rádios etc.) e físicos (livros didáticos, paradidáticos, apostilas, estudo dirigido, dentre outros) [...]. Os profissionais do atendimento educacional especializado, em articulação com o professor do ensino regular e a

equipe pedagógica da escola, ficarão responsáveis pelas adequações das atividades e dos materiais dos estudantes, público da educação especial [...]. Os atendimentos serão orientados conforme os preceitos da Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/14 por meio de recurso de tecnologia assistiva, tais como: produtos, equipamentos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação do estudante (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 23-25).

A respectiva rede pública de ensino, assim como outras do Brasil, optou por disponibilizar materiais impressos na escola elaborados pelos professores de todas as modalidades e etapas de ensino e o acompanhamento na execução dessas atividades pelas tecnologias digitais, educativas e com uso de diversas plataformas e aplicativos. O documento acima mencionado determinou o mês de setembro de 2020 como reinício as ações pedagógicas de forma híbrida. Os meses anteriores foram destinados para análises sobre como retomar às ações pedagógicas com a pandemia do Coronavírus.

Em suma, a proposta de ensino remoto citado no documento compreende uma modalidade de ensino que implica o distanciamento geográfico de professores e alunos, no sentido de propor atividades pedagógicas mediadas pelo uso também da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela COVID-19, no sentido de atenuar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial para que as atividades escolares não sejam interrompidas (BEHAR, 2020).

AÇÕES PEDAGÓGICAS DO AEE NA UEB NOVA ESPERANÇA

Diante das discussões e reflexões apresentadas, as ações desenvolvidas na UEB³³ Nova Esperança³⁴ tiveram como objetivo retomar o trabalho desenvolvido presencialmente. Na respectiva escola, que

³³ Unidade de Educação Básica

³⁴ Nome fictício da escola em atendimento a Resolução n. 510/2016.

atende alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), as modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial e está localizada na região central de São Luís, as ações para o AEE foram pensadas e organizadas considerando a emergência em ressignificar a prática pedagógica diante da pandemia do Coronavírus, posto que “[...] a docência é uma ação complexa cuja intencionalidade é influenciada por aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos [...]” (VALLE; MARCOM, 2020, p. 139).

Com a proposição das diretrizes reafirmadas pela Portaria n. 151/2020 da SEMED foram realizadas adaptações necessárias ao alunado atendido na Sala de Recursos da UEB Nova Esperança. Para tanto, foram consideradas as seguintes questões, conforme detalhe o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Ação docente no AEE na UEB Nova Esperança

Condições para elaborar atividades	Objetivos
I. Plano de Atendimento Educacional Individualizado e Estudo de Caso do aluno atendido na Sala de Recursos Multifuncional;	Direcionar atividades alinhadas com o perfil de cada aluno atendido na Sala de Recursos Multifuncionais.
II. Grau de autonomia para execução da atividade com a mediação dos familiares;	Considerar o nível de independência do aluno e a disponibilidade dos pais para o desenvolvimento das atividades propostas.
III. Recurso (s) educacional (s) especializado (s) necessário (s) para a execução da tarefa em domicílio;	Direcionar atividades impressas para serem realizadas em domicílio com auxílio do professor especializado.
IV. Acesso à internet e serviços provenientes desta: dificuldades e/ou possibilidades	Mediar pelo WhatsApp pequenos vídeos e áudios explicativos sobre as atividades impressas.

Fonte: produção da autora (2020).

Pensado no modelo híbrido de ensino, o planejamento de atividades especializadas no contexto da pandemia figurou como uma alternativa para não deixar os alunos da Educação Especial sem os estímulos ao seu desenvolvimento. No Quadro 1, a sistematização das ações compreendeu quatro itens com objetivos que permitem vislumbrar a necessidade do professor, do aluno e da própria escola. Os itens foram pensados considerando a realidade de seis alunos e respectivamente

suas famílias. Estes alunos da Sala de Recursos são atendidos no turno matutino, sendo cinco com Autismo e um com Deficiência Intelectual.

Antes do contexto da pandemia, a Sala de Recursos da UEB Nova Esperança já possuía um grupo com os contatos dos pais dos alunos no aplicativo *WhatsApp*, para que eles acompanhassem o processo de desenvolvimento dos seus filhos no AEE e que servisse também para o envio de informes sobre reuniões, datas comemorativas, ações pedagógicas na escola entre outros informes de cunho escolar, pois para eles é uma facilidade e praticidade, visto que nem sempre estão diariamente na escola.

Por isso, o contato e o desenvolvimento das atividades, bem como o *feedback* com os pais e alunos transcorreram harmoniosamente durante a pandemia. As aulas presenciais foram suspensas na rede municipal de ensino em março de 2020; desse mês até o mês de julho as ações pedagógicas foram sendo intermediadas por meio do grupo no *WhatsApp* com indicação de atividades em PDF³⁵ para impressão no domicílio, atividades *online*, vídeos de brincadeiras e jogos com materiais de baixo custo para os pais realizarem com os filhos. E, principalmente mantendo-os informados sobre a situação vivida, retorno as aulas dentre outros informes dessa natureza.

Assim, as atividades remotas para os alunos da UEB Nova Esperança elaboradas após o direcionamento das Diretrizes para Retorno às aulas e Reorganização do ano letivo 2020 da SEMED foram organizadas em cadernos de atividades especializadas distribuídos em quatro Blocos conforme detalha Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Cadernos de Atividades Especializadas

Cadernos	Mês de aplicação	Quantidade
Bloco I	Setembro	6
Bloco II	Outubro	6
Bloco III	Novembro	6
Bloco IV	Dezembro	6
Total		24

Fonte: produção da autora (2020).

³⁵ Portable Document Format

Ressalta-se que antes da entrega do material foi agendada uma reunião com os pais dos seis alunos presencialmente na escola, tomando os cuidados e atendendo as medidas sanitárias e de distanciamento, a fim de explicar como seriam conduzidas as atividades escolares pós elaboração do documento orientador da rede municipal de ensino de São Luís.

No Quadro 2, as atividades especializadas (Blocos I, II, III e IV) após impressas foram colocadas em pastas e adaptadas considerando o perfil de cada aluno de acordo com o Plano de AEE. Em cada bloco de atividades constam explicações e orientações com datas e horários para recebimento (presencial) pelo pai ou responsável do aluno, bem como data para devolução após respondido pelo aluno para fins avaliativos e atividades nas áreas de desenvolvimento do aluno que precisa ser potencializadas como: cognitiva, afetiva-social e motora.

Figura 1 – Atividades especializadas em pastas e lembrancinhas para os alunos



Fonte: registro da autora (2020).

Os cadernos incluíram em todos os Blocos atividades para cognição (cruzadinhas, caça-palavras, produção de texto, desafios de raciocínio lógico, leitura e escrita etc.), motricidade (jogos, recorte e colagem e trilhas), espaço para desenho livre, recados, entre outras as atividades foram pensadas para não sobrecarregar o aluno, haja vista, eles estarem recebendo as atividades do ensino regular de forma impressa também.

É interessante analisar que, com as correções das atividades propostas foi perceptível visualizar que as limitações provocadas pela interrupção do espaço e tempo na pandemia afetaram de certa forma na aprendizagem dos alunos e que a delegação aos pais da responsabilidade educativa na intermediação com as tarefas pode não ter sido suficiente para estimular e promover a aprendizagem dos seus filhos, posto que a escola é o *locus* privilegiado e socialmente constituído para a tarefa de ensinar. Entretanto, para Behar (2020, p. 2):

Temos que nos superar, nos reinventar e nos resignificar! Aprender a lidar com o novo, com o diferente, entender os benefícios de fazer um novo projeto, buscar a motivação para engajar nossos estudantes, [...] pois estamos construindo juntos um 'novo normal' que, após a pandemia, abrirá grandes possibilidades [...] a caminho do ensino híbrido e mais livre da localização geográfica.

Logo, conforme Behar (2020) reflete, faz-se necessário de hoje em diante pensar como os sistemas e instituições de ensino deverão se organizar para proporcionar a inclusão dos alunos da Educação Especial, de modo que estes não fiquem à margem do processo educativo. As intervenções realizadas foram necessárias e significativas, pois proporcionaram um repensar na ação docente no Atendimento Educacional Especializado, porém muito ainda há de ser feito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o professor, quanto alunos e família estão aprendendo juntos a lidar com essa situação. Foi possível observar que as tecnologias se tornaram aliadas no processo educativo e comunicacional durante o isolamento social, posto que algo um dia talvez fosse ocorrer na educação acabou acontecendo de forma emergencial pouco menos de um ano. Os professores se reinventaram no planejamento de conteúdos para o modelo remoto, mesmo errando, adaptando e se desafiando a cada dia. Os alunos entenderam que a escola é significativa, o aprender junto com os colegas é necessário e os pais perceberam que a docência é um ato complexo que necessita valorização e apoio para se tornar significa-

tiva. É notório destacar que as famílias também se reinventaram e tem procurado formas de promover, de algum modo, o desenvolvimento de seus filhos. Com as atividades planejadas e aplicadas com os alunos da UEB Nova Esperança pode-se perceber que o presencial faz falta, mas o remoto auxiliou e deixou também significativo o ensino, mesmo de forma emergencial. Enfim, como foi apresentado ao longo do texto o adaptar-se num contexto de incertezas se revelou uma alternativa para todos os envolvidos na escola. Muito ainda há de se aprender, mas muito do que foi aprendido está sendo importante nesse momento. A parada para um repensar nas ações pedagógicas, principalmente para a inclusão escolar foram mais intensas do que já tinham sido estabelecidas. Portanto, em um cenário impactante da pandemia mundial do Coronavírus o valor das coisas, principalmente da ação docente foi sentido, da importância do apoio e colaboração da família e notadamente do engajamento dos alunos e comunidade escolar no geral.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. de L. O aplicativo WhatsApp como ferramenta didática na Educação Científica do Colégio Estadual Antônio Figueiredo em Ibiassucê-BA. *In: ENCUESTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA ARGENTINA: EDUCANDO EL PRESENT, CONECTANDO AL FUTURO*, 20., 2018, Buenos Aires. **Anais [...]** Buenos Aires: Encontros Virtual Educa. Disponível em: <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/argentina2018/ZLefidiDk2WA0nZHEEjJpaw4gHe7nRslfRj2JUu.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- ALMEIDA, M. E. B. A. **Informática e formação de professores**. Brasília: MEC/SED/PROINFO, 2000.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação** Porto Alegre, RS: Penso, 2015
- BASTOS, M. I. O desenvolvimento de competências em “TIC para a educação” na formação de docentes na América Latina. *In: O IMPACTO DAS TICS NA EDUCAÇÃO*. Brasília: UNESCO; ORELAC; MEC, 2010.
- BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Porto Alegre, RS, 6 jun. Jornal da universidade: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 27 nov. 2020.
- BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 189, p. 6, 1 out. 2020.
- BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 nov. 2011.

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

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

FRANCO, L. R.; FRANCO, L. S. Educação Especial: reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org.) **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta, RS: Editora Ilustração, 2020. p. 179-192.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCHHANN, A.; FERREIRA, K. C. B.; SOUZA, J. M. de. O uso do WhatsApp como possibilidade de aprendizagem - uma experiência no ensino superior. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 4.; XIII SEMANA DE LETRAS, 13.; SEMANA DE PEDAGOGIA, 15.; SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX): Educação e Linguagem: (Re) significando o conhecimento, 1., 2015, Inhumas, GO. **Anais** [...]. Inhumas, GO: Universidade Estadual de Goiás (UEG), 2015. p. 473-483. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/articulo/view/5493>. Acesso em: 26 nov. 2020.

MORAES, R. A. A primeira década de Informática Educativa na escola pública no Brasil: a história dos projetos Educom, Eureka e Gênese. In: SANTOS, G. L. (org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano, 2003. p. 99-140.

VALLE, P. D.; MARCOM, J. L. R. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org.) **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta, RS: Editora Ilustração, 2020. p. 139-153.

SANTOS ROSA, S. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e os processos de reconfiguração de modelos de educação a distância de nível superior**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

SÃO LUÍS (MA). Portaria n. 151, de 05 de agosto de 2020. São Luís, p.1-4, ago. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Maranhão). **Diretrizes para retorno às aulas e reorganização do ano letivo 2020**. São Luís, p.1-89, jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa COVID-19**. Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 28 nov. 2020.

A ARTE DE EDUCAR EM CAROLINA MARIA DE JESUS

Everaldo dos Santos Mendes³⁶
Rossival Sampaio Morais³⁷

INTRODUÇÃO

16 de junho... [de 1959].

[...] Hoje não temos nada para comer. Queria convidar os filhos para suicidar-nos. Desisti. Olhei meus filhos e fiquei com dó. Eles estão cheios de vida. Quem vive, precisa comer. Fiquei nervosa, pensando: será que Deus esqueceu-me? Será que ele ficou de mal comigo? [JESUS, 1996, p. 174].

No dia 26 de agosto de 1959, Carolina Maria de Jesus [Sacramento, MG, 1914 — São Paulo, SP, 1977] registrou no seu diário [de favelada]: “[...] A pior coisa do mundo é a fome!” [JESUS, 2014, p. 191]. Nos escritos de Carolina Maria de Jesus, a fome aparece com uma frequência irritante: “[...] Personagem trágica, inarredável. Tão grande e tão marcante que adquire cor na narrativa tragicamente poética de Carolina [...]” [DANTAS, 2014, p. 6]. Na labuta diária, descobriu que todas as coisas do mundo — céu, árvores, pessoas, bichos — amarelavam quando a fome atingia o limite do humanamente suportável [DANTAS, 2014].

10 de maio [de 1958] [...].

³⁶ Doutor em Teologia: Teologia Sistemático-pastoral pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-Rio. Doutorando em Psicologia: Intervenções Clínicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais — PUC Minas. Pós-doutorando em Teologia: Teologia Sistemático-pastoral [Estado, ideias e instituições psiquiátricas] da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-Rio. Reitor do Instituto Edith Theresa Hedwing Stein — ISTEIN. Professor da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso — FCG e da Faculdade de Santa Cruz da Bahia — FSC. E-mail: ies.istein@gmail.com.

³⁷ Pós-graduado em Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal da Bahia — UFBA. Licenciado em Pedagogia: Magistério para Classes de Alfabetização pela Universidade do Estado da Bahia — UNEB. Licenciado em Letras: Português/Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador — FTC. Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Lauro de Freitas [Bahia]. Professor da Rede Municipal de Ensino de Salvador [Bahia]. Professor Visitante do Instituto Edith Theresa Hedwing Stein — ISTEIN. E-mail: ita.moraisrs@gmail.com.

... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora.

Quem passa fome aprende a pensar no próximo e nas crianças [JESUS, 2014, p. 29].

No lixo da cidade de São Paulo [SP], “Carolina viu a cor da fome — a Amarela” [DANTAS, 2014, p. 7]. Na caminhada pelo mundo, captou — empaticamente — a experiência humana alheia:

7 de junho [de 1958]. [...].

Quando eu fui catar papel encontrei um preto. Estava rasgado e sujo que dava pena. Nos seus trajes rotos ele podia representar-se como diretor do sindicato dos miseráveis. O seu olhar era um olhar angustiado como se olhasse o mundo com desprezo. Indigno para um ser humano. Estava comendo uns doces que a fabrica havia jogado na lama. Ele limpava o barro e comia os doces. Não estava embriagado, mas vacilava no andar. Cambaleava. Estava tonto de fome!

... Encontrei com ele outra vez, perto do depósito e disse-lhe:

— O senhor espera que eu vou vender esse papel e dou-te cinco cruzeiros para o senhor tomar uma media. É bom beber um cafezinho de manhã [JESUS, 2014, p. 54].

Pés fincados no chão da América Latina — “[...] a região das veias abertas [...]” [GALEANO, 2001, p. 14] —, objetivamos neste escrito político-pedagógico possibilitar uma reflexão crítica da práxis histórica da educação *a partir de* Carolina Maria de Jesus. Partindo do método historiobiográfico, cunhado por Dulce Mara Critelli, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, que reuniu os vinte cadernos que narram o dia a dia da escritora mineira contemporânea compilados em **Quarto de despejo: diário de uma favelada** [1960], **Diário de Bitita** [1986] e **Meu sonho é escrever...: contos inéditos e outros escritos** [2018].

Por Historiobiografia, apreendemos: “[...] uma abordagem terapêutico-educativa que tem por intenção a redescoberta do sentido da vida através da compreensão da história pessoal [...]” [CRITELLI, 2016, p.

12]. Dulce Mara Critelli esclarece que as raízes do método “[...] se fincam na filosofia, mais especificamente na fenomenologia existencial e no pensamento de Hannah Arendt, com recurso a Heidegger” [CRITELLI, 2016, p. 12] — e, no nosso caso, a Edith Stein.

A VIDA INTELECTUAL DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Um dia perguntei a minha mãe:

— Mamãe, eu sou gente ou bicho?

— Você é gente, minha filha!

— O que é ser gente?

A minha mãe não respondeu [JESUS, 2014, pp. 15-16].

Na existência humana, nenhum poder pode ser comparado — em sua importância — com a influência da mãe, no que diz respeito ao caráter e destino do ser humano. Para Edith Stein,

[...] se encontramos pessoas que caminham aberta, direta e livremente, e que transmitem luz e calor, então podemos afirmar quase com segurança que tiveram uma infância soleada e que o sol dessa infância foi um amor materno. Se encontramos pessoas tristes e retraídas ou que mostram desvios ou deformação de caráter, pode-se concluir, com não pouca probabilidade, que em sua juventude faltou ou se perdeu algo, e quase sempre se vê logo que falhou, senão *exclusivamente*, ao menos *também* por parte da mãe [...].³⁸

Há um mistério na relação da mãe com a criança. Nunca poderá a ciência explicar o desenvolvimento de um novo ser no “organismo” materno. Mendiga entendimento o fenômeno de que depois da separação entre mãe e filho, por ocasião do nascimento, permanece um laço

³⁸ [...] si encontramos personas que caminan abierta, directa y libremente, y que transmiten luz y calor, entonces podemos afirmar casi con seguridad que tuvieron una infancia soleada y que el sol de esa infancia fue un sano amor materno. Si encontramos a personas tristes y retraídas o que muestran desviaciones o deformaciones del carácter, se puede concluir, con no poca probabilidad, que en su juventud faltó o se perdió algo, y casi siempre se ve luego que se ha fallado, si no *exclusivamente*, al menos *también* por parte de la madre [...] [STEIN, 2003, pp. 374-375]. [Tradução livre].

invisível — uma força inexplicável que a mãe pode sentir o que necessita a criança, o que a ameaça, o que lhe sucede — um maravilho talento para conseguir o necessário e repelir o daninho e uma disposição de sacrifício até a morte. Destarte, uma criança da qual se arrebatava a mãe — ou cuja mãe não é a “autêntica mãe” — não desenvolver-se-á nunca como aquela que cresce sob a custódia do autêntico amor materno [STEIN, 2003].

Edith Stein reflete que quando uma mãe leva uma criança pela primeira vez para a instituição escolar precisa de se dar conta de que para as duas — mãe e criança — inicia-se uma nova etapa na vida, a ser percorrida [STEIN, 2003].

Pessoalmente, Carolina Maria de Jesus relata:

Minha mãe foi lavar roupa na residência do senhor José Saturnino, e a sua esposa dona Mariquinha disse para minha mãe me pôr na escola. Minha mãe foi falar com a professora. Eu acompanhava. Quando entramos na escola, fiquei com medo. Nas paredes havia uns quadros do esqueleto humano. O salão era amplo e as classes eram nos cantos. O período matinal era destinado ao quarto ano.

O professor era o senhor Hamilton Milon, irmão do fundador do Colégio Alan Kardec. Quem fundou o colégio foi o senhor Eurípedes Barsanulfo.

O segundo período era para o primeiro, o segundo e o terceiro anos.

Quando eu olhava os quadros dos esqueletos, o meu coração acelerava-se. Amanhã, eu não volto aqui. Eu não preciso aprender a ler. É que eu estava revoltada com os colegas de classe por terem dito quando eu entrei:

— Que negrinha feia!

Ninguém quer ser feio.

— Que olhos grandes, parece sapo [JESUS, 2014, p. 125].

Existencialmente, descortina-se um mundo totalmente novo diante da pequena Bitita, que entra em um círculo de companheiros da mesma idade. No lugar da mãe surge, durante umas quantas horas do dia, outra “grande pessoa”, que lhe quer guiar e formar e à qual tem que se acomodar. Pedagogicamente, cada dia e cada hora uma grande quantidade de novas impressões e estímulos se acumulam na jovem alma e têm que ser assimiladas [STEIN, 2003].

Minha mãe era pobre. Dona Maria Leite insistiu com minha mãe para enviar-me à escola. Eu fui apenas para averiguar o que era a escola.

[...].

O que eu admirava é que a dona Maria Leite não auxiliava os brancos, só os pretos, e nos dizia:

— Eu sou francesa. Não tenho culpa da odisséia de vocês; mas eu sou muito rica, auxílio vocês porque tenho dó. Vamos alfabetizá-los para ver o que é que vocês nos revelam: se vão ser tipos sociáveis, e tendo conhecimento poderão desviar-se da delinquência e acatar a retidão.

Para nos envaidecer, ela dizia:

— Eu gosto dos pretos. Eu queria ser preta e queria ter o nariz bem chato.

E sorria. Os negrinhos que já sabiam ler, liam para ela ouvir. Ela ouvia com profundo interesse [JESUS, 2014, p. 126].

Nos primeiros anos de vida, se a mãe inculcou na criança os fundamentos necessários para um posterior desenvolvimento e trabalho pedagógico, deve-se pensar que ela preparará, cuidadosamente, o passo dessa criança para a escola, apresentando-a como uma instituição bela e alegre. Não obstante, os pais — poucos preocupados e reflexivos — tendem a utilizar a instituição escolar e os mestres como ameaça, produzindo na criança temor e receio [STEIN, 2003].

Quando entrei na escola, eu ainda mamava. Quando senti vontade de mamar, comecei a chorar.

— Eu quero ir-me embora. Eu quero mamar.

A minha saudosa professora, dona Lonita Solvina, perguntou-me:

— Então a senhora ainda mama?

— Eu gosto de mamar.

Os alunos davam gargalhadas.

— Então a senhora não tem vergonha de mamar?

— Não tenho!

— A senhora está ficando mocinha, tem que aprender a ler e escrever, e não vai ter tempo disponível para mamar porque necessita preparar as lições. Eu gosto de ser obedecida. Está ouvindo-me, dona Carolina Maria de Jesus!

Fiquei furiosa e respondi com insolência:

— O meu nome é Bitita.

— O teu nome é Carolina Maria de Jesus.

Era a primeira vez que eu ouvia pronunciar o meu nome.

— Eu não quero esse nome, vou trocá-lo por outro [JESUS, 2014, pp. 126-127].

Na vida intelectual de Carolina Maria de Jesus, a escola primária — Anos Iniciais do Ensino Fundamental — foi transitória: “[...] a mãe, com problemas para manter-se na cidade, resolveu trabalhar na roça, e a aluna teve de deixar a escola no segundo ano de estudos [...]” [ALVES, 2014, p. 8]. Não obstante, o amor pela literatura foi incutido por sua mestra: Dona Lonita Solvina, que aconselhava-lhe ler e escrever tudo o que surgisse na sua frente [JESUS, 2014].

O livro... me fascina. Eu fui criada no mundo. Sem orientação materna. Mas os livros guiaram os meus pensamentos. Evitando os abismos que encontramos na vida. Bendita as horas que passei lendo. Cheguei à conclusão que é o pobre quem deve ler. Porque o livro, é a bússola que há de orientar o homem no porvir [...] [JESUS, 1996, p. 167].

Paulo Freire diz que o ato de educar é — simultaneamente — um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte:

[...] a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, do ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo [FREIRE, 1986, p. 146].

A LEITURA NA VIDA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

A leitura é um comportamento complexo, multi-determinado, que ocupa parte significativa na vida das pessoas que com ela se desenvolvem, alcançam metas pessoais e sociais. Hoje, para o pleno desenvolvimento das pessoas e dos países é preciso contar com leitores críticos e criativos compondo a maioria da população. Todavia, a maioria dos países sequer conseguiu que a totalidade de seus cidadãos sejam leitores habituais, ou mesmo, saibam ler. O Brasil encaixa-se entre estes últimos [WITTER, 2004, p. 5].

Nas reflexões de Paulo Freire, a leitura do mundo desvela-se precedida da leitura da palavra [FREIRE, 1989]. Excluída da instituição escolar do Município de Sacramento — Estado de Minas Gerais — por circunstâncias da vida concreta, iniciou-se o êxodo de Carolina Maria de Jesus, que peregrinou com a mãe, seu único esteio, pelo Estado de São Paulo — Franca, Ribeirão Preto e Ubatuba — até o último suspiro da mesma, no ano de 1937 [ALVES, 2014]. Na infância da pequena Bitita, as pessoas mais importantes eram sua mãe e o seu avô:

Eu achava bonito a minha mãe dizer: — Papai! — E o vovô responder-lhe: — O que é, minha filha? Eu invejava a minha mãe por ter conhecido pai e mãe.

Várias vezes pensei em interrogá-la para saber quem era o meu pai. Mas faltou-me coragem. Achei

que era atrevimento da minha parte [JESUS, 2014, pp. 13-14].

Nas páginas do **Diário de Bitita**, Carolina Maria de Jesus deixa escorrer o seu desejo de “Terra Prometida” [תְּחִיבֹמָה פְּרָאָה] [Gn 15, 18]:

[...] Comecei a fazer projetos. “Vou ficar boa. Hei de conhecer a cidade de São Paulo”. O povo dizia que era a cidade favo de mel. Em São Paulo tem um bairro que se chama Paraíso. E a cidade de São Paulo é um paraíso para os pobres. É o estado do Brasil que tem mais estradas de ferro [JESUS, 2014, p. 179].

No ano de 1947, Carolina Maria de Jesus cruzou a soleira da porta da cidade de São Paulo, pela Estação da Luz. Posteriormente, instalou-se na favela do Canindé — localizada **às margens do rio Tietê** —, para onde a limpeza governamental atirou todas as pessoas que viviam nas ruas da cidade, por ordem do governador Adhemar de Barros [ALVES, 2014]. Destarte, as pessoas desterradas habitavam na cidade, mas com os direitos à cidade negados. Periféricamente, vivendo em espaços desurbanizados, faltava-lhes o acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade [SANTOS, 2020].

No ano de 1948, Carolina Maria de Jesus — grávida de João José — construiu sozinha o seu barraco na favela do Canindé. Para construí-lo, utilizou restos de materiais de uma igreja que ficava a quase uma hora de onde morava; cobriu-o como folhas de zinco, orgulhando-se de sua casinha. Nela, deu à luz três filhos: [1] João José [1948], filho de pai português; [2] José Carlos [1950], filho de pai espanhol; [3] Vera Eunice, filha de um senhor rico e branco [ALVES, 2014].

Particularmente, Carolina Maria de Jesus narra a sua experiência de moradora da cidade de São Paulo [SP], *a partir do “quarto de despejo”*:

15 de maio [1958]. [...].

“... Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” [JESUS, 2014, p. 32].

19 de maio [de 1958]. [...].

... As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo [JESUS, 2014, p. 37].

22 de maio [de 1958]. [...].

Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.

Oh! São Paulo rainha que ostenta vaidosa a tua coroa de ouro que são os arranha-céus. Que veste viludo e seda e calça meias de algodão que é a favela [JESUS, 2014, p. 41].

7 de junho [de 1958]. [...].

... Nós somos pobres, viemos para as margens do rio. As margens do rio são os lugares do lixo e dos marginais. Gente da favela é considerado marginais. Não mais se vê os corvos voando as margens dos rios, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos [JESUS, 2014, p. 54].

Na psique de Carolina Maria de Jesus, a cidade desejada era uma metrópole grande com um custo de vida altíssimo. Particularmente, o sonho da retirante mineira virou um pesadelo, repetindo-se as agruras passadas nos anos em que peregrinou com a mãe: fome, frio e relento. Desajustava-se à vida de empregada doméstica; “[...] não tinha disciplina. Saía para namorar, dançar, e não dava conta do trabalho. Era rebelde” [ALVES, 2014, p. 9].

Inquieta, descobriu o caminho da leitura:

Vasculhei as gavetas procurando qualquer coisa para eu ler. A nossa casa não tinha livros. Era uma casa pobre. O livro enriquece o espírito. Uma vizinha emprestou-me um livro, o romance *Escrava Isaura*. Eu, que já estava farta de ouvir falar na nefasta escravidão, decidi que deveria ler tudo que mencionasse o que foi a escravidão. Compreendi

tão bem o romance que chorei com dó da escrava. Analisei o livro. Compreendi que naquela época os escravizadores eram ignorantes, porque quem é culto não escraviza, e os que são cultos não aceitam o jugo da escravidão.

Era uma época de *tête-à-tête* porque uma pessoa culta prevê as consequências dos seus atos. Os brancos retirando os negros da África não previam que iam criar o racismo no mundo, que é problema e dilema. Eu lia o livro, retirava a síntese. E assim foi duplicando o meu interesse pelos livros. Não mais deixei de ler [JESUS, 2014, p. 129].

No século XXI, a pedagogia latino-americana da libertação não pode deixar despercebido este relato de Carolina Maria de Jesus, uma vez que a violência dos opressores — que os faz também desumanizados — não instaura uma outra “vocação ontológica” [FREIRE, 2018, p. 33]: a do ser menos. Nas reflexões de Paulo Freire, percebemos que como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos — mais cedo ou mais tarde — a lutarem contra quem os fez menos. Político-pedagogicamente, esta sacra luta — “luta de classes” [MARX & ENGELS, 2005] — somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar a sua humanidade, que é um modo de criá-lo, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornem opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos [FREIRE, 2018].

Magistralmente, Paulo Freire reflete na **Pedagogia do oprimido**: “[...] aí está a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos — libertar-se a si e aos opressores [...]” [FREIRE, 2018, p. 41]. Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos [FREIRE, 2018].

Na perspectiva de Carolina Maria de Jesus, não há atalhos para a reflexão crítica da práxis histórica da arte da educação para o século XXI: “[...] só o poder que nasça da liberdade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos [...]” [FREIRE, 2018, p. 41]. Por este motivo, o poder dos opressores, quando se pretende amenizar

ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Existencialmente, os opressores — falsamente generosos — têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. No seio da sociedade latino-americana contemporânea, a “ordem” social injusta revela-se a fonte geradora — permanente — desta “generosidade”, que se nutre da morte, do desalento e da miséria [FREIRE, 2018].

No século XXI, o “ato de ler” [FREIRE, 1989] revela-se imprescindível na vida acadêmico-intelectual. Nos primórdios da cultura ocidental, era valorizado pelo impacto no próprio comportamento do leitor: “[...] Frequentemente, as pessoas relatam a influência deste ou daquele livro em suas vidas, na sua produção científica ou na sua produção literária [...]” [WITTER, 2004, p. 181].

No **Diário de Bitita**, Carolina Maria de Jesus narra os primeiros passos de seu itinerário de leitora: “[...] *História sagrada, História universal, a Bíblia* [...]” [JESUS, 2014, p. 130], a partir de empréstimos de uma educadora.

Nas horas vagas, eu lia Henrique Dias, Luís Gama, o mártir da Independência, o nosso Tiradentes. Todos os brasileiros atuais, e os do porvir, devem e deverão render preito ao saudoso Joaquim José da Silva Xavier. Não foi salteador, não foi pirata, foi um dos que também sonhou em preparar um Brasil para os brasileiros. Lendo, eu ia adquirindo conhecimentos sólidos [JESUS, 2014, p. 133].

No hospital, Carolina Maria de Jesus — enferma — recebeu de uma irmã religiosa uns livros para ler: “[...] A vida de santa Terezinha, de santo Antônio [...]” [JESUS, 2014, p. 154]. Nos seus escritos, revela-se íntima da cultura judaico-cristã.

Magistralmente, dialogou com a literatura e a política:

[...] Eu passava os dias lendo *Os Lusíadas*, de Camões, com o auxílio do dicionário. Eu ia intelectualizando-me, compreendendo que uma pessoa ilustrada sabe suportar os amarumes da vida.

Por intermédio dos livros, eu ia tomando conhecimento das guerras que houve no Brasil, a guerra dos Farrapos, a guerra do Paraguai. Condenava essa forma brutal e desumana que o homem encontra para solucionar os seus problemas.

Eu sentava no sol para ler. As pessoas que passavam, olhavam o dicionário e diziam:

— Que livro grosso! Deve ser o livro de são Cipriano.

Era o único livro que os incientes sabiam que existia e existe. Começaram a propalar que eu tinha um livro de são Cipriano. E comentavam:

— Então ela está estudando para ser feitiçeira, para atrapalhar a nossa vida. O feitiçeiro reza, e não vem chuva; o feitiçeiro reza, vem a geadá.

Quando minha mãe soube, avisou-me:

— É melhor você parar de ler esses livros, já estão falando que é livro de são Cipriano, que você é feitiçeira.

Eu dei uma risada estentórea. As pessoas que ficam esclarecidas e prudentes sabem conduzir-se na vida [...] [JESUS, 2014, pp. 179-180].

Historicamente, o livro de São Cipriano — publicado em língua e cultura portuguesa em 1846 — refere-se a diferentes grimórios do século XVII, XVIII e XIX, todos pseudepigráficamente atribuídos a São Cipriano de Antioquia, situada entre a Síria e a antiga Arábia [CIPRIANO, 2002].

Na religiosidade popular, São Cipriano aparece como um feitiçeiro convertido ao cristianismo. No Brasil, seus escritos são temidos:

Um dia estava lendo, passaram uns rapazes, pararam e pediram para ver o meu dicionário, entreguei o livro para eles olharem. Olharam e disseram:

— Ah, é mesmo o livro de são Cipriano. Como é pesado.

Percebi que eles eram pernósticos e fiquei com dó, porque a leitura beneficia tanto o homem como a mulher” [...] [JESUS, 2014, pp. 180-181].

A ESCRITA DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. E sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade [JESUS, 2014, p. 197].

Historicamente, a escrita desvela um papel importante enquanto instrumento de registro, comunicação, retificação, controle, estética e religioso — dos primórdios das civilizações às sociedades contemporâneas. Político-pedagógicamente, o poder da escrita não reside nela mesma, mas no uso que as sociedades fazem dela [SILVA, 2004].

Magistralmente, Carolina Maria de Jesus relata:

Quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia. Tem pessoas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário [JESUS, 2014, p. 195].³⁹

Existencialmente, deixou-se guiar pelo seu *sacro desejo* de ser escritora. Percorreu a *via crucis* das editoras, nacionais e internacionais [JESUS, 2014].

No prelúdio, tropeçou nos editores chefes, que protegiam as portas da “clausura” das editoras — historicamente fechadas, velando “crimes contra a humanidade” [ROMA, 1988] — com “[...] o extremo cuidado para que os pés da jovem não toquem a soleira [...]” [COULANGES, 2009, p. 43]:

5 de novembro... [de 1958]. [...].

— Pois é, Toninho, os editores do Brasil não imprime o que escrevo porque sou pobre e não tenho dinheiro para pagar. Por isso eu vou enviar o meu livro para os Estados Unidos. Ele deu-me

³⁹ Nas últimas páginas de **Quarto de despejo**: diário de uma favelada, encontramos uma seção intitulada **A literatura e a fome**, que traz alguns fragmentos da obra de Carolina Maria de Jesus, possivelmente colhidos de entrevistas.

vários endereços de editoras que eu devia procurar [JESUS, 2014, p. 133].

