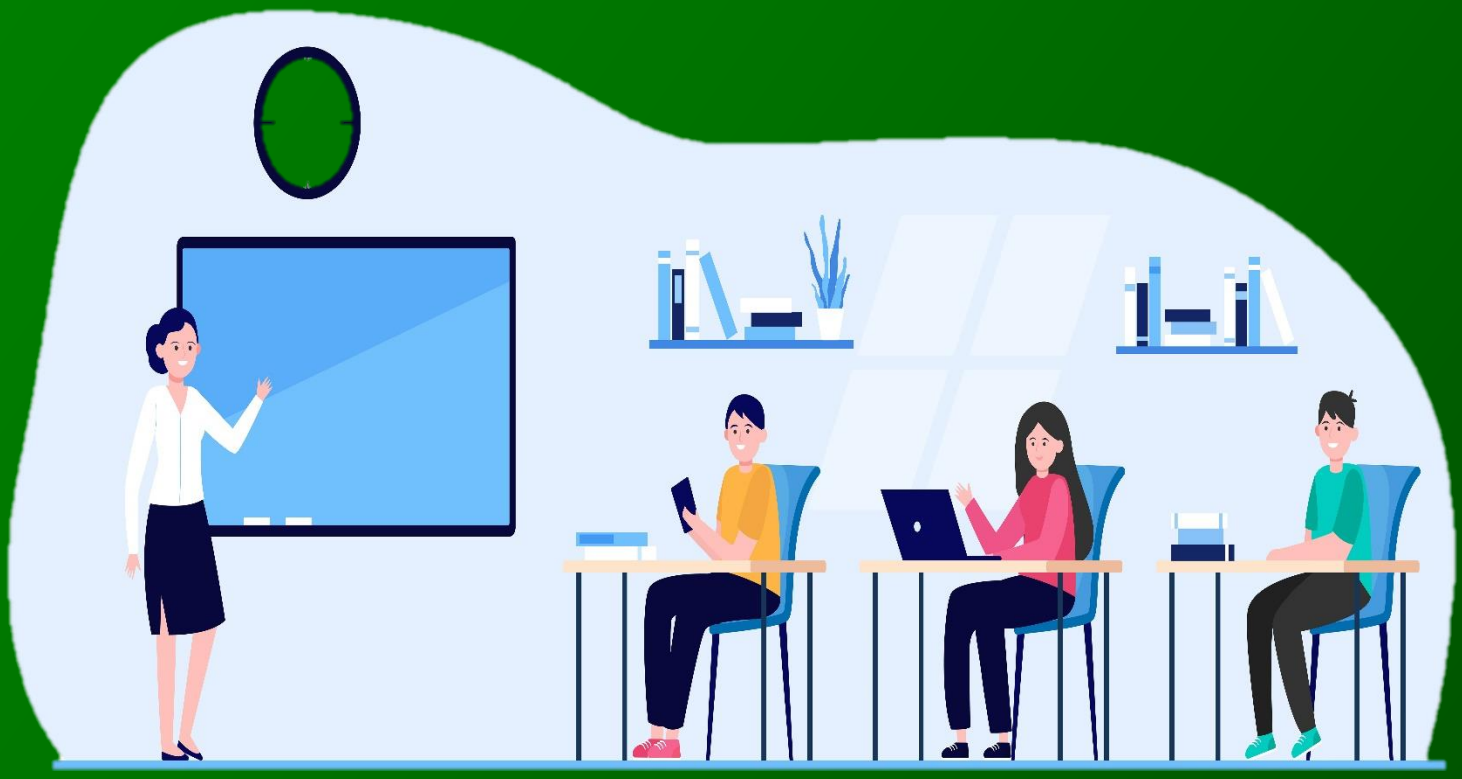
ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



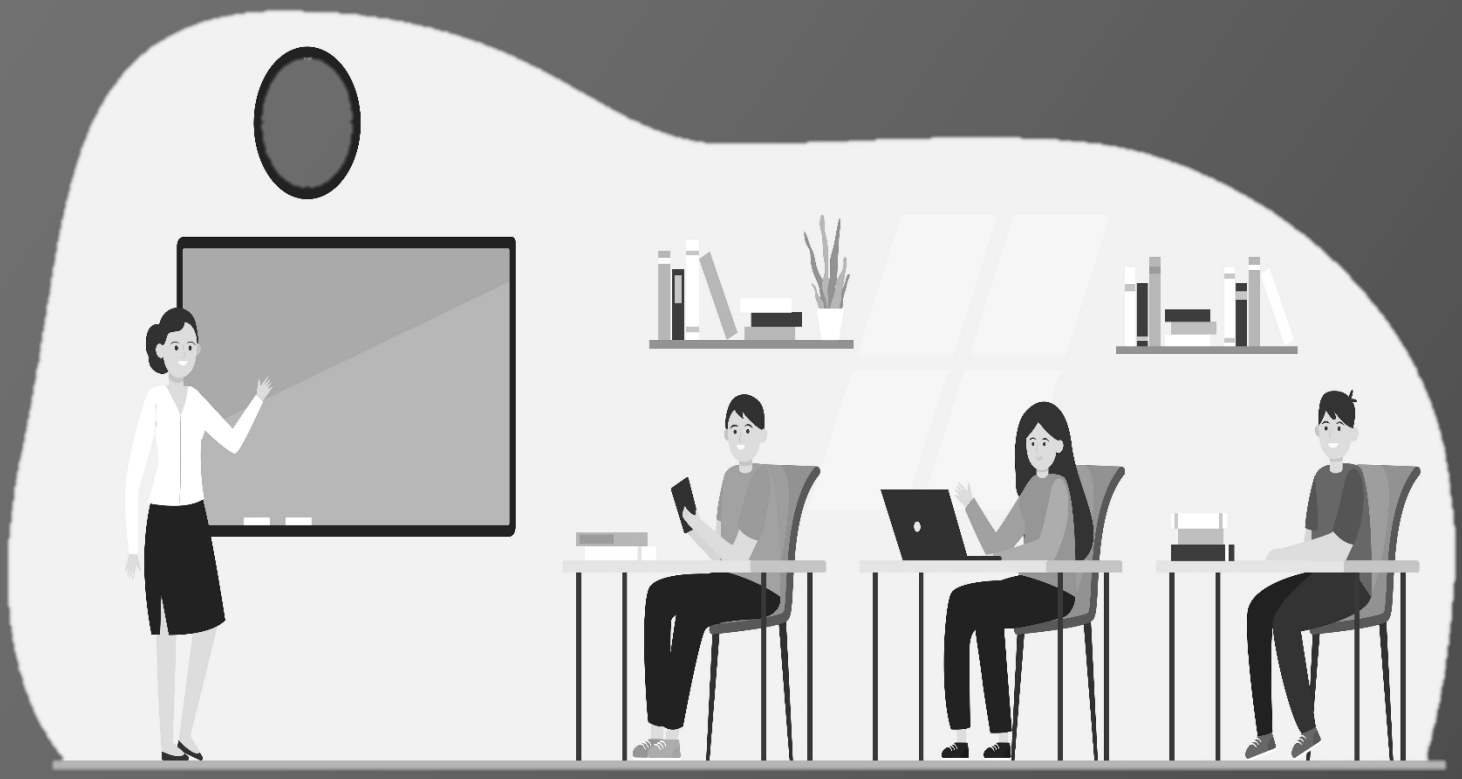
Volume 3
2022

Editora UNIESMERO

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO

Inclusão, Docência e Tecnologias

Organizadora
Resiane Paula da Silveira



Volume 3
2022

Editora UNIESMERO

2022 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Resiane Paula da

S587e Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 3 / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022. 144 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84599-21-5
DOI: 10.5281/zenodo.6076694

1. Estudos em Educação. 2. Inclusão. 3. Docência. 4. Tecnologias. 5. Desafios. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: https://editoras.grupomultiatual.com.br/

Acesse a obra originalmente publicada em:
https://www.uniesmero.com.br/2022/02/estudos-em-educacao-inclusao-docencia-3.html

AUTORES

ANA CLÁUDIA RIBEIRO DE SOUZA

ANA PAULA DOS SANTOS LEITE

ANÍBAL MONTEIRO DE MAGALHÃES NETO

BEATRIZ PEREIRA DOS SANTOS

CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI

CLAUDIA ARAÚJO DE OLIVEIRA

DANIELLE GONÇALVES SENA

DENISE TARGINO VILLAR

EDMILSON BARCELLOS DA ROCHA

GABRIELA BARBOSA GUIMARÃES

GEORGE IVAN DA SILVA HOLANDA

GERALDO AUGUSTO LOCKS

JOSÉ ANTONIO DIAS

JOSÉ FERREIRA DIAS FILHO

KARINA NASCIMENTO DE OLIVEIRA

MARCELLE KARYELLE MONTALVÃO GOMES

MARCUS QUINTANILHA DA SILVA

MARIA PAULA DE OLIVEIRA BONATTO

MARLY AUGUSTA LOPES DE MAGALHÃES

OZIAS DE JESUS SOARES

PAULO EMÍLIO MONTEIRO DE MAGALHÃES

SILVANA MATOS UHMANN

VIVIANE BARROZO MANFRÉ

APRESENTAÇÃO

O título da obra Estudos em Educação: Inclusão, Docência e Tecnologias - Volume 3” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 **MEDIAÇÃO E MEDIADORES NA EDUCAÇÃO EM MUSEUS: CAMINHOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA** ***Claudia Araújo de Oliveira; Maria Paula de Oliveira Bonatto; Edmilson Barcellos da Rocha; Ozias de Jesus Soares***	***9***
Capítulo 2 **LIMITES E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR** ***Silvana Matos Uhmann***	***24***
Capítulo 3 **O ENSINO DO PORTUGUÊS, COMO SEGUNDA LÍNGUA, NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL: INTERLOCUÇÕES COM OS JOVENS INDÍGENAS XAVANTE** ***Danielle Gonçalves Sena; Marcelle Karyelle Montalvão Gomes; Aníbal Monteiro de Magalhães Neto; Paulo Emílio Monteiro de Magalhães; José Ferreira Dias Filho; Marly Augusta Lopes de Magalhães***	***41***
Capítulo 4 **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DA ARTE POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** ***Ana Paula dos Santos Leite***	***64***
Capítulo 5 **A GEOGRAFIA NA BNCC: EM DEFESA DA CRÍTICA** ***José Antonio Dias; Geraldo Augusto Locks***	***76***
Capítulo 6 **A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA PRESENÇA NO CURSO TÉCNICO EM ADMNISTRAÇÃO DO CAMPUS TABATINGA, NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS** ***Denise Targino Villar; Ana Cláudia Ribeiro de Souza***	***88***
Capítulo 7 **NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA PARA O ENSINO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE** ***George Ivan da Silva Holanda; Gabriela Barbosa Guimarães***	***96***
Capítulo 8 **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EJA: UMA QUESTÃO DE PARCIALIDADE MEDIANTE A LEI Nº 13.541/09** ***Beatriz Pereira dos Santos***	***106***

Capítulo 9 **VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS: ANÁLISE DAS METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS** ***Viviane Barrozo Manfré; Karina Nascimento de Oliveira; Cinthia Magda Fernandes Ariosi***	***118***
Capítulo 10 **O VAAT E SEU POTENCIAL DE REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES NO NOVO FUNDEB PERMANENTE: UM EXEMPLO COM OS MUNICÍPIOS DA PARMC - CURITIBA** ***Marcus Quintanilha da Silva***	***128***
CURRÍCULOS DOS AUTORES	***139***

Capítulo 1

MEDIAÇÃO E MEDIADORES NA EDUCAÇÃO EM MUSEUS: CAMINHOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA

Claudia Araújo de Oliveira
Maria Paula de Oliveira Bonatto
Edmilson Barcellos da Rocha
Ozias de Jesus Soares

MEDIAÇÃO E MEDIADORES NA EDUCAÇÃO EM MUSEUS: CAMINHOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA

***Claudia Araújo de Oliveira*[1]**

Educadora do Serviço de Educação do Museu da Vida/Fiocruz, Museóloga (UNIRIO), com especialização lato sensu em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz).