16 de janeiro... [de 1959]. ... Fui no Correio retirar os cadernos que retornaram dos Estados Unidos. [...] Cheguei na favela. Triste como se tivessem mutilado os meus membros. O *The Reader Digest* devolvia os originais. A pior bofetada para quem escreve é a devolução de sua obra [JESUS, 2014, p. 154].

No rito de entrada, o *hímeneu*⁴⁰ entoado pelos editores chefes parecia ensaiado: “[...] — É pena você ser preta” [JESUS, 2014, p. 64]. Na favela do Canindé, Carolina Maria de Jesus encontrou-se com Audálio Dantas:

[...] Repórter, fui encarregado de escrever uma matéria sobre uma favela que se expandia na beira do rio Tietê, no bairro do Canindé. Lá, no rebuliço favelado, encontrei a negra Carolina, que logo se colocou como alguém que tinha o que dizer. E tinha! Tanto que, na hora, desisti de escrever a reportagem.

A história da favela que eu buscava estava escrita em uns vinte cadernos encardidos que Carolina guardava em seu barraco. Li, e logo vi: repórter nenhum, escritor nenhum poderia escrever melhor aquela história — a visão de dentro da favela [DANTAS, 2014, p. 6].

Destarte, o *sacro desejo* de tornar-se escritora apossou-se de vez da personalidade de Carolina Maria de Jesus, que “[...] ainda menina compôs versos [...]” [ALVES, 2014, p. 9]. Partindo da dedicação de versos a políticos, ofertou para a cultura latino-americana escritos inéditos: [1] **Quarto de despejo**: diário de uma favelada [1960]; [2] **Casa de alvenaria** [diário, 1960]; [3] **Pedaços da fome** [memória, 1963]; [4] **Provérbios** [memória, 1963]. Postumamente: [5] **Diário de Bitita** [1986]; [6] **Um Brasil para Brasileiros** [1982]; [7] **Meu estranho diário** [1996]; [8] **Antologia pessoal** [poemas, 1996]; [9] **Onde Estaes Felicidade** [2014]; [10] **Meu sonho é escrever...**: contos inéditos e outros escritos [2018].

⁴⁰ Nos primórdios da cultura ocidental, o hino religioso cantado em torno da noiva nas cerimônias de casamento [COULANGES, 2009].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]

Nas grandes universidades

O feijão preto não pode ingressar

Será que existem as seleções

Prêto pra cá e branco pra lá

E nas grandes reuniões

O feijão prêto é vedado entrar?

Crêio que no núcleo dos feijões

Não existem as segregações [Carolina Maria de Jesus, **O escravo e os feijões**, O menelick, II Ato].

Para a pedagogia latino-americana da libertação, a odisséia — Historiobiografia — e a paideia de Carolina Maria de Jesus constituem um tesouro a ser descoberto, partido e compartilhado no desvelar do século XXI:

[...] Pretendo escrever peças teatrais porque escrevendo peças teatrais estarei auxiliando os artistas atuais e os vindouros. Como é bom a gente saber que sempre está auxiliando a humanidade. Como é bom fazer um exame de consciência e saber que não prejudicamos o próximo. Porque ser mal é fácil, mas ser bom é uma arte em que aprendemos a perdoar e a ignorar as ofensas. É horrível conviver com o homem [ser humano] da atualidade, que está se desumanizando. É impiedoso e, quando se finge protetor de alguém, é visando interesse próprio. Estamos numa época confusa, em que o homem [ser humano], se não tiver muito dinheiro, não tem valor para o homem [ser humano] [JESUS, 2019, p. 13].

Educar *a partir de* Carolina Maria de Jesus — nos últimos dias da humanidade, assolados por coronavírus [COVID-19] — **é uma arte, que nos remete a uma das máximas délficas**, inscrita no pátio [pronau] do Templo de Apolo em Delfos: “conhece a ti mesmo” [γνῶθι σεαυτόν].

Político-pedagógicamente, a leitura e escrita não estão dissociadas do ato de existir:

[...] Carolina Maria de Jesus parece estar sempre organizando sua escrita para iniciar uma nova viagem, criar novos territórios e engendrar novas formas. Nessa feitura, parece mais importar o atingir algum espaço para tecer suas narrativas do que, necessariamente, afinar formatos e temáticas [...] [FERNANDEZ, 2019, p. 7].

Ex-istindo, in-existe *quem* não acalenta um sonho, intimamente: “[...] quem não aspire possuir que lhe proporcione uma existência isenta de sacrifícios [...]” [JESUS, 2019, p. 48]. Parafrazeando Euclides da Cunha, dizemos, em linguagem dos sertões do Estado da Bahia: **Carolina Maria de Jesus não se rendeu** [CUNHA, 1998]. Na última linha do **Quarto de despejo**: diário de uma favelada, registra a “mestra” Carolina Maria de Jesus: “1 de janeiro de 1960 Levantei as 5 horas e fui carregar água” [JESUS, 2019, p. 191].

REFERÊNCIAS

ALVES, U. F. Introdução. In: JESUS, C. M. de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP, 2014.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém**. São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4388.htm>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

COULANGES, F. **A cidade antiga**: estudos sobre o culto, o direito e as instituições da Grécia Antiga e de Roma. Trad. Edson Bini. 4. ed. São Paulo/Bauru, 2009.

CRITELLI, D. M. **História pessoal e sentido da vida**: historiobiografia. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2016.

CUNHA, E. da. **Os Sertões**: Campanha de Canudos — edição crítica de Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Ática, 1998.

DANTAS, A. Prefácio: A atualidade do mundo de Carolina. In: JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir — Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: CNPq/IBICT/UNESCO, 1998. Disponível em: <https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/relatorio_dellors.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2020.

FERNANDEZ, R. Nota da organizadora. In: JESUS, C. M. de. **Meu sonho é escrever...: contos inéditos e outros escritos**. Org. Raffaella Fernandez. 2. ed. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

FREIRE, P. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. 40. ed. Trad. Galeno de Freitas. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JESUS, C. M. de. **Meu estranho diário**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

_____. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP, 2014.

_____. **Meu sonho é escrever...: contos inéditos e outros escritos**. Org. Raffaella Fernandez. 2. ed. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019.

_____. **O escravo e os feijões**. Disponível em: <<http://www.omenelick2ato.com/artes-literarias/o-escravo-e-os-feijoes>>. Acesso em 14 de novembro de 2020.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. [org.]. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. A leitora no quarto dos fundos. In: _____. **Leitura: teoria e prática**. Campinas: Mercado Aberto, 1995.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

ROMA. **Estatuto de Roma do Tribunal penal Internacional [1998]**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/tpi/esttpi.htm>>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SÃO CIPRIANO. **São Cipriano, o bruxo: seus feitiços, suas rezas fortes, seus milagres após romper com Satã, oração da cabra preta**. 18. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SILVA, E. M. T. Leitura e escrita na universidade. In: WITTER, G. P. [org]. **Leitura e escrita**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STEIN, E. El Arte Materno de la Educación. In: _____. **Obras completas, IV: escritos antropológicos y pedagógicos [magistério de vida cristiana, 1926-1933]**. vol. 4. Trad. Francisco Javier Sancho, OCD; José Mardomingo; Constantino Ruiz Garrido; Carlos Díaz; Alberto Pérez, OCD; Gerlinde Follrich de Aginaga. Vitória: El Carmen; Madrid: Espiritualidad; Burgos: Monte Carmelo, 2003.

WITTER, G. P. Biblioterapia: desenvolvimento e clínica. In: _____. [org]. **Leitura e escrita**. Campinas, SP: Alínea, 2004.

A EDUCAÇÃO COMO PROJETO DA MODERNIDADE: DESDOBRAMENTOS E DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

Cristina Ferreira de Assis⁴¹
Rhadson Rezende Monteiro⁴²

INTRODUÇÃO

Na promessa de uma escola universal, os países ocidentais se debruçaram, em seus processos de formação, a investirem na ampliação dos sistemas educacionais de forma que a instrução fosse utilizada como um meio civilizatório rumo ao fortalecimento das identidades culturais e do progresso da nação. Para instruir os indivíduos, instituições, sujeitos e materiais didáticos foram pensados para a construção de hábitos, valores e crenças auxiliadoras na formação de uma identidade nacional e civilizada. Desse processo foram excluídos negros, mestiços, indígenas e mulheres não apenas do processo de escolarização como do direito a outras participações civis, a exemplo do voto. No avanço do capitalismo industrial, mediante as reformulações no mundo do trabalho, assim como ao desenvolvimento da sociedade civil, o progresso almejado pela modernidade apresentou, entretanto, que os ideais homogeneizantes pensados de forma universalizada não atendiam as especificidades de outros países.

Reconhecendo-se a necessidade em se problematizar o conceito de civilização vinculado ao de educação na modernidade, essa proposta se desdobra das discussões elucidadas na disciplina de Seminário de Estudos Avançados em Educação e Contemporaneidade e em consonância com um projeto de doutoramento em desenvolvimento que objetiva relacionar ideais acerca da civilidade e do progresso contidos em livros didáticos ao contexto político da década de 1930 brasileira. Embora, a discussão não se detenha essencialmente ao período republicano, as

⁴¹ Doutoranda da Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC/UNEB, Mestre em Educação e Licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto.

⁴² Doutorando do Programa em Desenvolvimento e Meio Ambiente PRODEMA/UESC, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Ouro Preto, Bacharel em Direito e em História pela Universidade Federal de Ouro.

formações dos nacionalismos europeus, assim como os ideais progressistas foram impostos também na América Latina desdobrando-se na contemporaneidade em estratégias de resistência e superação. Nesse sentido, ressalta-se a relevância da disciplina no decurso de escrita da tese em andamento ao suscitar as seguintes indagações: como os efeitos da modernidade foram identificados nos processos civilizacionais dos Estados-nações? Quais os desafios e consequências da modernidade para a educação contemporânea? Que tipos de propostas têm sido pensadas para a superação dos desafios da educação no século XXI?

Para isso, na revisão de literatura foram priorizados autores que dialogassem com a perspectiva de Paulo Freire (1987) no que tange a superação de um modelo educacional reprodutor da lógica universalizante do progresso na modernidade, assim como aqueles que pensaram a educação na América Latina na chamada descolonialidade ou decolonialidade. O desenvolvimento do texto divide-se da seguinte forma: em um primeiro momento, será discutida a compreensão sobre modernidade, pós-modernidade e contemporaneidade de acordo com Giddens (1999), Nascimento (2008) e Mignolo (2017). Para compreender o conceito de civilidade pensado a partir das construções dos Estado-nações, Eric Hobsbawn (1990) permite que se possa compreender como as instituições educacionais foram utilizadas como instrumento para a criação de ideais inseridos na lógica do progresso. Em um terceiro momento, serão consideradas as crises e os desdobramentos da modernidade não só na construção das sociedades civis, como nas premissas pensadas para um modelo de educação hegemônico e excludente (FLECHA e TORTAJADA, 2008; IBERNON, 2008; RIGAL, 2008). Por fim, Catherin Walsh (2017) e Luciano Santos (2019) contribuem para entender os efeitos do colonialismo na América Latina apresentando-se em seguida possibilidades de superação segundo Paulo Freire (1987).

A MODERNIDADE E O PROGRESSO IMAGINADOS NO PROCESSO CIVILIZACIONAL

Genericamente, a modernidade é um conceito ligado as transformações sociais e organizacionais, incluindo-se hábitos e costumes de vida

que se tornaram influentes mundialmente a partir do cenário europeu. A transição de uma sociedade manufatureira para a industrial foi marcada por controvérsias e ainda pelo desenvolvimento de uma sociedade que ora é considerada a sociedade do consumo, ora da informação. Ao se desvencilhar das tradições, as sociedades modernas sofreram mudanças mais profundas que as demais características de períodos anteriores. Ocorre que os impactos e o dinamismo da modernidade ainda não foram esgotados no século XX e nesse sentido, surgiria a ideia de uma pós-modernidade. O termo assinalado por Jean-François Lyotard com a publicação de *The Post-Modern Condition*, em 1985, representava uma forma de situar o progresso planejado humanamente. Anthony Giddens (1991) por sua vez, compreendia que a ausência da possibilidade de sistematização sobre a vida e o desenvolvimento alcançados requeria a compreensão dos eventos que não foram compreendidos na modernidade em sua completude e não a adoção de novos termos. Sendo assim, como diferenciar modernidade, pós-modernidade e contemporaneidade?

Antonio Dias Nascimento (2008) nos incita a pensar na condição de educadores e de agentes sociais da mudança, cujas ações morais possibilitam a vida em comum. Ao diferenciar a modernidade da pós-modernidade e da contemporaneidade, a primeira foi definida como um esforço intelectual que almejava desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e as leis universais na lógica destas. Por sua vez, a pós-modernidade não seria necessariamente o contrário daquela, mas ao reconhecer as condições adversas para o futuro da humanidade adotaram-se esforços ao buscar novas utopias. Já a contemporaneidade foi identificada com a ideia de pós-modernidade em seu sentido construtivo, associando-se ao pensamento de Zygmunt Bauman, haja vista que não se reconhece o fim da modernidade, assim como ao mesmo tempo se aspiram os ideais de autonomia, diálogo, convivência pacífica e de valorização da vida (NASCIMENTO, 2008).

De acordo com Norbert Elias (1990), após a colonização do Ocidente, o poder passou a ser centralizado. Nesse contexto de formação dos primeiros Estados Nacionais e ainda de formação social, a força física deu lugar a hábitos pessoais que refletiam em suas posições

sociais. Em outras palavras, para se identificarem umas com as outras, um grupo de pessoas era encorajado a apresentar o mesmo comportamento civilizado, enquanto o outro grupo (o que não correspondia aos mesmos hábitos que o primeiro) era considerado inferior, carecendo assim de ser civilizado. Quando nações como França e Grã-Bretanha, por exemplo, estavam na condição de colonizadores, justificavam a moralidade da colonização alegando que a “civilização” era boa, assim como necessária para os povos colonizados. Se apropriando de Antonio Gramsci a reconhecer o poder do uso da cultura para a manutenção da ordem social, Elias afirmava que os grupos socialmente dominantes impunham valores e crenças sobre os demais, num processo chamado de “hegemonia cultural”.

Em *O processo civilizador*, as “boas maneiras”, segundo Elias (1994), eram regras estabelecidas pelos grupos dominantes e ao mesmo tempo contribuíam para a construção de uma sociedade mais pacífica. Em outras palavras, o sociólogo nos adverte da instituição de normativas impostas que garantiriam a manutenção dos interesses dos grupos já estabelecidos, embora esse processo viesse a ser considerado um “processo civilizador”. Nesse sentido, é possível relacionar poder regulador da cultura e a manutenção da ordem social.

Criar esse sentimento de unidade era importante para a construção das nações que, segundo Hobsbawn (1994) não precederam o nacionalismo, mas o nacionalismo precedeu a nação. Embora aspectos como língua, religião e cultura tivessem sido utilizados para explicar a formação dos projetos nacionalistas, Hobsbawn discorda. A criação de um Estado mobilizador e influenciador seriam para ele os fatores essenciais na formação das nações modernas.

Já na contemporaneidade, a padronização dos processos educativos, assim como a globalização parecem um processo irreversível e paradoxal, haja vista que favorecem inovações e a emergência de novas tecnologias que não estão acessíveis a todos. Nesse sentido, Ibernson (2008) assinala a exclusão de alguns países e até mesmo continentes

como a África, reiterando que os princípios da modernidade para a educação já estão em crise há muito tempo.

Corroborando com Santos (1999), para Ibernnon (2008) caiu o mito da época moderna acerca da igualdade de oportunidades. Para os poderes sociais predominantes, o sistema educativo perdeu a importância, embora não a educação, que também se desenvolve fora da escola. Desta forma, o desafio consiste em encontrar novos componentes que voltem a legitimar um sistema educativo democrático.

Partindo da compreensão acerca de um período de transição paradigmática ou de uma crise, novos paradigmas vêm sendo possibilitados no intuito de romper com um modelo hegemônico, a partir da modernidade, instrumentalizado por práticas colonialistas de dominação que optaram pelos protagonistas da história e condenaram ao silêncio os outros. O contrato social para Boaventura (1999) revelou-se limitado, haja vista que não se universalizou o princípio da igualdade e a cidadania ficou restrita a determinados grupos sociais no âmbito dos Estado-nações. Desta forma, tornaram-se marginalizados e excluídos do contrato social os grupos que não se adequaram a limitada compreensão de cidadania. Por outro lado, a partir do século XX, a gênese da formação dos novos Estados estaria ligada a fatores como a descolonização, a revolução e a intervenção externa, segundo Hobsbawn (1990).

Nesse sentido, Telmo Marcon (2016) considera que seja um desafio necessário relativizar conclusões generalizadas ancoradas nas explicações da ciência hegemônica. Há que se recuperar o pensamento que sobreviveu em discursos vulgares, marginais e subculturais, haja vista que as estruturas de saber que dividiram as ciências e as humanidades em duas esferas epistemológicas opostas estão em crise. Os autores reforçam ainda a necessidade de retomada das temporalidades, no campo historiográfico fundamentando-se em Walter Benjamin, de forma a romper com o tempo linear do progresso que serviu para legitimar as ações dos dominantes.

No decurso das discussões tecidas, os efeitos paradoxais da modernidade foram assinalados por Santos (1999) refletindo-se nas crises: das

identidades culturais, como identificado por Hall; e das estruturas do saber fundamentadas em pressupostos epistemológicos hegemônicos. No âmbito das instituições escolares, no decurso da história, as consequências da modernidade se desdobraram em múltiplos aspectos, especialmente nas mudanças de sentido acerca da cultura e da civilização.

Teorias como a do taylorismo, em que as tarefas da indústria sofreram fragmentações, se estenderam para a educação por meio da fragmentação do saber em habilidades e a teoria do capital humano onde houve a valorização da qualificação formativa para mão de obra fizeram parte da sociedade industrial e da construção de organização do sistema educativo. Baseadas em concepções hegemônicas, na transição da sociedade industrial para a sociedade da informação, essas teorias vão sendo deslegitimadas num contexto de crise da educação ao herdarem aspectos do âmbito econômico. Como resultado, emergia uma forma de darwinismo social como foi chamada a dualização social em que o acesso a informação por meio da cultura e da educação transformou-se em monopólio dos privilegiados (FLECHA e TORTAJADA, 2008).

Em outras palavras, o processo de escolarização foi utilizado como instrumento para a promoção de ideais sobre cultura, bem como para a formação civilizacional. Ainda que a ideia de uma educação para todos seja considerada recente na história, a força da tradição por meio da cultura e das instituições dificulta a ruptura com os modelos produtivos tradicionais, bem como com a transmissão de conhecimentos e habilidades, especialmente pensada para as divisões de papéis sociais assumidos pelos indivíduos.

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: A PROPOSTA FREIRIANA COMO SUPERAÇÃO E RESISTÊNCIA

Na contemporaneidade, assiste-se a emergência de movimentos revisionistas ligados a governos centralizadores a exemplo do “Escola sem partido” que vêm se inserindo no plano político com medidas de reavaliação e readequação de manuais didáticos, assim como de demais

materiais escolares objetivando desqualificá-los no plano educacional. Para isso, o movimento afirma que há uma predominância ideológica, especialmente nos livros de história, influenciando alunos e professores e atacando a proposta freiriana seja na formação de professores ou em suas práticas pedagógicas. Os ideais de progresso e modernidade no Brasil estiveram fortemente ligados à construção do Estado nas primeiras décadas do século XX, embora a ressignificação desse processo venha a ser suscitada nas pesquisas em educação apenas na contemporaneidade. Contudo, com a chamada crise da modernidade, questões ligadas aos processos migratórios e aos nacionalismos suscitaram a retomada de um progresso projetado na modernidade, mas que ainda apresenta lacunas.

Na esteira dessas ausências, movimentos políticos conservadores, como no Brasil atual, sugerem que as deficiências na educação pública brasileira tivessem sido causadas por Paulo Freire. Catherin Walsh (2017) tecendo críticas ao movimento “Escola sem partido”, identifica as difamações a Paulo Freire em um contexto político brasileiro onde a atuação do educador não apenas é reduzida como deslegitimada. Ao despolitizar e desideologizar a educação brasileira, o movimento contribui para o desmantelamento de garantias e direitos das políticas culturais como o ensino de história da África ou o estabelecimento de cotas no ensino superior e reinstala a colonialidade do poder. Os ataques contra Paulo Freire são ataques a todos que lutam por uma educação intercultural, democrática e descolonizadora nesse contexto geopolítico de capitalismo, modernidade e colonialidade atual, defende a autora⁴³.

No processo de consolidação da instrução pública no Brasil, no início do século XX, a exclusão de mulheres, indígenas, mestiços e negros do âmbito educacional e respectivamente do direito ao voto, fizeram parte do debate em torno dos processos civilizatórios que acabaram tornando a escola um espaço excludente e reproduzidor das desigualdades sociais. Por outro lado, a escola também passou a ser

⁴³ Para Mignolo (2017), as palavras “modernidade, colonialidade e descolonialidade” são três palavras distintas em um só conceito verdadeiro. Trata-se de uma tríade nomeando um conjunto complexo de relações de poder.

compreendida como parte da cultura política, não estando imóvel diante as transformações sociais, culturais e políticas já que dialoga com outros espaços dos quais também incorpora elementos constitutivos. Ou seja, o sistema educacional também não pode ser compreendido como mero reprodutor, sendo essa uma visão determinista apontada por Ibernon (2008).

Entretanto, nas tentativas de se alterar e de se contrapor na sociedade atual, as pretensas pedagogias progressistas amplamente difundidas durante o XX contribuíram para as fragilidades e o distanciamento de alternativas que, por sua vez, contribuíram para a consolidação do que Ibernon (2008) chamou de conformismo educativo. Nesse processo de desencanto, foram questionados teóricos, assim como todo um elitismo academicista baseado na tradição ocidental como se fosse superior e único perante as outras identidades e tradições culturais. Se por um lado, houve o questionamento das perspectivas epistemológicas hegemônicas ocidentais, por outro, vem surgindo pseudo-intelectuais, a exemplo dos membros do “Escola sem partido” que se afirmam defensores do resgate da moralidade e de pressupostos de uma educação de qualidade.

Paulo Freire ainda na década de 1980 assinalava a desesperança por uma educação dialógica por parte dos opressores que, por sua vez, acreditam estar fazendo uma revolução cultural. Contudo, ao roubar suas palavras, os opressores roubam, por meio da ação antidialógica, não apenas as palavras, mas a sua cultura. Deste modo trata-se de uma ação conquistadora e necrófila para com as massas conquistadas, oprimidas e alienadas para que assim se mantenham. Desde os métodos burocráticos estatais até mesmo as ações culturais de manejo das massas, fornecem uma falsa ideia de ajuda ao desenvolvimento das massas ou ainda quando promovem e “amaciam” indivíduos para manter a ordem que lhes interessa (FREIRE, 1987). Nessa dicotomia entre manutenção da ordem/liberdade e igualdade/exclusão, Ibernon (2008) sugere que se assuma a idiossincracia da diferença a partir do estabelecimento com cada contexto próximo, vivido de uma maneira global.

Pensando na repercussão das tradições homogêneas ocidentais e de seus desdobramentos para a América Latina, na chamada instalação da “colonialidade do poder” segundo Walsh (2017) ao parafrasear Anibal Quijano, foi empreendida uma diferenciação de seres, saberes e visões impondo quem eram os superiores e os inferiores a partir de ideias de raça, gênero e natureza enquanto partes de um processo civilizatório eurocêntrico e cristão. Assim, foi estabelecida uma maneira de entender o conhecimento e de classificar como bárbaros, selvagens e não-civilizados, povos indígenas e africanos naturalizando sua exploração. Para romper com a ideia monocrática e totalizadora, baseada em um *ethos* de dominação, e da modernidade como fundamento único da civilização humana, além do progresso como sentido unívoco da história, excluiu-se a memória popular dos latinos, seu lugar próprio de origem, pertença e matriz civilizatória. Uma vez entendida como um “não lugar”, a identidade da ordem social hegemônica constitui os outros da ordem como “não-ser” (SANTOS, 2019).

O discurso na modernidade sobre uma educação livre e autônoma enquanto formadora de cidadãos fracassou, seja pela exclusão, pela anomia e pela burocratização. Rigal (2008) assinala que não apenas o discurso da modernidade como o da pós-modernidade estão externos as questões da América Latina haja vista que a globalização do capital vem sendo forçosamente fragmentada e descentralizada. Essa não-identidade corroborada por Santos (2019) ou a compreensão de uma identidade híbrida é fruto dos efeitos culturais dessas relações de poder sobre a América Latina.

Países que em seus processos de formação nacionalista se utilizaram das premissas da modernidade e do progresso, tiveram sua educação marcada pelo projeto de nação e de formação de um povo homogêneo sem distinções. Além do Brasil, países como México, Colômbia, Argentina e Uruguai entre 1850 e 1900, em seus discursos e ritos democratizadores, negavam a existência das diferenças culturais e econômicas numa tentativa de integrar a sociedade em uma totalidade harmônica, de forma que se diferenciasssem o camponês, o habitante da cidade, o nativo, o estrangeiro e assim por diante (RIGAL, 2008). Nessa

dicotomia entre civilização e barbárie, as matrizes da escola pública se constituíram na qual alguns saberes foram validados enquanto os valores e crenças populares foram desconsiderados. Por sua vez, os múltiplos discursos da pós-modernidade em sua diversidade e heterogeneidade são contraditórios, ambíguos e multifacetados. Diante desse cenário discursivo, a manifestação da crise na escola se exprime pela falência da constituição dos sujeitos políticos, pela crise que desloca o lugar da escrita perante ao da imagem no monopólio de universos culturais e na dificuldade em incorporar as transformações científicas e tecnológicas perante a velocidade das mudanças, caracterizando-se assim no que o autor chama de atraso nos sistemas educativos latino-americanos.

A esse respeito Freire (1987) assinalava o mito do heroísmo, do assistencialismo e da generosidade das classes opressoras no processo de construção da civilização ocidental cristã gerando ainda o mito sobre os preguiçosos, inferiores e não dignos das melhores posições sociais. Às margens do sistema, os oprimidos passam a ser conhecidos pela suposta necessidade de serem “assistidos” para que então estejam aptos a serem “integrados”. Nessa concepção antidialógica e bancária da educação, os educandos acabam sendo reduzidos a condição de autômatos, negando sua ontológica vocação de ser mais.

Entre os estabelecidos e outsiders, apropriando-se na ideia elisiana, o processo de escolarização configurou-se numa prática civilizatória onde a dialogicidade apontada por Freire e a interculturalidade apontada por Walsh tornaram-se desafios para o século XXI. Sendo assim, o que vem sendo proposto pelos autores enquanto forma de superação desses desafios? Ainda que a crise da modernidade ou ainda seu fim não seja consensual entre os autores, uma prática descolonizadora que ultrapasse as premissas fracassadas da modernidade, impõe a necessidade da libertação, da dialogicidade, da reflexividade e da analética.

Segundo Santos (2019), a *filosofia da libertação* exprime uma forma de resistência dos colonizados e que não se insere na modernidade, assim como não vai contra ela e por isso também não pode ser considerada pós-moderna. Nesse sentido, vai além do sistema mundo ocidental,

sendo considerada *transmoderna* uma vez que pretende ressignificar ideias como civilidade, povo, opressão e práxis, comportando uma ontologia cultural, afirmando a singularidade e a construção solidária junto aos “condenados da terra”. A filosofia da libertação articula-se aos movimentos sociais, de forma dialógica em um processo pedagógico comunitário no sentido de ultrapassar a indiferença dos povos excluídos da ordem social, do engajamento com seu povo, assim como dos acontecimentos de seu tempo.

Já na lógica da dialogicidade promovida pelas premissas freirianas, o diálogo rompe com a lógica dos alienados e alienantes e ultrapassa a lógica bancária e reprodutora da educação transformando-se em uma prática horizontalizada entre os homens que, por sua vez, são críticos em sua luta por libertação. Desta forma, Freire (1987) pressupõe a utilização dos temas-geradores como estratégia para que os indivíduos tomem consciência de si.

Por sua vez o método analético, baseado na filosofia de Enrique Dussel, consiste em reler o mundo à luz da palavra do outro acolhida no sentido de reaprender a aprender. Não somente, portanto, aprender pela disposição fenomenológica de corresponder ao sentido dos fenômenos, mas pela disposição dialógica de responder ao chamado de outrem, associando-se assim à perspectiva freiriana. Mas, Santos (2019) adverte que isso não ocorrerá de forma linear, pois na *transmodernidade* não se prevê um progresso em relação à modernidade, mas, justamente a recusa da modernidade como fundamento único da civilização humana, e do progresso como sentido unívoco da história. Em suma, o espaço dialógico da civilização transmoderna é “mutuamente criador”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contrato social supostamente fundamentado a partir do surgimento das sociedades civis demonstrou que a perpetuação da exclusão e até mesmo o bloqueamento da inclusão a cidadania continuaram a se manifestar, seja a partir de novas formas de exclusão ou ainda em virtude de sua estrutura que por si é excludente. Na era do neo-libera-

lismo e de um remodelamento das estruturas institucionais capitalistas, as fragmentações no mercado de trabalho e a multiplicidade de tarefas impostas a sociedade civil repercutiram na cultura política das escolas de forma que o encolhimento e a precarização da máquina dos Estados levem a valorização classificatória dos indivíduos. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências e habilidades na contemporaneidade demarcam a continuidade da compreensão escolar enquanto formadora de um produto. Assim, impera-se a necessidade de resultados e a legitimação dos melhores, viabilizados por currículos e reformas de ensino que visam mensurar a qualidade da educação. As habilidades na educação devem ser pensadas em sua forma dialógica, baseando-se no diálogo igualitário considerando as diversas contribuições e não apenas o saber culturalmente hegemônico e que se aprofunda na crítica à colonização tecnológica da aprendizagem e na criação de sentido (FLECHA e TORTAJADA, 2008).

Se a diversidade surgiu como um conceito pós-moderno, sua emergência a partir dos campos sociais vão na contramão das imposições políticas e normativas onde na escolarização padronizada não se prevê o enfrentamento das diferenças, mas superação travestida em exclusão. Como demonstrou Ibernou (2008), na entrada do XXI, o reconhecimento das diferenças teve como resposta a segregação de pessoas em todos os seus graus. Por sua vez, a não-diversidade já não se reflete mais apenas em casos isolados, mas hoje reflete-se no racismo, na xenofobia e na intolerância.

Em países onde a colonização deixara seus resquícios, a exemplo do Brasil, a proposta de uma interculturalidade e da decolonialidade demonstram não ser a diversidade étnica o problema, mas sim a diferença colonial, sendo esta uma diferença ontológica, política, epistêmica, econômica e de existência imposta há mais de 500 anos, como reitera Walsh (2017). Além das críticas da autora ao movimento “Escola sem partido” no Brasil enquanto práticas que ela intitula como (dês) humanidades e (des) educações, a autora menciona outros exemplos de desmantelamento da educação pública em países como México, Chile, Argentina e Equador onde a privatização e o controle político e ideológico,

além da aplicação das lógicas do mercado e do autoritarismo estatal dão passos para a violência ética, social, linguística, existencial e cultural.

O chamado multiculturalismo, geralmente assemelhado a interculturalidade, se demonstrou apoiado em uma vaga ideia de tolerância e respeito para com a diversidade e a diferença, quando na verdade a ideia de diversidade é bastante complexa. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas como afirmou Silva (2012). Dessa forma, a posição socialmente aceita e geralmente recomendada é de respeito e tolerância em relação à diversidade e a diferença.

Superando-se, entretanto, o viés reprodutor da educação como instrumento do Estado, por meio de ações dialógicas e libertadoras, pretende-se transformar as instituições escolares de forma que em seus processos formativos, os cidadãos sejam formados de forma dialógica e reflexiva eis desafio ao século XXI! As proposições aqui supramencionadas não dão conta, contudo, da compreensão de muitos desafios outros pelos quais perpassam não apenas instituições escolares, mas a educação que vai além da lógica estatal e normativa.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., vol. 1. 1994.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. **Desafios e saídas educativas na entrada do século**. In: A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato.

IMBERNÓN, F. (org.). 2008.

FREIRE, Paulo. A teoria da ação antidualógica. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. tradução de Raul Fiker. - São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HOBSBAWN, Eric. **Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade**. São Paulo: PAZ e Terra, 1990.

IBERNON, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IBERNON, F. (org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. São Paulo, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017.

NASCIMENTO, Antonio Dias. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt Bauman. In: **Educação e democracia. Fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores**. Org. PALMEIRA, Maria José de Oliveira; ROSEIRA, Nilson Antonio Ferreira. Salvador, EDUNEB, 2008.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IBERNON, F. (org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. São Paulo, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: **A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI** (org. Agnes Heller et.al) Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SANTOS, Luciano Costa. **Filosofia da Libertação como libertação da Filosofia: alteridade e insurgência popular em Enrique Dussel**. In SOUZA, Sueli Ribeiro Mota e SANTOS, Luciano Costa (Orgs). Entre-Linhas: Educação, Fenomenologia e Insurgência Popular. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA. Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidade y (de)colonialidade? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. In: GARCIA DINIZ, Alai., et.al (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. Pedro & João Editores: São Carlos-Brasil. 2017.

EDUCAÇÃO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO: OS DESAFIOS DA ESCOLA NA VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

Reginaldo Peixoto⁴⁴

Olinda Rodrigues Magalhães⁴⁵

José Renato Sessino Toledo Barbosa⁴⁶

INTRODUÇÃO

Nosso tempo urge respostas para muitos dramas, os quais se arrastam ao longo da história, marcada por atos de violência e crueldade. Violência que não necessariamente se concretiza em termos físicos, em muitos casos, ela se processa de forma tão ou mais vil: aquela agressão processada de forma “velada”, não explícita, realizada tanto por pessoas físicas, quanto por instituições, nas quais, de maneira não verbal, produz no agredido a certeza de não aceitação, de não pertencimento, certeza de que não é, não será, nunca, bem-vindo.

Talvez, a maior crueldade das práticas de preconceito e discriminação, geradoras de violência reside no fato de não ser dita, normatizada, todavia, permanece implícita no cotidiano da escola e nas atitudes dos agentes agressores, os quais, muitas vezes, executam, sem a consciência de fazê-lo. Apenas reproduzem atos bárbaros que passam a ser “naturalizados”. Tais atos são aceitos pelos violentos, tolerado pelos omissos e, sem muitas alternativas, vividos com sofrimento e todos os desdobramentos físicos e psíquicos, pelos agredidos.

Não há uma guerra escancaradamente declarada, no entanto, existe um movimento silencioso que opera no cotidiano de nossas vidas.

⁴⁴ Doutor em Educação, Arte e História da Cultura. Mestre em Educação. Especialista em Educação Pública. Formado em Letras/português; Arte e Educação e Pedagogia. Professor do curso de Pedagogia e Mestrado em Educação na UEMS. E-mail: regi.peixoto77@gmail.com

⁴⁵ Mestranda em Educação pela UEMS. Formada em Letras. E-mail: olindamagalhaes634@gmail.com

⁴⁶ Mestrando em Educação pela UEMS. Formado em Filosofia. E-mail: joserenatostb@hotmail.com

Por isso, a escola, enquanto instituição que almeja a transformação de vidas, que apregoa tal prática a partir do conhecimento sistematizado, precisa promover, além dos debates, ações que corroborem para a construção da valorização das diferenças e reconhecimento da multiculturalidade, seja a partir das legislações que regulamentam as práticas pedagógicas, seja por meio da construção de uma proposta pedagógica.

Nas instituições escolares, possivelmente, tanto o preconceito, quanto a discriminação sejam ações que se operam mais no inconsciente do que no consciente. Apenas ocorrem, como se fossem “naturais”. Não há uma norma explícita, por isso também pode ser um desafio encontrar as suas origens.

Dessa forma, a fim de garantir os direitos humanos e o respeito entre os sujeitos escolares, nos parece patente e visível a urgência de uma ação. Essa deve ocorrer com texturas de pertencimento e protagonismo. Acreditamos que algo que floresça entre os jovens, dos jovens para os jovens, possa construir um caminho, cujo corolário seja a superação destas mazelas que permeiam um triste e acinzentado cotidiano, o qual deveria apontar para a luminosidade, de todas as cores.

É imperativo que a Escola, a Educação promovam políticas de acolhimento, ações afirmativas, respeito ao “outro”, à diversidade, em todos seus matizes, a fim de que, possa realizar em termos plenos, aquilo que se espera: a emancipação e a autonomia do ser humano, no sentido de superar o preconceito, pautado na valorização das diferenças.

O objetivo desse capítulo é discutir o preconceito e a discriminação na escola, a partir dos conceitos, dos motivos e das possibilidades de enfrentamento a esse problema, o qual tem se tornado tema de pesquisas e discussões, principalmente, nos espaços acadêmicos, pois de acordo com alguns autores trazidos como Candau (2005); (2008); (2010), Peixoto (2013) e Cordeiro e Buendgens (2012), ainda que a escola se apresente nas políticas educacionais como democrática e de todas, é assolada diariamente por práticas que invisibilizam, segregam e excluem diferentes sujeitos, em detrimento da diversidade, da identidade e das diferenças.

Dessa forma, é preciso pensar em processos de escolarização que valorizem as diferentes expressões da diversidade e possibilitar uma educação que contemple a todos, numa perspectiva emancipatória, coletiva e universal.

O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Uma rápida pesquisa sobre as palavras preconceito e discriminação em navegadores de busca como o *google* por exemplo, demonstra que há muitos significados para tais termos, sempre no viés do negativo e do inferior. Para preconceito, entre outros significados, destacamos os seguintes apresentados pelo *site* dicio.com (2020, s/p.):

Juízo de valor preconcebido sobre algo ou alguém; prejuízo. Opinião ou pensamento acerca de algo ou de alguém, construída a partir de análises sem fundamento, conhecimento nem reflexão. Repúdio demonstrado ou efetivado através da discriminação de grupos religiosos, pessoas, ideias; refere-se também à sexualidade, à raça, à nacionalidade etc.; intolerância: o racismo, a xenofobia, a homofobia são tipos de preconceito.

Já a palavra discriminação se apresenta no *site* geledes.org.br (2015, s/p. – grifos do autor) com os seguintes sinônimos:

[...] distinguir ou diferenciar. No entanto, o sentido mais comum desta palavra aborda a discriminação como fenômeno sociológico. [...] A discriminação acontece quando há uma atitude adversa perante uma característica específica e diferente. Uma pessoa pode ser discriminada por causa da sua raça, do seu gênero, orientação sexual, nacionalidade, religião, situação social, etc.

De acordo com os significados apresentados nos excertos, é possível inferir que o preconceito gera comportamentos discriminatórios que vão se permeando nos espaços sociais de convivência humana. Trata-se de uma forma direta ou indireta de negar o outro, suas características,

seu jeito de ser, suas crenças, sua cor, sua cultura, etc. Isso corrobora para a negligência de direitos, segregação e violência.

Candau (2008) ilustra que a luta pelos direitos humanos é marcada pelo paradigma e pela modernidade: conteúdo clássico, convívio social, mercado de trabalho e as mídias. Nesses territórios somos iguais e ao mesmo tempo diferentes, iguais porque as leis assim determinam e diferentes porque cada pessoa possui uma identidade, uma história e uma forma de viver.

Essas diferenças também são observadas pelo advogado e pesquisador Dimitri Sales (2010), quando explicita que somos iguais no que diz respeito aos direitos constitucionais, mas somos diferentes, cada um ao seu jeito, no entanto, não é uma regra, pois muitas pessoas são desvalorizadas, justamente por romper com algumas padronizações que são, de certa forma, impostas pela cultura.

Essa diferenciação de atitudes narradas por Sales (2010), também é observada por Candau (2008), no entanto, a segunda autora observa que além das diferenças internas e comportamentais, possuímos outras que são externas: físicas e culturais. Isso torna a diversidade uma riqueza no campo da convivência humana, pois o encontro dela cria uma identidade coletiva, um jeito de ser, que somente é característica da nossa gente – o povo brasileiro.

Para Petri (2009), a sociedade ainda não está preparada para acolher os diferentes, pois não consegue olhar para o outro como olha para ela mesma, ou seja, ainda que temos os mesmos direitos, as diferenças individuais são requisitos para a segregação e não aceitação. Para a autora, a convivência é mais harmônica quando é mantida a homogeneização entre os grupos sociais.

No que diz respeito à escola e as suas relações sociais, precisamos, urgentemente, promover mudanças a partir de um trabalho de conscientização e reflexão sobre o preconceito que se faz presente em todos os lugares, principalmente nos arredores das instituições escolares. Nesses espaços, onde essa prática é bem visível, por isso, precisa ser combatida com veemência.

O espaço da escola, atualmente, dialoga com vários problemas, dentre eles a indisciplina e a falta de respeito mútuo. Quando em um grupo há pessoas insensíveis às diferenças e intolerantes, qualquer coisa pode motivar a discriminação, a perseguições e zombarias, o que gera sérios problemas, como queda no rendimento escolar, autoestima baixa, falta de vontade de aprender e ensinar – dizemos isso porque os fatores em estudo não são gerados apenas do professor para o aluno ou vice versa, mas sim nessa relação (PEIXOTO, 2013).

Todas as áreas do conhecimento precisam possibilitar que os estudantes adquiram a capacidade de reconhecer a existência de discriminação e injustiças em diferentes situações do dia-a-dia, sejam na escola, ou em outros espaços de convivência, adotando postura de repúdio contra toda discriminação de classe, origem, etnia, idade, gênero, religião, etc. Para Candau (2008), a transição é necessária, mas a passagem da igualdade ou da diferença para a igualdade na diferença exige uma maturidade política e social.

A escola, enquanto espaço de representações sociais, pode ser considerada como um campo minado onde o preconceito e a discriminação se proliferam e criam raízes. Combate-los, depende de práticas diárias de respeito, compreensão e aceitação do outro. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola precisa ser construído com toda a comunidade escolar de forma que possa representar a identidade da escola, deixando compactuado as ações que promovem uma educação inclusiva, pontos de atenção, estratégias, soluções e as metas a serem alcançadas, sempre respeitando as especificidades dos diversos sujeitos e culturas que congregam esse espaço.

Na análise de Veiga (2002), o que vai definir se uma escola é inclusiva ou não, é o compromisso que ela demonstra com a promoção da cultura da inclusão, por isso, é preciso que o PPP da escola seja visto como uma proposta norteadora, que além de construído pelo e no coletivo, deve também ser vivenciado dessa forma.

Este esforço deve ser intencional e permanente, promovendo espaços físicos e simbólicos, onde todos possam se expressar livremente

e as diferenças possam ser trabalhadas como expressão da diversidade humana. Para Mantoan, em entrevista concedida a Alves e Araujo (2017) o maior empecilho para uma educação totalmente inclusiva no Brasil é olhar com maior realidade para as pessoas, não considerar padrões de identidade fixadas dos estudantes, respeitar a todos com suas diferenças. Essa é uma das tantas questões que enfrentamos na atualidade, fazer com que a escola se conscientize de que ela não está oferecendo aos alunos uma educação coerente com o tempo em que vivemos no momento. A escola precisa construir processos educacionais que possam valorizar os diferentes referenciais que estão presentes naquele local.

O PPP E AS DIFERENÇAS E DESIGUALDADES QUE PERMEIAM O COTIDIANO ESCOLAR

As políticas educacionais das últimas décadas têm procurado valorizar as diferenças que circulam na escola: identidade, raça, gênero, sexualidade, religião, etc. Trata-se tentativas de construir uma escola que busca incluir a todos, mas que, notadamente, no entanto, estudos como os de Peixoto (2013) vislumbram que ela faz distinção entre os diferentes sujeitos e classes sociais.

Para Candau e Moreira (2003), a escola contemporânea ainda cria padrões de comportamento considerados adequados por uma minoria, o que gera preconceitos, discriminações e violência. Cada estudante é um ser, por isso, sua complexidade não se mede de fora. A escola necessita de situações estimuladoras para que, de forma coletiva, cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, definindo e transformando a sua identidade.

Não somos iguais em tudo, mas conquistamos à igualdade e devemos reclamá-la toda vez que as nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades, em qualquer espaço social. Reconhecer as diferentes formas de preconceito e adotar posturas que possam combatê-lo na escola, pode ser uma premissa para a convivência em harmonia.

Sobres as diferenças que convivem as salas de aula, Perrenoud (2001) observa que cada estudante é um ser específico e, no entanto, suas particularidades precisam ser ampliadas e desenvolvidas de acordo com suas potencialidades, cada sujeito precisa de oportunidades, não importa qual é a sua diferença. Isso, inclusive, é positivo para a compreensão do que é a diversidade, como cada sujeito é diferente e que essa relação homogênea pode enriquecer as experiências que cada aluno traz dos seus grupos de convivência diária, ou seja, a diversidade amplia nossa visão de mundo e nos integra de forma mais ampla nas diversas culturas.

Tendo o PPP como uma das premissas de valorização da diversidade Boldrin (2000) atenua que ao construir o PPP, é necessário ter a preocupação de assegurar subsídios para nortear as ações dos docentes e da escola, no sentido de proporcionar aos alunos práticas pedagógicas que possam acolher as diferenças, sem discriminação de qualquer tipo, compreendendo que somos diferentes, seres singulares em constantes transformações, por isso, somos influenciadas por vários fatores como históricos, sociais, culturais, psicológicos, etc.

Dessa forma, o preconceito e a discriminação precisam ser identificados e tratados com maestria e, ao mesmo tempo, levar tanto o agressor como o agredido a uma reflexão e mudança de comportamento, através do diálogo. As práticas pedagógicas precisam dialogar com as propostas regimentadas e comprometidas no PPP, isso infere a uma consciência de educação, de sociedade e do papel que a escola ocupa no âmbito das relações humanas.

A escola deve viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas no seu PPP, nas regras disciplinares explícitas e implícitas, na concepção de avaliação e nas formas de organização da mesma. As diferenças precisam ser encaradas como fonte de recursos às transformações, ao invés de serem vistas como obstáculos, pois além da cultura da escola, ela também convive com a cultura escolar, determinada pelos sujeitos dessa relação.

A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA: EM FOCO O PROTAGONISMO JUVENIL

A cultura pode ser compreendida de várias formas como religiosa, étnica, de classes, de povos, etc. está em todos os espaços de manifestação humana e determina formas de vida, ferramentas de utilização individual ou coletiva e, por ser criada, vivida e modificada, pode ou não contribuir para uma série de fatores, dentre eles a participação de um determinado grupo ou espaço social, como no caso da instituição escolar (PEIXOTO, 2013).

A cultura escolar refere-se às práticas, modos de transposição didática de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais praticadas na escola. A homogeneização invade a cultura escolar e quando falamos em práticas pedagógicas, partimos do pressuposto de ações realizadas pelo professor na relação de aprendizagem dos estudantes e essas práticas precisam potencializar processos emancipatórios para que os estudantes reconheçam as diferenças na igualdade (CANDAUI, 2010)

Sem distanciar da cultura escolar, a cultura da escola deve promover a reflexão e compreensão sobre diferenças e pressupor a construção de possibilidades de integração dos diferentes, a produção do conhecimento, por meio de um processo de totalidade, que envolve o sujeito em todas as suas possibilidades: alunos, professores, funcionários, familiares, etc. No entanto, por ser um espaço de transformação (ou não) de vidas, a escola precisa criar possibilidades para a reconstrução social, por meio do respeito às individualidades, às especificidades. Deve sempre propiciar ações que visem o bem comum e o respeito à democracia (CANDAUI, 2010).

Para garantir a integração dos conhecimentos, além de cumprir as determinações expressas na legislação, os componentes curriculares devem ser organizados de forma que valorizem os saberes locais e o protagonismo juvenil durante a seleção das temáticas estudadas. Por isso, esses conteúdos devem ser aprendidos e experienciados numa perspectiva emancipatória.

De acordo com Gadotti (2000, p. 41) quando se questiona “que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso?” a resposta é: uma educação multicultural que seja combinada como cultura da e na escola, ou seja, é preciso respeitar e conhecer a cultura local e outras culturas que permeiam a instituição. Isso infere a compreender a própria sociedade, para a partir do conhecimento, combater a violência que tanto tem sido discutida e reconhecida como fruto da discriminação e preconceito. A conscientização precisa ser realizada de acordo a reflexão/ação, - a escola possui um papel bastante importante para tal feito.

Dessa forma, pensar a cultura escolar e a cultura na escola nos leva a reconhecer que essa instituição foi pensada e construída historicamente para transformar vidas, mudar realidades e atitudes e, no entanto, isso se dá numa relação entre a teoria e a prática. Por isso, a manifestação das diferentes culturas na cultura escolar é uma possibilidade de reconhecer que não somos únicos – somos diferentes nos fatores psicológicos, físicos, históricos, sociais e culturais, mas iguais como sujeitos de direito. Isso pode fazer muita diferença, inclusive tornar a escola um ambiente mais acolhedor e os nossos jovens mais humanos e solidários.

A ESCOLA DE TODOS E PARA TODOS: UMA NECESSIDADE CONTEMPORÂNEA

Uma das discussões que tem ganhado espaço nas pesquisas brasileiras, principalmente no âmbito do ensino superior é sobre o direito à educação, pois nas últimas décadas e, mais especificamente, a partir das reformas educacionais que se instalaram no Brasil com a aprovação da Constituição Federativa de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996). Tais Leis não somente garantiram a educação como um direito de todos, como estabeleceram outras questões como a organização, o financiamento, os níveis e modalidades de ensino, os critérios de avaliação, etc.

Por se tratar de uma educação para múltiplos sujeitos, o Brasil vem enfrentando grandes desafios para concretizar suas propostas educacionais, principalmente no atual governo, seja pelos baixos investimentos, pelas mazelas da baixa qualidade, quanto pela manutenção de grupos sociais nos espaços escolares. A escola brasileira tem se demonstrado como um espaço de promoção de preconceito, discriminação e de não reconhecimento da multiculturalidade. Trata-se de uma educação que privilegia, ainda, um modelo de sociedade baseado nas heranças euroculturais. A escola ainda é uma instituição onde as violências se encontram e, inclusive, se mantêm (CANDAUI, 2005).

Em pesquisa realizada em duas escolas no município de Maringá Paraná, Peixoto (2013) constatou que a maioria dos professores e alunos do ensino médio das instituições pesquisadas praticam *bullying* e homofobia a alunos LGBTQIA+⁴⁷, além de demonstrarem que possuem preconceitos contra os sujeitos da diversidade, conforme demonstra a tabela 1:

Tabela 1: motivos que geram o preconceito e a discriminação na escola:

Gerador de preconceito	%
Cor/raça	23
Gênero (masculino/feminino)	11
Identidade sexual (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade e transexualidade)	30
Religião	2
Aparência e/ou deficiência física	34
Total	100

Fonte: Peixoto (2013)

As políticas de inclusão da diversidade na escola são muitas, inclusive a própria LDBEN/96 (BRASIL, 1996) assegura a pluralidade cultural na educação, no entanto, conforme demonstram os dados da tabela 1, o preconceito na escola, segundo o recorte apresentado,

⁴⁷ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e outros grupos e variações

é gerado por motivos que evidenciam a não aceitação das diferenças, como no caso das deficiências físicas, principalmente.

Quando analisa os dados da pesquisa, Peixoto (2013) observa que a escola é, ainda na atualidade, um lugar de manifestação de preconceitos e discriminação, que segrega pessoas e as excluem dos seus direitos subjetivos, como no caso da educação. Mesmo após tantas lutas de classes terem sido refletidas em políticas públicas de proteção à pluralidade, como no caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL, 2013), nos parece que a escola permanece engessada e pouco tem se avançado.

Outro fator que parece ser relevante para discutirmos o preconceito e suas mazelas na escola, apontado por Peixoto (2013) é porque tais práticas não são exercitadas somente por alunos, mas também por professores e demais funcionários que atuam nos espaços escolares. Isso faz sentido, quando o autor evidencia que a escola é um espaço de representações sociais, por isso, nela estão presentes atitudes que também são presenciadas fora dela.

Eliminar ou quiçá diminuir os prejuízos e as práticas segregadoras como o preconceito e a discriminação, exige um amplo movimento e envolve grupos sociais de diferentes conjunturas, principalmente aquelas que determinam o cumprimento da legislação e dialogam com o judiciário. A escola possui sua parcela de cumprimento de ações, mas para isso, precisa resgatar, além da autonomia, a confiança no currículo, nos seus profissionais e na capacidade de mudança humana, sempre em função de melhorar as relações e a convivência social, seja em seus espaços internos ou mesmo em outros de convivências sociais.

Para Cordeiro e Buendgens (2012), o preconceito, seja ele velado ou manifestado, é construído nos espaços de convivência social e, combatê-lo, principalmente na escola, exige atenção e compreensão sobre os prejuízos que o mesmo causa à sociedade, por isso, as autoras sugerem que a escola faça um trabalho de parceria e envolva as famílias nessas discussões. Isso seria uma tentativa de promover maior respeito aos diferentes sujeitos e maior diálogo entre as instituições.

Para Peixoto (2013), a escola é um espaço de convivências múltiplas, nela estão presentes sujeitos que pensam, se vestem e professam suas fés de forma diferente – ou não professam, como no caso dos ateus, possuem identidades de gênero e sexuais diferentes. Portanto, as diferenças na escola fazem parte da expressão de cada sujeito e, sendo assim, exigem respeito, reconhecimento e valorização.

Em concordância com Candau (2000) que defende que a escola deve ser reinventada e outras práticas devam ser implementadas, Cordeiro e Buendgens (2012) apregoam que o preconceito é violento aos jovens, por essa razão, a escola deve abrir espaços de discussões onde os jovens sejam ouvidos, relatem seus anseios e seus sofrimentos, pra assim promoverem ações voltadas à diminuição e/ou eliminação dessas atitudes. Cordeiro e Buendgens (2012) levantam alguns questionamentos que nos demonstram incertezas acerca da atuação da escola frente ao preconceito, ainda que essas indagações partam do resultado de uma pesquisa que as mesmas realizaram com jovens estudantes do ensino médio, parece que a escola pouco ou quase nada evoluiu nas últimas décadas, em se tratando da valorização das diferenças.

Nessa prerrogativa, acerca do papel da escola e a quem ela serve, fica evidente que tal instituição foi constituída historicamente com o intuito de atender às demandas sociais, que ela está pautada e assegurada a todos os brasileiros por meio da legislação educacionais, seja a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), seja a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), ou ainda por meio de Decretos, Resoluções e/o ou Diretrizes do Ministério da Educação – MEC, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão aprovada no ano de 2013. No entanto, há outra implicação: a escola que deveria ser para todos, continua sendo uma instituição segregadora, pois conforme apresentamos nessa seção, há práticas discriminatórias desempenhadas pelos sujeitos que fazem parte dela que, não corroboram para inclusão e valorização da diversidade, mas sim, para a segregação, a violência e o sofrimento, motivos esses, talvez, responsáveis por altos níveis de abandono, reprovação e baixos níveis escolares.

Por ser um direito subjetivo e inalienável, a educação precisa compreender as suas fragilidades, rever conceitos imbricados historicamente e promover espaços acolhedores, seja em detrimento da legislação, ou por força do respeito, da valorização das diferentes expressões e pelo reconhecimento de que espaços menos violentes, exigem novas atitudes. Depende de cada um, principalmente daqueles que fazem o dia a dia da escola: gestores, funcionários, professores, alunos e família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não nos arrolamos à petulância de apresentar uma solução para os problemas discutido no texto. Todavia, permitimo-nos, lançar, humildemente, luzes sobre a temática.

Walt Whitman, poeta norte-americano do século XIX, produziu um fértil trabalho, intitulado: “Poetas do Amanhã” (WHITMAN, 1984, p. 16), finalizando-o:

[...] deixando assim, por conta de vocês
Conceitua-lo e prova-lo,
a esperar de vocês
as coisas mais importantes.

Acreditamos que o teor do poema é a expectativa do autor transferida aos jovens. Mais corajosos, mais “telúricos”, espíritos livres que não se furtaram à responsabilidade da mudança.

É lícito sugerir que, de modo geral, os mais velhos falharam no intento de construírem um mundo mais equânime, mais justo, mais fraterno. Ao contrário, legaram péssimos exemplos.

Assim, acreditamos, será uma responsabilidade ética da Escola, da Educação, a construção conjunta com os estudantes de um projeto-ação, cujo caminho seja pautado na superação de atitudes destruidoras, depreciativas, violentas e segregadoras.

É papel do educador, caminhar com os estudantes para a luz do conhecimento. Todavia, com uma educação emancipadora e autônoma, de tal modo, que caiba aos jovens o devido protagonismo. Serem os

autores e atores da ação. Pertencentes e pertencedores da educação, no sentido de legitimá-la, e, pratica-la, não somente no universo acadêmico, sim, no mundo.

Precisamos, com urgência, construir uma Educação pautada na multiplicidade, na multiculturalidade, de modo que, o múltiplo convirja naquilo que é o mais óbvio: o humano. A escola não pode continuar sendo um campo de batalha, tampouco de conciliação dos conflitos existentes fora dela, no entanto, deve ser um lugar de conhecer cada cultura e valorizar todas as suas expressões.

O texto evidencia uma urgência de transformação da escola, por meio dos seus atores e ações, ainda que também evidencie grandes problemáticas como os baixos investimentos, a baixa qualidade e a ausência do cumprimento da legislação e diretrizes que por hora já estão consolidadas, preconiza a eliminação do preconceito ou quaisquer práticas segregadoras ou violentas, em prol de maior harmonia, justiça social e cumprimento do direito educacional.

Pensar a escola atual, vai além da garantia de acesso e permanência, perpassa pelas ações diárias e normas de convivência já construídas e, quando prejudiciais a alguns grupos, precisam ser desconstruídas e, de forma coletiva, por meio do diálogo, envolvam todos, pois entendemos que a escola seja de fato para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carlos Jordan Lapa; ARAUJO, Thalyta Nogueira de. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: educação especial e inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. Vol. 13, nº 2, maio/agosto 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178130220172240>. Acesso em 20 maio 2020.

BOLDRIN, Leila Conceição. F. Cultura, sociedade e currículo: Dimensões sócio-culturais do currículo. **Ensino em Re-vista**. v. 8, n. 1, jul/jun, 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7859/4965>. Acesso em 08 junho 2020.

BRASIL. CNE. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Planalto, 1988.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996**. Brasília: Planalto, 1996.

CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 45-185. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em 10 maio 2020.

----- Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: Vera Maria Candau; Antonio Flávio Moreira (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 13-37.

----- Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: Vera Maria Candau (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis RJ: Vozes: 2000. p. 137-166.

----- Sociedade multicultural e educação: teorias e desafios. In: Vera Maria Candau (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2005.

CANDAUI, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.156-168, maio/ago. 2003.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, July Fortunato. Preconceitos na escola. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol. 16, nº. 1, janeiro/junho de 2012: 45-54. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/05.pdf>. Acesso em 22 jul 2020.

DICIO.COM. **Preconceito**. Atualizado em 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/preconceito/>. Acesso em 08 junho 2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

GELEDES.ORG.BR. **Discriminação**. Atualizado em 24/11/2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/significado-de-discriminacao/>. Acesso em 08 junho 2020.

PEIXOTO, Reginaldo. **Bullying e homofobia na escola: implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do Ensino Médio**. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Eliane Rose Maio, Maringá, 2013.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PETRI, Verli. A diferença no discurso e o discurso da diferença. In: Soraya Bragança; Marcelo Parker (Orgs.). **Igualdade nas diferenças: os significados do “ser diferente” e suas repercussões na sociedade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 33-42.

SALES, Dimitri. **Preconceito**. Comissões da OAB/SP, 2010. Disponível em: <http://www.oabsp.org.br/comissoes2010/gestoes-antiores/diversidade/artigos/Preconceito.pdf/download>. Acesso em 08 junho 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

WHITAMN, Walt. **Folhas das folhas de Relva**. Seleção e tradução Geir Campos. Brasiliense: São Paulo, 1984.

EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE NA INTRODUÇÃO À TEORIA MUSICAL EM “TEMPOS DE QUARENTENA”

Marcos Machado Chaves⁴⁸

PONTOS INTRODUTÓRIOS

O mundo enfrentou um ano de 2020 com muitos desafios, devido à propagação do coronavírus (COVID-19), e é possível dizer que o mês de março foi balizador no Brasil – no que tange a medidas protetivas –, a sociedade passou a vivenciar novas realidades. Este período ficou marcado por muitas incertezas nos procedimentos adotados em todas as áreas de atuação, não foi diferente na educação. Felizmente, por proteção, a maioria das instituições de ensino restringiram seus acessos para que discentes, docentes e demais trabalhadores/as ficassem em segurança. Propagamos – amparados/as por órgãos de saúde – discursos para que as pessoas ficassem, na medida do possível, em suas casas. Foi preciso, questão de urgência.

Todavia, acredito que ninguém saiba como enfrentar uma pandemia; podemos ter instruções, recomendações, mas inevitável trabalhar com sentimentos de insegurança e sofrer com as reverberações – em todos os aspectos – que a pandemia atinge. A palavra *normalidade* passou a ser questionada, qual seria? Alguns veículos de comunicação discorriam sobre o *novo normal*, mas o que isso abarca? Na busca de algum atravessamento nestas inquietações, de respiros, e de tangenciar o pensamento para não vivenciarmos apenas as tragédias – vias de apoio começaram a circular na sociedade. De mutirões arrecadando cestas básicas a muitas iniciativas de comunicação em distanciamento. Duas palavras inglesas se atualizaram em nosso vocabulário: *online* e *live*. Estar conectado/a, estar ao vivo. A presença foi afetada e problematizada. Como docente das artes da cena, do teatro e da música, é possível dizer que a arte da

⁴⁸ Doutor em Teatro pela UDESC, formado em Música pela UFPel. É professor do curso de Artes Cênicas da UFGD, da área de “Música e Cena”. E-mail: marcoschaves12@gmail.com

presença sofreu grande baque. Os artistas foram “os primeiros a parar, e seremos os últimos a voltar por completo” (BOLDRIN, 2020)⁴⁹. E como ficaram os/as estudantes da área das artes?

Envolto nestes pensamentos, de buscar novos respiros e pensar em possibilidades de apoio, somei esforços às iniciativas que ofereciam cursos, aulas ou encontros gratuitos, abertos, *online* e ao vivo via redes sociais, e no dia 22 de março de 2020 divulguei as aulas de *Introdução à Teoria Musical - em tempos de quarentena*, com encontros semanais a partir de perfil pessoal no *Instagram*.

Em uma das sínteses de divulgação, fora publicado:

Estamos vivenciando um momento diferenciado em cuidado à não propagação do coronavírus (COVID-19) no mundo. Cada um/a precisa fazer a sua parte. Seguindo recomendações de órgãos de saúde, na medida do possível vamos ficar em nossas casas! Neste ínterim, buscamos medidas paliativas para não ficarmos ociosos/as na arte e/ou em nossas vidas. Há algumas ações abertas em redes sociais, desde palestras, entrevistas, a aulas abertas e tantas outras possibilidades de manter e/ou girar conhecimentos. Pensando em contribuir, nem que seja um pouco, iniciei (no dia 24 de março de 2020) as aulas de “Introdução à Teoria Musical*” (com o asterisco para lembrar o recorte mais “tradicional” ou tonal/ocidental; para não generalizar a teoria da música “mais usual” como padrão universal). As aulas não têm uma ordem fixa, nem duração (de curso) estipulada, irão durar - neste período de reclusão - enquanto houver pessoas interessadas. Para finalizar esta introdução, lembro que estes encontros não substituem a necessidade (de quem quiser realmente se aprimorar no assunto) das pessoas buscarem aulas de música/arte presenciais quando tudo isso passar - na arte a presença é muito importante, ou seja, esses encontros apenas querem aguçar o

⁴⁹ Afirmação de Eduardo Saron na publicação de Fernanda Boldrin para O Estado de S. Paulo (01 de julho de 2020), disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,brazil-forum-uk-discute-desafios-da-cultura-acompanhe,70003350917>

interesse em música por um viés distinto, introduzir e problematizar alguns conceitos musicais na sociedade. (CHAVES, 2020)⁵⁰.

Suscita-se acessibilidade pela “facilidade na aproximação, no trato ou na obtenção” (FERREIRA, 2004, p. 30), em uma iniciativa que pode se enquadrar na área da educação – embora vinculada a aspectos sociais. A dúvida, ao lançar este projeto, ficou em várias questões: a quem interessava essa iniciativa? Como concretizar pequenos processos de ensino musical via rede social? Essa ação contribui ou dificulta pensamentos entre educação e pandemia? Com um público possivelmente flutuante (não fixo) como trazer conteúdos em sequência? Como a interação entre mediador e recepção se daria? Assumindo a ideia como teste, experimental, e a colocando como aberta e mutável, as aulas⁵¹ foram iniciadas ainda no mês de março do fatídico ano de 2020.

DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO VIRTUAL

Aulas/encontros *online*. Distintas, pelo contexto. Não enquadradas como *educação à distância* porque não houve um planejamento para tal, também não seria *ensino remoto*, pois – apesar da transmissão em tempo real – não existiam objetivos definidos. Estes termos foram ampliados pelas instituições de ensino, posteriormente vinculados a aulas *síncronas* e *assíncronas*, mas em março estávamos envolvidos a interrogações (principalmente os/as docentes que ministravam aulas presenciais). A iniciativa foi tratada como uma *janela de interlocução*, um espaço para que os/as discentes (e outras pessoas interessadas) mantivessem contato com o professor – caso quisessem. E a temática *guarda-chuva*, introdução à teoria musical *tradicional*, servia como um mote de interesse para os diálogos.

⁵⁰ Publicação no *blog* pessoal do professor Marcos Machado Chaves, de nome “Folhas ao Vento”, disponível em: <http://marcoschaves.blogspot.com/2020/03/em-tempos-de-quarentena.html>

⁵¹ Considero a proposta uma “janela de interlocução” entre as pessoas envolvidas como referência mais assertiva, mas quando me refiro a essas transmissões ao vivo utilizo – nesta comunicação – os termos encontros, aulas, bate-papo, ação experimental/virtual ou até mesmo curso (pensando no conjunto).

No primeiro encontro resolvi trabalhar com as propriedades do som, buscando “partir do simples” (CHAVES, 2020, p. 193) como proposta metodológica utilizada em preparação musical para artistas da cena. O dia que marcou o lançamento foi curto, não mais do que trinta minutos de *live* na rede social *Instagram*, com interessante participação de pessoas que utilizaram os comentários para suas interações. Dos *feedbacks* que chegaram posteriormente – também por esta rede – de negativo apenas menção ao curto tempo de aula. Depois da largada, entendendo um pouco melhor as ferramentas, preparei material para uma hora de encontro (limite de transmissão ao vivo desta plataforma) a partir da segunda aula, utilizando apresentações em *powerpoint* e recursos audiovisuais.

Entender o uso do dispositivo utilizado, um *smartphone*, na plataforma escolhida, *Instagram*, foi atribuição dada com a prática. Questões básicas como o espelhamento da câmera frontal (a chamada câmera de *selfie*), que deixa as palavras invertidas, são detalhes que se percebe no processo. Problemas com conexão, com a internet dependendo do dia, com o *delay* – demora para atualizar dados e comentários, com a captação... Tudo interfere. Muitos/as professores/as não estavam preparados/as para ações similares, a que projetei se tratava de uma interação aberta não obrigatória, mas penso: e as escolas que obrigaram as aulas remotas na pandemia – a partir ou após o mês de março – deram suporte tecnológico permanente para os/as docentes e demais trabalhadores/as da educação?

No segundo dia, mais estruturado no planejamento do mesmo, entendi uma aplicação para essas aulas: dividir o encontro em um momento *prático* e um momento *conceitual/filosófico*. Essa divisão se deu porque explicitar um conteúdo musical sem a interação direta dos/das discentes ficou confuso, era como dar aula para a parede – sem saber se as pessoas tinham entendido, sem saber de que forma a explicação ou a exemplificação havia chegado. Já a parte conceitual foi mais fluida, como uma palestra ou uma comunicação. A aula de número dois trouxe como conteúdo musical *prático* os valores rítmicos – figuras de duração, e como discussão conceitual as problematizações sobre a palavra *dom*,

como abordo em um artigo que publiquei em caderno da *Società Italiana per l'Educazione Musicale*: “Todos nós somos capazes de fazer música. Esta ideia [...] pode não ser totalmente entendida por nossas urbanas sociedades ocidentais quando suscitamos o discurso outrora defendido: o de que é necessário ter um ‘dom’ para ser músico” (2017, p. 131).

A partir do terceiro encontro comecei a convidar pessoas para participar do momento conceitual/filosófico, receber um/a convidado/a para um bate-papo no intuito de tornar a janela de interlocução mais interessante – e realmente assim aconteceu. O envolvimento das pessoas que assistiam aumentou, bem como os comentários e o engajamento.

O primeiro convidado foi o professor César Lignelli, da Universidade de Brasília. César possui grande trânsito na área musical – em relação à cena, circulou a América do Sul com seu personagem/espetáculo *Debanda*. Um homem banda com um equipamento complexo, persona perfeita para uma conversação a respeito de “música tradicional” e “música não tradicional”. César trouxe e apresentou diversas referências, as pessoas participaram ativamente do encontro pelos comentários. Nesta aula, na parte individual e mais conectada à teoria musical, fora ministrado conteúdo⁵² a respeito das notas musicais.

A segunda convidada, participando no quarto encontro, foi a professora Letícia Carvalho, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que também é cantora e ministra aulas de voz/música para artistas da cena. O tema do bate-papo esteve envolto na questão: “todas as pessoas podem cantar”? Utilizamos provocações e estímulos que perpassam o livro de Letícia de nome “Um canto que é escuta” (2019). Na sequência teórica, abordou-se conceitos de harmonia e melodia.

O terceiro convidado chegou para a aula de número cinco: o educador musical Cristiano Moraes Nunes, que é docente atuante no Rio Grande do Sul. Conversamos sobre música na educação formal, não-formal e informal⁵³. No planejamento destes encontros, programei

⁵² Para a parte de teoria musical, utilizou-se – principalmente – como referência o livro de Bohumil Med (1996) e o livro de Claude Abromont e Eugène de Montalembert (2005).

⁵³ Utilizou-se como texto de referência a dissertação de Regiana Blank Wille “As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso” (2003).

sequência de ofertar aulas uma vez por semana, todas as terças-feiras em um mesmo horário. O bate-papo com o Cristiano caiu em um dia de feriado, 21 de abril, mas resolvemos seguir independentemente desta informação, pois que diferença faria um feriado em distanciamento social e reclusão? Estávamos todos com as rotinas alteradas e com muitas dúvidas – ainda no mês de abril. O encontro seguiu um pouco esvaziado de participantes, possivelmente pela data, mas foi importante pela sequência. Como conteúdo teórico, fora trabalhado claves e notas na pauta.