***Maria Paula de Oliveira Bonatto*[2]**

Coordenadora do Serviço de Educação do Museu da Vida/Fiocruz, Doutora Sanitarista pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/Fiocruz.

***Edmilson Barcellos da Rocha*[3]**

Educador do Serviço de Educação do Museu da Vida/Fiocruz, Biólogo graduado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

***Ozias de Jesus Soares*[4]**

Pesquisador no Serviço de Educação do Museu da Vida/Fiocruz, Doutor em Ciências Sociais (UERJ).

Resumo: A relação entre a pesquisa e a prática cotidiana no contexto dos espaços museais vem sendo consolidada a partir de diversas iniciativas. Compreende-se que tal empreendimento é condicionado por diversos desafios, sejam eles de ordem teórica, metodológica e empírica. O texto nasce como fruto da iniciativa de um grupo de educadoras e educadores do Museu da Vida/Fiocruz para produzir reflexões sobre os processos de mediação e de formação de mediadores que ocorrem no contexto institucional. Além de um diálogo com a literatura e a enunciação dos pressupostos teórico-metodológicos, apresenta os caminhos percorridos na investigação, anunciando seus passos e percalços. O estudo pretende compreender expressões e manifestações da educação museal em museus de ciências, levando em

[1] Museóloga (UNIRIO), Especialista em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz); e-mail: claudia.araujo@fiocruz.br;

[2]Doutora Sanitarista pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/Fiocruz; e-mail: paula.bonatto@fiocruz.br;

[3] Biólogo, graduado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e-mail: edmilson.rocha@fiocruz.br;

[4] Doutor em Ciências Sociais, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); e-mail: ozias.soares@fiocruz.br.

consideração as perspectivas de mediadores e dos públicos. Orientada pelas bases da pesquisa qualitativa, traz uma análise preliminar de dados relativos ao perfil de educadoras e educadores, apontando a necessidade de reflexões sobre processos e adensamento de estudos que abarquem a relação conteúdo-forma das pesquisas em educação museal. A experiência metodológica relatada aponta numa direção que pretende conjugar o fazer-pensar, refletir-atuar e conceber-desenvolver uma educação de novo tipo. Conclui que o cotidiano da educação museal e da popularização da ciência é também elaborar, teorizar e refletir sobre as práticas.
Palavras-chave: Educação museal. Divulgação e popularização da ciência. Mediadores. Museus de ciências. Metodologias.

Abstract: The relation between research and everyday practice in the context of museum has been consolidated through various initiatives. It is understood that such an undertaking is conditioned through by several challenges, whether theoretical, methodological or empirical. The article was born as a result of the initiative of a group of educators from the Museum of Life/Fiocruz to produce reflections concerning the processes of mediation and training of mediators that take place in the institutional context. In this initiative, in addition to a dialogue with the literature and the enunciation of theoretical-methodological assumptions, it presents the paths of an ongoing investigation, announcing its steps and mishaps. The research aims to understand expressions and manifestations of museum education in science museums, taking into account the perspectives of mediators and audiences. Guided by the bases of qualitative research, it provides a preliminary analysis of data relating to the profile of educators working at the Museum of Life, pointing out the need for reflection on the processes and consolidation of studies that encompass the content-form relationship of research in the. museological education. The methodological experience reported points in a direction that intends to combine doing-thinking, reflecting-acting and conceiving-developing a new type of education. It concludes that the daily life of museum education and the popularization of science must incorporate, in addition to the practical dimension, theorization and permanent reflection.
Keywords: Museum Education. Dissemination and popularization of Science. Mediators. Science museums. Methodologies.

INTRODUÇÃO

Em décadas recentes é crescente a compreensão de que a escola é uma das agências fundamentais de Educação, todavia, já não se colocando como o único e privilegiado espaço onde a formação humana ocorre. Embora esta instituição ainda se apresente como um demarcador de acesso a postos de trabalho e aos graus mais elevados de escolaridade, dentro de uma sociabilidade burguesa, há muito que educadores e educadoras vêm defendendo e praticando outras “educações”, revestidas de sentido e de orientações utópicas de constituição de outros mundos possíveis. Não se faz necessário nessas linhas relacionar um conjunto de instituições e movimentos que caminham nesta direção, sob pena de tornar exaustiva uma exposição. Queremos, entretanto, ao apresentar resultados de uma etapa de

pesquisa, trazer à baila um desses espaços educativos que vem se consolidando quantitativa e qualitativamente no cenário brasileiro: os museus.

Este texto, portanto, se insere neste contexto formativo e formador que são os museus e, como veremos, afunila o debate para uma parcela de sujeitos fundamental nessas instituições, a saber, aqueles que constituem a face mais visível na relação com seus públicos: os educadores e educadoras.

Cabe desde já trazer aqui dados que ilustram, ainda que brevemente, o argumento do crescimento e importância das instituições museais no contexto brasileiro para prosseguirmos nestas linhas introdutórias. Em primeiro lugar, se até o início da década de 1970 não havíamos contabilizado 300 museus no país (IBRAM, 2011, p. 59), chegamos ao século 21, com aproximadamente 3.800 instituições museais[5]. Em seguida, num movimento semelhante, vemos a criação de grupos de pesquisas relacionados às temáticas que acolhem investigações no campo museal cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisas do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Neste caso, Soares e Gruzman (2019) identificaram tal movimento apontando um crescimento de 300%, em média, na criação desses grupos entre os anos de 2004 e 2019. Grupos e linhas que possuem como seus temas e escopo de estudos os museus, saíram de 46 em 2004 para 127 em 2019 (SOARES e GRUZMAN, 2019, p. 124). Vale destacar também que grupos com temas e linhas de pesquisas relacionados diretamente à "educação em museus" saltaram de 5 para 17 no mesmo período, segundo a publicação citada.

Do mesmo modo, cabe ressaltar a forte presença de escolares nos museus brasileiros, colocando a escola – em especial, a pública – como uma interlocutora fundamental no acesso e democratização dos espaços museais para crianças e jovens.

Diante do exposto, temos aí uma combinação ótima para prosseguirmos a exposição neste texto, começando por uma indagação que inaugura uma investigação que tem seu lócus em um museu de ciências e saúde, na cidade do Rio de Janeiro, o Museu da Vida, da Fundação Oswaldo Cruz: que práticas educativas ocorrem nesse

[5] Confira: http://www.ibermuseos.org/pt/panorama-dos-museus-brasil/

espaço e quem são os seus agentes? Como educadores e educadoras (re)pensam e praticam as ações de formação e de mediação nesse espaço?

Lastreados por tais questões de fundo, um conjunto de profissionais desta instituição, imbuídos de um compromisso de investigação das próprias práticas num movimento de reflexão-ação, decide conduzir uma pesquisa orientada por um objetivo principal: investigar expressões e manifestações da educação museal em museus de ciências, levando em consideração as perspectivas de mediadores e dos públicos[6].

Para tornar factível tal objetivo a equipe fracionou os diferentes momentos e sujeitos da pesquisa em três grupos: (1) mediadores em atuação no Museu, (2) professores e (3) visitantes.

A eleição desses grupos na pesquisa se dá diante da confluência desses agentes que se apresentam no cotidiano das visitas e demais atividades educativas no Museu. Os educadores e educadoras museais – aqui também designados por mediadores e mediadoras – personificam, como já apontado, a própria relação do museu com seus públicos. Neste ponto, concordamos com Marandino, para quem,

> Por meio dos mediadores que os visitantes conhecem os museus nos seus aspectos de conteúdo, mas também a sua organização, a sua arquitetura e a sua função social. Não nos parece forte demais afirmar que o mediador é a "voz" da instituição, mesmo que nem sempre se tenha plena consciência do que isso representa (MARANDINO, 2008, p.5).

Dado os limites e parâmetros do presente texto, e o ponto em que a pesquisa se encontra, são esses sujeitos que trazemos a lume para pensar como a educação museal se expressa nos museus de ciências.

A investigação é orientada pelas bases da pesquisa qualitativa, com produção de dados ocorrida através da aplicação de um questionário online enviado aos participantes, contendo (a) um bloco sobre o perfil sociodemográfico, formação e atuação profissional; e (b) um segundo bloco sobre suas opiniões com respeito à mediação em museus e suas interfaces (importância da formação inicial e continuada,

[6] A pesquisa teve início no ano de 2020 e se estende até 2023.

planejamento, avaliação, desafios e oportunidades, elaboração de materiais educativos, universo da cibercultura e educação museal online)[7].

Esse percurso inicial nos permitiu perceber a extensão dos desafios presentes na pesquisa em contexto da pandemia da Covid-19. Dentre esses ressalta-se a necessidade de adaptações metodológicas na produção dos dados. A equipe da pesquisa precisou fazer adequações no questionário e no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) para um formato online. Indaga-se ainda se no formato de produção desses dados de forma presencial, o número de respondentes do estudo teria sido maior. Ainda assim cogitando, o quantitativo de retorno esteve, como veremos, dentro de uma frequência média esperada. À guisa de considerações metodológicas, o caminhar desta investigação indica a necessidade permanente de reflexões sobre procedimentos e instrumentos da pesquisa. Destaca-se ainda o aspecto de transpor os desafios impostos por este momento, com o trabalho cuidadoso e comprometido da equipe da pesquisa. No transcurso do estudo, foram realizadas reuniões periódicas com a equipe, aprofundamento teórico, divisão de responsabilidades na produção e análise dos dados e um evidente engajamento para com a reflexão sobre as nossas próprias práticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura que versa sobre a educação no contexto dos museus, sob as mais diversas perspectivas, já reúne uma considerável biblioteca que vem sendo acrescentada constantemente pelo movimento de novas pesquisas conforme já aludido aqui. Neste universo, nas duas últimas décadas, um conjunto de trabalhos se acumula sob a rubrica da mediação, entendida como uma ação fundamental no diálogo com os públicos visitantes, operando numa lógica que pretende diferenciada das metodologias escolares (MARANDINO, 2008; VALENTE, 2009; VASCONCELLOS, 2013; CASTRO, SOARES, COSTA, 2020).

[7] A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em 09 de outubro de 2020, sob o número de parecer **4.331.256 (**CEP/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz) e tem o apoio financeiro da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz.

O campo museal é intrinsecamente diverso, expresso por instituições de diferentes formatos, vínculos, tipologias, acervos, entre outros. Ao mesmo tempo em que tal diversidade apresenta um rico potencial de experiências e práticas, impõe alguns desafios. Museus de diferentes temáticas possuem aspectos que os unem e outros que os singularizam. No caso da pesquisa aqui esboçada, um acervo de literatura que discute a mediação em museus de ciências encontra-se ao nosso dispor como importantes parceiros teóricos. Uma coletânea de textos basilares sobre a mediação em museus e centros de ciências é encontrada em Massarani, Merzagora e Rodari (2007) que contribuem para pensarmos como se estruturam e se desenvolvem as ações de diálogos com os públicos nesses espaços. Na mesma toada, Carlétti e Massarani (2015) e Gomes e Cazelli (2016) apresentam uma fotografia sobre os mediadores em museus e centros de ciências no contexto brasileiro.

Destaca-se ainda um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras, do qual citamos apenas uma pequena amostra, que se dedica - e nos ajuda - a pensar experiências particulares de algumas instituições no que concerne a mediação nessa tipologia museal (MORAES et al., 2007; GARCIA, 2008).