A essa altura, depois de cinco encontros, senti a necessidade de encerrar esse ciclo de experimentação. Planejei um último encontro, justificando o término em atualização nas divulgações:

Dia 28 de abril está marcada a última data, totalizando 6 encontros que tiveram gostosas conversações com pessoas convidadas. Opta-se por não continuar, porque o ‘curso’ atingiu seu objetivo de ser uma ‘janela’ para trocas musicais a pessoas interessadas, mas agora na parte “mais teórica” ficaria cada vez mais difícil avançar neste formato *live/online*. Todavia, considero uma experiência profícua, foi uma janela bacana... E embora este primeiro formato experimental chegue a seu fim, o término de uma “1ª temporada”, estou (estamos em outros canais) pensando em novos formatos, pois estes encontros deixarão saudades. Obrigado a todos que participaram e assistiram... E continuemos em isolamento social enquanto a pandemia estiver nas ruas! (CHAVES, 2020)⁵⁴.

O último convidado foi Juliano Barreto, cantor gaúcho que participou do *The Voice Brasil* em 2017, chegando nas últimas etapas do programa e recebendo interessante reconhecimento de público. Conversamos sobre *Música e Artivismo*, trazendo o artigo de Fernanda Vilar:

Os projetos artivísticos pensam a dimensão política da arte e cruzam os territórios do protesto social,

⁵⁴ Publicação no *blog* pessoal do professor Marcos Machado Chaves, de nome “Folhas ao Vento”, disponível em: <http://marcoschaves.blogspot.com/2020/03/em-tempos-de-quarentena.html>

baseados numa crença de que validade da arte só é possível se esta for capaz de transformar situações sociais e históricas politicamente significantes. É o caso da poesia slam, arte urbana e democrática praticada em diversos lugares do mundo. Se a transmissão oral da poesia é prática corrente de muitas sociedades não ocidentais, é por meio do slam que alguns artistas urbanos expressam seu engajamento. Na Bélgica, a poeta e colagista Lisette Lombé criou sua primeira performance depois de ter sofrido uma agressão racista num trem: “Neguinha suja, vá aprender a escrever”. Ela, que já era professora de francês, fez da ferida uma arma e, utilizando o famoso discurso de independência de Patrice Lumumba, escreveu o poema slam “Qui oublieria?” (Quem esquecerá?). Nesse momento ela não dava voz apenas ao seu sofrer, mas falava em nome de toda uma diáspora colonial que respondeu ao final de sua performance “Pas nous!” (Nós não!). O slam permite que se fale em nome de um grupo, a partir de experiências pessoais, e que se compartilhe, no presente e em presença, assuntos que devem entrar na ordem do dia. (VILAR, 2019, p. 2).

As conversações serviam para ampliar questões sensíveis, questões sociais e a importância do/da artista posicionar-se na contemporaneidade. Em *tempos de pandemia*, como se calar com possíveis administrações e reverberações na sociedade que não valorizam a cultura? No artigo de Fernanda Boldrin: “Teresa Cristina ainda destacou o papel da cultura na atual crise do novo coronavírus. Segundo ela, quem está [...] fazendo a população se sentir melhor neste momento, é a cultura” (BOLDRIN, 2020)⁵⁵. Pessoas em diferentes vertentes e visões políticas concordam que a arte e a cultura são fundamentais para a sociedade – o que fica desvelado na época atual, mas lamentavelmente “Não podemos esquecer que há discurso presente em nossa sociedade que não favorece a arte e seus profissionais. Ao entender esse imaginário, temos a

⁵⁵ Publicação de Fernanda Boldrin para O Estado de S. Paulo (01 de julho de 2020), disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,brazil-forum-uk-discute-desafios-da-cultura-acompanhe,70003350917>

possibilidade de fortificar argumentos contra ele” (CHAVES, 2020, p. 134), e, registrado nesta publicação, uma das batalhas é “exigir ensino adequado de diferentes expressões artísticas nas escolas de ensino básico” (*idem, ibidem*) – o que percebemos como forte necessidade para termos outros entendimentos sobre arte em nosso país.

O sexto e último encontro trouxe as propriedades da música em um pequeno espaço de interlocução teórica. Uma curiosidade, esta aula é a única disponível, ainda hoje, a única com registro armazenado no espaço chamado IGTV⁵⁶ do *Instagram*. Foi perceptível que as plataformas, redes sociais, foram se adaptando durante a pandemia – em comunicação com os dispositivos como *notebooks* e *smartphones* (com distinção de atualizações para *Android* e *IOS*), e o armazenamento das *lives* surgiu como opção direta apenas no decorrer do projeto – o que infelizmente não foi opção para os cinco primeiros encontros, que ficaram *online* e disponíveis por vinte e quatro horas para que as pessoas assistissem, segundo aplicação da plataforma naquele momento, e depois sumiam dos perfis das pessoas envolvidas.

A divulgação, nas redes sociais, trabalhou com as seguintes imagens (inseridas lado a lado na figura 1):



Figura 1: Cards de divulgação das aulas em redes sociais

⁵⁶ Disponível em: https://www.instagram.com/tv/B_iPe_J01l/?utm_source=ig_web_copy_link

As postagens nas redes sociais, principalmente no *Instagram* e no *Facebook*, ajudaram a propagar o projeto. Muitas das pessoas que acompanharam as aulas tinham conexão com o professor de seu local de atuação naquele período, haviam iniciado contatos pela Universidade Federal da Grande Dourados, em disciplina de *Música e Cena* ou outra matéria do curso de Artes Cênicas; mas muitos/as participantes adentraram nos encontros pela divulgação *online*, oriundos/as de diversas cidades brasileiras. Com essa ciência, divulgava-se nos materiais gráficos tanto o horário local para transmissão ao vivo (Dourados/MS tem uma hora a menos do fuso horário usual em nosso país) como o *horário de Brasília*.

Na busca de observar parte da recepção à iniciativa das aulas de *Introdução à Teoria Musical*, nestas *lives* a partir do *Instagram* em período de pandemia, duas alunas foram entrevistadas⁵⁷: Bruna Alana Simões da Silva e Nayane de Abreu Chamberlain – aqui apresentadas por terem grande participação nestes encontros, e pela curiosidade do fato de que ambas haviam obtido contato anterior com o professor procedentes de uma mesma turma das Artes Cênicas da UFGD (2019), mas com caminhos posteriores distintos; Bruna Alana, 33 anos, atualmente reside em Piracicaba/SP, e Nayane, 31 anos, segue sua graduação em Maringá/PR.

Quando perguntadas a respeito do que as motivou a participar das *lives*, ambas mencionaram que um dos fatores se deu por questões afetivas, por já terem cursado disciplinas anteriormente com o professor e ter – através desta ação – nova oportunidade de trocas. Outro fator esteve relacionado com a pandemia, da necessidade de descobrir novas rotinas e trânsitos com o aprendizado em época de distanciamento, aliado a busca de relações sensíveis neste lugar que perpassa a insegurança, pelos contextos, e procura distintas escutas e/ou compartilhamentos. De acordo com Nayane,

Em março estourou a pandemia, eu não tinha outras atividades a fazer [em relação ao curso de graduação]. Fiquei sem trabalhar, sem estudar, então quando eu vi... Na verdade foi a primeira

⁵⁷ Entrevista realizada pela plataforma *Google Meet* em 21 de outubro de 2020.

coisa que eu comecei a acompanhar, tuas *lives*, depois você começou a fazer com o grupo de pesquisa, uma segunda etapa que daí eu comecei a assistir esporadicamente porque apareceram outros cursos, e comecei a fazer muitos cursos... Acho que foi muito bom. Me lembro de falar que achava que todos os dias estavam iguais, mas não estava porque na terça-feira tinha *live*, então até ajudava a marcar, sabe? Porque se eu não tenho uma atividade para fazer fora de casa os dias ficam muito parecidos. Toda terça eu sentava e assistia, me ajudou a marcar [uma rotina], foi bom porque no começo estávamos todos assustados com a pandemia, o medo e várias questões. (Nayane Schamberlain, 2020).

Assim corrobora Bruna Alana ao afirmar que “ter o compromisso ajuda a centrar [uma organização pessoal]” (2020). Nesse sentido, o fator de ser transmissão ao vivo teve este componente de interesse, porque se fosse um vídeo disponibilizado no *YouTube*, por exemplo, perder-se-ia o vínculo de estarmos juntos. “Ser ao vivo, eu saber que você está lá, neste momento, e as pessoas interagem como podem, mandam corações, ‘palminhas’, esse tipo de interação faz diferença” pontua Nayane. Quanto aos conteúdos apresentados nestas aulas de *Introdução à Teoria Musical*, se houve facilidade em absorver as matérias ou se foi questão complexa,

As duas primeiras aulas tinham conteúdos que eu já havia visto em sua aula presencialmente [disciplina de Música e Cena], mas recorro de outros dois encontros... Sobre a voz feminina dentro da música no teatro [tema ampliado por Letícia Carvalho], e a música de forma ativista, achei muito fantástico como tudo ficou colocado. (Bruna Alana da Silva, 2020).

Questões filosóficas ou sociais foram melhor apreendidas em comparação com os conteúdos práticos de teoria musical: “Pra mim ficou muito marcada essa aula que foi do ativismo [com Juliano Barreto]. [...] Outros momentos tiveram algumas coisas mais técnicas, e eu pensava ‘agora ficou um pouco mais difícil’”, declara Nayane, que segue:

A mulher na música, todo mundo tem voz... As questões mais sociais, de discussão [despertaram maior interesse]. As questões um pouco mais técnicas até peguei meu caderninho e tentei anotar, porém ficou um pouco mais difícil... É aquele pensamento errado de pensar que essa parte é difícil. [...] Eu lembro quando você colocou no seu *blog* [exercícios para a prática musical], mas eu nem cheguei a olhar. (Nayane Chamberlain, 2020).

Bruna Alana complementa que a parte mais filosófica, social, ou que remetiam a uma conversa “todo o público se sente dentro do assunto porque todo mundo tem uma opinião; agora um assunto mais teórico você tem que estar com mais vontade de se envolver com aquilo” (2020), diz que também o foco se dividia com os acontecimentos da pandemia, por isso quando o encontro ia para um formato de bate-papo era mais gostoso de acompanhar. Exemplo de material de apoio disponibilizado em pasta do *Google Drive*:

Introdução à Teoria Musical* *“Em tempos de quarentena”*

Aula 02 Exercícios

Para praticar execute as *figuras rítmicas* (abaixo) em casa, com palmas, marcando o *pulso* (se possível) com o pé. Caso queira, grave um vídeo de sua prática e mande por *direct* ao professor. <Instagram: marcos.chaves>



Lembrando que o exercício (a) também poderia ser escrito assim (abaixo), mas opta-se por unir os colchetes (como acima) para facilitar a leitura.



Figura 2: Trecho de exercícios disponibilizados para os/as discentes

Eu acho que essa questão de quando fica um pouco mais técnico, ou até isso de deixar o material de apoio para leitura, vem mais um caráter de aula que me parece mais fechada, diferente de quando

é a conversa e tem o sentimento de que estamos aprendendo. Uma coisa mais livre, estou aqui em um bate-papo que poderia ser em um ambiente não acadêmico. Traz algo mais descontraído. (Nayane Schamberlain, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As alunas entrevistadas trouxeram, em uníssono, que os encontros eram muito interessantes quando elaborados como bate-papo, quando havia um/a convidado/a dividindo o assunto. Curioso observar que foi a mesma percepção das pessoas envolvidas, professor e participantes, tanto que esta proposta de *Introdução à Teoria Musical – em tempos de quarentena* foi um dos pontos motivadores da ação em sequência promovida pelo Grupo de Pesquisa Vocalidade & Cena (CNPq) – o qual faço parte em conjunto a César Lignelli (UnB), Leticia Carvalho (UNIRIO) e Sulian Vieira (UnB) –, o projeto *Bate-Papo Café Sonoro*, que teve estrutura similar por *lives* no *Instagram* no mesmo horário já proposto: encontros todas as terças-feiras. Tal projeto durou quatro meses, com dezesseis episódios (todos disponíveis no canal Vocalidade & Cena do *YouTube*), e adquiriu importante potência, mas é assunto para ser ampliado em outra oportunidade. Por ora, conclui-se que a ação experimental objeto deste capítulo teve distintas reverberações, e contribuiu, mesmo em pequeno grau e para as pessoas que puderam participar ou assistir, a ampliar olhares e escutas na relação entre conhecimento, pandemia e comunicação ao vivo – atravessada por questões de ensino remoto e acessibilidade na propagação aberta *online*.

Para o professor que lançou a ação experimental, o sentimento é similar ao que as alunas apontaram, os encontros marcados motivavam uma preparação para tal, foram importantes para a rotina em distanciamento social – contribuíram para tangenciar o pensamento em pandemia. A preparação das aulas, dos materiais, o arranjo com os aparatos tecnológicos, a tensão de estar em apresentação ao vivo, do transitar em territórios novos e/ou desconhecidos... Proporcionaram sentimentos análogos a apresentações em seminários ou a apresentações

artísticas. E os caminhos descobertos com as possibilidades *online* somam repertório a todos nós, não acredito que supram as aulas presenciais, sobretudo na área das artes e dependendo da proposta metodológica de cada curso ou instituição de ensino, mas, independentemente das discussões relativas ao virtual na educação que merecem ampliações e ponderações, criam vertentes que nos mostram potências a se aliar – não a substituir.

REFERÊNCIAS

ABROMONT, Claude; MONTALEMBERT, Eugène de. *Teoría de la música. Una guía*. México: FCE, 2005.

BOLDRIN, Fernanda. ‘Setor cultural foi o primeiro a parar e será o último a voltar por completo’, diz gestor. *O Estado de S. Paulo*. Matéria publicada em 01/07/2020. Acesso em 20/10/2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,brazil-forum-uk-discute-desafios-da-cultura-acompanhe,70003350917>

CARVALHO, Leticia. *Um canto que é escuta*. Rio de Janeiro: Synergia, 2019.

CHAVES, Marcos. *De trilhas sonoras teatrais a preparações musicais para artistas da cena*. Rio de Janeiro: Synergia, 2020.

CHAVES, Marcos. “Em tempos de quarentena”. Blog *Folhas ao Vento*, postagem publicada em 28/03/2020 e atualizada em 27/04/2020. Acesso em 20/10/2020. Disponível em: <http://marcoschaves.blogspot.com/2020/03/em-tempos-de-quarentena.html>

CHAVES, Marcos. “Quando o receio precisa ser combatido: um breve recorte dos atores brasileiros contemporâneos e de suas relações com o aprendizado/interlocução musical”. *Quaderni di Pedagogia e Comunicazione Musicale*, v. 4, Edizione Università di Macerata, Italia: 2017.

FERREIRA, Aurélio. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa – 3ª edição*. Curitiba, PR: Positivo, 2004.

MED, Bohumil. *Teoria da música – 4ª edição revista e ampliada*. Brasília, DF: Musimed, 1996.

SCHAMBERLAIN, Nayane; SILVA, Bruna Alana. *Entrevista ao autor*. Realizada e gravada via plataforma Google Meet, conexão a partir das residências das pessoas em reunião: Dourados/MS, Piracicaba/SP e Maringá/PR: 21 de outubro de 2020.

VILAR, Fernanda. *Enlaces: artes periférica, ativismo e pós-memória*. MEMOIRS - 09 de fevereiro de 2019, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal: 2019.

WILLE, Regiana Blank. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso*. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

EXTENSÃO E FORMAÇÃO NO CENÁRIO DO PROJETO ABC ENGLISH: OPENING DOORS

José Lindemberg da Silva Ferreira⁵⁸

Michele Lima de Brito⁵⁹

Silvia Helena Benchimol Barros⁶⁰

INTRODUÇÃO

A importância do ensino da Língua Inglesa e o seu reconhecimento como língua global e mediadora do conhecimento são temas amplamente abordados e aquiescidos nas mais distintas esferas: científica, cultural, econômica, educacional e social, entretanto, no âmbito da educação, a realidade das escolas públicas da rede formal de ensino, que adotam a língua inglesa como língua estrangeira oficial em seus currículos, revela carências acentuadas em promover o desenvolvimento integrado das quatro habilidades básicas: ouvir, falar, ler e escrever, por razões diversas onde pode-se destacar, a priori, a limitada carga horária para o desenvolvimento do conteúdo, o quantitativo majorado de alunos nas salas de aula, déficits de formação docentes e restrições infra estruturais e tecnológicas. Neste cenário, as iniciativas políticas de nível superior que fomentam implementações na qualidade do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas licenciaturas, emergem como valiosas ações mediadas por seus projetos de extensão. Aprovado pela Pró reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará – PROEX, Edital 01/2020, o Projeto de Extensão *ABC English: opening doors* atua nas vertentes *inclusiva e formativa*, utilizando como aportes teóricos mais representativos, Chaves (2019), Gardin (2018), Pereira e Almeida (2015) Nóvoa (1995) e Lima e Sales (2002). Este artigo apresenta as características estruturais,

⁵⁸ Graduando do Curso de Língua Inglesa - Capanema-UFPA; bolsista PIBEX do Projeto ABC English: opening doors. Participante do Grupo de Pesquisa ELA: Estudos em Linguística Aplicada.

⁵⁹ Graduanda do Curso de Língua Inglesa - Capanema-UFPA; bolsista PIVIC do Projeto ABC English: opening doors; e PIVIC dos Projetos RESGET, ET-Multi e Grupo de Pesquisa ELA

⁶⁰ Doutora em Tradução e Terminologia - UA e UNL. Prof. adjunto da UFPA. Docente do programa de Pós Graduação PPLSA – UFPA. Coordenadora de projetos de pesquisa e extensão.

técnicas e impacto social do projeto e divulga resultados já alcançados nas esferas acadêmica e social na cidade de Capanema-PA. O referido projeto encontra-se em sua segunda versão, já tendo realizado efetivas ações desde 2017 e comporta uma macro estrutura, que associa como sustentáculo os três pilares: *extensão*, *pesquisa* e *ensino* em articulação orgânica e supervisionada (GARDIN, 2018).

O projeto foi inicialmente idealizado com o intuito de oportunizar aulas gratuitas de língua inglesa em nível básico aos alunos, selecionados no universo das escolas públicas do município de Capanema no estado do Pará, que se enquadrassem no perfil de sociovulnerabilidade. As aulas, contemplando os três segmentos etários – *kids*, *teens* e *adults*, eram ministradas por alunos do curso de Letras Língua Inglesa, corroborando a efetivação do compromisso social da Universidade Federal do Pará com a comunidade. Desta forma, o projeto de denominação original *ABC English: opening horizons*, a partir de sua segunda versão adota o título *ABC English: opening doors* e segue possibilitando aos alunos economicamente impedidos de frequentar os cursos livres de Língua Estrangeira da iniciativa privada o acesso à aprendizagem da língua global, contribuindo para uma melhor implementação de processos educacionais e de maiores chances futuras de inserção social.

Em concepção reformulada, a segunda versão do projeto preserva seus objetivos iniciais, entretanto, tem enfatizado os seus propósitos formativos, o que coloca em relevo a importância de implementar saberes teóricos – sustentáculo para uma prática consciente, autônoma e crítica dos licenciandos. Segundo Vázquez (1997, 35) “a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela”. A citação do autor reafirma a indissociabilidade dos dois polos – teoria e prática – que se materializa no projeto ABC, favorecendo um estreitamento da interação *professor-aluno*, valorizando especificidades contextuais e culturais do público-alvo.

A metodologia do projeto segue detalhamento proporcional à sua envergadura, de onde destacamos o criterioso processo de seleção

de bolsistas que atuam como docentes supervisionados, atendendo aos pré-requisitos estabelecidos – domínio do idioma, aprovação em entrevista, declaração de disponibilidade de carga horária – demandas necessárias à execução do projeto. A cooperação das escolas parceiras é outro aspecto fundamental para seletiva dos alunos nas suas respectivas faixas etárias e especificidades socioeconômicas. Estas instituições operacionalizam o encaminhamento do público-alvo para a Universidade Federal do Pará para a devida triagem. À equipe técnica do projeto cabe a seleção de temas, de acordo com o perfil da turma, a construção dos calendários de atividades pedagógicas e culturais, a elaboração de planos de ensino e o desenvolvimento das competências por meio de materiais didáticos sob orientação e supervisão da coordenação.

Em linha paralela, o projeto exerce seu foco no planejamento de atividades que implementam a competência dos bolsistas e monitores por meio do estímulo à pesquisa de temas correlatos às suas atividades práticas de docência, consolidado, portanto, a indissociabilidade teoria-prática (MORAIS, SOUZA e COSTA, 2017) e expandindo conhecimentos e a produção científica nas temáticas do ensino reflexivo (SCHON; ZEICHNER apud NÓVOA 1995), ensino compartilhado (ROSENFELD, GIVNER, TASIMOWICZ, 2013), educação de adultos (CONFORTIN, 2013), elaboração de currículo (NUNAN, 1988), avaliação e observação de pares por observação de pares. Destas produtivas vertentes, insurgem reflexões aprofundadas, que estimulam a produção científica de artigos e a participação em eventos científicos, expandindo os conhecimentos dos discentes em formação.

Os resultados esperados e expressos nas metas do projeto incluem: o atendimento de 60 alunos à cada edição, a participação dos bolsistas em eventos científicos, produção de artigos e de relatórios crítico-reflexivos; aprovação de um mínimo de 60% dos alunos ao final do curso, evasão de no máximo 20% do total de alunos inscritos e a participação de pelo menos uma subunidade de outro campus na execução do projeto. Isto posto, o presente estudo desenvolve-se dentro de uma perspectiva analítico-descritiva em que são não apenas expostas as ações do projeto, mas refletidos, qualitativamente, os seus impactos. Na dimensão exploratória

do estudo, são trazidas as construções sócio-históricas (CHAVES et al, 2019) da extensão nas universidades e seu caráter de empreendimento solidário nas situações de sociovulnerabilidade, as quais suscitam ações de inclusão (BENCHIMOL-BARROS e OLIVEIRA, 2018). Refletimos sobre a natureza interdisciplinar do projeto, além de trazer à luz o potencial de agregação do ensino, da pesquisa e da extensão.

PROJETOS DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Os projetos de extensão são mecanismos de interação das universidades com as comunidades em que se inserem e, naturalmente, carregam a identidade destes contextos. Refere Vega (2009 apud BORTOLANZA, 2017)

A universidade é um produto histórico, portanto está intimamente impregnada de seu contexto, com o qual interage de múltiplas formas, entretanto, possui uma certa identidade formada em sua evolução histórica que a torna uma instituição com alto grau de individualização nos diversos momentos e nas diferentes áreas onde atua. (...) talvez o primeiro grande conflito que a oprime esteja encerrado nesta questão: o de ser sempre diferente e sempre igual (VEGA, 2009 apud BORTOLANZA, 2017, p. 3, nossa tradução).⁶¹

Considerando o contexto Latino-Americano, a Universidade Nacional de San Marcos do Peru [UNMSM, 2017] foi a primeira a surgir formalmente no início do século XVI. Por motivos políticos que envolviam interesses colonizadores da coroa e líderes de governos à época, a dinâmica de correlação do ensino superior com sistema global de ensino no Brasil seguiu uma trajetória diferente daquela adotada pelos

⁶¹ La universidad es un producto histórico, de modo que está íntimamente impregnada de su contexto, con el que interactúa de múltiples formas, pero posee una cierta identidad formada en su devenir histórico que la convierte en una institución con un alto grado de individualización en las diversas épocas y en los diferentes ámbitos donde actúa. (VEGA, 2009.) [...] Y quizá en ese tema esté encerrado el primer gran conflicto que la abruma: el de ser siempre distinta y siempre la misma (VEGA, 2009).

demais países americanos. Refere Santos (2000, p. 3) com base no Plano Nacional de Extensão Universitária, que as universidades brasileiras tardaram a compor o cenário da educação brasileira – apenas a partir da 1ª metade do século XX – fato resultante da união de escolas renomadas, “criadas por necessidades práticas do governo, por carências sentidas pela sociedade ou como resultado de avaliação sobre um potencial existente em uma ou outra área.” Apenas em 1920 foi criada a primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro.

Tomando por base a citação de Vega (2009 apud BORTOLANZA, 2017) e refletindo sobre essa característica de manter relativa constância em meio à divergência dos perfis institucionais, entendemos que o próprio conceito de extensão é um componente deste cenário tensionado que caracteriza o fazer universitário. O termo “extensão” que caminhou historicamente por diferentes dimensões conceituais e distintos propósitos, justificados pelos momentos sócio-políticos e contextos geográficos é amplamente explorado em pesquisas e trabalhos publicados, conforme problematizado por Serrano (2013), sob a perspectiva freireana, a qual refere:

O conceito de extensão universitária ao longo da história das universidades brasileiras, principalmente das públicas, passou por várias matizes e diretrizes conceituais. Da extensão cursos, à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão “redentora da função social da Universidade”, à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã, podemos identificar uma ressignificação da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos, e na sua relação com a comunidade em que está inserida. (SERRANO, 2013, p. 1)

A questão contextual levantada pela autora quando ressalta a “relação com a comunidade onde está inserida” é ponto fulcral para a compreensão de necessidades localizadas e para a elaboração de projetos que efetivamente concretizem a função social de uma instituição superior de ensino. Chaves et al (2019) no artigo intitulado *Projetos de Extensão Universitária: um compromisso da universidade com a inclusão*

social, abordam uma rica rede conceitual que reveste a temática de sua complexidade e pluralidade. O Quadro 1, abaixo apresenta algumas destas referências.

Quadro 1 Visões Conceituais sobre a Extensão Universitária

Autor (es) / obras	Conceito
Deslandes e Arantes 2017, p. 179 (apud CHAVES et.al 2019)	“é considerada um dos pilares do ensino superior no Brasil, que fomenta não somente a formação profissional e humanística, mas também a transformação social”. ⁶²
Melo Neto (2014, p.19)	“(…) trabalho social, é exercido, agora, pela universidade e pela comunidade sobre a realidade objetiva. Um trabalho coparticipado que traz consigo as tensões de seus próprios componentes em ação e da própria realidade objetiva. Um trabalho com o qual se buscam objetos de pesquisa para a realização da construção do conhecimento novo ou novas reformulações das verdades existentes (...)”. ⁶³
Plano Nacional de Extensão Universitária Brasil, 2001	“(…) processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. (...)Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.” ⁶⁴

Fonte: adaptado de CHAVES et al (2019)

Os projetos de extensão e as atividades acadêmicas são capazes de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e à comunidade onde desempenha suas funções, de forma transformadora oportuni-

⁶² <https://search.proquest.com/openview/1d1a3d9cc5f5bea9e88d830262edce394/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1356374>

⁶³ <http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-di%C3%A1logos-populares-Jos%C3%A9-Francisco-de-Melo-Neto.pdf>

⁶⁴ <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>

zando troca de conhecimento entre os polos universidade e sociedade como proposto pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão (1987, p. 11), “a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.”

Podemos perceber, com evidência, a função de integração exercida pelos projetos de extensão quando estes, efetivamente e com amparo institucional, propõem-se a instrumentalizar saberes científicos, tecnológicos, filosóficos. Ainda com base no texto do Plano Nacional de Extensão Universitária, Santos (2000) menciona a imposição de algumas metas e a organização dos objetivos dos projetos de extensão. O Quadro 2, abaixo, transcreve trechos fundamentais de tais objetivos de acordo com Santos (2000, 2001)

Quadro 2: Objetivos do Plano de Extensão Universitária

a.	Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade.
b.	Assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade;
c.	Priorizar as práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda;
d.	Estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;
e.	Enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e a distância;
f.	Considerar atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais;
g.	Inserir a educação ambiental e desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista
h.	Valorizar programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parciais, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional;
i.	Tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade;

j.	Criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;
k.	Possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país.

Fonte: os autores com base em Santos (2002)

O teor expresso por esta lista de objetivos serve como diretriz para que os projetos de extensão universitária consigam alcançar seus propósitos mais específicos de modo prático e coerente à realidade das unidades e subunidades acadêmicas que os propõem, melhorando por meio da ação educativa engajada socialmente, a qualidade da Educação nos municípios.

O PROJETO DE EXTENSÃO *ABC ENGLISH: OPENING DOORS*

O Projeto de Extensão *ABC English: opening doors* é uma segunda versão do Projeto Original *ABC English: Opening Horizons* (Edital PIBEX, 2018), reúne alunos do curso de Letras Licenciatura em Língua Inglesa do campus da UFPA-Capanema e docentes dos campi de Bragança e Capanema da UFPA, os quais voluntariamente atuam na orientação e supervisão dos licenciandos. Como referido, o projeto preserva objetivos da proposta inicial e fomenta estruturalmente a oportunidade de prática docente aos bolsistas integrantes, incentivando os mesmos a aprimorarem estratégias didático-pedagógicas supervisionadas através de planejamento de aulas, elaboração de materiais, ministração efetiva de aulas de inglês básico para turmas *kids* e *teens*, observação de pares e relatórios de autorreflexão.

AS DUAS VERTENTES ESTRUTURAIS

O projeto subdivide-se nas vertentes: (i) *extensionista* – em que a comunidade acadêmica coloca à serviço da sociedade o conhecimento especializado, neste caso, fomentando o desenvolvimento de competências linguísticas em língua inglesa nos alunos selecionados;

(ii) *formativa* – em que estimula o aprimoramento das competências didático-pedagógicas nos licenciandos que atuam como docentes supervisionados. Em relação ao desenvolvimento de competências docentes, Benchimol-Barros e Oliveira (2019, p. 1) referem que “O período formativo de um curso superior de licenciatura é naturalmente desencadeador de uma gama de ansiedades e expectativas por parte dos discentes.” A sinergia destas duas vertentes reflete-se no impacto causado pelas ações do projeto tanto no sentido de ampliar as oportunidades de efetiva prática docente aos licenciandos – o que, em geral, decorre nos períodos demarcados pelo estágio supervisionado – quanto em relação à priorização do atendimento de “práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes”. (SANTOS, 2000, p.8)

Neste sentido, listamos, por vertente, os objetivos específicos que se desdobram nos planos de trabalho dos bolsistas:

Quadro 3: Vertente Formativa:

- Desenvolver as competências de docência em Língua Inglesa dos licenciandos
- Ampliar as possibilidades de espaço efetivos às práticas pedagógicas previstas no PPC do curso de Licenciatura em Língua Inglesa e nas Resolução No. 7 de 18 de Dezembro de 2018 /CONSEPE - UFPA
- Refletir de forma orientada sobre a articulação teoria x prática
- Analisar e elaborar planos de ensino de inglês geral e instrumental.
- Elaborar e refletir sobre os processos avaliativos em língua estrangeira. Produzir gêneros científicos relacionados à experiência de docência e extensão
- Participar de eventos científicos socializando experiências do projeto.
- Oportunizar fomento para o trabalho de conclusão de curso baseado em experiências genuína de ensino, pesquisa e extensão
- Compôr a integralização de horas complementares previstas por lei

Fonte: os autores

QUADRO 4: Vertente Extensionista

- oportunizar aos alunos do município de Capanema, economicamente impossibilitados de frequentar os cursos livres de Língua Estrangeira da iniciativa privada, ao acesso à aprendizagem da língua global.
- Inserir estes alunos na comunidade global onde a língua Inglesa é mediadora do acesso à informação.
- Implementar o desenvolvimento de competências linguísticas iniciadas no contexto escolar.

- Fortalecer parcerias com as instituições educacionais públicas do município
- Contribuir para a implementação de processos educacionais

Fonte: os autores

A INFRAESTRUTURA FÍSICA

O projeto se estrutura sobre uma base humana composta por uma coordenação exercida por docente efetivo do quadro institucional e titulação de doutor; um bolsista de iniciação científica Pibex; onze bolsistas PIVIC e três docentes integrantes dos quadros das unidades de Capanema e Bragança da Universidade Federal do Pará, os quais atuam como supervisores e orientadores.

O PÚBLICO-ALVO E AS INTERAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS

O município de Capanema possui uma rede de cinquenta e nove (59) escolas públicas e privadas na rede municipal, conforme dados da QEdu⁶⁵, atualizados pelo Ideb 2019. Deste universo, quarenta e oito (48) são escolas públicas. Estas, são provocadas pela UFPA, por meio de um edital e carta-convite onde as especificidades do projeto são expostas e, a partir do aceite, inicia-se um processo vital para a concretização das ações de extensão.

Os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica – público-alvo do projeto ABC, passam por um processo de seleção que se inicia no âmbito das escolas parceiras⁶⁶ e são encaminhados posteriormente para a sede da UFPA- Capanema em data prevista pelo edital para uma triagem que toma por base a documentação apresentada e as observações das unidades escolares. É fundamental para a funcionalidades do projeto, que esta seleção se inicie nas escolas pois estas, detém conhecimento de uma realidade ampliada das condições socioeconômicas

⁶⁵ <https://www.qedu.org.br/busca/114-para/3185-capanema>

⁶⁶ As escolas parceiras são todas as escolas do município de Capanema que se manifestam interessadas em aderir ao projeto ABC em resposta ao ofício-convite, e assumem o compromisso de indicação dos alunos que se enquadram no perfil de sociovulnerabilidade pra o desenvolvimento de competências.

dos seus discentes e de necessidades educacionais que os aponte como prioridade para preenchimento das vagas.

O projeto conta com a participação, em média, de cinco (5) escolas parceiras e sua capacidade de oferta e administração das sessenta (60) vagas é determinada pelos quesitos de capacidade física e de infraestrutura. Em função disso, é necessário estabelecer metas e quantidades de turmas.

AS REALIZAÇÕES DO PROJETO, PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E MUDANÇAS DE PERCURSOS

Considerando seu histórico de atuação, que tem início no segundo semestre de 2017, o projeto já coleciona uma série de diversificadas realizações. Eventos culturais, participação em Congressos e Jornadas, publicações em anais, produções e publicações de artigos são exemplos desta diversidade produtiva⁶⁷.

A mais recente versão do projeto – ABC English: opening doors aprovada em março de 2020, coincidiu com o advento da crise mundial de saúde provocada pelo vírus da COVID-19, e inevitavelmente afetou e inviabilizou as funções presenciais do projeto. Esta condição restritiva nos direcionou para uma continuidade ordenada e produtiva. O foco sobre a vertente formativa ganhou contornos mais definidos e realizados e a utilização das ferramentas tecnológicas propiciou os encontros on-line e as reestruturações necessárias.

Como resultado da condição “pandêmica”, podemos ilustrar: o aumento das produções e submissões de artigos relacionados à temática do projeto pelos bolsistas, participação mais frequente em eventos online viabilizada pela atuação à distância, elaboração de materiais didáticos originais do projeto para utilização em modalidade física e virtual.

As plataformas de suporte ao trabalho da equipe foram ZOOM e MEET, utilizadas para os encontros e reuniões de planejamento. As mídias sociais do projeto foram e estão sendo alimentadas e atualizadas.

⁶⁷ Estas realizações, assim como registros das reuniões de trabalho encontram-se documentadas no site projeto: <http://abcenglishufpacapanema.blogspot.com/>

Apesar dos desvios causados pela proliferação do vírus covid-19 e suas consequências no planejamento inicialmente previsto para o projeto, esses obstáculos foram naturalmente contornados e as atividades pré-determinadas readaptadas para um melhor aproveitamento desse período de distanciamento social.

CONSIDERAÇÕES

Este relato de experiência nos permitiu o compartilhamento de uma frutífera iniciativa propiciada pela política de extensão universitária. A magnitude destas ações extensionistas ganha proporções diferenciadas nos contextos dos municípios do interior de estados brasileiros como o Pará. As ações de projetos de extensão desenvolvidas nestas ambiências, em geral carentes de oportunidades educacionais que ampliem os horizontes dos educandos, podem ser decisivas e ter desdobramentos surpreendentes tanto para a comunidade externa à universidade, que delas usufrui, quanto para a formação dos próprios licenciandos, que têm no estágio supervisionado curricular a sua oportunidade “quase” exclusiva de um exercício prático da docência.

Sob outra ótica, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um exemplo de disciplina que apresenta especificidades e demanda recursos infra-estruturais para sua assimilação eficiente, ao tempo que, o acesso à língua global ganha inquestionável repercussão, assumindo papel de relevância no cenário educacional e científico por mediar o acesso à informação e a circulação do conhecimento especializado.

É neste cenário que emerge o *ABC English: opening doors*, com a dupla preocupação de formar discentes do curso de Licenciatura em Língua Inglesa, oportunizando-lhes experiências genuínas de docência sob orientação didático-pedagógica e de oferecer espaço de ensino-aprendizagem da língua inglesa para alunos em condições de sociovulnerabilidade vinculados às escolas públicas do município de Capanema.

O projeto tem cumprido suas metas e objetivos e contornado de forma criativa e colaborativa as situações desafiadoras tais como a que se impôs em função da pandemia por COVID-19, a qual provocou,

simultaneamente, uma ruptura no *modus operandi* da educação e uma abertura de possibilidades para recriação e adaptação das ações na esfera da educação.

REFERÊNCIAS

BENCHIMOL- BARROS. S.H.; OLIVEIRA. L. A. Projeto ABC English: uma experiência formativa e extensionista de discentes do curso de Língua Inglesa. In: ANAIS DO CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS. Belém(PA) UFPA, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/clafpl/141058-PROJETO-ABC-ENGLISH--UMA-EXPERIENCIA-FORMATIVA-E-EXTENSIONISTA-DE-DISCENTES-DO-CURSO-DE-LINGUA-INGLESA->>. Acesso em: 23/11/2020 01:42

BORTOLANZA, J. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro: ENSINO SUPERIOR uma busca da origem até a atualidade. In: XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTION UNIVERSITARIA, 2017.

CHAVES C. J. A.; OLIVEIRA, E. P.; ROMAGNANI, P.; ERBANO, C. P. Projetos de Extensão Universitária: um compromisso da universidade com a inclusão social. In: REVISTA HOLOS, Natal, v.35, ed.2, p. 01-17, 2019. disponível em ><https://search.proquest.com/openview/1d1a3d9cc5fbea9e88d830262edce394/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1356374>. Acesso em 1 de novembro de 2020.

CONFORTIN, H. O Aprendizado de língua estrangeira por adultos: reflexões necessárias. In: REVISTA PERSPECTIVA, Erechim. v.37, n.140, p. 7-18, dez. 2013.

I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento UNB — Brasília, 04 e 05 de novembro de 1987. Disponível em: <https://www2.unifap.br/dex/files/2015/04/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2020

GARDIN, D. D. A. O., MONTEIRO, C., SILVA, L. F. M., & GODOFREDO, A. P. A experiência interdisciplinar do secretariado executivo na extensão universitária: o exemplo da Ofredtec da Unicentro. In: REVISTA EXPECTATIVA, Toledo-PR 17(2), 42-62. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/19945>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

LIMA, M. S. L.; SALES, J. O. C. B. APRENDIZ DA PRÁTICA DOCENTE: A DIDÁTICA NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO. Fortaleza - CE: Fund. Demócrito Rocha, 2002.

MORAIS, J. M.; SOUZA, P.; COSTA, T. A Relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional. In:

REVISTA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA -RBEPT, Vol. 1, N. 12. 2017.

NÓVOA, A. (ed.). OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

NUNAN, D. SYLLABUS DESIGN. Oxford: Oxford University Press, 1988

PEREIRA, L. T; ALMEIDA, M. S. A DEFINIÇÃO DO PERFIL DE VULNERABILIDADE PARA ACESSO À POLÍTICA DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. Revista GUAL, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 132-154, jan. 2015 . Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3193/319338454008.pdf>

ROSENFELD, B. GIVNER, S. Tasimowicz, N Team Teaching: A New Paradigm for Student Teachers. Nera Conference Proceedings. University of Connecticut: UCONN Library, 2013.

SANTOS, B. S. PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA Edição Atualizada Brasil 2000 / 2001 Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu MEC. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/PNEX.pdf>. Acesso em 25 de outubro de 2020.

SERRANO, R.M.S.M. CONCEITOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. Disponível em: https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/1%20Universidade%20e%20Sociedade/US%2013_Texto%201%20Serrano_Conceitos%20de%20extensao%20universitaria.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2020.

VÁZQUEZ, A. S. FILOSOFIA DA PRÁXIS. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEGA, R.I. LA GESTIÓN DE LA UNIVERSIDAD. PLANIFICACIÓN, ESTRUCTURACIÓN Y CONTROL. Buenos Aires. Biblos, 2009.

REVISITANDO A CULTURA ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL CRÍTICA

Eliane Brito de Lima⁶⁸

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da pluralidade cultural integra as lutas pelos direitos humanos e pela construção de relações cidadãs e democráticas. Para contribuir com o processo de superação da discriminação e construção de uma sociedade mais justa é necessário que o processo educacional contemple o aspecto ético, percebendo como se desenvolvem atitudes e valores voltados para a formação de novos comportamentos, oportunizando um novo tratamento em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças e estiveram excluídos da participação social. Superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa da sociedade como um todo. Entretanto, a escola e o/a professor/a, especificamente, têm um papel relevante a desempenhar nesse processo.

A pluralidade cultural existente no Brasil resulta de um longo processo histórico de interação entre aspectos sociais, políticos, religiosos, étnicos, culturais e econômicos. No entanto, esse processo complexo incorporado à sociedade brasileira é, frequentemente, ignorado e/ou descaracterizado. Também no contexto escolar, onde a diversidade está presente, sua existência tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. Ao longo da história da educação brasileira disseminou-se a ideia de um Brasil sem diferenças e este mito permanece enraizado na escola,

⁶⁸ Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade (2007), Especialização em “Formação do Educador” (2000), Licenciatura Plena em Pedagogia (1992). Todos pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

no currículo, nos livros didáticos e na prática pedagógica, procurando neutralizar as diferenças culturais e/ou subordinar uma cultura à outra, ocultando as relações de poder existentes em nossa sociedade.

O presente capítulo, tem como objetivo analisar as possibilidades da prática pedagógica, no que se refere ao reconhecimento da diversidade cultural, pois entende-se que as propostas curriculares oficiais não são suficientes para implementação de mudanças significativas no cotidiano escolar, sendo fundamental a ação dos/as professores/as como “sujeitos históricos”.

Evidencia-se a questão cultural nos estudos sobre cotidiano escolar, percebendo que as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como independentes, mas sim de forma profundamente articulada. Visualiza-se a cultura como integrante dos campos de estudos do currículo e da didática e enfatiza-se a importância de uma didática multi/intercultural, comprometida com a formação inicial e continuada dos professores, no sentido de que a diversidade cultural seja reconhecida como elemento estruturador da prática pedagógica.

CULTURA(S) E COTIDIANO ESCOLAR: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Entre as suas funções específicas sempre esteve presente a de “transmissão de cultura” entre as diferentes gerações. Entretanto, a marca da contemporaneidade no debate atual propõe reorientações sobre esta função, demonstrando o relacionamento mantido entre o campo da educação e as ciências sociais, principalmente a sociologia e a antropologia.

Gabriel (2005, p. 18) esclarece que, em referência ao termo cultura, pode-se acompanhar “a passagem de uma concepção universal, individual, elitista, prescritiva e normativa”, defendida pela pedagogia clássica, para uma concepção “descritiva, pluralista, baseada na perspectiva antropológica e sociológica”. Neste contexto, a escola passa a ser vista não apenas como “local de instrução”, mas também como “arena cultural”, onde convivem e se confrontam diferentes forças sociais,

econômicas, políticas e culturais em constante disputa pelo poder. A escola passa a ser concebida, então, como espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas. Assim, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como independentes, mas sim de forma profundamente articulada. “Não basta mais lutar apenas contra as desigualdades sociais, mas é preciso também buscar estratégias onde as diferenças culturais possam coexistir [e dialogar] de forma democrática” (GABRIEL, 2005, p. 19).

Candau (2005a, p. 61) também aborda a evolução do conceito de cultura ao extrapolar uma dimensão reducionista que “privilegia as dimensões artística e intelectual”, para uma perspectiva em que a cultura é vista como “estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc”, reconhecendo a significativa contribuição dos antropólogos neste sentido. Esta nova abordagem vem motivando, segundo a referida autora, uma ampla e instigante reflexão sobre a cultura escolar e os desafios impostos pela sua desconstrução/reconstrução, para que a escola continue a desempenhar um papel significativo a nível de formação pessoal e social.

Nesta perspectiva, outro aspecto importante a ser ressaltado é o da própria redefinição do conceito de currículo, que incorpora a noção de currículo real, vivido, efetivado na prática pedagógica em função das condições subjetivas e objetivas presentes em um determinado contexto. Ao afirmar que “a cultura escolar é mais que conteúdos”, Sacristán (2004, p. 85) distingue duas concepções de currículo, referindo-se, inicialmente, a uma visão formal e restrita, a “mera especificação, em um documento, tão exaustiva quanto se queira, de todos os objetivos, áreas, conteúdos ou grandes temas e tópicos concretos que devem ser tratados na sala de aula”.

Sacristán não nega a importância desta abordagem, mas acredita que seu poder seja muito limitado como determinante da prática pedagógica concreta. Considera que o currículo real é mais amplo que qualquer “documento” no qual constem os objetivos e planos que

temos. “Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios alunos, dependendo dos materiais com os quais o aluno se relaciona, dependendo das atividades concretas que são desenvolvidas” (SACRISTÁN, 2004, p. 86).

É interessante observar que a concepção de currículo acima referida destaca não apenas as aprendizagens ocorridas na escola, mas também aquilo que não se aprende (as ausências), muitas vezes por ser ignorado ou não-valorizado pela cultura escolar.

No entanto, numerosos estudos e pesquisas têm evidenciado como prevalece na educação uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos, dos procedimentos de ensino e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação e, particularmente, da cultura escolar. Conforme Moreira e Candau (2003, p. 161):

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Ressalta-se, assim, a necessidade de alterar significados incorporados pela história curricular e garantir espaço para a diversidade na escola e na sala de aula. Destaca-se a concepção de “currículo praticado”, adotada por Oliveira (2003), pois remete ao entendimento de que as propostas curriculares oficiais não são suficientes para implementação de mudanças significativas no cotidiano escolar, sendo fundamental a ação dos/as professores/as como “sujeitos históricos”. Acredita-se que, ao mesmo tempo em que se expressam dificuldades e dúvidas

por parte de muitos docentes, significativas experiências podem ser desenvolvidas, tanto no âmbito das escolas como de outros espaços de educação não formal.

Moreira e Candau (2003, p. 157) apontam para a importância de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que reflita a dinâmica e complexa relação entre políticas da igualdade e políticas da diferença. Alertam, porém, que construir um currículo que incorpore esta perspectiva não é tarefa fácil e irá requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação e afirmam que, tais mudanças, nem sempre são compreendidas e vistas como desejáveis e viáveis pelo professorado.

O redimensionamento do currículo permite, pois, pensá-lo a partir do cotidiano escolar, abrindo novas possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, remetendo-nos ao terreno da didática. Assim, os campos da didática e do currículo se entrecruzam, apresentando-se como terrenos bastante fecundos para reflexão sobre a questão cultural na escola.

A(S) CULTURA(S) COMO UM ELEMENTO FUNDAMENTAL DA DIDÁTICA

O campo da didática no Brasil vem, desde o início dos anos 1980, vivenciando um movimento permanente de questionamentos, de consolidação de certos avanços e de aberturas para novas possibilidades. Segundo Gabriel (2005, p. 26), a década de 1980 culmina com a afirmação de uma didática em uma perspectiva crítica que buscou enfatizar o aspecto multidimensional da prática pedagógica, resgatando a sua especificidade no campo educativo e propondo repensar a didática numa perspectiva transformadora.

Em relação às propostas para a construção/reconstrução permanente de uma nova didática, pode-se destacar o envolvimento de autoras, como: Maria Rita Oliveira⁶⁹, Marli André⁷⁰ e Vera Maria Candau,

⁶⁹ **A reconstrução da didática:** elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papirus, 1992.

⁷⁰ **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

apontadas por Barreiros (2006, p. 46), ao descrever o movimento da “Didática Fundamental à Didática Intercultural”.

Dentre as autoras apresentadas, ressalta-se Candau (2002, 2003, 2005), que propõe um “retorno” aos chamados temas clássicos, buscando retrabalhá-los e ressitua-los, considerando novos contextos e novas utopias. A autora parte do princípio de que “toda reflexão pedagógica exige um horizonte utópico” e assim sintetiza sua proposta de trabalho para este campo de estudo:

[...] reconhecer o cenário em que hoje estamos imersos. Articular a perspectiva crítica com as contribuições da visão pós-moderna. Romper fronteiras epistemológicas e articular saberes. Favorecer ecossistemas educativos. Reinventar a didática escolar. Afirmar a multidimensionalidade do processo educativo. Apostar na diversidade. Revisitar os temas ‘clássicos’ da didática (CANDAU, 2002, p. 159).

Neste âmbito sobressai a exigência posta pelo contexto histórico atual de que a diversidade cultural seja reconhecida como elemento estruturador da prática pedagógica escolar. Lidar com a diversidade implica lidar com as diferenças, reconhecê-las, valorizá-las e compreender as relações de poder que fomentam a desigualdade.

Na prática pedagógica, a perspectiva intercultural da educação pode estimular um processo de reflexão-ação-reflexão em que a relação de alteridade seja considerada. “A ênfase na *relação intencional* entre *sujeitos* de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural” (FLEURI, 2000, p. 8, grifos do original). Neste contexto, realça-se a “intencionalidade” e o/a educador/a avança de uma perspectiva multi para intercultural quando se empenha na construção e efetivação de um *projeto educativo intencional* que promova a relação entre pessoas de culturas diferentes.

Comprometido com a ampliação de referenciais teóricos que fundamentem epistemologicamente o interculturalismo, Fleuri (2003, p. 17) reforça que “o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância

ante o ‘outro’, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural”. Trata-se, portanto, de uma postura de respeito à diferença e reconhecimento dos direitos humanos. No entanto, o desenvolvimento da sensibilidade em relação ao tema das diferenças culturais⁷¹ é recente, embora seja antigo o conflito entre as diferentes culturas.

Em consonância com Canen (2000, 2002, 2003), Candau (2003, 2003a, 2005), e Fleuri (2000, 2003), entre outros/as, nesta produção, adota-se a perspectiva de **interculturalidade**, entendendo-se que este termo tem sido empregado para definir essa posição crítica e minimizar os conflitos apresentados pelo termo multicultural, tido como “mais coadunado com posturas menos críticas” (OLIVEIRA; CANEN; FRANCO, 2000, p. 115).

É preciso lembrar que a educação e, em especial, a instituição escolar tem desempenhado um papel homogeneizador que pode reforçar a relação de poder entre as diferentes culturas, favorecendo a manutenção de alguns saberes tidos como verdades absolutas, superiores, omitindo e até mesmo negando o “saber do outro”. Há, portanto, que se reconhecer que a compreensão da escola em sua complexa, plural e multidiscursiva organização coloca aos/às professores/as desafios que não serão superados apenas por sua formação inicial e continuada (no tocante à aquisição de conhecimentos), mas, sobretudo, pela sua concepção de cidadania e sua disponibilidade de ação no cotidiano da escola, e, especificamente, no convívio da sala de aula. É nesta perspectiva, que se evidencia

[...] a necessidade de se compreender como os professores e professoras agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades, como criam os seus

⁷¹ As diferenças culturais vêm sendo enfatizadas nos estudos pós-estruturalistas, problematizando conceitos como diferença e identidade, sem reduzi-los a uma questão de respeito e tolerância para com a diversidade, e alertando que “identidade” e “diferença” estão, sempre, em estreita conexão com relações de poder, conforme Silva; Hall; Woodward (2000), entre outros.

fazerem e desenvolvem suas práticas em função do que são (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 94).

Isto quer dizer que o currículo desenvolvido em sala de aula articula elementos das propostas formais e organizadas com as reais possibilidades de implantação no cotidiano escolar, bem como com o posicionamento pessoal do/a professor/a em relação à proposta. Por sua vez, este posicionamento envolve saberes e crenças em consonância com as circunstâncias do dia-a-dia e a realidade de cada turma.

Com base em Moreira (2001, p. 67), percebe-se a preocupação com a inevitável presença da diferença em nossa sociedade e em nossas escolas, tendo este elaborado questionamentos que se coadunaram com a pesquisa realizada pela autora por ocasião do Mestrado, e com reflexões levantadas no cotidiano escolar, em sua prática pedagógica⁷²: “Como se tem lidado, nas salas de aula, com a diferença cultural? Como se tem buscado compreender o processo de construção dessas diferenças? Que resposta vem sendo dada ao caráter multicultural de nossa sociedade? Que propostas vêm sendo elaboradas para enfrentar os desafios decorrentes dessa condição?”.

Apesar da consciência em relação à discussão atual sobre “diversidade” e “diferença”, vê-se nos estudos trilhados até aqui que, inúmeras vezes, tais palavras são usadas indiscriminadamente, exigindo uma maior aproximação com todo o contexto em que estão sendo empregadas, para não acabarmos por reduzi-las a simples interpretação de “respeito” ou “tolerância” para com o “outro”, como buscou-se esclarecer ao longo desta produção. Deve-se, portanto, permanecer atentos/as ao que Moreira (2001, p. 67) adverte, recorrendo a Sousa Santos (1997): “As pessoas têm direito a ser iguais sempre que a diferença as tornar inferiores; contudo, têm também direito a ser diferentes sempre que a igualdade colocar em risco suas identidades”. Daí acrescenta-se: Diferentes sim, mas não desiguais!

⁷² A autora possui experiência em sala de aula, atuando como professora do Ensino Fundamental no Município de Campina Grande-PB (de 1989 até os dias atuais), bem como no Ensino Superior, atuando como professora do curso de Pedagogia, como professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, e também no curso de Pedagogia em regime especial da UVA/UNAVIDA.

Assim como McLaren (1997, p. 134) apresenta-se um posicionamento a favor da “diferença-em-relação”, que não se limita a perceber as diferenças como absolutas, mas inseridas em um contexto de construção social, em meio a relações sociais e disputas pelo poder. Mais do que almejar uma co-existência pacífica de diferentes comunidades, o modelo intercultural busca o cruzamento, a miscigenação cultural, “sem aniquilamentos, nem imposições”. “Muito mais do que a simples aceitação do ‘outro’, a verdadeira tolerância numa sociedade intercultural propõe o acolhimento do outro e transformação de ambos com esse encontro. [...] Precisamos mais de pontes do que abismos” (MARQUES, 2005, p. 2).

Em Barreiros (2006, p. 41-45), verifica-se que, ao final dos anos 1990, Candau ressalta as relações entre escola e cultura, perseguindo uma didática multi/intercultural, fomentando discussões em torno de temas como cotidiano escolar, saber docente e escola e cultura(s) e reafirmando a prática pedagógica como objeto de estudo da didática, “que deve tê-la como ponto de partida e também como ponto de chegada”.

Moreira e Candau (2003, p. 166) enfatizam que não basta acrescentar temas, autores e/ou celebrações ao currículo escolar. Para que se possa avançar nesse processo, é imprescindível o papel dos/as professores/as, no sentido de manter relações dialógicas e trocas culturais na sala de aula, viabilizando alternativas pedagógicas que favoreçam a expressão da diversidade cultural e a manifestação de diferentes formas de linguagens. Faz-se necessária uma releitura da própria visão de educação, sendo indispensável desenvolver “um novo olhar, uma nova ótica, uma sensibilidade diferente”.

Neste sentido, a formação docente, tanto a inicial como a continuada, passa a ser um lócus prioritário para todos aqueles/as que desejam promover a inclusão destas questões na educação. Ao tratar sobre “Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores”, Candau (2003a, p. 249), alerta que as manifestações de perplexidade e insegurança se multiplicam cotidianamente no interior das escolas,

evidenciando a dificuldade dos/as docentes para lidar com a diversidade cultural.

Empenhada na construção de uma Didática crítica intercultural, Candau (2012) renova seus estudos sobre a Educação na América Latina, reforçando as discussões e reflexões sobre as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros. Ao justificar sua opção pela perspectiva intercultural, a referida autora reafirma a importância do diálogo, do respeito mútuo e da construção de pontes e conhecimentos comuns no cotidiano escolar e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula.

Moreira (2004) também aposta na concepção de currículo como política cultural e defende o investimento na formação de professores/as “como intelectuais transformadores/as e como pesquisadores/as-em-ação”. O autor indica a categoria “intelectual” como ponto de partida para que se repense e se reestruture o trabalho do/a professor/a, oferecendo o suporte teórico necessário para que “esse trabalho não seja entendido como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planejamentos, elaborados por terceiros” (MOREIRA, 2004, p. 12).

Corroborando com este entendimento, Giroux (1997, p. 161), também afirma que “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”. Argumenta que a categoria de intelectual ajuda a esclarecer a contribuição dos/as professores/as para produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por eles/as referenciadas em sua prática pedagógica.

É neste contexto que educação e cultura assumem a centralidade das discussões em busca de um projeto social menos injusto, capaz de assegurar a participação de todos/as e a manifestação das diferentes vozes da sociedade. Compreende-se, assim, que as escolas precisam de professores/as com visão de futuro, que sejam “tanto teóricos como praticantes”, que não se limitem ao imediatismo, mas aliem a luta a um conjunto de possibilidades humanas.

Em síntese, a perspectiva intercultural necessita ser incorporada à cultura escolar e ao sistema de ensino como um todo, articulando as políticas educativas com as práticas pedagógicas; afetando a todos/as os/as agentes do processo educativo, a fim de que seja possível a construção de novas relações no âmbito da escola, de modo a superar o autoritarismo, o preconceito e a discriminação que marcaram a sociedade e, especificamente, a história da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo panorama apresentado, torna-se imprescindível indagarmos sobre o lugar que “o outro” (a outra cultura) ocupa na educação, nas políticas públicas implementadas, nas posturas adotadas, nas práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar. Aponta-se a imperiosa necessidade de o currículo incorporar as vozes excluídas, negadas ou silenciadas historicamente pela escola, como forma de garantir uma convivência social, efetivamente democrática, em concordância com a perspectiva de um interculturalismo crítico, defendida no âmbito desse estudo.

Ratifica-se que muito temos a caminhar, aprender e construir, mas não podemos hesitar em reconhecer a diversidade cultural da nossa sociedade e nos posicionar a favor de uma educação intercultural, investindo na formação ética das novas gerações. Esta construção depende, essencialmente, do/a professor/a como protagonista da prática pedagógica cotidiana, articulador/a dos limites e possibilidades no espaço da sala de aula, no convívio com a diversidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-100.

BARREIROS, Cláudia Hernandez. **Quando a diferença é motivo de tensão** – um estudo de currículos praticados em classes iniciais do ensino fundamental. (Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio). Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9293/9293_1.PDF> Acesso em: 15 nov. 2020.

CANDAUI, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: _____ (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 149-160.

_____. Didática e interculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 138-153.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAUI, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 237-250.

_____. Interculturalidade e educação escolar. In: _____ (org). **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 47-60.

_____. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: _____ (org). **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 61-78.

_____. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: _____ (org). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 107-138.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a07.pdf> > Acesso em: 15 jun 2006.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.

_____. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAUI, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 205-236.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/pdfs/FLEURI_2000_Multi_interculturalismo_proc._ens.pdf> Acesso em: 04 dez. 2005.

_____. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio-ago. 2003. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf> > Acesso em: 15 nov. 2020.

GABRIEL, Carmem Teresa. Escola e cultura: uma articulação inevitável e conflituosa. In: CANDAUI, Vera Maria (org). **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 17-46.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

LIMA, Eliane Brito de. **PLURALIDADE CULTURAL: limites e possibilidades na prática pedagógica**. 172 p. Campina Grande-PB, 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual da Paraíba, Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade. Disponível em: < http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/2173/1/1_ElianeBritoDeLima_Intro_AnexoD.pdf >. Acesso em: 15 nov. 2020.

MARQUES, Rui. Pontes e abismos: em defesa do interculturalismo. Disponível em: <<http://www.acime.gov.pt/modules.php?name=News&file=print&sid=933>> Acesso em: 11 jun. 2006.

MCLAREN, Peter. Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico. In: _____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 105 – 156.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set-dez/2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

----- O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu de (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-20.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-agos/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, R. J.; CANEN, A.; FRANCO M. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 113-126, jan-abr/2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_08_ESPACO_ABERTO_-_RENATO_ANA_E_MONIQUE.pdf> Acesso em: 05 jan. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu de (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 82-113.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença** - a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIMA, E. B.. Cultura(s) e cotidiano escolar: uma articulação necessária. In: I Encontro de Educação - A formação docente e o papel do educador no século XXI, 2008, Campina Grande - PB.

----- A(s) cultura(s) como elemento fundamental da Didática: em defesa de uma educação multi/intercultural. In: Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea, 2008, Campina Grande - PB.

Nota: O referencial teórico que fundamenta o presente Capítulo integra a sua Dissertação de Mestrado, tendo como título “PLURALIDADE CULTURAL: limites e possibilidades na prática pedagógica”. Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/2518977657716395>

“PROFESSORA EU QUERO SER O HOMEM-ARANHA”: O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE HETEROTOPIA

Suelen Soares Barcelo de Miranda⁷³

Eliane Rose Maio⁷⁴

Roberta Stubs Parpinelli⁷⁵

CARACTERES INTRODUTÓRIOS

Ao buscar repensar abordagens de gênero na formulação do currículo escolar, propõe-se problematizar a constante invalidação desta temática e, o poder hegemônico que permeia e por vezes impede, a construção de currículos que apresentem esta temática. Neste panorama, concentra-se em discutir o currículo oculto, considerando-o como espaço de possibilidades pedagógicas e práticas não hegemônicas.

Para compreender o título proposto, assim como a temática apresentada, cabe visualizar o seguinte cenário, experienciado na prática docente, por uma das autoras: em uma tarde de aula, na turma da Educação Infantil, as crianças brincavam como de costume. Algumas em grupos, outras brincando sozinhas, e, um pequeno amontado de meninos se divertia em ser o Homem-Aranha. Uma menina decidiu que iria se juntar ao grupo, ouvindo dos amigos que meninas não poderiam ser o herói em questão e era melhor para ela ser Princesa. Revoltada com a resposta, ela resolve indagar à professora, se ela de fato, poderia ser unicamente Princesa, afirmando em seguida: “Professora, eu quero ser o Homem-Aranha!”.

⁷³ Graduada de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá e integrante do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual e Gênero – NUDISEX. E-mail miranda.suelenn@gmail.com.

⁷⁴ Pós-Doutora em Educação Escolar pela UNESP e Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual e Gênero – NUDISEX. E-mail elianerosemaio@yahoo.com.br.

⁷⁵ Doutora em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP/Fclar e coordenadora do DOBRA - Projeto Pesquisa e Experimentação em Arte Contemporânea e Subjetividade. E-mail: robertastubs@gmail.com.

Para aquele momento, a professora necessitou conversar de forma tranquila, propondo diálogos atrativos que abordassem o repertório da criança e sua relação com histórias de heróis. Além de responder que lhe era possível brincar, foi questionado que outros heróis e heroínas eram interessantes, e perguntar ainda, se a criança conhecia a heroína dos quadrinhos Mulher-Aranha. Após a conversa, a menina se retirou com a resposta desejada, tudo bem brincar de Homem-Aranha com os meninos, correndo para se juntar ao grupo e informando-os: “A Professora disse que eu posso brincar. Hoje vou ser o Homem-Aranha, mas existe a Mulher-Aranha também”.

Destaca-se que diante da exclamação da aluna, a Professora informou que ela poderia escolher do que brincar, não repreendendo nenhuma das crianças presentes, mas criando situações de diálogos em que se sentissem confortáveis. Cabe atentar que embora não estivesse previsto no planejamento de aula ‘informar que a criança pode brincar de ser o personagem que quiser’, este assunto foi abordado de forma leve e descontraída, não silenciando as temáticas de gênero.

Mediante a estes expostos, é possível questionar: como educar para além dos estereótipos e das binaridades de gênero? Como objetivo geral, almeja-se discutir paradigmas da educação, que impõem estereótipos de gênero e reafirmam binaridades em práticas docentes cotidianas. Levando em conta as marcas de gênero amparadas pelo sistema patriarcal, assimila-se que estas marcas estão constantemente presentes na vida das pessoas, apresentando-se desde cedo, como apontadas por Lucimar da Luz Leite e Rosana Lopes Romero (2017), reafirmando-se a necessidade de debates fundamentados acerca das questões de gênero em espaços escolares. Para contemplar estes e outros aspectos, este manuscrito enquadra-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico direcionado por uma experiência docente, com amparo nas perspectivas dos Estudos Culturais e em referências feministas, dialogando com estudos de gênero e as teorias do currículo.

Articular discussões com base nos Estudos Culturais, permite discutir sobre concepções centralizadoras e hegemônicas de cultura,

a fim de superar estas delimitações, envolvendo diferentes disciplinas e assuntos acerca dos aspectos culturais da sociedade, como defendem Alfrancio Ferreira Dias (2011) e Ana Carolina Damboriearena Escosteguy (2010). Desse modo, entende-se com Tomaz Tadeu da Silva (2012) e Stuart Hall (1997), que as discussões predizem a um movimento entre fronteiras, rompendo com a ideia de disciplina e, revendo práticas culturais e relações de poder. Reitera-se com Guacira Lopes Louro (2007) que estes estudos (feministas, *Queer*, de gênero, sexualidade etc.), podem ser definidos como pertencentes ao campo político e teórico.

Defende-se que a relevância desse trabalho se encontra na necessidade de repensar e problematizar questões de gênero em educação, a fim de desconstruir desigualdades, estereótipo, tabus e violências. Cabe situar que buscando enfrentar normas hegemônicas e sexistas impostas no meio acadêmico ao longo do tempo, a flexão de gênero desta escrita se concentrará no feminino, visto que por regra, se tem o prevailecimento do masculino.

CONTINUANDO O DIÁLOGO: DESCONSTRUIR PARA EDUCAR

Educar para além dos estereótipos e das binaridades de gênero, envolve a problematização e a desconstrução de tabus e falácias instauradas por meio de discursos equivocados e sobretudo, machistas, sexistas e misóginos. Nesse sentido, entende-se que são necessários conhecimentos amplos, com especificidades nas temáticas feministas e interseccionais, envolvendo classe, raça e gênero, além de discussões sobre diversidade, educação e aspectos políticos.

A educação apresenta aspectos binários e sexistas ao longo de sua construção, fatores estes que necessitam ser discutidos e desconstruídos, visto que a ausência das temáticas de gênero na formação de professoras e também na educação básica, revela moldes de conservadorismo, disciplinamento e censura de discursos em âmbito sociais como evidencia Jimena Furlani (2009), expondo ainda a imposição de relações de poder, conforme apresenta Rosângela Soares (2008). Neste

contexto, ao inserir temáticas de gênero nos currículos escolares e na formação docente, almeja-se fomentar discursos que contribuam para o fim da subordinação, contribuindo para mudanças na sociedade (FURLANI, 2010).

Nos Estudos Culturais, o gênero como vertente teórica, repensa as práticas sociais e políticas, assim como, o exercício de poder (DIAS, 2011). A partir disso, se podem discutir hierarquias postas socialmente diante das binaridades e dos moldes classificatórios instaurados (DIAS, 2011), fomentando novos olhares acerca da ideia binária de gênero (masculino pênis e feminino vulva) e permitindo uma perspectiva plural e suscetível às mudanças e pluralidades. Para compreender esta discussão, infere-se que gênero permeia a construção das identidades, entendendo que nos Estudos Culturais, as identidades podem ser plurais e múltiplas, constituindo sujeitas de modo mutável, para além de papéis binários (LOURO, 1997).

A fim de fomentar significados aos ideais binários pautando os diferentes valores de gêneros, são elaboradas as justificativas com respaldos biológicos acerca da fragilidade feminina, reafirmando as mulheres como população frágil em relação aos homens, instaurando assim, políticas sexuais para separar as esferas pública e privada (DIAS, 2011). A exemplo, a defesa de que a colega não poderia ser um Super Herói e 'era melhor' ser Princesa, atrelando a menina a papéis estereotipados de delicadeza e feminilidade, os quais, expressam ideias normativas e sexistas.

Quanto a isso, Simone de Beauvoir (2019), ao questionar o lugar que as mulheres ocupam no mundo e o que deveriam de fato ocupar, disserta que o homem sempre manteve domínio e controle sobre o mundo, havendo uma hierarquia imposta, mantendo-o em posição de soberania, com privilégios, expressões de dominação e de opressão sobre a sociedade. Salienta-se que as relações de poder são comumente exercidas por grupos hegemônicos, como modos de força coerciva, expressos em diferentes âmbitos da vida social (FURLANI, 2009). Em continuidade, estes poderes pertencentes historicamente pelo homem,

foram impostos sobre as mulheres, docilizando e dominando-as (BEAUVOIR, 2019). Logo, a função de gerar filhas, atribuída à mulher, a manteve historicamente reclusa ao trabalho doméstico, negando-a de participar da vida pública e política, e, impedindo-a de atuar na construção da sociedade (BEAUVOIR, 2019).

Mediante a isso, Márcio de Oliveira e Eliane Rose Maio (2012) postulam que abordar a temática gênero em educação, permite desenvolver a cidadania, o respeito e a emancipação, afastando-se de discursos biologizantes, moralizadores e religiosos que repercutem no espaço escolar, visto que se trata de um território de conflitos. Ressalta-se que a escola como espaço de socialização de saberes e efetivação do ensino e aprendizagem, mantém-se social e culturalmente como local em que são propagadas regras normatizadoras. Cabe refletir que os fatores religiosos e morais hegemônicos, impactam nas decisões políticas e educacionais no Brasil, desempenhando posturas vigilantes em uma manutenção binária e heteronormativa, dentro e fora da escola, como apontam Roney Polato de Castro e Anderson Ferrari (2017).

Visto que historicamente, estudos e saberes foram propagados pela hegemonia, composta por homens, brancos, cisgêneros, heterossexuais e majoritariamente cristãos, infere-se que as questões de gênero perpassaram por estas mesmas concepções, como compreendido com Lua Lamberti (2019), enfrentando falácias, posicionamentos retrógados e a invisibilização imposta por grupos normativos. Dessa maneira, se tem a necessidade de pensar na formação docente e em práticas pedagógicas que fecundem diálogos capazes de atravessar estas tradições religiosas e moralistas (CASTRO; FERRARI, 2017). Reitera-se que a presença destas pautas em espaços educacionais e formativos, conforme apresenta Constantina Xavier Filha (2012, p. 279), visa a promoção de igualdade, de modo que

[...] sexualidade, diversidade, diferença, gênero, entre tantos outros assuntos, nos constituem, fazem parte de nossa vida, são temas presentes no currículo em ação de qualquer instituição; por isso deveriam ter espaço legitimado no currículo

oficial das instituições escolares e educativas, desde que propostos sob referenciais teórico-metodológicos que promovam o que se pretende com a 'educação para as sexualidades e para a igualdade de gênero', ou seja, refletir, desconstruir discursos considerados como 'únicas' possibilidades, duvidar das certezas, colocar-se em xeque diante do novo.

Em vista disso, a abordagem das temáticas de gênero, assim como outras questões que abordam pluralidades humanas como a sexualidade e diversidade sexual, tendem a contribuir para o empoderamento, cidadania, respeito e igualdade, em uma construção individual e coletiva. Desse modo, se tem o trabalho voltado tanto para a desconstrução das binaridades, quanto do exercício de poder hegemônico e dominante, que exerce forças coercivas sobre a sociedade, sobretudo com as minorias que destoam do padrão imposto, reprimindo as relações não normativas (FURLANI, 2009).