De igual importância estão situados os estudos que tratam de mediadores estudantes – um expressivo grupo no contexto dos museus brasileiros que, ainda em formação inicial, participam de ações de mediação em museus e centros de ciências. A recente tese de doutoramento de Isabel Lima (2018) apresenta a possibilidade dos museus de ciências como um espaço de produção de conhecimento e formação para este segmento de mediadores.

METODOLOGIA

A pesquisa toma como enfoque teórico a consideração do caráter histórico dos objetos investigados, buscando ultrapassar etapas descritivas para desvelar a realidade em suas contradições e relações produtoras de desigualdades e iniquidades. Assim, calcados numa perspectiva do materialismo histórico-dialético, buscamos “analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade” (MASSON, 2012). Duas etapas centrais conduzem-nos

para a aproximação com os objetos investigados: a apreensão do fenômeno e como ele se manifesta, e ao mesmo tempo, como ele se esconde; e a compreensão do fenômeno, no sentido de alcançar sua essência, seus fundamentos, suas leis, tendo em vista a constituição de nexos causais que compreendem a relação todo-parte-todo. Nesse sentido, o movimento de apreensão e compreensão lança mão de diferentes instrumentos de aproximação. Embora a pesquisa possa ser entendida dentro do escopo dos estudos qualitativos, a apreensão do real não exime que se recorra a dados quantitativos que tornem possível uma visão do todo e de suas partes. Desse modo, a observação sistemática, os diferentes tipos de registros, o levantamento documental, entrevistas e enquetes, aliados sempre ao diálogo com a literatura compõem o ferramental que possibilita as aproximações sucessivas com o real investigado. As etapas do estudo foram constituídas em: levantamento bibliográfico e documental, aprofundamento teórico, aplicação dos instrumentos da pesquisa, análise dos dados e elaboração de relatórios. Os instrumentos utilizados nessa etapa de produção dos dados foram questionários eletrônicos online.

Quanto à delimitação dos sujeitos da pesquisa, escolhemos, conforme já apontado aqui, os agentes formadores/educadores do Museu da Vida no atendimento ao público, ou seja, os diversos mediadores em atuação no Serviço de Educação do Museu (bolsistas, estagiários e profissionais). No caso deste estudo, estamos mirando o tripé formação-colaboração-mediação.

Quanto à constituição de um grupo para o desenvolvimento da pesquisa, foi feita a divulgação e convocação para que profissionais do Serviço de Educação do Museu da Vida pudessem compor esta equipe. Esse movimento resultou na participação voluntária de 15 profissionais, incluindo uma estagiária e um bolsista[8]. A partir daí foi organizada a agenda de estudos e distribuição de responsabilidades para as diversas atividades do projeto da pesquisa. Nesta agenda foram incluídos o aprofundamento teórico, através de indicações de leituras e estudos mensais em

[8] Além dos autores deste artigo, integram a equipe da pesquisa: Alex dos Anjos Arruda Junior, Aline Lopes Soares Pessoa de Barros, Ana Aparecida Costadella, Bianca Reis, Denyse Amorim de Oliveira, Héliton Barros, Gabriela Nascimento Santos Silva, Hilda da Silva Gomes, Miguel Ernesto Gabriel C. Oliveira, Suzi Aguiar e Teresa Osório. A pesquisa conta com a coordenação de Ozias de Jesus Soares.

concomitância com a produção dos dados. Em seguida, deu-se início ao tratamento desses dados e sua análise e interpretação.

Considerando as necessidades de distanciamento relativas à pandemia, foi decidido que o acesso aos participantes na etapa de coleta de dados se daria por meio de um formulário eletrônico, contendo em sua apresentação um Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) com o endereço para contato com o pesquisador responsável. Foi utilizada a plataforma *Microsoft Forms* considerando o critério 'segurança da informação', uma vez que a Fiocruz dispõe de assinatura institucional do *OneDrive*, ferramenta que dispõe de variadas interfaces e possibilidades de armazenamento de dados na nuvem.

A partir da observação do universo de mediadores que atuam no recebimento do público do Museu da Vida foram criados dois modelos de questionários para o formato digital: um para aqueles que atuam junto às exposições de longa duração no local da instituição e outro para aqueles que atuam junto às exposições itinerantes nos territórios locais, de modo a conformar a linguagem das perguntas às diferentes rotinas desses participantes. Foram realizados testes para verificar a clareza e acurácia na comunicação do questionário, mas estes foram limitados a um grupo restrito diante de razões diversas, incluindo a pandemia.

ANALISE DOS DADOS

Os resultados e discussão aqui reunidos tratam de uma etapa inicial da pesquisa, com um recorte para seus processos metodológicos e operacionais. Ressaltamos que contabilizamos ganhos efetivos no que respeita ao aprofundamento teórico e o horizonte de análise e interpretação dos dados trazidos pelo estudo. Entretanto, optamos por apresentar os caminhos percorridos no que tange à estrutura das questões e sua relação com as perguntas que inauguram a investigação. Focamos nos procedimentos eleitos para conduzir o estudo e eventuais percalços que nos orientarão a aperfeiçoar processos e métodos. Desse modo, nas linhas que se seguem evidenciamos quem são nossos respondentes, nos seus aspectos de formação, idade, gênero, instituição de formação e o retorno obtido pelo questionário aplicado. Vamos a eles:

Para mapear o perfil de profissionais e bolsistas que atuam na mediação no Museu da Vida o questionário foi elaborado em dois blocos: “Dados pessoais e Perfil do participante” (12 questões); e “Sobre a Ação de Mediação em geral” (9 questões). O tempo médio para o preenchimento do questionário foi de 50 minutos.

O critério para o convite à participação como respondentes na pesquisa foi o mais abrangente possível cobrindo as diversas inserções dos participantes, a citar: servidores públicos, terceirizados e bolsistas temporários[9], estes últimos com inserção entre 2018 e 2020, totalizando 129 convidados. Desse total, 44 preencheram o instrumento enviado, o que corresponde a 34% daquele total[10]. Desse recorte de voluntários, os níveis de formação completa distribuem-se entre ensino médio (13 respostas), graduados (18 respostas), mestres (6) e doutores (2).

No que respeita aos vínculos desse grupo com o museu, responderam ao questionário 13 estagiários/bolsistas egressos, 16 estagiários/bolsistas em atuação e 15 profissionais servidores ou terceirizados.

Os convites foram realizados em várias etapas a partir de listas diversas. Ao todo, 09 profissionais ficaram responsáveis pelos convites por meio do envio online do questionário. Alguns nomes foram convidados individualmente em períodos diversos e por pessoas diferentes por meio de e-mails e *WhatsApp*. O questionário foi enviado nos meses de março e abril, finalizando no dia 07 do mês maio de 2021, ficando disponível online por cerca de dois meses.

Um aspecto que observamos ao final desta etapa de produção dos dados é que teria sido melhor uma uniformização do prazo de preenchimento com o envio dos convites realizado numa mesma data.

Não houve relato dos responsáveis pelos convites sobre possíveis dúvidas em relação ao preenchimento, como também quanto a outras respostas às mensagens

[9] O Serviço de Educação do Museu da Vida atua com três diferentes programas de estágios e bolsas para o ensino superior: o Programa de Estágio Curricular (PEC); o Programa de Iniciação à Divulgação e Popularização da Ciência (Propop) e as bolsas ligadas ao programa de Ações Territorizalidas do Museu da Vida (AT). Sobre este tema sugerimos a leitura de Batista, Alessandro M. F., Gonzalez, Ana C., Oliveira, Denyse A. e Barros, Heliton S. A formação de mediadores no Museu da Vida: múltiplas vivências. JCOM – América Latina 03 (02), A05, 2020. Disponível em : https://jcomal.sissa.it/sites/default/files/documents/JCOMAL_0302_2020_A05_pt.pdf . Acesso em 26 de jul./2021.

[10] Em consulta ao Núcleo de Estudos de Público e Avaliação em Museus, do Museu da Vida, fomos informados, com base em seus estudos, que este percentual encontra-se na média de outras pesquisas que fizeram uso de instrumentos *on-line*.

enviadas. Ainda assim, notamos que em alguns momentos houve compreensão diversa acerca do que se propunha em algumas questões, o que, ao nosso ver, poderia ter sido evitado com a aplicação de um maior número de testes do instrumento.

Em relação a essas ocorrências, duas delas merecem atenção aqui. Além dos profissionais e estagiários/bolsistas em atuação, o convite à participação como respondentes também foi enviado a estagiários/bolsistas egressos (2018 – 2020). A questão relativa ao vínculo universitário era destinada apenas aos estagiários/bolsistas. Por outro lado, uma questão exclusiva para mediadores profissionais[11] pedia que indicassem o último nível/título de formação e não o vínculo da instituição de formação. Entretanto, não previmos que alguns egressos, no momento do preenchimento do instrumento, poderiam estar na condição de mediador profissional (já formado) atuando em outras instituições e que, portanto, poderiam ver como ambígua a questão da instituição e no nível de formação. Desafio criado à análise dos dados!

O estagiário/bolsista egresso deveria preencher apenas na qualidade de estudante, olhando retrospectivamente para a experiência que vivenciou no Museu. Porém, não havia no questionário uma orientação explícita sobre isso. Do mesmo modo, não foi solicitado aos mediadores profissionais (servidores e terceirizados) que indicassem a sua instituição de formação. Embora tendo apresentado alguma dificuldade, o fato não implicou em problemas no tratamento dos dados, tendo como solução a busca destas informações em outras bases, como por exemplo, o currículo disponível na Plataforma Lattes, do CNPq. A lacuna desta informação, portanto, se deu diante da solicitação feita apenas aos estagiários/bolsistas. Neste sentido, no item referente a este dado, 18 respondentes deixaram este campo em branco ou, no caso de estagiários/bolsistas, não responderam. Entre os respondentes, há uma predominância de estudantes de universidades públicas, com prevalência das instituições de ensino superior federais (IFRJ – 1; UFRRJ – 2; UNIRIO – 2; UFF – 6; UFRJ – 6;). Compõem ainda este dado, 1 respondente vinculado à Universidade do

[11] A nomenclatura “mediador profissional”, utilizada no Museu da Vida, refere-se a profissionais já graduados que atuam na mediação das diversas áreas de visitação, com vínculo de servidor público ou terceirizado, adotada para estabelecer a distinção com os mediadores em formação (bolsistas Propop).

Estado do Rio de Janeiro e 5 com vínculo em instituições privadas (Centro Universitário Celso Lisboa – 2; Universidade Estácio de Sá – 2; e Universidade Veiga de Almeida – 1).

Constatamos, dentre os respondentes, um perfil majoritariamente jovem: 17 pessoas entre 18 e 24 anos; 16, entre 25 e 39 anos; 8 respondentes entre 40 e 59 anos e 2 com mais de 60 anos. Há uma predominância do gênero feminino, conforme autodeclaração no questionário: 31 indicações de gênero feminino; 12 masculinos e 1 não declarou.

Uma das questões que norteiam a pesquisa é saber quais os sentidos atribuídos pelos mediadores às práticas de formação em educação museal e popularização da ciência das quais tomam parte. Para conhecer a percepção dos respondentes, foram elaboradas as seguintes questões: “Antes de ingressar no Museu da Vida você participou de alguma formação para atuação em mediação em espaços culturais? Em caso positivo, informe qual formação e onde foi realizada” (Questão 13); e “Em geral, no Brasil há pouca oferta de formação específica para atuação na educação museal. Neste sentido, como você compreende o lugar da formação de mediadores para a educação museal?” (Questão 15). Nesta última, apenas dois participantes não responderam.