Ao se trabalhar sobre gênero e educação observa-se que historicamente no Brasil, se tem um recorte binário e sexista, sobretudo no que se refere à feminização do magistério. O processo de escolarização das mulheres no Brasil, ocorreu gradativamente, permeando inicialmente, a classe dominante, defende Jane Soares de Almeida (1996), ao passo que a inserção das mulheres no magistério ocorreu mediante a lutas e resistências (NOGUEIRA; SCHELBAUER, 2007).

Cabe ressaltar que a feminização do magistério fecundou-se devido ao profundo conservadorismo existente, o qual se manteve contrário à coeducação dos sexos, impedindo assim, que professores homens ministrassem aulas às meninas. Logo, infere-se que a educação escolar formal potencializou estereótipos e fatores sexistas em meio à sociedade, reafirmando a segregação do público feminino (ALMEIDA, 1998). Desse modo, em decorrência de um histórico social machista, sexista, misógino e patriarcal que adentrou o campo da educação, se tem a urgência de fecundar diálogos e saberes que desconstruam estes aspectos.

O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA: “COM GRANDES PODERES VÊM GRANDES RESPONSABILIDADES”⁷⁶

Acreditando que a educação envolve fatores culturais e sociais é necessário situar que a construção do currículo escolar e de seus significados constituem relações de poder, conforme entende-se com Tomaz Tadeu da Silva (2015). Isto ocorre pois, se tem como objetivo propiciar ações para a obtenção de resultados possíveis, mediante às movimentações externas e internas influenciadas por fatores socioculturais, como aponta Gustavo Andrade Bandeira (2010). Logo, é pertinente definir que currículo é poder, definindo a elaboração de conteúdos e sua aplicação. Dito isso, compreende-se com Tomaz Tadeu da Silva (2011) que a luta pela elaboração do currículo envolve o atravessamento de interesses hegemônicos e particulares, revelando jogos de poder.

Ao propor discussões sobre o currículo em educação e as abordagens em sala de aula, é inerente pensar na elaboração de um documento abrangente. Defendendo aqui perspectivas não hegemônicas e práticas não estereotipadas, que se distanciam do sexismo, machismo e da normatividade cis hetero, um currículo que inclua discussões contextualizadas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual tende a fomentar espaços outros, de resistências, possibilidades e heterotopias, defendidos por Michel Foucault (2001) e Marlucey Alves Paraíso (2018). Cabe salientar que estes temas podem propiciar a abordagem de outros assuntos, não ocorrendo de forma isolada, mas fomentando reflexões críticas contextualizadas (OLIVEIRA; MAIO, 2012).

Em continuidade, entende-se com Dirceu Arno Krüger Junior (2016) que a heterotopia de Foucault (2001), refere-se a espaços sociológicos, compreendendo espaços sociais que permeiam a vida humana e compõem suas relações. Reitera-se que estes territórios se referem a espaços pedagógicos de luta política, ensino, aprendizagem, manifestações, leituras e diálogos (PARAÍSO, 2018).

⁷⁶ Fala do personagem Tio Ben (Cliff Robertson), no filme *Spider-Man* [título original] (2002).

Neste panorama, pode-se entender a heterotopia, com Roberta Stubs (2015), como espaço de resistência e afirmação, possibilitando expressões e construções de realidades distintas. Trata-se de lugares situados na sociedade na intersecção entre espaços, viabilizando afetos e a movimentação das minorias, a fim de atravessar jogos de poder (STUBS, 2015). Lua Lamberti (2019) defende que a heterotopia tange a um espaço real, presente entre lugares e que se manifesta como territórios de conquista, resistência e subversão. Sendo possível, também, designar a heterotopia como um lugar simbólico e interseccional de resistência (KRÜGER JUNIOR, 2016).

Estes espaços outros (PARAÍSO, 2018), podem ser vivenciados na escola por exemplo, proporcionando acolhimento e afeto comumente ausentes em espaços formais de educação a corpos que escapam das normas binárias, heterossexuais e cisgêneras da branquitude hegemônica, como apresenta Lua Lamberti (2019).

É válido articular que ao vivenciar experiências pedagógicas, como a aluna interessada em performar o herói Homem-Aranha, se tem a necessidade de repensar o currículo e as práticas educativas. Acredita-se que atitudes pedagógicas não normativas tendem a possibilitar novos contextos de aprendizagem, contribuindo para problematizações e a desconstrução de ideias sexistas. Em respaldo, para a presença de espaços heterotópicos na educação, é necessária a criação de políticas educacionais, matrizes e ementas curriculares em escolas e sobretudo nos cursos de formação de professoras, para que as profissionais estejam devidamente preparadas para atuarem junto às alunas.

Neste panorama, é possível indagar novamente: como fazer acontecer? Entendendo que o currículo formal apresenta jogos e sobreposições de poder, prevalecendo costumeiramente o poder hegemônico e normativo das gentes hetero cis brancas e cristãs, o currículo oculto apresenta possibilidades e meios para o trabalho pedagógico. O currículo oculto conforme apresenta Solange Lucas Ribeiro (2004), é composto por questões abordadas pela escola e que não compõem o currículo formal, como valores, normas e conteúdos. Para Jean-Claude Forquin

(1996), o currículo oculto permeia o invisível, articulando conteúdos implícitos. Com isso, compreende-se que mesmo o conteúdo em questão não estando presente nos documentos formais, aquela discussão e materiais pertinentes, podem e serão abordados.

Respondendo o problema de pesquisa, pode-se defender então, que problematizações e diálogos fundamentados podem contribuir para o ensino que se distancie de estereótipos e binaridades de gênero, pois, para Mônica Urroz Sanchotene e Vicente Molina Neto (2006), o currículo oculto pode ser viabilizado pelas práticas pedagógicas e relações interpessoais. Ou seja, pode-se inferir que mediante às vivências em sala de aula, novos diálogos podem surgir, possibilitando a abordagem de diferentes temáticas, como o desejo da menina em brincar de ser o super herói Homem-Aranha.

Para Mônica Urroz Sanchotene e Vicente Molina Neto (2006), com o currículo oculto se tem a transformação de práticas pedagógicas. Assim, discutir a igualdade de direitos entre gêneros, mesmo que estes debates sejam vetados no currículo formal, compõem o currículo oculto e constroem territórios de resistência, a que chamamos de heterotopia. Isto é possível com a inserção de meninas nas práticas esportivas, (SANCHOTENE; NETO, 2006) e com o brincar, desmistificando a existência de brincadeiras de meninos e meninas por exemplo. Outra possibilidade é a desconstrução do estereótipo binário de cores de meninas e meninos, incentivando as crianças a utilizarem cores variadas, sem medo de reprovações.

Ademais, compreendendo que o que se deve ensinar e como se ensina está permeado por relações de poder, deve-se reafirmar que a efetivação do currículo como espaço outro necessita de conhecimentos por parte das professoras atuantes, pois, o currículo oculto envolve complexidades, como abordam Sanchotene e Neto (2006). Em completude, é defendido com Paulo Freire (1997) que ensinar tange a uma tarefa profissional e que sua prática envolve competências científicas requeridas para a atuação, a fim de proporcionar autonomia e criticidade.

CONSIDERAÇÕES: SOLTANDO A TEIA

Inicialmente, consta expressar que a abordagem dos Estudos Culturais como parte do referencial teórico destes escritos, estabeleceu-se em decorrência ao fato destes estudos contribuírem para a elaboração dos currículos escolares, além de possibilitarem investigações acerca de reflexos sociais que permeiam a formação e atuação docente.

Quanto ao breve relato no início do trabalho, por meio deste, buscou-se apresentar a rotina didática e pedagógica na escola de forma contextualizada, situando a prática docente e a necessidade de se pensar o currículo para atender às questões que permeiam a sociedade. Diante disso, se pensou no cotidiano escolar e em problematizar atuações que manifestam estereótipos de gênero, a fim de desconstruí-los e propiciar o ensino para além das binaridades e sexismos. A abordagem destas temáticas envolve falar de gênero e das normas sociais hegemônicas, que segregam, invalidam e violentam existências que escapam do padrão imposto socialmente.

Estabelecer diálogos sobre gênero, é discutir sobre questões que atravessam as vivências humanas em sociedade, visto que a organização social vigente é sexista, misógina, machista, patriarcal, andocêntrica e racista. Nesse núcleo social, se têm a propagação e legitimação normativa heterossexual e cisgênera, que valida corpos e vivências de homens heteros, cisgêneros, brancos, logo, corpos que performam outras existências, são excluídas e invalidadas. Diante dessa realidade excludente e bordada pela masculinidade frágil, as discussões de gênero permitem refletir sobre o lugar ocupado e as resistências criadas.

Em continuidade, defende-se que educar para além dos estereótipos e das binaridades de gênero é possível e, para superar estes contextos, assimila-se que são necessários conhecimentos nas temáticas interseccionais, de classe, raça e gênero, pautadas em discussões feministas e de diversidade para um ensino não estereotipado e binário. Logo, profissionais da educação com conhecimentos nestas áreas, podem propor novas discussões, abordagens didáticas e problematizações.

Ademais, elenca-se que para fazer acontecer uma prática educativa que se distancie das binaridades e estereótipos, é inerente pensar que o currículo escolar formal segue um modelo hegemônico e normativo. Diante disso, articular práticas que rompam com tais aspectos, possibilita pensar o currículo como território de resistência, capaz de desconstruir paradigmas por meio do currículo oculto.

Como discutido anteriormente, no currículo oculto os conteúdos são apresentados de maneira invisível e informal, com práticas pedagógicas interpessoais e abordagens que enfrentem as relações de poder do currículo formal. Pode-se entender que se trata de um território heterotópico de resistência e acolhimento, em que o diálogo é uma ferramenta constante, que pode ser empregado para viabilizar práticas de empoderamento, respeito e igualdade, distanciando-se do modelo normativo sexista, misógino, machista, patriarcal e racista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 96, 1996, p. 71-78.
- ALMEIDA, Jane Soares de. A feminização do magistério: alguns mitos e as possíveis verdades. In: _____. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Editora UNESP, 1998, p. 63-79.
- BANDEIRA, Gustavo Andrade. Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol. **Revista Brasileira de Educação.** [Online], v. 15, n. 44, 2010, p. 342-351.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Fronteira, 2019.
- CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson. Educação, experiências religiosas, gêneros e sexualidades: algumas problematizações. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade.** Rio Grande/RS: Editora da FURG, 2017, p. 71-84.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.** Brasília, n. 23, 2003, p. 36-61.
- DIAS, Alfrancio Ferreira. Dos estudos culturais ao novo conceito de identidade. **Revista Fórum Identidades.** Itabaiana/SE, v. 9, n. 5, 2011, p. 151-166.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriearena. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana.** [Online]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas do currículo. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 1,

n. 21, 1996, p. 187-198. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/71652/40642>>. Acesso em: 5 mai. 2020.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Michel Foucault**. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p.411-422.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FURLANI, Jimena. Gêneros e sexualidades: problematizando a educação e processos de produção de conhecimentos. **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 1, 2010, p. 45-56.

GOREAU, Angeline. Duas inglesas do século XVII: notas para uma anatomia do desejo feminino. In: ARIËS, Philippe; BÉJIN, André (Org.). **Sexualidades ocidentais**: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 123-134.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KRÜGER JUNIOR, Dirceu Arno. Foucault: a heterotopia como alternativa para pensar o espaço social. **Enciclopédia**. Pelotas/RS, v. 5, 2016, p. 22-37.

LAMBERTI, Lua de Abreu. **Pe-drag-ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos**. 2019. 122f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

LEITE, Lucimar da Luz; ROMERO, Rosana Lopes. Brincadeiras de meninas e de meninos: discutindo Gênero a partir do livro *O menino que ganhou uma boneca*. In: MAIO, Eliane Rose (Org.). **Educação, gênero e feminismos**: resistências bordadas com fios de luta. Curitiba: CRV, 2017. p. 141-159.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, 2007, p. 201-218.

NOGUEIRA, Juliana Keller; SCHELBAUER, Anaete Regina. Feminização do magistério no Brasil: o que relatam os pareceres do primeiro congresso da instrução do Rio de Janeiro. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 27, 2007, p.78-94.

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Formação de professores/as para abordagem da educação sexual na escola. **Espaço Plural**. Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 26, 2012, p. 45-54.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero, sexualidade e heterotopia: entre esgotamentos e possibilidades nos currículos. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira; SEFFNER, Fernando; VILAÇA, Teresa (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação. Rio Grande: Editora da FURG, 2018, p. 7-28.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, 2004, p. 103-118. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2020.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; NETO, Molina Vicente. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a Prática**. [Online], v. 2, n. 9, 2006, p. 267-280. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87004/000714940.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 mai. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos da Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Rosângela. PGM 5: Pedagogias culturais produzindo identidades. In: Educação para a igualdade de gênero. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Salto para o Futuro**. [Online], v. 18, n. 26, 2008, p. 47-54. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

SPIDER-Man. Direção de Sam Raimi. Estados Unidos: Sony Pictures, 2002. 1 DVD (135 min.).

STUBS, Roberta. **A/r/tografia de um corpo experiência**: arte contemporânea, feminismos e produção e subjetividade. 2015. 276f. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para as sexualidades, para a igualdade de gênero e para as diferenças/diversidades: possibilidades pedagógicas. In: _____ (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**.

Campo Grande: UFMS, 2012, p. 277-293.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Bruna Amoriette Sone Gusso⁷⁷

Solange Santos Ferreira⁷⁸

Graziela Cristina Jara⁷⁹

INTRODUÇÃO

Nos dias que correm, notam-se perenes dubiedades concernentes ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), banalmente intitulado como hiperatividade, entretanto, pode-se referir com perspicuidade, que raros profissionais discernem genuinamente as objeções trazidas por esta desorientação na vida dos indivíduos acometidos (CALIMAN, 2010; ANDRADE et al., 2011).

Logo, justamente pela ignorância acerca da temática que a exploração do objeto se faz imperativa. Há um cepticismo a respeito da fidedigna existência deste distúrbio, já que frequentemente, os estudos publicados sobre este, terminam por responsabilizar equivocadamente os indivíduos acometidos (SENA, NETO, 2007). Nesta conjectura, o TDAH pode ser classificado como um dos assuntos com maior pertinência no setor da saúde, incumbindo aos profissionais, o papel proeminente de diagnosticar e intervir (MATTOS, ROHDE, 2012).

Por ser uma patologia intrincada, suas causas são variáveis, podendo ter origem, desde subversões emocionais, até causas neurológicas e

⁷⁷ Pós-Graduada Diversidade e Educação Especial para a Inclusão Educacional (ICPG). Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica, hospitalar, escolar e Institucional (IEPAT). Graduada em Pedagogia. E-mail: brunasone@gmail.com

⁷⁸ Especialista em Psicopedagogia Clínica, hospitalar e institucional (FAS). Especialista em Educação Especial Inclusiva (FSL). Graduada em Pedagogia. E-mail: solagef@gmail.com

⁷⁹ Mestre em Educação (UCDB). Especialista em Educação Especial com ênfase ao Atendimento. Membro do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) e Técnica de Atendimento Educacional Especializado/ETAEE (SEMED/MS). Membro do Grupo de Pesquisas Educacional e Órgão de Gestão e Sistema de Ensino - GEPESE. E-mail: graziarasantos@gmail.com

genéticas. Perante essa representação, o diagnóstico e o tratamento igualmente não são simples, já que estabelecem a comprovação de diferentes indícios por um especialista e o seu tratamento abrange um enfoque multidisciplinar (ROTTA, FILHO, BRIDI, 2016; TEIXEIRA, 2013).

Em estudos afins, porém, o transtorno surge designado como uma patologia que está minutada no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), livro-referência para análises de saúde mental (NASCIMENTO, 2014). O transtorno, igualmente, aparece na classificação internacional das doenças, o que constitui que existe uma concordância ínfima da comunidade científica sobre essa disfunção (CID-10, 2008).

Todavia, o objetivo deste estudo foi apresentar uma síntese atualizada do conhecimento disponível acerca do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, enfatizando a sua abordagem clínica, diagnóstica, estratégias terapêuticas, além de descrever seus diferentes aspectos e modificações ao longo da vida, bem como analisar alternativas pedagógicas que possibilitem um melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem de estudantes diagnosticadas com TDAH.

A inclusão educacional dos estudantes que apresentam o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade tem sido um desafio e questionamentos por parte dos educadores, pais e profissionais envolvidos, pois muitas vezes há o desconhecimento dos educadores quanto as suas características e necessidades específicas de aprendizagem.

Logo, surgem as seguintes indagações acerca do TDAH: O que é o transtorno? Como é feito o diagnóstico? Como encarar com as adversidades de comportamento e os antagonismos que o indivíduo apresenta? Como o educador pode derrotar os obstáculos que atrapalham o diagnóstico do TDAH e gerar a adequada inclusão?

Instruir-se a respeito desses indivíduos, requer a magnitude deste estudo mediante o exposto e afirma-se que não é permissível trivializar os seguimentos perante a exiguidade de análises, especialmente, em posto dos critérios de evidências. Igualmente, os estudos acerca do TDAH ainda dependem de abordagens elaboradas de forma a considerar

os protocolos da ciência hodierna. Como também, a inclusão retrata um segmento mútuo que implica a cooperação e a conduta partilhada.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é uma patologia que vem acendendo abundantemente com o transcorrer do tempo. Ao concretizar um percorrido pela literatura sobre o assunto, compreende-se que esse aumento parece ter se acentuado ultimamente (GOMES et al., 2007; CAMILO, 2014).

ETIOLOGIA

As causas do TDAH, ainda estão em discussão, visto que muitos fatores podem interferir e desencadear comportamentos desatentos, impulsivos e/ou hiperativos, os quais não se manifestarão de modo idêntico em todos os indivíduos. Conquanto, marcado por indícios de desatenção, hiperatividade e impulsividade, o TDAH é uma doença muito heterogênea, pelo menos no coeficiente fenotípico (CYPEL, 2007).

Os mecanismos neurobiológicos que participam do TDAH são de natureza complexa e não estão na dependência de um único neurotransmissor. Segundo esses, a variação clínica dos casos já reflete a intensa complexidade dos processos neuroquímicos inibitórios e excitatórios implicados na origem dos sintomas (GOMES et al., 2007).

Apesar dos especialistas em TDAH já tenham concretizado múltiplos estudos procurando abarcar a ascendência desse transtorno, até a atual ocasião não conseguiram alcançar uma consonância a respeito de qual seria a sua etiologia, sendo que as teorias fundamentais subsidiavam-se na neurobiologia, neuroquímica e na genética (ANDRADE et al., 2011; CALIMAN, 2010).

Portanto, entender os diferentes aspectos multifatoriais do TDAH, buscando a promoção de adequada estratégia de abordagem e tratamento, possibilitará combater os mitos e conceitos errôneos que cercam

esse distúrbio e prevenir seus efeitos deletérios no desenvolvimento adequado dos indivíduos por ele acometidos.

CLASSIFICAÇÃO

Conforme o DSM-5, o TDAH se qualifica entre as desordens neurológicas, que são distinguidas por dificuldades no desenvolvimento que se manifestam precocemente e influenciam o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou pessoal (NASCIMENTO, 2014). Ainda, de acordo com a mesma literatura, os critérios diagnósticos são (p. 60):

- **CRITÉRIO 1** – Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere com o funcionamento ou desenvolvimento. Em ambos os domínios seis dos seguintes sintomas devem persistir por pelo menos seis meses, em um grau que é inconsistente com o nível de desenvolvimento, e tem um impacto negativo diretamente sobre as atividades sociais e acadêmico-profissionais. Para adolescentes e adultos mais velhos, pelo menos cinco sintomas são obrigatórios.
- **CRITÉRIO 2** – Vários sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade devem estar presentes antes dos 12 anos de idade.
- **CRITÉRIO 3** – Vários sintomas de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade devem estar presentes em dois ou mais contextos.
- **CRITÉRIO 4** – Há uma clara evidência de que os sintomas interferem ou reduzem a qualidade do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.
- **CRITÉRIO 5** – Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso da esquizofrenia ou outro transtorno psicótico, e não são melhor explicados por outro transtorno mental.

Recentemente, não há uma classificação do transtorno em relação aos sintomas. Os habituais subtipos de TDAH são ponderados como con-

figurações no DSM-5 (NASCIMENTO, 2014). Essa modificação decorre dos efeitos de diversos estudos que conjecturam que a mostra dos sintomas altera conforme a idade em que o diagnóstico é estimado, dessemelhante da aceção do fecho “subtipo”, que se alude a uma circunstância constante (SENA, NETO, 2007).

Como qualquer patologia, o TDAH também pode variar em níveis de comprometimento, podendo ser leve, moderado ou grave. Além disso, é importante ter uma boa experiência para fazer o diagnóstico, ou seja, não existe um exame biológico para a detecção do TDAH. (OHLWEILER, RIESGO, 2016). Ele é basicamente clínico, sendo preciso coletar informações com o próprio indivíduo, familiares, mentores e observar a ocorrência ou não dos sintomas e o nível de comprometimento.

DIAGNÓSTICO

O adequado **diagnóstico do TDAH** é uma das fases principais para assegurar a qualidade de vida dos indivíduos que padecem com a sintomatologia, de outras enfermidades que se parecem com a **desordem de déficit de atenção e hiperatividade** e mesmo de indivíduos saudáveis que por motivos caracterizados proporcionam determinado sinal ou sintoma do TDAH (AMORIM, 2016, MATTOS, ROHDE, 2012).

Por causa disso, antes de perceber como é realizado e quais os reptos do **diagnóstico**, é essencial conter em reflexão que indivíduos impecavelmente saudáveis podem expor agitação, impulsividade e/ou desatenção em algum período da vida. O aparecimento dos sintomas de modo independente e preciso não constitui de feito algum que um indivíduo tenha TDAH. Todavia, determinados indivíduos exibem esses sintomas combinados, de forma intensa e persistente no decorrer do tempo, levando a prejuízos funcionais significativos (ANDRADE et al., 2011).

O diagnóstico diferencial do TDAH principia com uma vasta apreciação clínica da ocorrência por um perito em TDAH, quando são averiguadas as propriedades cognitivas, comportamentais e emocionais; histórico familiar, desenvolvimento infantil, vida escolar/profissional;

relacionamentos, dificuldades e perspectivas referidas pelo indivíduo, que possam estar pautadas a distração, hiperatividade/agitação e impulsividade, dentre outros sintomas (PINTO, 2007).

O DSM-V define a existência ou não do transtorno através dos sintomas que caracterizam os tipos de TDAH e a frequência com que ele aparece, devendo ser constantes, durando no mínimo seis meses e não limitados a uma única situação (NASCIMENTO, 2014).

Diante as concepções referidas, torna-se incontestável a relevância de uma avaliação compreensiva acerca do funcionamento do indivíduo. Todavia, para que se efetive, há uma sucessão de práticas e ferramentas que podem ser empregadas de modo que nobilite o procedimento avaliativo e diagnóstico, como visita clínica, exames psicológicos e neuropsicológicos, aplicação de escalas, entre outros. A interação multidisciplinar é muito importante, já que a correspondência de conhecimentos entre profissionais de distintos campos pode ser extremamente benéfica para a assimilação global da desordem.

INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR

A terapêutica do TDAH é interdisciplinar e abrange um enfoque múltiplo, juntando intercessões psicossociais e psicofarmacológicas. De modo recente, o subcomitê acerca do TDAH na *American Academy of Pediatrics* (AAP) divulgou diretrizes para o pediatra clínico a propósito do tratamento desse transtorno (TEIXEIRA, 2013; CAMILO, 2014).

No campo das intercessões psicossociais, o mais importante seria a informação aos pais de como manejar e lidar com os sintomas dos filhos e o conhecimento das melhores táticas para a assistência dos filhos na organização e na idealização das atividades. Rotinas cotidianas sólidas e um espaço escolar previsível, igualmente são importantes e auxiliam esses indivíduos a sustentarem o domínio emocional (GOMES et al., 2008).

Quanto à conduta não medicamentosa, destaca-se a terapia cognitivo-comportamental (TCC) com amplas evidências na eficácia no manejo do TDAH, o suporte com fonoaudiólogo e psicopedagogo, em

casos em que existe, simultaneamente, transtorno de leitura, conhecida como dislexia, ou transtorno da expressão escrita, conhecida como disortografia. Não há evidências no tratamento do TDAH por meio de restrições dietéticas, homeopatia, acupuntura, exercícios físicos, florais ou métodos alternativos (MATTOS, ROHDE, 2012).

Portanto, o tratamento ideal para indivíduos com TDAH envolve um planejamento individualizado, baseado nos sintomas principais e comorbidades. Este tratamento de forma genérica incluirá a farmacoterapia, geralmente um estimulante do sistema nervoso central, associada com medidas psicoeducacionais, terapias comportamentais, alterações ambientais e, algumas vezes, psicoterapia de suporte para a família e para o indivíduo.

INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TDAH

Na puerícia, estão associadas ao TDAH, as oscilações psicomotoras, complexidade em adotar aprendizados e normas, e os “combinados”. São corriqueiras a apresentação de atraso psicomotor e a resistência em sustentar a atenção em atividades pouco motivadoras. O momento do “para casa” costuma ser um desafio, sobretudo para a família, os quais se sentem desnorteados e impelidos pelos entressaberes, pelas distrações e pela falha de aliciação da criança. Em consequência da conduta, ocasionalmente, temperamental ou indiferente, as crianças com TDAH são desprezadas em círculos sociais e consideradas como sem educação, “endiabradas” ou sem limites (ANDRADE et al., 2011; CALIMAN, 2010).

O TDAH, em grande parte, se desponta com a entrada da vida escolar, onde os sintomas comparecem de modo mais perceptível, comumente sobressaindo o aluno do modelo de desenvolvimento conjecturado para a idade. Prejudica o indivíduo em múltiplos fatores de sua existência e tem um percurso extenso, podendo oferecer, em algumas ocorrências, uma melhora ao alcançar a vida adulta, especialmente no que se alude aos indícios de hiperatividade (MATTOS, ROHDE, 2012).

Nessa conjectura, após um encaminhamento pelo educador por dificuldades do estudante com a atenção e o controle do comportamento,

a avaliação do TDAH é conduzida em cinco estágios: primeiro, devem ser obtidas avaliações feitas pelos educadores e realizadas entrevistas com o mesmo para determinar a gravidade e a frequência de possíveis sintomas de TDAH; segundo, se os achados dessa triagem forem significativos, múltiplos métodos deverão ser usados em várias fontes e cenários para documentar o funcionamento da criança em diversas áreas; terceiro, os resultados da avaliação são interpretados, de modo a permitir decisões quanto à classificação e ao diagnóstico; quarto, um plano de tratamento é desenvolvido com base nos dados obtidos na avaliação; quinto, o comportamento e o desempenho escolar são avaliados em base contínua, para definir o sucesso e a precisão de mudanças no programa de intervenção (FREITAS et al., 2010).

A criança TDAH precisa ajustar-se às regras e à estrutura de uma educação continuada, em que há cobrança de desempenho. Muitas vezes, experimentará dificuldades em adequar-se a rotinas tão esquematizadas. O educador que ignora a dificuldade pode acabar entendendo que a criança é desatinada ou insurgente, já que em um dia pode fazer produtiva e participe, e no dia subsequente meramente não dar prudência a nada e não levar a cabo as obrigações. Completa por chamar muito a atenção do educador, porém, negativamente. Isso pode originar inadvertências em sala, já que as distintas crianças compreenderão o “clima” e poderão se interessar mais no confronto, do que em suas atividades (SILVA, 2009).

Portanto, para aprimorar a qualidade de vida e assegurar uma proficuidade aprendiz aceitável para uma criança com TDAH, a escola e os familiares necessitam agir unidos. Tanto a família, quanto os profissionais que se relacionam com a criança carecem conservar uma afinidade iminente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A escola denominada inclusiva é factível e, com certeza, irá trazer inúmeros benefícios à educação e à sociedade como um todo, já que está sendo “construída”, e vem acontecendo paulatinamente, e não poderia

ser diferente, pois a inclusão é um processo gradativo, complexo, que depende de um contínuo desenvolvimento pedagógico dos sistemas educacionais (SILVA, 2009).

Logo, assim como a escola deve se tornar um espaço de inclusão, as relações que nela se estabelecem devem se pautar em princípios e estratégias que sustentam o processo de educação inclusiva assim como: parceria, imparcialidade, direito à voz entre outros, para que os sujeitos envolvidos sejam agentes dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (COELHO, 2010).

Nesse sentido, o diagnóstico precoce e tratamento adequado do estudante com o TDAH, podem reduzir drasticamente os conflitos familiares, escolares, comportamentais e psicológicos vividos por este, pois, uma vez diagnosticado, o educador tem condições de ajudar o estudante sem, com isso, prejudicar a turma. Por meio de algumas estratégias, ele pode facilitar o cotidiano dessa criança na escola (FREITAS et al., 2010).

Entender os diferentes aspectos multifatoriais do TDAH, buscando a promoção de adequada estratégia de abordagem e tratamento, possibilitará combater os mitos e conceitos errôneos que cercam esse distúrbio e prevenir seus efeitos deletérios no desenvolvimento adequado dos estudantes por ele acometidos.

Nesse sentido, ao adentrar no ambiente escolar, o estudante passa a conviver com dificuldades maiores, pois, começam a surgir nesse meio o acatamento de metas e rotinas, executar tarefas e é recompensada ou punida de acordo com a eficiência com que são cumpridas. Devem caminhar em direções determinadas, em tempos estabelecidos e em ritmo compatível com as demais crianças com quem irão conviver quase que diariamente, definidos pelo educador, que é orientado por objetivos até então diferentes, mas cujos propósitos agora interessam sobremaneira a estes (SILVA, 2009). Assim sendo, a ABDA traz as seguintes recomendações (ARRUDA, ALMEIDA, 2014):

- Os educadores necessitam apresentar acondicionamento e flexibilidade para auxiliar os estudantes com TDAH a ladear os obstáculos, se inteirar acerca do transtorno e

se reciclar comumente, sustentando uma conversação contínua com os profissionais qualificados no contexto.

- Substituir metodologias de aprendizagem, deter exposições periódicas e apresentar uma porção extra de calma é essencial.
- Conter resignação não constitui ser permissivo e complacente em descomedimento. O educador necessita conservar o estudo e determinar que as regras sejam acatadas. Plano e coordenação carecem ser doutrinados a todo o tempo, porque são individualmente complexos para crianças com TDAH.
- Caso compreenda que determinado estudante exhibe os indícios do TDAH, o educador precisa avisar à família. Quanto antes à terapêutica for principiado, menos obstáculos as crianças vão encarar no cotidiano escolar.
- Igualmente vale a velha regrinha: continuamente enalteça o estudante quando ele conseguir se portar bem ou concretizar uma atividade complexa. Não aguarde pelo desempenho exato, avalie acanhados passos obtidos. Quando existir cabimento, instrua-o como precisa proceder.
- A criança com TDAH tem limitações de supervisionar sua conduta. Por conta disso é constitucional que na usualidade de cursos, o educador determine as normas de comportamento de forma aberta e transparente. A criança necessita entender com nitidez o que é confiado a ela.

Portanto, as estratégias devem ser baseadas em pesquisas, onde aconteça o aprendizado cooperativo, adaptação curricular, instrução direta, treinamento em habilidades, dentre outros. A escola deve usar novas formas para avaliar o progresso aos respectivos objetivos e, oferecer cursos de aperfeiçoamento contínuo aos educadores, visando à melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar os estudantes.

CONSIDERAÇÕES

Com fundamento na revisão da literatura, demonstrou-se que a TDAH é uma desordem distinguida por introito prematuro, cujas fronteiras do progresso que necessitam ser alcançadas são atrasadas.

Os indivíduos exibem um modelo de conduta assinalado pela impulsividade e pela hiperatividade, e estes podem permanecer de modo combinado ou independente.

Com relação à inclusão do estudante com TDAH, nota-se que a ideia de uma educação para todos, carrega em si o desejo de uma sociedade baseada na equidade, na justiça, na igualdade e na interdependência, que assegure uma maior qualidade de vida para todos, sem discriminação de nenhum tipo. Que reconheça e aceite a diversidade como fundamento para a convivência social. Para tal, faz-se necessário que os profissionais da escola sejam capazes de oferecer um atendimento educacional de ensino de acordo com as necessidades específicas que cada indivíduo apresentar.

De acordo com os achados na pesquisa direta, pode se observar o quanto ainda à questão da inclusão é permeado por certos condicionantes desfavoráveis, principalmente ao estudante que está sendo incluído na rede comum de ensino. De certa forma ainda falta preparo técnico, conhecimento aprofundado sobre o TDAH, bem como, viu-se pelas informações coletadas que um dos principais elementos que contribuem para a inclusão do TDAH, não vem sendo atingido pelos educadores, à questão do diálogo, não só com esses estudantes, mas com todos que compõem o ambiente cotidiano dessas crianças.

Portanto, ainda que existam estudos e novos conhecimentos a respeito do TDAH, verifica-se que determinados profissionais que interatuam com os indivíduos acometidos por este distúrbio não estão sendo perfeitamente informados e adequadamente elucidados. Com isso, se torna imperioso a capacitação apropriada, bem como um programa constante para explicar aos interessados acerca dos dessemelhantes aspectos, tanto do TDAH como dos demais distúrbios neuropsicológicos, que os indivíduos da contemporaneidade podem apresentar.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. **TDAH: O que você precisa saber.** Instituto Paulista de Déficit de Atenção, 2016. Disponível em: <<https://dda-deficitdeatencao.com.br/oquee/>>. Acesso em: jun/2018.

ANDRADE, C.R.M.; SILVA, W.A.P.; FILHO, J.F.B.; SILVEIRA, J.C.C. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista de Medicina de Minas Gerais**, vol. 24, nº 4, 2011. Disponível em: <<http://rmmg.org/artigo/detalhes/165>>. Acesso em: jun/2018.

ARRUDA, M.A.; ALMEIDA, M. Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas. Ribeirão Preto e São Pedro, 2014. Disponível em: <<https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha%20da%20inclusao%20escolar%20para%20sites.pdf>>. Acesso em: jun/2018.

BELLI, A.A. **TDAH e agora?** A dificuldade da escola e da família no cuidado e no relacionamento com crianças e adolescentes portadores de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. São Paulo: Editora STS, 2008.

CALIMAN, L.V. **Notas Sobre a História Oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade TDAH.** Psicologia, Ciência e Profissão, vol. 30, nº 1, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n1/v30n1a05.pdf>>. Acesso em: jul/2018.

CAMILO, L.A. **O conceito de TDAH:** concepções e práticas de profissionais da saúde e educação. [Dissertação], Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123180/000825188.pdf?sequence=1>>. Acesso em: jul/2018.

CID-10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** Organização Mundial de Saúde, 10ª Revisão, vol. 1, 2008. Disponível em: <www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cid10.htm>. Acesso em: jun/2018.

COELHO, C.M.M. **Inclusão escolar.** In: KELMAN, C.A. et al. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília: Editora UnB, 2010.

CYPEL, S. **Déficit de Atenção e Hiperatividade e as Funções Executivas.** Atualização para pais, professores e profissionais da saúde. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.

FREITAS, J.S. et al. TDAH: Nível de Conhecimento e Intervenção em Escolas do Município de Floresta Azul, Bahia. Gerais – **Revista Interinstitucional de Psicologia**, vol. 3, nº 2, 2010.

GOMES, M. et al. Conhecimento sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, vol. 56, nº 2, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56n2/a04v56n2.pdf>>. Acesso em: jun/2018.

IVENICKI, A. CANEM, A.G. **Metodologia da Pesquisa:** rompendo fronteiras curriculares. 1ª Edição, Editora Ciência Moderna, 2016.

NASCIMENTO, M.I.C. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. [Tradução], American Psychiatric Association, 5ª Edição, Porto Alegre: Artmed, 2014.

OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtorno da Aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

PINTO, E.F. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar.** [Monografia], Especialização Lato Sensu em Distúrbios da Aprendizagem, CRDA – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem e Disciplina de Oftalmologia da Faculdade de Medicina do ABC, São Paulo, 2007.

PRODANOV, C.C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª Edição, Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3ae f538/E-book Metodologia do Trabalho Cientifico.pdf>. Acesso em: jun/2018.

ROTTA, N.T.; FILHO, C.A.B.; BRIDI, F.R.S. **Neurologia e aprendizagem**: Uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, A.B.B. **Mentes Inquietas**. TDAH: Desatenção, hiperatividade e Impulsividade. 2ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

TEIXEIRA, G. **Desatentos e Hiperativos: manual para alunos, pais e professores**. 2ª Edição, Rio de Janeiro, 2013.

DIVERSIDADE: INCLUSÃO (PARCIAL OU TOTAL)

Géssica Katiusa Santana do Amorim⁸⁰

INTRODUÇÃO

Todo cidadão possui características genéticas e históricas, que podem ser influenciadas pelos seus antepassados e pelo contexto histórico e cultural no qual foi estar inserido, o que influencia no desenvolvimento de suas próprias especificidades. A cultura que é reproduzida nos indivíduos através das regras, valores ou características do grupo social em que está inserido. Sendo ele mesmo um produtor e reproduzidor destas características e atuante sobre as suas próprias relações.

Desta maneira, a escola é um ambiente possuidor de diversas culturas inseridas em um pequeno espaço e de certa forma, mas passível de mudança uma vez que seu próprio contexto está em contínua transformação. Bem como, suas aprendizagens que devem ser voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades para o convívio em sociedade, e um ambiente respeito, de inserção dos mais variados tipos de diferenças.

A escola desde sua formação caracterizou-se pela homogeneização dos alunos, porém este papel vem mudando a medida em que as relações se modificam e as aprendizagem também. Principalmente durante a era tecnológica, está que nos coloca frente às dificuldades de pensar em metodologias inovadoras de aprendizagem e que insira o cotidiano das crianças nos assuntos estudados. Além disso, há de se pensar no próprio aspecto de sala de aula uma variedade de culturas e de pessoas que possuem dificuldades e características próprias.

Desta maneira, entende-se o papel da escola e do educador como fundamental para valorizar está variedade cultural e desenvolver estratégias para melhorar o convívio, respeito as diferenças, assim fomentador do respeito entre os alunos. Cabe então a escola mediar o convívio entre

⁸⁰ Acadêmica do 5º semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Sociedade Educacional De Três de Maio – SETREM. E-mail: gessica.katiusa@gmail.com

as diferenças e conceitualizá-las e explicá-las de modo a tentar constituir uma sociedade tolerante e consciente das diferenças.

Desta forma o educador precisa estar disposto a enfrentar e quebrar os tabus pré-estabelecidos no contexto social destas crianças, fazendo-os se questionarem sobre estes tabus. Estes que serão de grande importância dentro da constituição dos futuros cidadãos incentivando o respeito às diferenças. Tendo em vista desenvolver no aluno o conhecimento de que todos têm os mesmos direitos independentemente da cultura, religião, deficiente ou não, etc.

Tenta-se mostrar as construções realizadas durante a intervenção e os pontos observados no desenvolvimento dos alunos em momentos de desconforto. Primeiro tem que se entender alguns contextos e relações de diversidade apresentados, com relação ao trabalho do professor.

DESENVOLVIMENTO: CONTEXTUALIZANDO A PRÁTICA

Estamos inseridos em um ambiente de contínua mudança e de múltiplas relações sociais de convívio. Desta maneira temos que entender, que o processo de formação construímos sobre diferenças. E para isto, o trecho de Pastor (1995), constrói parte do que se entende por diferenças em uma sala levando em conta a construção do currículo:

O currículo não deve ser concebido de maneira a ser o aluno quem se adapte aos moldes que oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Tal diversidade não deve ser entendida no sentido de que cada aluno poderia aprender coisas diferentes, mas sim de diferentes maneiras (...) (PASTOR, 1995, p. 142-14).

Desta forma, entende-se que não se deve pensar em conteúdos diferentes para uma sala mas, sim, a elaboração de metodologias e materiais diferenciados para que todos alcancem o mesmo nível de conhecimento. E desta maneira, possibilite a construção significativa de aprendizagens.

Ao pensar desta forma, o professor deve levar em conta as inúmeras vivências que os alunos já possuem. Assim podendo ter seus

conhecimentos colocados à prova, pois, em uma sala de aula existem várias formas de pensar e refletir sobre o ensinamento, ainda podendo surgir questionamentos muitas vezes impensáveis e/ou podendo vir a fazer ramificações do assunto.

Também devemos ter em mente que as premissas da educação inclusiva estabelecidos na Declaração de Salamanca, elaborada em 1994. Por mais que ela se aplique para a educação especial, a mesma pode ser de grande influência no desenvolvimento dos planos de aula e de trabalho do professor onde a mesma no artigo 7º fala-se a seguinte afirmação:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos estilos e ritmos de aprendizagem a assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades (...) (1994).

Ou seja, as escolas que compreendem que em seu interior há e sempre irá existir diferenças, das mais diversas, deve estar ciente de que é ela que deve moldar-se e apropriar-se de conteúdos e conceitos que possam ser elaborados e realizados com todos. Neste trecho percebe-se que a educação no geral é destacada além de, ser um “ponto chave” para a inclusão de pessoas com deficiências diversas. Estas que possuem ritmos características ainda mais acentuadas no que compete a sala de aula.

Entende-se nos dias atuais que grande parte das pessoas acredita que todos estão inseridos da mesma forma e que não há a exclusão. Porém, nas práticas observadas em sala de aula, uma das alunas, ao ser questionada sobre a exclusão, respondeu que não sabia de ninguém que era excluído por algumas dificuldades de aprender e ao responder

isso os seus colegas se manifestaram e relataram que já perceberam e vivenciaram.

Ao ouvir estas palavras lembrei-me de situações em que esta mesma aluna excluiu uma colega, por que, segundo ela “não saber fazer nada direito”. Isto faz-nos pensar até que ponto chega a real inclusão na sala de aula? Após esta fala iniciei uma intervenção mais profunda no tema.

Desta maneira, através de vídeos, diálogos, desenhos, textos e exemplos, tentei mostrar que existem diferenças sim, e são elas que nos fazem ser quem somos, e todos tem seu devido valor e devem ser respeitados na sala e fora dela. Entende-se que esta vivência possibilitou a construção dos conceitos estudados e das representações feitas depois.

Compreende-se que a tarefa de reconstruir e formular ideias nos alunos sobre a inclusão e de respeito ao próximo não devem ser incumbência apenas da escola, mas sim do círculo social da criança e de seus responsáveis. Conforme Cury (2000):

O término de uma tal discriminação não é uma tarefa exclusiva da educação escolar. Esta e outras formas de discriminação não têm o seu nascedouro na escola. A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. Daí que a busca de uma sociedade menos desigual e mais justa continue a ser um alvo a ser atingido em países como o Brasil. (p. 7)

De acordo com este trecho a educação deve andar junto com a sociedade e que isto deve ser uma tarefa de todos, uma vez que, somos agentes de mudança na escola e na comunidade. Além disso, as discriminações não partem dos ensinamentos da escola mas, sim, do convívio como um emaranhado de diferenças e peculiaridades.

DIVERSIDADE: DESAFIO INTERDISCIPLINAR

Nas mais variadas esferas da formação docente espera-se que os acadêmicos façam a interdisciplinaridade das matérias ligando-as de

forma a fazê-las terem uma relação mútua. Porém, para que isto ocorra, principalmente no ensino das diversidades precisamos compreender que como Barbosa (1985):

Historicamente podemos apontar como fundamento da interdisciplinaridade a ideia de totalidade, paulatinamente substituída pela ideia do inter-relacionamento do conhecimento. Inter-relacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento, ou abarcar a globalidade do conhecimento, foi uma intenção educacional defendida primeiramente pelas teorias humanísticas da educação. Para algumas destas teorias, sendo o homem um ser total, global, deveria ser conduzido à busca do conhecimento total, global do universo. Posteriormente também alguns behavioristas defenderam esta ideia de procura e transmissão globalizada do conhecimento, porque esta globalidade corresponderia à simplificação do meio ambiente recomendável para sua fácil manipulação, no sentido de conduzir o comportamento humano.

Então a incorporação de um tema em todas disciplinas faz com que o entendimento do aluno seja mais duradouro e consistente. Desta forma, entende-se a necessidade de desmembrar os temas nas mais diferentes áreas, e de estudá-los de modo a produzir conhecimentos críticos e reflexivos.

A integração dos conteúdos especificamente de diversidade é importante ter-se em mente que há vários eixos possíveis e que cada um possui um conceito para lhe definir. Além disso, diversidade deve ser um tema trabalhado em todos os anos não apenas em algumas semanas, mas o ano todo.

Pois quando falamos de diversidade compreendemos que há várias subdivisões que pode ser entendida, como de gênero, de etnia, de raça, diferenças físicas e até de capacidade. Assim durante o estágio, buscou-se mostrar um pouco de cada diversidade, tentando oferecer aos alunos uma visão ampla do contexto de diversidade dentro da sala e fora dela. Ao se falar sobre o tema muitos desconheciam seu significado e/ou

desconheciam que poderiam haver até diferenças linguísticas (como a diferença de algumas palavras escritas do português gramatical, como para o normalmente falado no cotidiano).

Ao longo das práticas também foram feitos diversos questionamentos acerca da temática Diversidade, e de eles entendiam sobre tal fato. Também fazendo com que eles ilustrassem o que entendiam por diferença econômica através de histórias em quadrinhos. Quando estávamos refletindo sobre a diversidade de pessoas com deficiência, pode-se perceber que ainda havia barreiras e certos tabus a serem quebrados.

Em um dos momentos de reflexão, os alunos comentaram que, os colegas que possuíam alguma deficiência, não faziam as “coisas” (atividades) e/ou eram “burros” por não compreender os conteúdos, de certa forma não compreendiam que seus colegas tinham dificuldades em acompanhar ou então de fazer certas atividades mais complexas. Assim quando os alunos eram questionados sobre como os outros estavam se sentindo pois, quando havia algum trabalho em grupo eram excluídos ou os últimos a serem chamado, e aos poucos foram observando que suas atitudes magoavam os colegas e que não eram legais.

Porém entendo que este trabalho de mudança de pensamento não será feito apenas em uma semana e, sem o apoio da sociedade e da família. Desta maneira entra-se em um dilema entre o que o que se consiste em inclusão e o que realmente é feito, pois uma “inclusão” apenas para o comparecimento às aulas sem interação com os outros não pode ser considerado que de fato está sendo feita. E sim buscar uma em que realmente haja a interação e envolvimento e ambos os lados para que na escola possa ser um local de inclusão,

DIVERSIDADE: DIREITO

Encontra-se no desenrolar da nossa formação histórica um grande marco para a educação obtido a partir da Constituição Federal (1988) que foi uma das mais importantes reformas que já ocorreu, em seu Art. 205, é destacado que:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Este artigo abre espaço para a educação de um modo amplo, sendo que, faz referência a sociedade que também é parte da formação deste cidadão que está em pleno desenvolvimento. As pessoas no entorno da criança e do adolescente deve estar ciente deste compromisso e de sua importância para a constituição deste cidadão que está iniciando sua formação.

Ainda como diz Cury (2005, p. 22):

A educação como direito a sua efetivação em práticas sociais converte-se em instrumento de luta pela redução progressiva das desigualdades e extinção das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos do mundo.

Diante desta afirmação cabe-nos compreender que além de formador de conhecimentos o professor e a sociedade contribuem para a mudança da realidade social dos alunos. A educação consegue mudar realidades e pensamentos tendo a característica de desenvolver a imaginação, a criatividade, a reflexão sobre aquilo que presencia e ou conhece.

A escola deve estar apta a, segundo Dayrell (1996)

Compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas, de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (p. 140).

Desta maneira são estes jovens oriundos de diversos lugares diferentes realidades os quais devemos tocar e entender. Compreender

as suas formas de agir pensando em o colocá-lo diante do aprendiz e de um espaço onde pode se expor e fazer questionamentos a fim de produzir seu próprio conhecimento.

CONCLUSÃO

As vivências ocorridas podem ser desmembradas de diversas formas abordando vários aspectos onde a diversidade poderia ser escrita e reelaborada. Tentou-se com este capítulo conceitualizar aquilo que serviu de base para a elaboração dos planos de aula e da regência.

Este período, muitas vezes perturbador, mostra-se de extrema importância para a formação docente uma vez que busca fazer uma relação com os conteúdos abordados na academia. Ao elaborar o presente artigo desafiei-me a fazer um trabalho sucinto, por mais que as vivências fossem várias e suas contribuições diversas.

Considerando a complexidade do assunto e sua relação com o ambiente social dos alunos, pontuo, que os diferentes conceitos de diversidade abordados alcançaram parte dos alunos fazendo-os refletir sobre suas atitudes. As questões e suas respostas queriam colocá-los de maneira que pensassem sobre o que faziam com as diferenças e de como agiriam e se portariam a partir daquele momento.

Uma vez que no desenvolvimento das aulas tentou-se relacionar todos os conteúdos de forma a conceitualizar o tema nas mais variadas esferas da educação. A aplicação de planos de aula diferenciados e integrados torna-se essencial para que todos tenham total entendimento da proposta. Além disso, contribui para a avaliação do professor sobre os alunos uma vez que pode ver sua evolução e seu interesse.

As adversidades encontradas no desenvolvimento do artigo e do estágio serviram de base para a minha autoavaliação bem como o aprofundamento dos conhecimentos e das vivências acerca deste tema. Confesso que as dificuldades apresentadas na prática colocaram-me frente a situações onde nunca esperei em sala.

Contudo a variedade de crianças e de seus pensamentos contribuíram grandemente para que não repita alguns erros e me desafie

cada vez mais. Como parte de uma destas pessoas que são diferentes e que de formas diferentes tentar mudar outras.

O artigo faz relação ao que vivenciei durante pessoa e também como estagiária, e tomo para a reflexão de que a educação muda realidades e faz com que o diferente seja aceito. Mas apenas ela não basta, mas sim, a sociedade como um todo, agindo e realizando a significação daquilo que a escola possibilita ao aluno.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae T.B. **Polivalência não é interdisciplinaridade**. São Paulo: Max Limonard. 1985.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Trad. Edílson A.da Cunha. Corde, 1994.

CURY, C. R. J. **A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários**. Educação em Revista: Belo Horizonte, n.48, p. 205-222, dez/2008.

CURY, C. R. J. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2005.

DAYRELL, J. **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

Pastor, G.C. **Uma escuela comum para Niños diferentes: la integracion escolar**. Barcelona: EUB, 2ed. Revisada e atualizada, 1995.

ATUALIZANDO A EDUCAÇÃO PRISIONAL: UM ESTUDO DE CASO COM APLICAÇÃO DO PEER INSTRUCTION

Leonardo de Melo Souza⁸¹

Maria Auxiliadora Motta Barreto⁸²

INTRODUÇÃO

Vivemos em um país com grande desigualdade social cuja violência está presente no cotidiano. O reflexo desta realidade é percebido quando nos deparamos com as superlotações das prisões do país (ALMEIDA, 2010). A população carcerária do Brasil é a terceira maior do mundo com cerca de 726 mil indivíduos vivendo em regime de privação de liberdade, ficando atrás somente dos Estados Unidos e China, com 2.228.424 e 1.657.812 de reclusos respectivamente (BRASIL, 2016).

Deste universo de reclusos, o Brasil possui um alto índice de reincidência nas prisões, que pode chegar a 70% (IPEA, 2015), caracterizando significativa ineficiência no processo de reinserção destes indivíduos à sociedade. O estado de São Paulo possui cerca de 240 mil indivíduos presos, distribuídos nas 169 unidades penitenciárias do Estado, o que corresponde a aproximadamente 33% da população carcerária do país. Aproximadamente 19% dos presos de São Paulo possuem o Ensino Médio incompleto, 45% ainda não concluíram o Ensino Fundamental e 2% não são alfabetizados (BRASIL, 2016).

Como não é possível dissociar a educação de todo o investimento do Estado na reinserção social, o Ministério da Educação, por meio de seu Conselho Nacional de Educação, publicou a resolução - nº 2 - que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2011).

⁸¹ Mestre em Ciências do Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais em Ciências, EEL/USP, Lorena - SP. E-mail: leo.souza@usp.br

⁸² Doutora em Psicologia como Profissão e Ciência, Mestre em Educação, Psicóloga, Docente e Pesquisadora da EEL/USP, Lorena - SP. E-mail: maribarreto@usp.br

A regulamentação no Estado de São Paulo se deu por meio da Resolução conjunta nº 1 entre a Secretaria de Educação (SE) e a Secretaria de Administração Penitenciária (SAP) que dispõem sobre a oferta da Educação Básica - na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) - a jovens e adultos que se encontram em situação de privação de liberdade, nos estabelecimentos penais do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. O documento define que o projeto pedagógico, a que se refere o Programa de Educação nas Prisões – PEP contemplará, basicamente: a oferta de Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais, e de Ensino Médio; a formação de classes de alunos multisseriadas, de frequência flexível; a organização curricular estruturada em semestres letivos, denominados termos, observados os mínimos de carga horária e semestres, exigidos para cada nível de ensino; o desenvolvimento de um currículo acadêmico centrado, fundamentalmente, na superação da fragmentação de disciplinas, mediante a utilização de eixos temáticos (SÃO PAULO, 2013).

Não restam dúvidas de que o papel da educação no cárcere deve ser reeducar os criminosos e auxiliá-los a ter uma visão mais ampla de mundo, a buscar outras formas de inserção na sociedade. No contexto atual, foi identificado que os detentos que tem acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho e é através do ensino que os encarcerados têm a oportunidade de se humanizar e se transformar (SALLA, 1999).

De acordo com Leme (2002), diversas são as características peculiares da educação prisional. Os alunos vivem em uma realidade que difere completamente quando comparada ao ensino realizado fora das prisões. No entanto, independentemente do local, a educação deve fornecer ao indivíduo uma possibilidade de mudança que, guiada por sua motivação individual, pode transformar a realidade na qual está inserido.

No modelo de educação prisional que atualmente é desenvolvido, as disciplinas são organizadas por área de conhecimento. Este sistema parece ser uma tendência nos currículos educacionais que estão sendo elaborados, porém, no contexto prisional, esta prática se dá por conta do

protocolo de segurança, pois um professor de cada disciplina adentrando a unidade prisional diariamente aumentaria de forma significativa o trânsito de pessoas na unidade, o que poderia ser um risco em caso de alguma alteração. Desta forma, as disciplinas Biologia, Física e Química estão agrupadas na área do conhecimento denominado Ciências da Natureza. Dentre as três disciplinas, a Biologia foi escolhida para esta pesquisa, pois acredita-se ter um importante papel no desenvolvimento das noções de ambiente, formações, relações existentes entre seres vivos e não vivos e, principalmente, por fomentar as discussões que nos permitem entender o universo do ponto de vista das ciências que buscam sua validação no próprio objeto de estudo.

O presente trabalho apresenta um estudo de caso de aplicação da metodologia ativa Peer Instruction (PI) no contexto da educação prisional, compreendendo como as limitações impostas pelo protocolo de segurança podem influenciar no processo, assim como evidenciando se o conteúdo de Biologia proposto foi assimilado pelo aluno, observando quais atributos desenvolvidos poderiam auxiliá-lo no processo de reinserção social.

DESENVOLVIMENTO

Muitas das mazelas sociais são diretamente relacionadas à educação (CLAUDE, 2005). Indivíduos sem acesso à educação tendem a possuir menos oportunidades e, dependendo das influências do meio, podem adentrar a uma vida de contravenções e crimes. É óbvio que educação deficiente não é o único fator para determinar uma vida criminosa, mas, quando o indivíduo é considerado inapto a viver em um meio social, sendo dele retirado e encarcerado, pode-se considerar que o processo educacional ao qual foi submetido não atingiu suas finalidades e perspectivas (ONOFRE, 2015).

O termo educação prisional, em um primeiro momento, parece algo de fácil definição, sendo a educação em um ambiente de prisão, destinada às populações carcerárias, visando, entre outros objetivos, a sua ressocialização. Porém, o documento que expõe as principais

diretrizes da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), não prevê claramente essa modalidade. Pelo menos é o que defendem alguns pesquisadores, como Graciano e Schilling (2008), segundo quem, do ponto de vista formal e administrativo, a chamada educação prisional não se constitui em modalidade de ensino específica, prevista na LDB (GRACIANO; SCHILLING, 2008).

O contexto educacional do aluno encarcerado não deve assemelhar-se com o período no qual o indivíduo deixou de estudar em liberdade, enfrentando as mesmas dificuldades e obstáculos que o fez abandonar a escola. Os direitos sociais precisam ser garantidos em todo o seu significado, as situações que desfavoreçam a aprendizagem precisam ser extintas, pois existe uma relação direta com a qualidade de vida e de nada adiantaria os direitos adquiridos se, no fim, estes indivíduos continuassem nas mesmas condições de origem, presos nas limitações oriundas da pobreza e da violência (BENEVIDES, 2003).

A educação fornecida no sistema prisional integra a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA) que foi instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e define a EJA como aquela destinada a pessoas “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (CARREIRA, 2009).

A LDB regulamenta o direito previsto na Constituição brasileira em seu Capítulo II, Seção 1, Artigo 208, Inciso I que diz que todos os cidadãos têm o direito ao “Ensino básico obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Desta forma, estão inseridos, nesta categoria de ensino, os presidiários que tiveram o acesso ao Ensino Básico interrompido durante a idade apropriada.

São Paulo contém a maior parcela de encarcerados do Brasil, com cerca de 33% do total nacional. Logo, possui o maior número de presídios, cerca de 169 unidades (BRASIL, 2016). Por esse motivo, São Paulo foi o último estado a se adequar à Resolução CNE/CEB n.º 2/201 que, somente em 2013, com a Resolução Conjunta SE/SAP 1, de 16 de

janeiro de 2013, viabilizou o acesso à educação nos estabelecimentos prisionais do estado, assim atendendo aos critérios da lei federal supra-citada (SÃO PAULO, 2013).

Considerando a especificidade da educação prisional, é muito importante que o professor, além de uma boa formação acadêmica, se enquadre nas diferentes peculiaridades que encontrará no desenvolvimento de sua profissão. A formação do professor, muitas vezes, é superficial e o fato de a educação prisional se dar na forma de EJA deve ser levada em consideração. O público por si só já é diferenciado por se tratar de adultos, sendo que o fato de as aulas serem ministradas dentro de uma unidade prisional torna a realidade ainda mais diferenciada.

A integração professor-aluno é um aspecto fundamental na organização da “situação pedagógica” para se conseguir a transmissão e assimilação dos conhecimentos, dos hábitos e das habilidades (LIBÂNEO, 1992). Somente quando o aluno preso percebe o comprometimento sincero do educador, é que se inicia o processo de autoconfiança. Revitalizando seus próprios valores, a relação professor-aluno é muito importante também na formação do conhecimento, sendo que, no contexto prisional, é mais evidente a admiração e respeito por parte dos alunos. Como os professores ministram aulas por áreas de conhecimento, os alunos passam mais tempo com cada professor, tendo um contato maior que teriam no ensino fora das unidades prisionais.

O ensino é considerado como um dos meios de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que permitam aos reclusos assegurar um futuro melhor quando recuperar a liberdade. Essa posição talvez seja compartilhada pelos apenados que compreendem que o encarceramento tem uma finalidade que vai além do castigo, da segregação e da dissuasão e que, portanto, aceitem o aspecto reformador do encarceramento, em especial as atividades de educação profissional e as informações sobre oportunidades de emprego (FOUCAULT, 2001).

Desta forma, percebe-se que o papel da educação prisional é de reeducar os criminosos e auxiliá-los a ter uma visão mais ampla de mundo, a buscar outras formas de inserção na sociedade, pois obser-

vamos que os detentos que têm acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho.

Dentre as diversas possibilidades de se desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, as metodologias ativas se caracterizam como uma forma crítica de se conduzir os processos interativos de conhecimento, favorecendo, como prioritária, a autonomia do educando, desenvolvendo a capacidade de análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, objetivando encontrar a resolução de problemas e desenvolver-se no processo (BASTOS, 2006). Essa proposta destoa das mais utilizadas nas instituições de ensino atualmente. Na maioria dos casos, a aprendizagem se dá de forma passiva ou tradicional de ensino, de modo que o aluno acompanha a matéria que é proferida pelo professor em aulas expositivas, sendo o professor o protagonista do processo de aprendizagem (SANTOS, 2011).

Na metodologia ativa, o protagonismo em aula é transferido para o aluno que se torna o maior responsável por seu processo de aprendizagem. O objetivo central desse modelo é desenvolver a autonomia no aluno e, conseqüentemente, torná-lo mais participativo e crítico em relação ao seu desenvolvimento (BACKES et al., 2010).

O papel do professor também se altera durante o processo de ensino no método ativo, de forma que este não é mais o sujeito ativo da aprendizagem, tornando-o um agente facilitador que orienta e organiza, não só profere informações, dando condições para que o aluno consiga se desenvolver e aprenda a buscar as informações necessárias nas mais variadas fontes disponíveis (HADDAD et al., 1993).

Existem, hoje, muitas modalidades de metodologias ativas. Elas variam de acordo com o conjunto de técnicas e objetivos específicos que contemplam, mas os fundamentos norteadores centralizam o aluno como o agente principal de sua aprendizagem.

No presente trabalho foi aplicada a metodologia ativa denominada *Peer Instruction (PI)* que é um método de aprendizagem ativa que possui dois objetivos centrais: explorar a interação entre os estudantes e focar sua atenção nos conceitos fundamentais para a resolução de

questionamentos propostos em sala de aula. Nesta metodologia, os alunos possuem maior autonomia para discussões em sala, a respeito de testes conceituais propostos pelo professor (MAZUR, 2015).

A metodologia segue algumas etapas (MAZUR, 2015):

1. O professor realiza uma exposição oral, de aproximadamente 15 minutos, sobre os elementos mais importantes do tópico a ser trabalhado.

2. É proposto um teste conceitual, de múltipla escolha, a respeito do tema apresentado. Os alunos refletem sobre o teste conceitual, individualmente, de maneira silenciosa, durante 1 a 2 minutos.

3. Cada estudante registra sua resposta, mostrando-a ao professor que fará a distribuição de acertos da turma. Quando menos de 30% da turma acerta a resposta, o professor deve repetir o Passo 1.

4. Quando, entre 30% e 70% da turma escolhe a resposta correta, o professor abre espaço para discussão entre os alunos. Em duplas ou em pequenos grupos, os estudantes são encorajados a discutir suas respostas com os colegas, durante 2 a 4 minutos. Por outro lado, caso mais de 70% da turma acerte a questão, o professor explica rapidamente a resposta correta e, a seguir, propõe outro teste conceitual sobre o mesmo assunto.

5. Após a discussão, os estudantes registram novamente suas respostas que podem ou não terem sido alteradas pela interação com os colegas. Espera-se que, após as interações, a frequência de acertos ultrapasse 70%. Desse modo, o professor pode passar para outro teste conceitual, repetindo os procedimentos enquanto houver tempo disponível de aula.

A aula é estruturada a partir dos questionamentos levantados pelos testes conceituais, conforme Mazur (2015) define. Sendo assim, a Instrução por Pares exige cuidadosa escolha dos testes trabalhados.

Nossa proposta foi analisar a aprendizagem dos alunos da EJA e a assimilação de conteúdos, tendo como diferencial metodológico a adaptação e utilização do método PI, no contexto da educação prisional, nas diferentes séries do Ensino Médio na disciplina Biologia, em

determinado período do bimestre. Durante a aplicação do método de ensino nas aulas de Biologia, foram registrados paralelamente os discursos dos alunos participantes da instrução por pares. Assim, após uma somatória de informações registradas, foi realizada análise nos moldes da análise de conteúdo.

Para a realização da análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo tendo como referencial a obra de Bardin (2006) que define este tipo de análise como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que tem como objetivo enriquecer a leitura dos dados coletados.

Por tratar-se de uma pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido a um Comitê de Ética e Pesquisa e foi aprovado com o número CAAE 68603617.5.0000.5431. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi utilizado como parte do processo de autorização de pesquisa do referido comitê.

No contexto prisional, a segurança é um dos pilares para que ocorra o desenvolvimento da educação no interior do presídio. A preocupação com esse fator é fundamental até mesmo para que os professores possam realizar seu trabalho de maneira eficaz. Por outro lado, o protocolo de segurança inviabiliza a utilização de uma série de recursos que possuam fundamentos tecnológicos, pois diversos tipos poderiam infringir alguns protocolos, principalmente quando esses recursos envolvem a transmissão e desenvolvimento da comunicação.

Devido ao fato da não utilização de algumas tecnologias, a aplicação foi adaptada para o contexto prisional. Foram confeccionados cartões de respostas (flashcards) com materiais de fácil acesso, produzidos com papel cartão de cores diferentes e as letras foram impressas em papel branco, recortadas e coladas no cartão. Cada placa possuía as dimensões de 18 cm por 24 cm. Após a confecção, os cartões foram colados formando uma dupla face. Para melhorar a durabilidade, o material foi plastificado.

A educação prisional no Estado de São Paulo recebeu, um pouco antes do início da aplicação da metodologia, um novo material de apoio para as disciplinas do Ensino Médio na modalidade EJA. Este material

era inédito na rede pública estadual, pois existiam livros didáticos elaborados e direcionados para o Ensino Fundamental, mas careciam de um material de aporte para o Ensino Médio. O material foi utilizado como leitura prévia dos textos que foram trabalhados durante a aplicação do método e estes textos foram compactados em um número menor de páginas e entregues para que os alunos realizassem a leitura.

Os conteúdos escolhidos pertencem à disciplina de Biologia e foram planejados de acordo com proposta curricular para o ensino de Ciências, tanto na esfera estadual como na nacional. Na esfera estadual, o “Currículo do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2012) orienta, em seu caderno de Ciências da Natureza, Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, a disposição dos conteúdos e conceitos a serem trabalhados durante os bimestres do ano letivo. Foram utilizados os materiais didáticos, direcionados ao Ensino Médio da EJA, os cadernos CEEJA Mundo e Trabalho da disciplina de Biologia no Ensino Médio 2015, sendo estes materiais elaborados a partir da orientação curricular do Estado de São Paulo.

Para a aplicação da metodologia, foram selecionados os conteúdos de Biologia pertencentes ao 2º bimestre do corrente ano letivo, não havendo, assim, alteração no planejamento e disposição da sequência dos conteúdos apresentados na disciplina.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma pertencente à modalidade de ensino EJA prisional, sendo um 1º ano do Ensino Médio. As classes na educação prisional normalmente são organizadas em turmas multisseriadas, porém, nesta unidade, devido à alta procura por parte dos detentos, foi possível separar por séries, sendo o 1º Ano o Termo A Médio (TAM). A turma TAM frequentava as aulas no período da manhã, das 7h30min às 12h, com 20 minutos de intervalo. A turma foi constituída por cerca de 18 alunos, com idades que variaram entre 18 a 63 anos, em uma escola localizada no interior de uma unidade prisional na macrorregião do Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo.

A leitura dos textos foi realizada, na maioria das vezes, durante as aulas, mas também foram utilizados os momentos em que os alunos

aguardavam para retornar às suas celas e outros em que não estavam em aula, mas ainda permaneciam no raio escolar.

O texto utilizado com o primeiro ano tinha como eixo temático os alimentos, nutrientes e saúde. Especificamente foram abordados os conceitos relacionados ao sistema digestório do ser humano, ação e caracterização das enzimas, as principais biomoléculas (fibras, proteínas, lipídios, carboidratos e outros nutrientes importantes), higiene, saúde e saneamento básico.

Os conceitos abordados no texto foram de amplo interesse dos alunos. A leitura ocorreu em alguns momentos de forma compartilhada entre eles e foi possível observar algumas discussões referentes ao texto, principalmente no tocante ao saneamento básico e saúde.

A aula expositiva foi ministrada em 50 minutos na qual foram apresentados os conceitos em forma de esquemas e desenhos. Para tanto, foi utilizado o quadro branco da escola e canetas de diferentes cores.

Após a aula expositiva foi aplicado o teste conceitual. O teste foi elaborado com 15 questões de múltipla escolha, possuindo quatro alternativas em cada questão com somente uma correta. Participaram desta etapa 18 alunos dos 24 matriculados na turma. Dos alunos que não participaram do teste, quatro já não eram frequentes pois foram transferidos de unidade prisional, os demais faltaram por motivo de saúde. Todos os alunos frequentes do 1º ano do Ensino Médio participaram de todas as etapas da aplicação.

As porcentagens de acertos e a resposta de cada aluno foram anotadas em uma tabela elaborada para facilitar a transcrição das porcentagens de acertos na primeira verificação e, na segunda, quando foram necessárias.

Após a resolução de cada questão, apresentando um número de acerto satisfatório inicial ou após a discussão entre pares, foi proferida a explicação conceitual desta questão, de forma que a resolução ficasse clara para os participantes. Estas ações estão em consonância com o que Mazur (2015) orienta após cada etapa concluída da metodologia.

O entusiasmo foi um diferencial durante a aplicação desta atividade no 1º ano de Ensino Médio. O senso de competitividade foi um fator que impulsionou as discussões entre os alunos. No início, alguns apresentaram maior resistência no momento da discussão que diminuiu no decorrer da atividade.

Foi realizado o registro escrito das interações dos alunos durante e após a realização da instrução por pares. Os registros foram escritos em um caderno enquanto os alunos participavam da aplicação da instrução por pares. Como o uso de algumas tecnologias fere os protocolos de segurança da unidade prisional onde o trabalho foi desenvolvido, estes relatos foram anotados, diferentemente do que ocorre normalmente em que são feitos registros com gravadores de áudio.

Após cada etapa do método, naturalmente, os alunos teciam comentários que foram anotados e analisados posteriormente, tendo como foco os diálogos relacionados com este contexto de aprendizagem.

Após realizar a compilação do material, foi feita leitura fluente e elaborado um índice para a organização dos indicadores. Neste momento, foram elencados os objetivos para realizar a exploração do material. O texto foi desmembrado em categorias agrupadas analogicamente. A constituição de categorias apresenta uma efetiva alternativa quando a intenção é estudar valores e opiniões qualitativos, sendo a interpretação dos dados realizada na análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

Desta forma, após a pré-análise, foi realizada a exploração do material. Nesta etapa foram elencadas algumas categorias com o intuito de identificar, na narrativa dos alunos, as considerações em relação à aplicação da metodologia e como esta contribuiu na opinião deles.

As categorias foram organizadas em Categorias Iniciais, Intermediárias e Finais e foram pensadas com o intuito de identificar, nos relatos dos alunos, a contribuição da metodologia na construção do conhecimento em um contexto prisional.

CONSIDERAÇÕES

A metodologia ativa, adotada nesta pesquisa, apresentou-se como uma boa ferramenta para o ensino em um contexto prisional. Os alunos se mostraram motivados e comprometidos para a participação das atividades. Algumas práticas dentro da metodologia são interessantes, pois estimulam habilidades transversais no processo de aprendizagem.

Os alunos participaram com muito entusiasmo de todas as etapas da atividade. Na resolução do questionário de verificação de aprendizagem, foram assertivos na maioria dos momentos, apresentando um resultado de acerto acima de 70% na primeira verificação, na maioria das ocasiões.