Para analisar indicadores, impactos e resultados dos programas para bolsistas em formação no Serviço de Educação do Museu da Vida propusemos as seguintes questões: “Como é feito o planejamento para receber os grupos de visitantes/ itinerâncias? Comente um pouco sobre os instrumentos e estratégias utilizados” (Questão 17); “De que modo são avaliadas as atividades educativas oferecidas no Museu da Vida/itinerância incluindo a exposição Manguinhos Território em Transe? ” (Questão 19); e “Que outros desafios na educação museal percebe a partir de seu trabalho aqui? E que oportunidades poderia apontar? ”. Destacamos que nesta última questão duas pessoas deixaram de responder.

Uma das questões pedia para que descrevessem iniciativas diversas no campo da educação museal relacionadas à produção de materiais e tecnologias educacionais aplicadas à mediação em museus de ciências. Neste caso, 17 participantes não responderam a essa questão. É possível pontuar que uma das explicações para este

elevado quantitativo de não-resposta se deva ao fato de que boa parte dos estagiários/bolsistas ainda não desenvolvam a produção desses materiais.

Para identificar estratégias e ações utilizadas pela mediação no campo da cibercultura em museus de ciências foi encaminhada a questão de número 20: “Uma das formas contemporâneas de atuação do Museu se dá no espaço da cibercultura. De que maneira você compreende e analisa essa atuação da educação museal na cibercultura?”. Neste ponto, apenas um dos participantes deixou de responder. Embora notemos que muitos não elaborem ou ofereçam este tipo de atividades, a questão demandava uma apreciação do fenômeno na contemporaneidade, o que gerou um retorno quase absoluto dos participantes. Na última questão do instrumento, queríamos conhecer os “desafios e oportunidades do atendimento e mediação com a diversidade de público do Museu da Vida”, que também resultou no preenchimento total dos respondentes.

Os campos de preenchimento aberto do formulário de questões, com exceção da questão que versava sobre a produção de materiais educativos, tiveram um significativo retorno das respostas. Após os caminhos metodológicos para análise de experiências de mediação e formação de educadores para a educação museal aqui descritos, prosseguiremos no tratamento e interpretação dos dados de modo a fortalecer tanto o lugar da pesquisa quanto o aperfeiçoamento de práticas educativas neste espaço formativo. As questões formuladas e apresentadas aqui ilustram a pertinência da investigação em relação às próprias práticas ocorridas neste espaço de educação. Mais ainda: abre-se um espaço para a criação de momentos de troca, de um olhar para dentro, além do registro e sistematização de ações reflexivas que anteveem a possibilidade de retroalimentação do fazer educativo. Este tratamento teórico e sua extroversão serão objetos dos estudos que seguirão estas análises preliminares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes atores habitam e praticam a educação no contexto museal. O adensamento das pesquisas e a emergência das diversas práticas educativas nesses espaços vem demonstrando o importante lugar formativo assumido pelos museus.

Todavia, os desafios para tal ruptura estão postos nos museus pela extensa grade de atividades de responsabilidades de educadoras e educadores.

Apresentamos a estrutura de nosso instrumento de produção de dados, os percalços havidos pelos caminhos, tais como a necessidade de maior número de testes, a uniformização do prazo de preenchimento e de retorno, bem como o envio dos convites como responsabilidade de um ou dois integrantes da pesquisa e, por último, a maior explicitação no enunciado de uma ou outra questão que tenha eventualmente produzido efeito ambíguo. Longe de deslegitimar ou depreciar a pesquisa e suas análises, tais percalços servirão para continuarmos a produzir mais e melhores instrumentos na investigação dos fenômenos de nosso cotidiano educativo. Após esta etapa de reunião e tratamento inicial dos dados, o trabalho prosseguirá e, desta vez, olhando para os discursos e suas entrelinhas, para o que se apresenta no imediato e para as interpretações e usos que faremos dos achados presentes nos enunciados de nossos respondentes.

O esforço do desenvolvimento de estudos e reflexões sobre as próprias práticas é trazido aqui como condição fundamental para a superação da dicotomia teoria-prática, historicamente presentes nos museus. Tal cisão é operada através de uma concepção que entende os setores educativos dessas instituições como lugares de execução de atividades; como profissionais que devem apenas receber públicos e mediar exposições e outras atividades. A experiência metodológica relatada aponta, pois, em outra direção: aquela que pretende conjugar fazer-pensar, refletir-atuar, conceber-desenvolver. Compreendemos, por fim, que o fazer da educação museal e da divulgação da ciência é também elaborar, teorizar e refletir sobre o que fazemos.

REFERÊNCIAS

CARLÉTTI, Chrystian; MASSARANI, Luísa. Mediadores de centros e museus de ciência: um estudo sobre quem são estes atores-chave na mediação entre a ciência e o público no Brasil. In: **Journal of Science Communication**, v. 14, n. 2, p. 1-17, 2015.

CASTRO, Fernanda; SOARES, Ozias de Jesus; COSTA, Andréa. **Educação museal: conceitos, história e políticas.** Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

GARCIA, Viviane Aparecida Rachid. Mediação em zoológicos: um olhar sobre a experiência do Zôo de Sorocaba. In: MASSARANI, Luísa (Ed.). **Workshop sul**

americano e Escola de mediação em Museus e Centros de Ciências. Rio de Janeiro: Museu da Vida/ Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2008. p. 97-103

GOMES, Isabel; CAZELLI, Sibele. Formação de Mediadores em Museus de Ciência: Saberes e Práticas. In: **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.18, n.1, p.23-46, mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS (IBRAM). **Museus em números**. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011.

LIMA, Isabel Victória Corrêa Van Der Lay. **O estágio em museus de ciência: o Museu como Espaço de Produção do Conhecimento e Formação**. Tese (Doutorado). PPGE-PUC/RJ. Rio de Janeiro, 2018.

MARANDINO, Martha (org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

MASSARANI, Luisa; MERZAGORA, Matteo; RODARI, Paola (Orgs.). **Diálogos e ciência: mediação em museus e centros de ciência.** Rio de janeiro: Museu da Vida/ Casa de Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2007. p. 56-67.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: **IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. UEPG, 2012. Acesso em 23 de mar. 2020.

MORAES, Roque.; BERTOLETTI, Jeter Jorge; BERTOLETTI, Ana Clair; ALMEIDA, Lucas Sgorla de. Mediação em museus e centros de ciências: O caso do Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS. In: MASSARANI, Luisa; MERZAGORA, Matteo; RODARI, Paola (Orgs.). **Diálogos e ciência: mediação em museus e centros de ciência.** Rio de janeiro: Museu da Vida/ Casa de Oswaldo Cruz/ Fiocruz, 2007. p. 56-67.

SOARES, Ozias; GRUZMAN, Carla. O lugar da pesquisa na educação museal: desafios, panoramas e perspectivas. In: **Revista Docência e Cibercultura**, v. 3, n. 2, mai-ago, 2019, p. 115-139. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/39809>. Acesso em 20 de julho de 2021.

VALENTE, M. E. Educação e museus: a dimensão educativa do museu. In: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. S.; LOUREIRO, M.L. **Museu e museologia: interfaces e Perspectivas. Rio de Janeiro:** MAST, 2009.

VASCONCELLOS, M. das M. N. (2013). Educação em museus: qual é a especificidade deste campo? Qual é a importância de se respeitar de forma rigorosa suas especificidades? **Ensino Em Re-Vista,** (1). Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23207 . Acesso em 19 de julho de 2021.

Capítulo 2

LIMITES E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Silvana Matos Uhmann

LIMITES E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Silvana Matos Uhmann

Universidade Federal Fluminense. Email: silvana_uhmann@id.uff.br

RESUMO: Este texto trata da escolarização de alunos com deficiência em escola regular, buscando problematizar alguns limites e também possibilidades vivenciadas por uma realidade escolar pública do interior do estado do Rio Grande do Sul/RS. Ao entender a inclusão como um processo a acontecer na escola em muitas intensidades, envolvendo diferentes sujeitos e situações, entende-se também sua importância em meio à garantia de igualdade de oportunidades relacionadas à educação a todos os alunos e que, ao mesmo tempo, respeite suas especificidades. Contudo, é importante problematizá-la mediante os limites e possibilidades que se apresentam nas realidades escolares, as quais também são singulares, mas qualificam-se à medida que socializadas. Reconhecendo a inclusão como um processo complexo e possível de muitas reflexões, o que se quer é, a partir de um Estudo de Caso, perspectiva qualitativa e de Análise Textual Discursiva, apresentar proposições advindas de observações e entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, suscitadas a partir do seguinte questionamento: quais reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência são possíveis diante da realidade escolar pesquisada? Metodologicamente, as observações atentaram-se para duas salas de aula: 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, em períodos quinzenais e duração dois meses, envolvendo dois alunos: um diagnosticado com Deficiência Intelectual e outro com Transtorno do Espectro Autista; as entrevistas sobre a inclusão desses alunos foram realizadas com duas professoras, uma funcionária, uma monitora, uma professora de Sala de Recursos, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica da escola. Como resultados, destaca-se: “passar do acesso escolar para a efetivação do aprender”, uma vez que a inclusão foi compreendida para além da socialização, mas em garantia de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos na escola; “qualificar os espaços e os educadores com condições que viabilizem a aprendizagem dos alunos com deficiência”, pois ao mesmo tempo que se reconhece sua complexidade de efetivação, também compreende-se que essa proposição precisa ser um objetivo escolar constante e, sem as mesmas, o processo mostra-se falho; “a importância dos aspectos atitudinais frente alunos com deficiência”, sendo algo que merece constante atenção no espaço escolar pois possibilita (ou dificulta) as relações, interações escolares e, consequentemente, a inclusão desses alunos; “adaptações pedagógicas e arquitetônicas são imprescindíveis”, pois cada aluno apresenta suas singularidades e as mesmas necessitam serem respeitadas e reconhecidas no espaço escolar; “a importância da formação continuada de professores para a qualificação da inclusão” – proposição mais recorrente e que exige olhar constante e atento a fim de garantir as condições e possibilidades para tal – uma vez que os professores podem ser considerados responsáveis pelo ensino direcionado aos alunos, tomando

centralidade o que este profissional propõe pedagogicamente por meio de recursos, estratégicas, atividades, momentos, etc, e que tem a possibilidade de contribuir (ou não) com a aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de alunos com deficiência. E, por fim, destaca-se a "necessidade de acreditar na possibilidade da inclusão escolar" para que esta realmente se efetive por meio de ações e contribua com o direito à educação – políticas de acesso, permanência e qualidade educacional – para todos os alunos, sem exceção.
Palavras-chave: Escola inclusiva. Limites. Possibilidades.

Introdução

A escolarização de alunos com deficiência em escolas regulares pode ser considerada responsável pela ressignificação de muitos entendimentos e práticas excludentes, homogêneas e preconceituosas. Trata-se de uma mudança paradigmática que propicia a participação e pertencimento de todos os alunos, inclusive daqueles que por muito tempo foram desprovidos de frequentar as instituições escolares (GLAT, 2007).

"É esse o grande desafio: construir uma cultura de inclusão, na qual o acolhimento da diferença ocorra no respeito às singularidades, não havendo uma tentativa de igualar a todos, mas de sua valorização" (UHMANN, 2014a, p.23). Não cabe mais o discurso de que *a escola é para alguns*, hoje ela precisa, pode, e deve *ser para todos*. Ou seja, escola inclusiva é "[...] aquela aberta à diversidade, onde os alunos são respeitados nas suas diferenças e aprendem juntos, em classes regulares, possibilitando a interação e o desenvolvimento mútuo" (SANT'ANA, 2005, p. 96). Esta concepção está presente em diversas disposições legais sobre o tema (BRASIL, 1988-1996-2008-2015), entretanto, nem sempre presente nos espaços que necessitam urgentemente colocar em prática ações inclusivas nas escolas.