A leitura contextualizada, abordando termos pouco usuais no cotidiano, pode contribuir para o acréscimo de novas palavras no vocabulário dos alunos.

A prática se mostrou positiva em relação ao contato entre os alunos, sendo que, no contexto prisional, a relação entre os alunos é complexa por diversos fatores, como a intensa convivência devido ao confinamento.

A questão da linguagem aplicada nas discussões, quando ocorreram as verificações de aprendizagem, mostrou-se relevante, pois existe uma variação linguística característica do contexto. Estas variações foram empregadas pelos alunos de forma a auxiliar a correlação do conceito apresentado e sua assimilação.

A rotina na educação prisional é muito dinâmica. O ambiente apresenta várias situações que extrapolam o planejamento e organização do professor, a prioridade é a segurança e, por esse motivo, algumas situações podem ser sobrepostas, ocasionando o atraso ou, até mesmo, a suspensão da aula. Cabe, ao professor, compreender essas características e se adequar à realidade da educação prisional, demonstrando resiliência em sua prática educacional.

Uma boa relação aluno e professor, no contexto prisional, é muito importante para o desenvolvimento de qualquer prática pedagógica, pois

se trata de um ambiente diferenciado, muitas vezes hostil, que demanda o desenvolvimento de uma nova prática profissional, almejando sempre a melhor assimilação e aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. B. **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre; EDPUCRS, 2010. 162 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** tradução de L. de A. Rego; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. 225 p.

BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em 01 jan. 2018.

BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos Humanos. **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação superior. **Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010**. v. 2010, p. 1 – 4, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação superior. **Resolução n. 5, de 15 de março de 2011**. v. 2011, p. 1-8, 2011.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias: INFOPEN**. Jun. de 2016.

CARREIRA, D. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras; **Plataforma DhESCA** São Paulo, 2009.

CLAUDE, R, P. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, n 2, 2005.

DALLARI, D. **Elementos de teoria geral do Estado**. 26. ed. São Paulo: Saraiva, 2007. 304 p.

FOUCAULT. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. 432 p.

GRACIANO, M.; SCHILLING, F. I. **A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades**. Estudos de Sociologia, v. 13, 2008.

HADDAD, M. C. L.; VANNUCHI, M. T. O.; TAKAHASHI, O. C.; HIRAZAWA, S. A.; RODRIGUES, I. G.; CORDEIRO, B. R.; CARMO, H. M. Enfermagem médico-cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, 1993.

IPEA. **Reincidência criminal no Brasil**, Relatório de pesquisa. Brasília: Ipea, 2015.

LEME, J. A. G. **A cela de aula: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios**. Dissertação (Mestrado em educação). PUC, São Paulo, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992. 433 p.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MAZUR, E. **Peer Instruction: a user's manual**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2015. 278 p.

NOMA, A. K.; BOIAGO, D. L. **Políticas públicas para a educação em contexto de privação de liberdade**. 2010. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/5_politicas_publicas_cp10.pdf Acesso em 28 fev. 2013.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, v. 35, p. 239-255, 2015.

SALLA, F. A. **As prisões em São Paulo**. São Paulo; Annablume, 1999.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar, 2011.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias** /Secretaria de Educação; São Paulo: SE, 2012.SÃO PAULO.

Resolução Conjunta Secretária da Educação: Secretaria de Administração Penitenciária. Resolução Conjunta SE SAP 1 de 16-1-2013, 2013, p. 6.

ENSINO MÉDIO PÚBLICO NO BRASIL E A PANDEMIA DO COVID-19: A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Layz Barbosa Santos de Freitas⁸³

INTRODUÇÃO

A pandemia do Covid-19 realçou em muitos aspectos a desigualdade social instalada no Brasil e em diversos países do mundo. Dentre esses aspectos, aponta-se a disparidade de armas existente entre os alunos da rede pública e particular no país. Com o aumento da gravidade da pandemia, as atividades escolares presenciais foram suspensas em todo o território nacional e em todos os níveis de ensino. Com essa medida, ficou ainda mais evidente a fragilidade do ensino público no país e, especificamente no que se propõe este trabalho, fica evidente a diferença com que estudantes do ensino médio da rede pública de ensino foram tratados.

Enquanto as escolas particulares organizaram-se para continuar o ano letivo 2020 na modalidade de ensino a distância, com a continuidade das aulas de forma on-line, a maioria das escolas públicas do Brasil, como é de conhecimento público, sofrem com uma precarização tanto de estrutura, como de acesso à tecnologia, de forma que muitas não conseguiram atender integralmente as necessidades de seus alunos. Além disso, os estudantes das escolas públicas geralmente são pessoas economicamente hipossuficientes e, na maioria das vezes, também não possuem em casa tecnologia suficiente para acompanhar as atividades escolares. Para exemplificar o que foi dito anteriormente, muitos alunos da rede pública tem a merenda escolar como única alimentação do dia,

⁸³ Mestranda em Ciências Jurídicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Direito Civil e Processo Civil pelo Unipê. Graduada em Direito pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: layzfreitas@hotmail.com.

portanto, vivem em uma clara situação de pobreza, assim como muitos não tem acesso a computador ou celular e internet em casa, instrumentos necessários para acompanhar as aulas on-line, dificultando e retardando ainda mais o processo de aprendizagem.

São situações como essas que evidenciam a necessidade de diferenciação para ingresso de estudantes egressos de escolas públicas no ensino superior através da política de cotas, pois não há possibilidade, até hoje, no Brasil, de estudantes da rede particular de ensino concorrerem às mesmas vagas dos estudantes da rede pública. A educação é um direito que deve ser acessível a todos e o ingresso no ensino superior gratuito nas universidades federais deve ser garantido, ainda que de modo diferenciado, através da política de cotas, àqueles que não possuem educação pública de qualidade no nível médio, como forma de tentar reduzir a desigualdade social instalada no país.

Diante disso, busca-se analisar o problema da educação pública no âmbito do ensino médio no Brasil, em uma situação excepcional que está sendo a pandemia do Covid-19, a fim de ressaltar o papel da política de cotas para ingresso no ensino superior. Para tanto, será analisado, principalmente, o direito à educação insculpido na Constituição Federal de 1988, assim como como a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que regulamenta a política de cotas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, atrelado ao atual contexto pandêmico, que ressaltou ainda mais a diferença entre os estudantes da rede pública e particular de ensino.

O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO UM BEM QUE DEVE SER DISPONÍVEL A TODOS SEM DISTINÇÃO

No âmbito do direito interno brasileiro, a educação é um direito social que se encontra primordialmente disposta no *caput* do artigo 6º da Constituição Federal de 1988. A educação é tratada como um direito que deve ser estendido a todos, sem distinção, cujo dever de garantia é destinado ao Estado e à família, com a colaboração da sociedade para sua promoção (BRASIL, 1988). Percebe-se, portanto, que o direito à

educação é firmado como um direito tangível e disponível a partir das garantias constitucionais pátrias.

Para firmar o que foi dito anteriormente, temos no Capítulo III, Seção I da Constituição Federal de 1988, o *caput* do artigo 205 que dispõe: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A Constituição de 1988 privilegia o entendimento que a educação é primordial ao desenvolvimento da personalidade humana, trazendo para a educação uma grande missão, a de formar mais do que cidadãos, formar pessoas, no sentido de que é através da educação que se formam os pilares do pleno desenvolvimento humano.

A Constituição de 1988 ressalta, ainda, que a educação é um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Como foi dito anteriormente, a educação é muito mais do que o ensino de matérias nas escolas, é a transmissão de lições de hombridade, solidariedade, consciência coletiva, dentre outras que ultrapassam o ambiente escolar, são lições contínuas que devem ser estimuladas no seio familiar, pois os ensinamentos adquiridos nas escolas e dentro de casa são absorvidos e perpetuados. As lições obtidas no âmbito familiar se refletem nas ações dos indivíduos e no seu convívio em sociedade, assim, a família tem papel importantíssimo na edificação da educação, instrumento primordial ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo e da sua formação como cidadão.

Constata-se, explicitamente, no artigo 227 da Carta Magna o dever da família em promover a educação quando dispõe: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação (...)” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a educação é um direito tratado como prioridade e o poder público afirma a responsabilidade familiar para a sua promoção e efetivação, sendo a família responsável solidária à concretização desse direito. Não se pode olvidar que é no seio familiar o primeiro lugar de educação, visto que antes mesmo de

frequentar a escola, as lições domésticas – no sentido dos ensinamentos obtidos no lar – são as primeiras a serem absorvidas pelos indivíduos.

Para além do dever da família, o Estado também deve garantir o direito à educação aos seus tutelados (BRASIL, 1988). Cumpre ao Estado o dever de propiciar um ensino público de qualidade, que proporcione o conhecimento, desenvolvimento e oportunidades para aqueles que necessitam desse serviço. No Brasil, desde a educação infantil até a pós-graduação, é ofertado o ensino público gratuito, o que demonstra por parte do poder público uma política que se preocupa em dar a todos o acesso à educação em todos os níveis de ensino. Contudo, é de bom alvitre lembrar que não basta apenas ofertar, é necessário que haja primor no serviço prestado, o que inclui a estrutura, os profissionais e políticas públicas de promoção de um ensino público de qualidade.

Em vários artigos da Constituição o Estado aparece na posição de garante do direito à educação, sendo de competência de todos os entes federados, conforme inciso V do artigo 23, proporcionar os meios de acesso à educação. De acordo com o parágrafo 2º do artigo 211 compete aos Municípios atuar preferencialmente no ensino fundamental e educação infantil; e o parágrafo 3º dispõe que aos Estados e Distrito Federal cumpre atuar preferencialmente no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1988).

De acordo com o artigo 228 da Constituição, há a garantia de educação básica obrigatória e gratuita para pessoas de quatro a dezessete anos, ressaltando que a educação básica também é garantida para os maiores de idade através de programas específicos de educação para jovens e adultos; há, ainda, a previsão de uma universalização progressiva da gratuidade no ensino médio e a garantia de acesso aos níveis de ensino e da pesquisa a níveis mais elevados de acordo com a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

Ainda, o ensino deve ser pautado nos princípios insculpidos no artigo 206, vejamos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o

pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

Do supracitado artigo, chama-se a atenção para os incisos I, VII e IX, afetos ao tema do nosso trabalho. Infere-se do inciso I que deve ser oportunizado o ingresso e permanência no âmbito escolar de forma igualitária, do inciso VII que o ensino deve seguir um padrão de qualidade e do inciso IX, recentemente incluído, que há uma garantia de que, ao longo da vida, são garantidos o direito à educação e à aprendizagem (BRASIL, 1988). Isso tudo se coaduna com o que foi dito anteriormente, pois para alcançar os níveis mais elevados do ensino é necessário que a pessoa tenha tido acesso a uma escola que possua um padrão de qualidade que a torne apta a ingressar em uma universidade pública, visto que o direito à educação deve ser garantido ao longo da vida. A capacidade individual conclamada pela Constituição deve ser precedida de uma educação de qualidade, principalmente no tocante ao ensino público.

Conclui-se que na Constituição Federal de 1988 à educação foi dispensado um tratamento privilegiado, sendo um direito que deve ser disponibilizado a todos como algo tangível e concretizável nos mais diversos níveis de ensino, sendo dever do Estado e da família propiciar o acesso a esse direito. Cumpre salientar que compete ao Estado oferecer um ensino público gratuito de qualidade para que os seus tutelados tenham condições de avançar nos níveis de escolaridade, observando-se, para tanto, a qualidade do ensino, de forma que sejam minimizadas as

diferenças entre aqueles que necessitam do ensino público e aqueles que podem arcar com os custos de um ensino privado.

É nesse sentido que no próximo tópico abordaremos a questão da acentuada desigualdade social demonstrada durante a pandemia do Covid-19 em relação ao sistema de ensino público e a importância de mecanismos que busquem minimizar essa desigualdade.

POLÍTICA DE COTAS PARA ESTUDANTES EGRESSOS DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO E SUA RELEVÂNCIA DIANTE DAS DESIGUALDADES ACENTUADAS PELA PANDEMIA DO COVID-19

Diante das desigualdades sociais e econômicas presentes no Brasil, que afetam o acesso à educação de nível superior para os estudantes egressos de escola pública, foi instituída uma política de cotas para ingresso nas universidades federais, que também abrange instituições de ensino técnico de nível médio, política essa que inclui os negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

Através da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 instituiu-se o que se conhece por política de cotas, que busca minimizar as desigualdades sofridas por determinados grupos. No tocante ao ingresso nas universidades públicas, essa lei determina em seu artigo 1º que ao menos 50% (cinquenta por cento) das vagas em universidades federais devem ser reservadas em cada curso, turno e a cada seleção para estudantes que cursaram o ensino médio, integralmente, em escolas públicas. Essas cotas ainda são subdivididas, de acordo com o parágrafo único do artigo 1º, sendo destinado um percentual de 50% (cinquenta por cento) daquelas vagas para pessoas hipossuficientes, sendo consideradas aquelas que possuam renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio por cada indivíduo (BRASIL, 2012). Ainda, no artigo 3º, dispõe:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção

ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

As cotas são então divididas da seguinte maneira: do total de vagas disponíveis em cada curso e turno das universidades federais, garante-se que 50% (cinquenta por cento) das vagas serão destinadas às cotas para estudantes egressos do ensino médio em escola pública. Esse percentual é subdividido, sendo destinada metade das vagas para os que tenham renda familiar superior e um salário mínimo e meio por pessoa e a outra metade para os que tenham renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio por pessoa. Ainda, dentro do percentual de vagas destinadas aos que possuam renda familiar igual ou inferior a um salário mínimo e meio por indivíduo, há uma outra divisão, a que é realizada entre os pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência conforme o artigo 3º da Lei nº 12.711/12. As universidades tiveram um prazo máximo de quatro anos para implementar a política de cotas insculpida na lei em comento, devendo implementar a cada ano o percentual mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas (BRASIL, 2012).

As cotas inserem-se no âmbito das ações afirmativas como parte das políticas públicas voltadas à diminuição das desigualdades e que buscam propiciar uma valorização das minorias, no sentido de grupos socialmente vulneráveis. Enquanto o ensino público não atinge um nível mais elevado, capaz de assegurar aos seus estudantes as mesmas condições de concorrência dos alunos da rede de ensino particular, é através do sistema de cotas que se garante um acesso mais igualitário ao ensino superior. Além da fragilidade enfrentada pelos estudantes do ensino médio público, no que concerne às condições de ensino das

escolas públicas, um novo obstáculo se pôs diante deles, a pandemia do Covid-19.

No início do ano de 2020 o Covid-19 chegou ao Brasil⁸⁴ e foi tomando força com o passar do tempo, principalmente pela falta de conhecimento científico consolidado acerca do comportamento do vírus e a tardia tomada de decisões pelo poder público acerca das medidas de prevenção e combate para um controle efetivo da pandemia. Ante esse cenário, evidenciou-se ainda mais a importância da política de cotas como instrumento imprescindível à redução da desigualdade social no país. Sob esse aspecto, traremos o debate sobre a diferença existente entre os alunos do ensino médio da rede pública e privada de ensino, com relação ao acompanhamento de atividades virtuais em tempos de pandemia.

No tocante à educação, todos os estados suspenderam as aulas presenciais e muitos sequer realizaram um planejamento prévio de como seria uma posterior continuidade das aulas na modalidade online, tendo em vista a gravidade da pandemia. A título de exemplo, no estado da Paraíba, por meio da Normativa 01 publicada em 17 de março de 2020, anteciparam-se as férias escolares para o período de 19.03.2020 a 18.04.2020, contudo, o tempo não foi suficiente para que as aulas presenciais pudessem retornar (PARAÍBA, 2020a). Nesse estado as aulas presenciais continuam suspensas, conforme Decreto nº 40.304 de 12 de junho de 2020, que instituiu o Plano Novo Normal Paraíba e prorrogou a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado, permanecendo com as aulas na modalidade virtual (PARAÍBA, 2020b). Já no estado de São Paulo, onde ocorreu o maior número de mortes no Brasil⁸⁵, as aulas presenciais foram suspensas por meio do Decreto nº 64.864 de 16 de março de 2020, sendo as aulas online estabelecidas oficialmente apenas em 27 de abril de 2020 (SÃO PAULO, 2020).

⁸⁴ De acordo com o Ministério da Saúde, o primeiro caso confirmado de Covid-19 no Brasil foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020c).

⁸⁵ De acordo com o Ministério da Saúde, o Estado de São Paulo teve o maior número de óbitos dentre todos os estados do país, chegando a ultrapassar a marca dos 40.000 (quarenta mil). Informação disponível no portal do Governo Federal específico para dados referentes ao Covid-19 (BRASIL, 2020b).

De acordo com dados divulgados pelo Portal da UNESCO, que fez um levantamento junto aos Estados brasileiros a respeito da situação da educação no país durante a pandemia do Covid-19, principalmente com relação ao fechamento das escolas, previsão de ensino a distância, distribuição de alimentação e reabertura dos estabelecimentos de ensino, os Estados de Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso, Alagoas, Paraíba, Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins não prestaram informações oficiais sobre como seria implementado o ensino à distância (UNESCO, 2020).

Muitos alunos da rede pública de ensino foram prejudicados, visto que a maioria das escolas públicas do país não possuíam infraestrutura para suportar uma situação de emergência como a que se instalou devido à pandemia. É cediço que para a manutenção das aulas online é necessário que o aluno tenha acesso à internet e a algum aparelho com tecnologia para acessá-la e acompanhar as atividades online, e no caso de estudantes hipossuficientes não se pode afirmar que eles puderam ter um pleno acompanhamento das atividades.

Em pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – a TIC Educação 2019⁸⁶ – dentre as escolas urbanas, apenas 9% (nove por cento) dos alunos da rede privada não possuem computador ou tablet em casa, já com relação aos alunos das escolas públicas o número sobe para 39% (trinta e nove por cento). A pesquisa aponta, ainda, que 21% (vinte e um por cento) dos alunos das escolas públicas urbanas só conseguem acessar a internet pelo celular, enquanto na rede privada esse número cai para 3% (três por cento), isso demonstra mais um obstáculo para os alunos da rede pública, visto que os dados móveis de internet podem não suportar todas as atividades online que, porventura, eles tenham que realizar (CETIC, 2020).

⁸⁶ A pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas entre os meses de agosto a dezembro de 2019, em âmbito nacional, envolvendo escolas urbanas – abrangendo as escolas públicas (com exceção das federais) e privadas, sendo essa última realizada com turmas do 5º ou 9º ano do Ensino Fundamental ou 2º ano do Ensino Médio – e rurais, entre as escolas públicas (com exceção das federais) e privadas.

São muitas as dificuldades enfrentadas pelos alunos das escolas públicas do Brasil, alguns alunos sequer têm condições de alimentar-se em casa, inclusive, pensando nisso, o Ministério da Educação por meio da Resolução nº 02 de abril de 2020 autorizou a distribuição de gêneros alimentícios já adquiridos ou a serem adquiridos com os recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar para garantir aos estudantes da educação básica a sua alimentação durante o período da pandemia (BRASIL, 2020d).

Como afirmado anteriormente, muitos estados brasileiros não se prepararam com antecedência para os problemas que enfrentariam durante a pandemia do Covid-19 com relação à educação. No tocante à situação dos alunos do ensino médio, esses tiveram um grande desafio, visto que se preparavam para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que estava inicialmente previsto para ocorrer nos dias 01 e 08 de novembro, mas foi adiado e as provas somente ocorrerão em janeiro de 2021 (BRASIL, 2020a). Como se sabe, os alunos da escola pública são os que se encontram em uma maior vulnerabilidade diante desse cenário pandêmico, isso porque suas condições sociais são mais precárias que a dos alunos que frequentam o ensino privado.

O adiamento do ENEM demonstrou-se como uma medida de saúde pública, que visou salvaguardar a integridade dos estudantes que a ele se submetem, contudo, não é possível afirmar que o seu adiamento possa, de fato, contribuir para uma redução da desigualdade existente entre os alunos da rede pública e particular de ensino. Apesar de o prazo ter sido estendido, não significa que os alunos da rede pública tiveram mais condições de se preparar para o exame, pois como demonstrado anteriormente, muitos estados, quando da suspensão das aulas presenciais, não possuíam um plano consolidado de como se efetivaria a continuidade das aulas na modalidade online, isso implicou em perda de conteúdo para os alunos, não sendo possível mensurar o tamanho do prejuízo que sofreram.

Durante a pandemia a atenção do poder público voltou-se principalmente para a área da saúde, hospitais de campanha foram mon-

tados em diversos estados, máquinas hospitalares foram compradas, equipamentos de proteção individual e diversos medicamentos foram adquiridos, dentre outras medidas que foram tomadas na tentativa de reduzir do número de mortes ocasionadas pelo Covid-19, o que foi de grande importância, visto que sem a vida não é possível concretizar os demais direitos que são assegurados pelo ordenamento jurídico, mas ressalta-se que a educação ficou em segundo plano.

É diante de todas essas dificuldades, pelas quais passam os alunos da rede pública de ensino, que a política de cotas se demonstra de extrema relevância. No atual cenário de pandemia as desigualdades sociais foram muito mais acentuadas e sem a existência de políticas públicas que possam reduzi-las, os alunos das escolas públicas ficariam ainda mais vulneráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação foi tratada pelo nosso ordenamento jurídico como um direito que deve estar ao alcance de todas as pessoas, imprescindível ao desenvolvimento humano. O ensino gratuito foi garantido pelo poder público como forma de oportunizar a todas as pessoas uma educação capaz de avançar aos níveis mais elevados de ensino e, apesar de o ensino superior ter sido atrelado ao mérito, percebe-se que é necessário que a educação fornecida no âmbito público do ensino básico seja de qualidade, a fim de garantir o acesso ao nível superior.

O ensino público gratuito no Brasil abrange todos os níveis de ensino, o que demonstra uma preocupação do Estado em efetivar o que dispõe a Constituição no que tange ao direito à educação ser ofertado pelo poder público e como sendo um direito acessível a todos. Durante a pandemia do Covid-19 o sistema de ensino público enfrentou dificuldades, visto que não possuía infraestrutura apta a suprir as necessidades dos alunos em uma situação emergencial como essa. Os alunos das escolas públicas foram seriamente afetados pela abrupta mudança do sistema de ensino presencial para o virtual, inclusive porque em alguns estados o ensino a distância não se efetivou satisfatoriamente.

É diante desse cenário pandêmico que a política de cotas se afirma, mais uma vez, como essencial à redução das desigualdades existentes no sistema brasileiro de ensino, garantindo às minorias a oportunidade de ingresso no ensino superior nas universidades federais. O acesso à educação deve ser garantido a todos e nos diversos níveis de ensino, e para além do mérito, é necessário que o Estado, considerando seus aspectos históricos, sociais e econômicos garanta a seus tutelados um tratamento que proteja as minorias e garanta a elas uma disputa mais justa quando do ingresso nos níveis mais elevados de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

----- . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Edital nº 33, de 20 de abril de 2020**. Diário Oficial da União: seção 3, nº 76. Brasília, DF: INEP, [2020a]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_impreso.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

----- . **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 05 out. 2020.

----- . Ministério da Saúde. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2020b]. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 15 de out. 2020

----- . Ministério da Saúde. **Primeiro caso de Covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [2020c]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>. Acesso em: 15 out. 2020.

----- . Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 09 de abril de 2020**. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus - Covid-19. Brasília,

DF: Ministério da Educação, [2020d]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-9-de-abril-de-2020-252085843>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Educação 2019**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/analises/>. Acesso em: 08 dez. 2020.

PARAÍBA. **Normativa 01 de 17 de março de 2020**. Paraíba, JP: Comitê de Gestão de Crise COVID-19 do Governo do Estado da Paraíba, [2020a]. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-decreta-suspensao-das-aulas-de-eventos-de-massa-e-liberacao-de-servidores-com-mais-de-60-para-trabalhar-em-casa/normativa-01-gabinete-governador-convertido.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

----- . **Decreto nº 40.304 de 12 de junho de 2020**. Plano Novo Normal Paraíba. Paraíba, JP: Governo do Estado da Paraíba, [2020b]. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/governo-do-estado-apresenta-plano-de-retomada-gradual-e-segura-das-atividades-na-paraiba/DecretoNovoNormalPBconvertido.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.864 de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [2020]. Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v5/index.asp?c=4&e=20200317&p=1. Acesso em: 15 nov. 2020.

UNESCO. **Situação da educação no Brasil (por região/estado)**. Portal UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Everaldo dos Santos Mendes

Psicólogo [CRP - 03/3212], talhado e esculpido na Universidade de Mogi das Cruzes — UMC. Pós-doutorando do Programa de Pós-graduação em Teologia: Teologia Sistemático-pastoral [Estado, ideias e instituição psiquiátrica] da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-Rio. Doutor em Teologia: Teologia Sistemático-pastoral pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-Rio. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Psicologia: Intervenções Clínicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais — PUC Minas. Mestre em Teologia: Teologia Sistemático-pastoral — aprovado com distinção e louvor — pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná — PUCPR. Temas de interesse: psicologia fenomenológico-existencial: reflexões, método e práticas; psicologia latino-americana da libertação; psicologia, espiritualidade e contemporaneidade [experiência do Sagrado, experiência de Deus e experiência cristã de Deus]; psicologia, literatura e existência humana; Estado, ideias e instituições [manicômios, mosteiros e prisões]; Estado, política[s] e formação de professores; Estado, gestão e avaliação da educação superior. E-mail: ies.istein@gmail.com.

Adevanucia Nere Santos

Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia — UNEB. Pós-graduada em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado — AEE pela Faculdade do Sertão Baiano — FASB. Pós-graduada em Filosofia, Educação e Contemporaneidade pela Faculdade de Santa Cruz da Bahia — FSC. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí — FAERPI Licenciada em Filosofia pela Faculdade João Calvino — FJC. Professora EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano — IF BAIANO. E-mail: adevanucianere@gmail.com.

Stela Santos Fernandes

Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Pós-graduada em Neuropsicologia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Pós-graduada em Libras Faculdade Escola de Engenharia de Agrimensura. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Pós-graduada em Política do Planejamento Pedagógico pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Tem experiência na área de Psicopedagogia pelo Centro de Apoio Pedagógico em Educação Especial – CEAPE [Itaberaba – Bahia], foi professora substituta no Curso de Licenciatura Pedagogia do Campus XIII – Itaberaba [Bahia] – da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, coordenou o Curso de Licenciatura Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR da Universidade do Estado da Bahia – UNEB no Município de Iaçú [Bahia] e atualmente é diretora do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES [CAP-INES]. E-mail: stelafernandes2011@hotmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- abordagem intercultural crítica 6, 8, 190, 267
- ação pedagógica 5, 8, 103, 267
- ação virtual 165, 267
- aprendizagem 5, 8, 13, 17, 19-21, 24-25, 27, 33, 40, 42, 44, 46-47, 51, 53, 69, 71, 81, 84-85, 90-91, 93, 99, 105-106, 108-110, 114, 116, 145, 155, 177, 184, 187, 196, 201, 207, 209-210, 217, 224-225, 227-229, 231, 241, 243-244, 248-250, 253, 256, 267
- aprendizagem a distância 91, 99
- arte de educar 5, 8, 117, 267
- astronomia 5, 8, 81, 85, 87, 89, 267
- atendimento educacional especializado (aee) 45, 103-104

C

- Carolina Maria de Jesus 5, 8, 117-120, 122-127, 129-132, 267
- cidadania 5, 27, 47, 57, 59, 80, 100, 138, 144, 196, 207-208, 235, 250, 254, 267
- classificação 59, 217, 219, 223, 227, 267
- contrato social 138, 144, 267
- coronavírus 5, 8-9, 11, 24, 70, 80-81, 91, 103, 105, 108, 110-111, 115, 131, 163-164, 263-264, 267
- cotidiano escolar 105, 153, 162, 191, 193-194, 197-202, 212, 225, 267
- covid-19 2, 5-6, 8-11, 16, 24, 28, 38, 69-70, 73-75, 78-80, 91-93, 96, 98-99, 101-103, 110, 116, 131, 163-164, 186-187, 252-253, 257, 259-264, 267
- cultura da escola 154-155, 267
- cultura escolar 6, 8, 154-156, 190, 192-193, 200, 267
- currículo 6, 8, 60-61, 66, 158, 161, 178, 191-194, 197-204, 207, 209-213, 215, 230-231, 239, 246, 251, 267

D

- desafios 6, 8, 21, 67, 70, 72, 81, 92, 98, 103-107, 113, 116, 134-135, 139, 143, 146-148, 157, 162-163, 192, 196-197, 201-202, 267
 - desafios da escola 6, 8, 148, 267
 - diagnóstico 217, 220-221, 223-224, 227, 267
 - diálogo 61-62, 65, 136, 144-145, 154, 158, 161, 189, 192, 199, 205, 213, 226, 267
 - didática 5, 115, 155, 188, 191, 194-195, 198-199, 201-202, 212, 250, 267
 - diferenças 6, 8-9, 12-13, 52-53, 71, 86, 101, 107, 142, 145, 148-149, 151-155, 158-159, 162, 190-193, 195-199, 215, 229-234, 236, 257, 267
 - direito à educação 79, 156, 237, 250, 253, 255-256, 262, 267
 - discriminação 6, 8, 41, 43-44, 59, 64, 66, 148-150, 152-154, 156-158, 162, 190, 200, 226, 232, 267
 - diversidade 5-6, 8-9, 12, 43, 45, 59, 64, 92-94, 100-101, 143, 145-146, 149-151, 153-154, 157-159, 161-162, 186, 190-191, 193, 195-203, 205, 207-209, 212, 216, 226, 229-230, 232-234, 236, 265, 267
- ## E
- edith stein 12, 119-120, 267
 - educação básica 5, 7-8, 26-27, 29, 40, 44-45, 58, 69-70, 74-75, 78, 80, 110, 116, 158-159, 161, 205, 239, 255, 261, 266-267
 - educação de jovens e adultos (eja) 267
 - educação e acessibilidade 6, 8, 163, 267
 - educação e contemporaneidade 134, 265, 267
 - educação e inclusão 227, 267
 - educação especial 40, 44-46, 49, 103-105, 109-111, 114-116, 161, 216, 231, 266-267
 - educação prisional 6, 9, 238-242, 244-246, 249, 267
 - ensino a distância 8, 69-73, 77-80, 82, 99-100, 252, 260, 262, 267
 - ensino-aprendizagem 45, 48, 52, 176, 187, 199, 268

ensino da língua
inglesa 176, 268
ensino médio 5-6, 8-9, 27,
29, 37, 76, 80-81, 84-85, 91, 157, 159,
162, 238-239, 244-248, 252-253, 255,
257-261, 268
ensino remoto 80, 82, 84-85,
87, 90-91, 93, 110, 115, 165, 174, 268
escola de todos e para
todos 156, 268
escrita 10, 47-48, 65, 95-96, 102,
113, 129-130, 132-133, 135, 143, 205,
222, 236, 268
espaço de heterotopia 6,
8, 203, 268
espaço de resistência
209-210, 268
estágio supervisionado 9,
184, 187, 268
etiologia 218, 268
evasão escolar 30, 36,
39, 94, 268
exame nacional do ensino
médio - enem 261
exclusão 12, 42, 46, 51, 69,
78-79, 81, 94, 105, 137, 140-142, 144-
145, 153, 231, 237, 268
extensão 6, 8, 116, 176-177,
179-185, 187-189, 268-269

F

facebook 79, 171, 268
física 5, 8, 17, 26, 28, 33,
42, 81-82, 84-89, 91-92, 136, 185-186, 215,
240, 268-269
formação 6, 8-9, 12, 17, 20, 25,
27, 31, 46, 50, 53, 55, 57, 68, 71, 75-76,
84, 90, 115-116, 134, 136-140, 142, 176,
178, 187-192, 196, 198-202, 205-207, 210,
212, 214, 229-230, 232, 234-236, 239, 242,
254, 265-266

G

google classroom 81, 85

H

história da educação brasileira
95, 190, 200, 268
história e cultura afrodes-
cendentes 268
historiobiografia 118,
131-132, 268

I

igualdade racial 57-58, 67, 268
inclusão digital 73-74, 268
ingresso nas universidades
públicas 6, 9, 252, 257, 268
instagram 164, 166, 170-
171, 174, 268
interdisciplinaridade 232-
233, 237, 268

L

leitura 7, 47-48, 113, 123, 125, 128,
132-133, 147, 173, 196, 222, 245-249, 268

M

metodologia da problema-
tização 5, 7
metodologias ativas 21,
243, 250, 268
ministério da educação - MEC
80
movimento negro mocambo
odara 5, 8, 55, 66

N

novo normal 17, 100-101, 103,
108, 114, 163, 259, 264, 268

O

organização das nações unidas
para a educação, a ciência e a cultura -
UNESCO 70

P

pandemia 2, 5-11, 13-14, 16,
24, 26, 28, 34-38, 69-75, 77-78, 80-83,
85, 92-94, 98-101, 103-106, 108-112,
114-116, 163, 165-166, 168-174, 187,
252-253, 257, 259-262
Paulo Freire 10, 33, 123, 126,
135, 140-141, 189, 211, 268
pedagogia 10, 38, 50, 60, 66, 68,
102, 116-117, 126, 131, 133, 146, 148,
162, 175, 190-191, 197, 201, 203, 213,
216, 229, 265-266, 268
pedagogia latino-americana
126, 131, 268
poder público 8, 61-62, 79, 254,
259, 261-262, 268
poder público 62, 268
política de cotas 6, 9, 252-253,
257-259, 262-263, 269

política pública educacional 71, 269

- prática pedagógica de professores do campo 5, 7, 40, 269
- prática pedagógica no ensino especial 104-105, 269
- práticas educacionais 5, 7, 69, 78, 269
- práticas pedagógicas e sociais 269
 - preconceito 6, 8, 41, 43, 45, 63-64, 148-154, 156-159, 161-162, 190, 200, 269
 - processo civilizacional 135, 269
 - processo de inclusão da criança surda 5, 7, 40, 46, 48-50, 52-53, 269
 - produções científicas 186, 269
 - progresso 134-136, 138, 140, 142, 144, 225, 269
 - projeto da modernidade 6, 8, 134, 269
 - projeto político-pedagógico - ppp 269
 - projetos de extensão 176, 179-183, 187-188, 269
 - protagonismo juvenil 155, 269

Q

- quarentena 6, 8, 87, 173-174, 184-185, 280

R

- rádio 75-79, 83, 99, 269
- rede municipal de educação 108-109, 269
- redes públicas de ensino 74, 269
- representações sociais 5, 152, 158, 269
- resistência 34-35, 55, 57, 59, 63, 65, 135, 139, 143, 209-211, 213-214, 222, 248, 268-269
- rostos 9, 269

S

- século XXI 6, 8, 13, 16, 27, 80, 90, 116, 136-137, 141-142, 144-145, 149, 153, 156-157, 212, 281
- superação 18, 113, 145, 149, 153, 155, 159, 170, 200, 249, 281

T

- tecnologia digital 106, 269
- tecnologias de informação e comunicação - tics 269
- tecnologias do ensino de física 269
- teoria musical 6, 8, 163-165, 167, 171-172, 174, 269
- transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - tdah 269
- tv 75-77, 79-80, 109, 170, 269

V

- valorização das diferenças 6, 8, 148-149, 159, 193, 269
- vida intelectual 119, 122, 269
- vírus 92-93, 95-96, 98, 100-101, 133, 186-187, 259, 269
- visão de alunos 5, 8, 81, 269
- vulnerabilidade social 5, 7, 69, 79, 269

W

- whatsapp 335, 78-79, 107-108, 112, 115-116, 269

Y

- youtube 19, 35, 76-77, 79-80, 172, 174, 269

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br