Assim, no intuito de contribuir com as discussões da área, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a escolarização de alunos com deficiência em escola regular, buscando problematizar alguns limites e também possibilidades vivenciadas por uma realidade escolar pública do interior do estado do Rio Grande do Sul/RS, de acordo com o seguinte questionamento: quais reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência são possíveis diante da realidade escolar pesquisada? Para tanto, esta pesquisa foi estruturada na perspectiva qualitativa de Estudo de Caso, sendo possível considerar grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.23), uma vez que confere um estudo profundo do

contexto que se quer observar e analisar. Esse tipo de pesquisa “oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações” (ibidem).

As reflexões e preposições aqui organizados suscitaram-se a partir de observações realizadas em períodos quinzenais durante dois meses (turno da tarde, com quatro horas cada) sobre as relações e dinâmica escolar de duas salas de aula (3º e 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Estado do Rio Grande do Sul/RS) envolvendo duas professoras (nomeadas de forma fictícia: Bianca e Eva - uma para cada ano) e dois alunos (um diagnosticado com Deficiência Intelectual e outro com Transtorno do Espectro Autista - um em cada ano escolar) – registrados em Diário de Campo da pesquisadora.

Além das observações, foram realizados diálogos sob forma de entrevista (em momentos disponibilizados pelos sujeitos) com as duas professoras já citadas, uma funcionária (nome fictício Rita), uma professora da Sala de Recursos[12] (nome fictício Carmem), uma monitora (nome fictício Roberta), uma vice-diretora (nome fictício Doralice) e uma coordenadora pedagógica (nome fictício Silvia) da mesma escola regular. Optou-se por incluir diferentes sujeitos do contexto escolar a fim de que o processo inclusivo pudesse ser problematizado por todos, bem como consideradas diferentes compreensões sobre a temática da inclusão de alunos com deficiência.

Para a organização do conjunto de registros e dados da pesquisa, optou-se por problematizações na forma de proposições através da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZI, 2007) como a alternativa metodológica, uma vez que trata as produções textuais da pesquisa de forma qualitativa, proporcionando a produção de categorias, que “constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador” (MORAES, 2003, p.200). A seguir, seguem alguns apontamentos e reflexões suscitadas a partir das particularidades da realidade escolar pesquisada, mas que podem ser problematizados em diversos contextos que também vivenciam a inclusão de alunos com deficiência: É necessário passar do acesso escolar para a efetivação do aprender; é necessário qualificar os espaços e os educadores com condições que

[12] Destinada ao atendimento no turno inverso à escolarização regular dos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência – intelectual, física, auditiva-surdez, visual e múltipla – alunos com Transtorno do Espectro Autista e alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação) através de recursos e estratégias específicos às suas singularidades e necessidades pedagógicas (BRASIL, 2008).

viabilizem a aprendizagem dos alunos com deficiência; aspectos atitudinais frente alunos com deficiência; adaptações pedagógicas e arquitetônicas são imprescindíveis; é importante formação continuada de professores para a qualificação da inclusão e; acreditar na possibilidade da inclusão é o caminho.

Um dos desafios: é necessário passar do acesso escolar para a efetivação do aprender

Essa questão é uma das mais importantes quando relacionada à temática da Educação Inclusiva. Trata-se da compreensão: "inclusão completa", ou seja, a importância conferida não só à socialização e respeito a diferença dos alunos dentro da escola, mas de suas aprendizagens. Em outras palavras: "Seria necessário pensarmos em uma inclusão completa: que haja socialização, mas também a busca (incessante) por interações a fim de aprendizagem" (A pesquisadora, Diário de Campo). Essas ideias vão ao encontro de Pimentel (2018, p. 66), a qual destaca:

> (...) não há possibilidade de se conceber que uma pessoa com deficiência esteja inserida na escola apenas como forma de possibilitar sua socialização. Essa defesa de que o objetivo da inclusão escolar é a socialização da pessoa com deficiência é profundamente comprometida com uma determinada concepção de homem, de sociedade e de escola, voltada para a reprodução e manutenção da ideologia excludente e dominante.

Tal ideologia excludente e dominante não compactua com o entendimento de inclusão, respeito à diferença e suas singularidades, também preocupadas com a aprendizagem de todos os sujeitos. Sobre isso, os sujeitos da pesquisa contribuem com a reflexão, pois na mesma direção destaca a professora Bianca: "não é só matricular os alunos e está feita a inclusão né... Não... Precisa muito mais que isso" – dentre elas, a possibilidade para aprendizagem e desenvolvimento.

O acesso a escolarização pode ser compreendido a partir de disposições legais – nacionais e internacionais[13] – mais precisamente a partir dos anos 1990 que expressam interesse em uma educação de qualidade para *todos* os estudantes. É inegável que os dispositivos legais desempenham papel importante para a efetivação do direito à escolarização dos alunos. Todavia, como evidencia Glat (1997, p. 199),

[13] A exemplo: Brasil (1988, 1990, 1996, 2001, 2008, 2009, 2015) e Unesco (1990, 1994).

isso é insuficiente, pois é aceitável a compreensão de que criamos leis para tornar possível o acesso dos estudantes, mas “não podemos criar leis que obriguem as pessoas a gostarem e aceitarem” a todos. Assim, “embora a elaboração de determinada política educacional seja considerada como condição necessária para ‘fazer acontecer’ [e por isso se configura como um avanço], não é condição suficiente” (GLAT, 1997, p. 24).

Não sendo suficiente, ao que parece, a educação foi organizando-se para “receber a maioria” e naturalizando discursos como “não estamos preparados para receber alguns alunos”; “temos dificuldade de incluir alguns alunos”; “não temos formação para atuar pedagogicamente com alguns alunos”. Esses “alguns alunos” são aqui especialmente caracterizados pelo público da Educação Especial: pessoas com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e/ou múltipla), pessoas com Transtorno do Espectro Autista e pessoas com Altas habilidades e/ou superdotação – mas poderiam caracterizar tantos outros sujeitos também por muitas vezes conduzidos às margens educacionais. Margens que, legalmente, não deveriam existir no contexto escolar, pois todos os alunos deveriam estar nelas contemplados.

O que fazer? É necessário passar do acesso escolar para a efetivação do aprender, o qual não irá acontecer por meio de regras prontas, mas constitui-se de acordo com cada realidade escolar – sendo imprescindível para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência. Nisso, intensificam-se as ideias de Vigotski (2008), em meio a relevância da aprendizagem conjunta, das relações estabelecidas e interações oportunizadas para possibilitar o desenvolvimento individual, vindo ao encontro do que a professora Eva relatou: “eu acho que aluno aqui [na escola] tem que aprender!!! (...) Inclusão é todos aprender juntos e não só conviver juntos”. A partir dessa percepção, é necessário reconhecer que todos os alunos são singulares, suas aprendizagens, tempos, especificidades e, para a efetivação do aprender, estes aspectos precisam ser considerados. Sobre isso, professora Bianca disse: “Na minha turma eu não me contento apenas em fazer a socialização da minha aluna com deficiência e os colegas ditos normais, eu quero que ela aprenda” – na contramão de entendimentos como: “Ele não está conseguindo aprender na escola, e esse é o lugar para ele aprender... O que vai ser depois?” (Monitora Roberta) e “Ele não consegue aprender aqui, e eu me preocupo com o futuro dele” (Professora Eva).

Aqui, um questionamento se faz necessário: “A inclusão pode acontecer apenas sob o viés da socialização? Mas e a aprendizagem?” (A pesquisadora, Diário de Campo). As observações das salas de aulas em que frequentam as alunas público da Educação Especial possibilitam reconhecer que a socialização parece ser o mais fácil de ser proposto/efetivado, mas as questões pedagógica muitas vezes carecem de tempo por parte dos professores para um enfoque mais individualizado – nenhum dos alunos possui apoio de monitoria. Sobre isso, a professora da Sala de Recursos destacou: “Inclusão não é apenas aceitar, concedendo espaço físico para que os alunos permaneçam. É mais do que isso, é incentivar para que todos estabeleçam relações de assimetria, pertencimento e aprendizagem. Isso é direito de todos. Eu acredito que isso é totalmente possível, mas as vezes com alguns limites como a dificuldade do professor em conseguir atuar frente aos alunos que são diferentes e conseguir respeitar essas diferenças”.

Para isso: é necessário qualificar os espaços e os educadores com condições que viabilizem a aprendizagem dos alunos com deficiência

Ao reconhecer que a socialização é apenas um dos itens que a inclusão busca objetivar, mas nunca sua totalidade, importante torna-se refletir sobre a qualificação que se faz imprescindível para esse processo – inclusivo. Ao pensar nas ações para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência, entendo a necessidade de estas serem bem planejadas. Ou seja:

> Para oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos a escola precisa rever suas práticas pedagógicas, adaptar currículos e sua metodologia, repensar o tempo individual de cada aluno, com avaliações adequadas, etc. Precisa contar com recursos, apoio, trabalho coletivo e uma estrutura específica, como uma Sala de Recursos, intérprete de língua de sinais, monitora, entre outros trabalhos pedagógicos, quando necessários. A escola deve capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se de maneira geral (UHMANN, 2014a, p.27).

Contudo, a escolarização de alunos com deficiência na realidade educacional investigada, como em muitas outras, ainda encontra diversas barreiras que comprometem o sucesso escolar desses estudantes. Um exemplo disso é a “constante menção às classes especiais e instituições especializadas como alternativas contribuintes à escolarização de alunos com deficiência severa”

(Coordenadora Silvia). Como justificativa, tem-se: “espaços bem mais equipados que poderiam fazer esse trabalho tanto pedagógico, como de acompanhamento completo - fono, físio, etc.” (Vice-Diretora Doralice).

Desta forma, frases do tipo: “Cogitamos a hipótese da APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], porque lá tem outros atendimentos e as vezes sentimos que aqui ele não está se sentindo bem” (Coordenadora Silvia), “Lugares especializados e que conseguem atender as suas especificidades, bem amparados pra que consigam aprender eu acho que é a melhor forma” (Vice-Diretora Doralice) e, “Às vezes muito melhor pra um aluno com muitos comprometimentos em relação a deficiência outros espaços que melhor o atendam, com um atendimento completo... e que a escola ainda não consegue dar” (Funcionária Rita) caracterizaram a instituição escolar como limitada quando relacionada a alunos com deficiência.

Ao abordar a dicotomia ensino regular/ensino especial existente ainda no meio educacional, definem-se ‘mundos diferentes’ que levam à ideia de que o ensino de alunos com deficiência exige conhecimentos e experiências fora do alcance dos professores de classes regulares. Trata-se de certa ineficiência, por parte da escola regular, em conceder a escolarização de todos os alunos, propiciando oportunidade apenas aqueles que não demonstram dificuldades/limitações no tempo/espaço da escola para se relacionarem, aprenderem e desenvolverem.

Contudo, a escola é, e deve ser, o “lugar das diferenças”, em que precisam ser instigadas, possuindo caráter de potencialização dos conhecimentos, da aprendizagem e do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008). Em uma instituição especializada não se encontram diferenças simbólicas quanto à aprendizagem e desenvolvimento, pois segundo Vigotski (2008) há a convivência de pares em maior igualdade. Já na escola regular, os pares diferentes em aprendizagem e desenvolvimento têm a possibilidade de interagir e realizar ações de auxílios mútuos, contribuindo pedagogicamente uns com os outros. Isso sem falar da responsabilidade de intermediar por meio de recursos culturais (fala, leitura, escrita...) os conhecimentos das diferentes áreas do saber. Trata-se de ideias retratadas nas ideias da professora de Sala de Recursos Carmem: “Acho que na APAE não tem muito isso de conviver com as diferenças, e isso a escola tem. E isso também é uma coisa importante, né?”. Ela destaca que em uma instituição especializada há a possibilidade de um trabalho bem individualizado de acordo com as características do aluno, mas

convivendo “mais ou menos com seus iguais”, mesmo pontuando como possibilidade desenvolver um trabalho interdisciplinar. É possível entender que a riqueza pela apropriação dos recursos culturais é justamente a interação com os outros, entre as diferenças. Ou seja, se por um lado as escolas especializadas teriam um atendimento “mais especializado”, por outro, não poderia também a escola regular buscar organizar-se para atender as especificidades dos alunos?

As possibilidades: aspectos atitudinais e adaptativos frente alunos com deficiência

Os aspectos atitudinais conduzem à reflexão sobre a necessidade de reconhecer e aceitar as diferenças como “primeiro passo”. Isso porque nada adianta haver condições acessíveis, como os recursos, por exemplo, se aqueles que devem efetivamente realizar e propor práticas inclusivas não acreditam na sua importância. Sobre isso, professora Bianca destacou: “Nós precisamos aceitar o diferente e entender que essa diferença é também boa, porque n]ao precisamos ser todos iguais”. Nas ideias de Rodrigues (2005, p.53):

> O mito da homogeneidade como condição de qualidade, comum a pais e professores, assume aspectos de um dilema quando, por exemplo, uma escola faz um esforço para usar modelos mais inclusivos de admissão e organização, de planejamento e de gestão da sala de aula.

Quando esta concepção é modificada, a escola não demonstra dificuldades em romper com processos de ensino e aprendizagem homogêneos. A escola “Precisa de um ideal de igualdade, direitos... Porque é necessária essa mudança de pensamento longe dos preconceitos” (professora de Sala de Recursos Carmem). Mas, para produzir mudanças educacionais permanentes e formar uma sociedade que acolhe sem preconceitos a todos os sujeitos escolares, precisa haver reflexão sobre os valores e significados dessas mudanças.

“A inclusão exige perder o medo da diferença, da marca da diferença como algo ruim e/ou impossibilitador” (professora de Sala de Recursos Carmem), pois “As diferentes compreensões de cada um e uma podem interagir e se ajudar em sala de aula para enriquecer a aprendizagem escolar” (Monitora Roberta). Esse olhar requer voltar aos estudos, às leituras, observações e olhares criteriosos de grande

importância sobre as salas de aulas e demais espaços educativos – a significar-se por meio de formações iniciais e continuadas.

Na escola pesquisada ainda foi possível perceber concepções limitantes ligadas à inclusão. Isso é decorrente de todo um processo fortemente marcado pela 'relevância' da homogeneidade - o que hoje pode-se considerar menos recorrente. Para tanto, é preciso aceitar e entender as diferentes formas de ensinar/aprender na relação dialógica e interativa, "nos prepararmos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutros países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração" (ALARCÃO, 2011, p.25) sobre a importância e consequência das ações atitudinais no reconhecimento da diferença.

Os aspectos adaptativos concedem a devida importância não só para o reconhecimento e aceitação da diferença, mas também aos aspectos pedagógicos, uma vez que mais do que o acesso, quer-se conduzir a permanência, e com qualidade, dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Para tanto, faz-se importante duas reflexões: a) Adaptações pedagógicas e arquitetônicas são imprescindíveis; b) É importante formação continuada de professores para a qualificação da inclusão.

Adaptações pedagógicas e arquitetônicas são imprescindíveis à medida que se entendem primordiais as condições físicas e pedagógicas para que a inclusão consiga se efetivar no espaço escolar. Para que uma escola seja inclusiva, toda a comunidade escolar precisa se organizar, a fim de receber com qualidade todos os alunos, com especial atenção aos alunos com deficiência. Ir além de um espaço que promove as diferenças, concedendo espaço adequado, para que os sujeitos possam interagir e aprender. Sobre ambas, cabe o entendimento de que cada aluno "tem suas particularidades" (professora de Sala de Recursos Silvia) e que "Devo me preocupar com cada aluno, não só contar na matrícula" (Professora Eva). As adaptações arquitetônicas possibilitam/propiciam autonomia e mobilidade a todos os alunos. A escola precisa estar atenta para todas as necessidades dos alunos, o que envolve (rampas, mobiliário adaptado, entre outros), e dispor de um espaço físico adequado para a convivência de todos os alunos. Além disso, considerando que a escola deve ser um espaço de aprendizagem, as adaptações e reflexões pedagógicas tornam-se

necessárias e imprescindíveis para o sucesso escolar dos alunos com deficiência ou não. Nas ideias de Carvalho (2005, p.87):

> Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso *que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores* e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida,, mas necessária! [Grifos meus].

Inclusão não é só possibilitar acesso às escolas regulares, mas proporcionar as condições para que os sujeitos permaneçam, sejam acompanhados individual e coletivamente por seus professores. Nisso, as adaptações curriculares são importantes modificações realizadas para dar respostas às necessidades de cada aluno, afastando-se de currículos fechados e sem acessibilidade às pessoas com deficiência. Uma vez envolvido como protagonista na reestruturação curricular e de sua ação, professor e escola se transformam, contagiando e modificando os demais.

Sobre esse tema, a realidade escolar apontou: “Planejo atividades mais lúdicas, mas que não fujam muito do que estou trabalhando com os outros colegas” (Professora Beatriz), “O que eu tenho tentado é sempre dar mais atenção e cuidado para ele (...) Também trabalhar de acordo com as suas possibilidades” (Professora Eva) e “Tentei fazer um trabalho com ela esse ano de autonomia tanto dela mesma como dos conteúdos, e deu muito certo” (professora de Sala de Recursos Carmem). Tais experiências acima apresentam adaptações importantes e necessárias aos alunos com deficiência.

Algo imprescindível também é retratado por uma das professoras: “Eu luto para que ela [inclusão] aconteça na minha sala de aula, eu corro atrás da equipe diretiva e da coordenação também, e acho que está dando certo” (Professora Beatriz). Um trabalho de parcerias é, sem dúvida, uma das possibilidades para a efetivação de escolas inclusivas, uma vez que esta não se faz individualmente, mas com a colaboração, participação e interesse de todos na comunidade escolar. Não é o “meu aluno incluído”, mas “o nosso aluno incluído”; Não é a “minha dúvida”, mas as “nossas dúvidas”; Não podem haver apenas algumas pessoas buscando a inclusão, mas todos dentro da escola precisam estar engajados pela mesma causa em comum: um ensino de qualidade para todos os alunos.

Seguindo essas ideias, Santiago (2012, p.14) problematiza: “Na perspectiva em que hoje se entende a missão inclusiva da escola e o direito de todos à escolarização, são os currículos que devem estar adaptados às diversidades culturais, étnicas ou geracionais”. Essa compreensão exige: “O reconhecimento da diversidade cultural e do direito de todos à educação” (Ibidem) conforme multiculturalidade existente entre os alunos, sendo a escola responsável por sua inclusão e não o contrário. A mesma autora explica: “uma escola que pretenda ser inclusiva e oferecer a todos as condições para aprender, há de tomar a cultura como ponto de partida para a organização curricular e o mundo simbólico dos saberes produzidos pelas experiências como base para os conteúdos curriculares” (Ibidem).

Já Lacerda (2007, p.261) alerta para problemas encontrados no processo inclusivo brasileiro afirmando que,

> [...] o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes.

As ideias acima demarcam dificuldades sobre a inclusão escolar, cabendo às políticas públicas estarem atentas às reais condições para a efetivação desse objetivo. No entanto, é preciso começar pela mudança e preocupação com os diferentes aspectos quantitativos e qualitativos referentes à inclusão desses alunos (UHMANN, 2014a), pois, compreender as necessidades que esse processo exige, é o primeiro passo para as mudanças acontecerem.

Para os aspectos quantitativos “reserva-se a importância dos investimentos financeiros para implementação, adequação e execução do processo inclusivo: adaptações necessárias, materiais específicos” (UHMANN, 2014b, p.40). Quanto aos qualitativos, destaco “as práticas pedagógicas significativas a todos os alunos, formação continuada dos profissionais da instituição, avaliações de acordo com a especificidade dos alunos” (Ibidem).

Sobre isso, professora Beatriz destaca: “É necessária formação continuada de professores para a qualificação da inclusão”. Aqui, se não o ponto central, um dos principais e mais importantes. Trata-se daqueles que planejam/executam/avaliam o

processo de ensino e aprendizagem em sala de aula: os professores. São eles que elaboram e organizam as ações pedagógicas, que por sua vez devem/precisam ser de acordo com cada turma e com cada um de seus alunos. Portanto, possuem papel responsivo frente aos estudantes, já que podem potencializar ou secundarizar a aprendizagem dos alunos. “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”. (MENDES, 2004, p. 227).

Seguindo estas ideias, para Glat e Blanco (2007, p.30), “[...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade”. Sendo assim, quando a temática é a Educação Inclusiva, estas ideias tomam proporções ainda maiores, pois envolvem sujeitos com comprometimentos significativos com relação à aprendizagem/desenvolvimento, que necessitam de um ensino de qualidade para a efetivação de suas aprendizagens. Por isso, “Central para que a inclusão aconteça são os professores” (Coordenadora Pedagógica Silvia).

Na realidade escolar pesquisada, unânime foi o destaque para a importância da formação continuada de professores, sobretudo para que a inclusão de alunos com deficiência fosse promovida e disseminada dentro da escola. Algo que visivelmente mostra-se nas observações realizadas nas salas de aulas dos alunos incluídos, uma vez que os professores demonstram dúvidas quando às formas de mediar, as estratégias para utilizar, os tempos que estabelecer – os professores parecem carentes de conhecimento sobre as especificidades dos alunos com deficiência, o que culmina na necessidade de conhecer recursos e estratégias específicas e significativas a esse público. Assim: “Sem conhecimento, não há como realizar práticas diferenciadas e eficientes frente aos alunos com deficiência” (A pesquisadora, Diário de Campo). E, para isso, um caminho talvez seja: “Estudos sistematizados sobre o tema da inclusão deveriam ser realizados na e para a escola” (A pesquisadora, Diário de Campo). Sendo que,

> Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se

> não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, p.305-306).

Flexibilizar as práticas pedagógicas - que não podem ser fixas - exige dos professores a organização de diferentes situações de ensino e aprendizagem para atingir satisfatoriamente a todos os alunos (com ou sem deficiências). Em uma escola inclusiva, os alunos com deficiência só se beneficiarão do ensino regular se forem realizadas/desenvolvidas adaptações curriculares e de acessibilidade. O Projeto Político Pedagógico da escola também deverá ser reformulado, para reforçar o Atendimento Educacional Especializado, assim como a efetivação de estudos dos professores sobre a inclusão. Silva & Aranha (2005, p. 377) ressaltam que a educação para todos implica "[...] um sistema educacional que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica a cada aluno que nele se encontra inserida".

Segundo Meira (2001), uma escola inclusiva supõe que as diferenças sejam parte de seus estatutos. Que o espaço arquitetônico esteja construído de forma que, por exemplo, um aluno com paralisia cerebral possa se locomover em cadeira de rodas com autonomia ou que um aluno com deficiência baixa visão tenha acesso a atividades ampliadas. Que os conteúdos pedagógicos levem em conta as diferentes possibilidades de aprendizagem na construção do conhecimento. Não se trata de na escola apagar/silenciar as diferenças e supor que os alunos com deficiência deverão atender as demandas escolares da mesma forma que seus colegas que não apresentam comprometimentos. Este é o desafio que os professores devem se dispor a enfrentar: o de considerar que a homogeneidade é ilusória, considerando cada aluno a partir do estágio em que se encontram, sem que se funde o mito de que são todas iguais.

Para tanto, há necessidade cada vez maior de efetivar uma formação contínua ao professor, este que pedagogicamente precisa atuar significativamente frente a diversidade. Nessa posição, é necessário oferecer-lhe condições adequadas de estudo e de pesquisa para compreender o nível de abrangência e complexidade, principalmente sobre as necessidades e características específicas que os alunos com deficiência apresentam – e para além de modalidades como palestras que muitas vezes não condizem com suas realidades, mas metodologias mais proativas e com estimulação de suas participações por meio de, por exemplo, pesquisas e estudos

dirigidos. Assim, é importante que os professores tenham presente a dimensão do planejar e replanejar as atividades escolares e os planos de aula, de modo que, no decorrer do processo, possam ser melhorados na proposição de novas alternativas para viabilizar a aprendizagem necessária a cada aluno.

Numa perspectiva formativa, “Os professores precisam ser bem preparados e assim ensinarão com qualidade qualquer aluno” (Professora Beatriz). Trata-se de entender a importância do papel dos professores e reconhecer a “Urgência na formação de professores” (Coordenadora Pedagógica Carmem) já que o professor nesse processo de inclusão é integrante e parte indispensável. Tais reflexões exigem pensar nos espaços para relatar/compartilhar experiências de forma dirigida/orientada entre os professores interessados a promover a inclusão e, em concomitância, a prática da pesquisa de forma gradativa estimulada.

Para concluir, mas não finalizar: acreditar na possibilidade da inclusão é o caminho

“Primeiro precisa acreditar! E depois fazer... Não é fácil... Mas possível e necessário” - apontamento da professora Beatriz que diz acreditar totalmente na inclusão; A professora de Sala de Recursos Carmem também destaca: “Isso tudo é uma caminhada, e estamos caminhando para cada vez melhorar mais”. Seguindo suas ideias, mais do que pontuar limites e possibilidades, é preciso compreender que a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular acontece justamente no processo em movimento, e que esse exige tempo e espaço para se efetivar.

É entendendo a escolarização de alunos com deficiência como uma questão de direito, que muitas práticas escolares se tornam potencializadoras de inclusão. Isso porque “É possível perceber perfeitamente a diferença de práticas pedagógicas dos professores que acreditam, daqueles que não acreditam na inclusão. Uma mesma contação de história pode incluir ou excluir o aluno com deficiência” (A Pesquisadora, Diário de Campo). Ou seja, a atividade pode ser a mesma, mas a maneira de executá-la é a que precisa ser, definitivamente, ressignificada.

Tal ressignificação vem ao encontro do desejo de querer incluir todos os alunos, que muitas vezes não tem a ver com o número de formações realizadas pelo professor, mas por seu desejo em atuar significativamente frente a todos os alunos. A

inclusão só é possível quando, primeiramente, se está disposto, empenhado e com dedicação para não “esquecer aquele aluno” em uma atividade; chamando-o para todos os momentos da aula, estando preocupado em saber se ele está ou não compreendendo/entendendo/aprendendo/ interagindo, com base nos conceitos escolares em questão e, principalmente, se está se sentindo bem no espaço que o professor está mediando e a escola proporcionando.

Sob este fim, a inclusão exige dos envolvidos otimismo e “amor pela causa”, para que suas possibilidades não passem despercebidas, pois nunca se deve desacreditar de um aluno em função da sua deficiência. “Precisa ter a ideia de que a inclusão é benéfica para todos, e não um favor ou caridade às pessoas com deficiência” (professora de Sala de Recursos Carmem), pois “parte-se do princípio de que todos podem e devem frequentar a escola, sem exceções” (Professora Beatriz). Por fim, a inclusão é lugar de pessoas sensíveis a ponto de reconhecer cada sujeito, a diferença, e não solicitar ou esperar modificações, mas dar condições para que permaneça e represente cada vez mais a sua singularidade.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva.* 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* MEC; SEEP; 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência*. MEC; SEEP; 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva:* com os pingos nos is. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva:* a reorganização do trabalho pedagógico. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GLAT, Ròsana.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva:* cultura e cotidiano escolar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem /sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Rev. bras. educ. espec.* Marília, v.13, n.2, 2007. p. 257-280.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo: E. P. U., 1986.

MEIRA, Ana Marta Goelzer. Contribuições da psicanálise para a Educação inclusiva. In *Escritos da Criança.* Centro Lydia Coriat – V.6 Porto Alegre, 2001.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. *Temas em educação especial:* avanços recentes. 1ª ed. São Carlos: Ed UFSCAR, 2004.
MORAES, R.; GALIAZZI, Mª C. *Análise Textual Discursiva.* 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. *Formação docente na escola inclusiva:* diálogo como fio tecedor. 1ª ed. Porto alegre: Mediação, 2009.
PIMENTEL, Susana Couto. A didática a serviço da inclusão de estudantes com deficiência na escola comum. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 4, N.1- pág. 66 – 78, 2018.
RODRIGUES, Davi; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia (orgs). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais.* 1ª ed. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.
RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D (org.). *Inclusão e educação:* Doze olhares sobre a educação inclusiva. 1ª ed. São Paulo: Summus, 2006.
SANT’ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo,* Maringá, v.10, n. 2, p. 227 -234, mai./ago. 2005.
SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. *Cultura, currículo e escola.* 1ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.
SILVA, Simone Cirqueira da; ARANHA, Maria Salete Fabio. Interação entre professora e alunos e m salas de aula com proposta pedagógica de Educação Inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp*, Marília, set.-dez. 2005, v. 11, n. 3.
UHMANN, Silvana Matos. *A escola e as classes especiais:* vivências e saberes na escolarização de alunos deficientes. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014a.
UHMANN, Silvana Matos. Os sujeitos do contexto educacional: reflexões sobre a educação que temos e a educação que queremos. In. TIMERMMAN, Gláucia Luciana; UHMANN, Silvana Matos; SANTOS, Sérgio Roberto. *Globalização, espaço e tempo na educação.* 1ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014b.
VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A Formação social da mente.* 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Capítulo 3

O ENSINO DO PORTUGUÊS, COMO SEGUNDA LÍNGUA, NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL: INTERLOCUÇÕES COM OS JOVENS INDÍGENAS XAVANTE

Danielle Gonçalves Sena
Marcelle Karyelle Montalvão Gomes
Aníbal Monteiro de Magalhães Neto
Paulo Emílio Monteiro de Magalhães
José Ferreira Dias Filho
Marly Augusta Lopes de Magalhães

O ENSINO DO PORTUGUÊS, COMO SEGUNDA LÍNGUA, NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E DA DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL: INTERLOCUÇÕES COM OS JOVENS INDÍGENAS XAVANTE[14]

Danielle Gonçalves Sena

Graduada em Letras pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), Campus Universitário do Araguaia (CUA), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: daniellegsena@hotmail.com.

Marcelle Karyelle Montalvão Gomes

Professora da Educação Básica pela SEDUC/MT. Especialista em Educação Física pela Faculdade de Educação São Luís (FESL). E-mail: marcelle_karyelle@hotmail.com.

Aníbal Monteiro de Magalhães Neto

Professor Associado do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS), CUA, UFMT. Professor Colaborador da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor em Genética e Bioquímica pela UFU. E-mail: professoranibal@yahoo.com.br.

Paulo Emílio Monteiro de Magalhães

MAF Advogados. Bacharel em Direito pela Universidade de Cuiabá (UNIC). E-mail: pauloemilio1@hotmail.com.

José Ferreira Dias Filho

Programador de Sistemas do Centro Universitário do Vale do Araguaia (UNIVAR). Especialista em Redes e Computação Distribuída pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). E-mail: jfilhobg@gmail.com.

[14] Segundo explicação do Geógrafo Gedeão da Aldeia Namukurá, a palavra xavante não se flexiona.

Marly Augusta Lopes de Magalhães

Professora Associada do ICHS, CUA, UFMT. Doutora em Ciências Linguísticas pela Universidad Central de Las Villas (UCLV), Cuba. E-mail: professoramarlyaugusta@gmail.com.

Resumo: As vicissitudes verificadas mundialmente, têm contribuído e, muito, para que aconteçam, também, várias modificações no sistema de ensino das escolas públicas urbanas, principalmente, aquelas que estão de portas abertas para receber os jovens indígenas do Povo Xavante que estão deixando suas aldeias em busca de novas oportunidades educacionais na cidade de Barra do Garças/MT. Seguindo essa premissa tivemos como objetivos: elaborar algumas ações como proposta de ensino sobre Língua Portuguesa, como segunda língua, para esses jovens, tendo em mente respeitar como princípio, seus aspectos linguísticos e culturais. Assim, nossas ações se encaminharam fortalecidas com o estudo da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental, de Vygotsky (2010), Leontiev (2001) e Davydov (1988) e, dessa forma, investigar o processo de aprendizagem da segunda língua, (Portuguesa), por meio de conteúdos que envolvem a alfabetização e letramento desses jovens indígenas. Nossos estudos apontaram para as dificuldades enfrentadas por eles, uma vez que, vivem distantes do convívio familiar, em espaços urbanos. Dessa forma, buscamos aproximar o máximo de nossas ações, aos seus aspectos linguísticos e culturais solidificando a convivência deles no universo de outra escrita e de outra oralidade. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos a metodologia qualitativa, com a profundidade de entendimento do grupo social pesquisado.
Palavras-chave: Didática Desenvolvimental. Teoria Histórico-Cultural. Ensino de Língua Portuguesa. Jovens Indígenas.

THE TEACHING OF PORTUGUESE, AS A SECOND LANGUAGE, IN THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE AND DEVELOPMENTAL DIDATICS: INTERLOCATIONS WITH XAVANTE'S INDIGENOUS YOUNG PEOPLE

Abstract: The vicissitudes globally verified have been contributing, a lot, to make changes at the urban public school system, especially those that are open to welcome young indigenous of Xavante people that are leaving their villages searching for new educational opportunities at the city of Barra do Garças/MT. Starting from this proposition the aims were: to elaborate actions like teaching proposal of Portuguese language as second language to these young people, having in mind the respect for their cultural and linguistic aspects. Thereby, our actions were reinforced by the study of the historical-cultural theory and developmental didactics from Vygotsky (2010), Leontiev (2001) and Davydov (1988) and thus investigate the learning process of the second language (Portuguese), through contents that involve the literacy of these young indigenous. Our studies pointed to the troubles they faced, once they were apart from the family life and at urban places. Thus, we seek to approach the most of our actions to their linguistic and cultural aspects, consolidating their coexistence at the universe of a different writing and speaking. To the development of the research we

used the qualitative methodology, with the depth of understanding of the researched social group.
Keywords: Developmental didactics. Historical-cultural theory. Teaching of Portuguese language. Young indigenous.

INTRODUÇÃO

A convivência acadêmica nos proporcionou debates em várias frentes: desde as reuniões, seminários, semanas de Letras, todas direcionadas aos estudantes e docentes dos vários semestres do Curso de Licenciatura em Letras, que foram promovidos visando o envolvimento e participação de todos acadêmicos do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA). Dentre as promoções que objetivaram os vários debates sobre as questões científicas e educacionais, houve também momentos de preparação e reflexão sobre a nossa prática profissional, assim, após vários meses de sondagem, surgiu o desejo de realizar a nossa pesquisa voltada aos jovens indígenas da etnia Xavante, em sua realidade urbana.

Nas últimas décadas percebemos que os desajustes econômicos, sociais e, sobretudo, educacionais têm contribuído para elevar de forma crescente a migração dos povos indígenas, das aldeias para as cidades, principalmente, os povos Xavante. É inegável que o agravamento das políticas públicas tem impactado negativamente a vida de muitos jovens indígenas em suas aldeias. O que lhes têm provocado fortes inquietações sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, motivando-os rumo a novas mudanças linguísticas e culturais, conforme nos apontaram as estatísticas educacionais, que têm uma correlação direta com a presenças deles em contextos urbanos. Dessa forma, percebemos que o pêndulo da educação é o norte que orienta o princípio da dignidade e promoção da pessoa humana, subtraindo os dogmas negativistas, individualista, em prol de uma formação de conceitos coletivos envolvendo esses novos atores nos cenários educacionais urbanos. Assim, nos referenciamos no texto de Rosa (2008).

> Desde as primeiras narrativas de contato entre os A'uwê Uptabi (autodenominação do povo Xavante) e os Waradzu (não índios) é possível perceber conflitos entre os dois grupos. Como as nações indígenas sempre tiveram uma tradição pautada na cultura oral, não

> se tem por parte deles registros de seus primeiros contatos com os não índios, mas é possível encontrar em relatos como os de Tseradzadzuté, e Mandú e a Pedzai'o watsu'u (história do boto) situações que denotam como pode ter ocorrido esse contato na visão dos A´uwê Uptabi.
>
> Entender os elos que ligam os A'uwê Uptabi e os não–índios na cidade em Barra do Garças perpassa por sua localização geográfica; uma vez que, está localizada na região Centro-Oeste do Brasil, a nordeste de Mato Grosso na fronteira com o estado de Goiás e, mais especificamente, na microrregião da Amazônia Legal, denominada de Médio Araguaia, a 15º 53'24" de latitude sul e 52º15'24" de longitude oeste, distante, a 550 km da capital Cuiabá. Barra do Garças faz divisa com Araguaiana, General Carneiro, Pontal do Araguaia, em Mato Grosso e com Aragarças no estado de Goiás. O município de Barra do Garças e Aragarças é considerado a porta de entrada da expansão para o Oeste rumo a Amazônia. (ROSA, 2008, p. 25).

Em busca de novos sentidos na realização das práticas educativas voltadas aos jovens indígenas Xavante, ancoramos a nossa pesquisa no Projeto Didática Desenvolvimental: uma organização do ensino para estudantes Xavante em Escolas Estaduais Urbanas na cidade de Barra do Garças-MT. É pertinente lembrar que o projeto está vinculado ao grupo de pesquisa, Fronteiras, Culturas, Identidades: Espaço de diálogo com povos indígenas do Araguaia/Xingu da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia.

Como enfatiza Tozoni-Reis (2010, p. 1): "A pesquisa científica em educação tem como principal objetivo a interpretação do fenômeno educativo", ou seja, o professor tem como papel principal, a produção de conhecimentos sobre esses fenômenos educativos do seu cotidiano. A partir de nossas ações reflexivas houve a preocupação e a motivação em trabalhar em uma pesquisa voltada para o **ensino do português, como segunda língua, na perspectiva histórico-cultural e da didática desenvolvimental: interlocuções com os jovens indígenas xavante.**

Por considerar que a educação é constituída por diferentes instâncias de saber, referenciamos a nossa pesquisa no o método histórico-cultural de Vygotsky, entre outros teóricos, como A. N. Leontiev, V. V. Davídov para, assim, investigar o processo de alfabetização e letramento de estudantes indígenas da etnia Xavante na segunda língua, a portuguesa, em espaços escolares urbanos.

Seguindo essa premissa tivemos como objetivos elaborar algumas ações como proposta de ensino sobre Língua Portuguesa, como segunda língua, para esses

jovens, tendo em mente respeitar como princípio, seus aspectos linguísticos e culturais. Assim, nossas ações se encaminharam fortalecidas com o estudo da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental, de Vygotsky, Leontiev e Davydov e, dessa forma, investigar o processo de aprendizagem da segunda língua, (Portuguesa), por meio de conteúdos que envolvem a Alfabetização e Letramento desses jovens indígenas.

Com o propósito de colaborar com estes jovens indígenas no desenvolvimento das questões linguísticas, elaboramos um experimento como atividade didático formativo, para que lhes possibilitassem a aprendizagem de alguns aspectos relevantes da Língua Portuguesa. Os jovens indígenas, em referência, têm entre dezoito e vinte e seis anos e concluíram o ensino médio nas escolas das aldeias onde residiam.

Nossas ações caminharam ao encontro do método histórico-cultural e da didática desenvolvimental, fortalecidos com o estudo da teoria histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e Davydov, com o intuito de investigar o processo de aprendizagem da segunda língua, por meio de conteúdos que envolvem a Alfabetização e Letramento dos estudantes indígenas da etnia Xavante.

No que diz respeito a elaboração do trabalho, a pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, que segundo Tozoni-Reis (2009, p. 10) objetiva investigar os fenômenos educativos escolar dentro, ou fora da escola, nos diversos espaços de nossa sociedade e, que, estão relacionados com o contexto histórico, político, social e cultural.

1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL COMO ATIVIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A educação não é algo que se possa dizer ser tão simples, requer habilidade, boa-vontade, conhecimentos e doação constante, uma vez que, lapida o ser humano físico e mentalmente no sentido de suas reflexões futuras. Primeiramente, para que ocorra a efetivação da prática educativa é necessária uma direção que dê sentido a formação humana dos indivíduos, tal como do processo dessa prática.

Desse modo, a atividade de ensino desempenha papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos jovens indígenas como sujeitos conscientes de sua história cultural e social. Para melhor exemplificação, foi necessário embasamento a respeito do papel da didática. Sobre esse assunto Magalhães; Santos; Neto (2018, p. 67) afirma: “As nossas ideias acerca da didática têm sido demasiadamente tímidas e repetitivas”. E ainda ressalta que, a didática é mais do que um planejamento de ensino, por ela envolver não só o ser, como também os elementos históricos advindos de anos de existência.

Seguindo esse pensamento, Libâneo (2004, p. 6) nos detalha a importância de se discutir didática enfatizando a relevância de se aprofundar nos modos recentes de aprender e ensinar, bem como, a relação dessas práticas com o papel do professor no sentido de contribuir no desenvolvimento dos estudantes. Ainda, com base nesse ponto de vista, consideramos que o trabalho do professor é desenvolver mediações cognitivas, ou seja, condições e meios de aprendizagem dos conhecimentos pelos estudantes, principalmente, dos jovens indígenas.

A partir de nossas investigações constatamos, que os estudos e pesquisas de Vygotsky e outros, nasceram de sua atividade revolucionária, cuja finalidade era criar algo novo, uma nova ciência humana, um novo método para responder as demandas do momento histórico.

Nessa perspectiva, a criação da teoria da didática desenvolvimental e histórico-cultural desenvolveu-se no processo dialético de construção do novo homem, da nova sociedade, da nova educação, ideais perseguidos pela revolução russa no contexto da época, que, em virtude das várias guerras, fez declinar o nível da educação, pois as pessoas eram obrigadas a conviverem com outra realidade, dessa forma, essas teorias buscaram o renascimento de uma educação com bases em diferentes áreas de conhecimentos e das ciências. Seguindo os argumentos de Longarezi e Puentes (2017),

> [...] a psicologia histórico-cultural e a didática desenvolvimental afirmam que o verdadeiro papel da escola é o de criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita desenvolver no aluno aquilo que fora dela não teria condições de desenvolver: o pensamento teórico. (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 22).

É importante dizer que, o processo de formação do pensamento teórico foi desenvolvido na e pela escola, lugar em que o estudante indígena e não indígena apropriaram dos conhecimentos acumulados, anteriormente, pelas gerações que os precederam, como os conhecimentos cotidianos, que são construídos e adquiridos empiricamente e se apoiam na observação, assim como, os conhecimentos científicos, que também se apoiam na observação, porém não são encontrados no cotidiano, mas nas ciências, nas artes, entre outros, que são propiciados pela escola. Para Freitas (2016, p. 4) “A função primordial da escola é ensinar, com compromisso político e ético, propiciando aos alunos a aquisição do saber sistematizado. O cumprimento desta função é um fator importante para a justiça social”.

O termo conceito deve ser entendido, na teoria do ensino desenvolvimental, como o procedimento mental que o sujeito desenvolve para deduzir relações particulares de uma relação abstrata. Ele pode ser encontrado nos conhecimentos acumulados na experiência sócio histórica da humanidade.

Como foi observado, o ensino desenvolvimental é entendido como um método organizado mediado pelo professor, a fim de contribuir com os estudantes, em seu desenvolvimento integral, não só da formação de pensamento teórico, como a de sua personalidade. Segundo Freitas (2016, p. 6), “o foco dessas teorias é a organização do ensino para a aprendizagem consciente do aluno e a formação de ações mentais com alto grau de abstração, em íntima conexão com plano externo da realidade concreta”. E, assim, contemplando o que nos expõe a autora, trabalhamos, no primeiro momento, com as questões voltadas para a alfabetização e letramento a fim de relacionar prática educativa com as condições linguísticas e culturais específicas dos jovens Xavante.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM DA SEGUNDA LÍNGUA (PORTUGUESA)

Com a finalidade de apontar as práticas e objetos que produzem ecos entre os estudantes indígenas, realizamos uma atividade, como um conjunto de ações escolares, com base no método Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental para a Alfabetização e Letramento. Como passo inicial para tornar a aprendizagem da

segunda língua (portuguesa), não só um bem individual, mas, sobretudo, um bem social para esses jovens.

Por considerarmos que, a alfabetização é uma das etapas iniciais na formação do ser humano no campo da educação e, que vai além do ato de ler e escrever, é que seguimos o conceito de Soares (2017, p. 16), que se trata de um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. A autora ainda expõe, que o indivíduo é alfabetizado e letrado quando conhece o código escrito, tem habilidade no uso da leitura e escrita, dessa forma, sabendo fazer frente às demandas sociais que ultrapassam os limites da codificação e decodificação, pois será capaz de utilizar a língua em seu contexto social, organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e, ao mesmo tempo, entender seu interlocutor.

Nesse sentido, percebemos o quanto a alfabetização e letramento são fundamentais na construção de nossas identidades, assim como, na identidade dos jovens indígenas, que ao adentrarem no mundo da leitura e escrita são estimulados a conhecer outra realidade linguística de forma mais vasta e mais crítica, foi nesse pensar que, desenvolvemos uma atividade com os estudantes Xavante em espaços urbanos. Para que assim, pudessem perceber a relevância do conhecimento de elementos pertencentes a outra cultura como garantia de inúmeras possibilidades de crescimento, tanto individual, como social, no sentido de abrir novas portas e novas oportunidades.

Referindo-se, assim, aos mesmos contextos, observamos que o letramento está vinculado com a prática da leitura e, é nesse ponto, que entra a figura do professor como mediador dessa prática. Pensando nisso, Kleiman (2005), argumenta que “Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está ‘em processo’ de letramento” (KLEIMAN, 2005, p. 5).

Nesse sentido, utilizamos o processo de alfabetização e o letramento como caminho para a atividade da aprendizagem da segunda língua, com estudantes indígenas Xavante em espaços públicos urbanos. A respeito disso, é importante dizer que os conteúdos trabalhados com os estudantes mencionados, não são os mesmos utilizados com crianças em processo de alfabetização das escolas públicas urbanas,

mas sim, conteúdos voltados à realidade dos jovens indígenas Xavante. Faraco (1992) contribui melhor com esse pensamento ao argumentar que,

> Em qualquer situação, o que o professor não deve esquecer é que ele é um construtor de andaimes que criam condições para que os alunos internalizem o novo saber. É preciso, portanto, trabalhar na alfabetização, sempre com elementos verbais plenos de significado para a criança e em meio a atividades significativas com a leitura e a escrita. Como nos mostra Vygotsky, a internalização de um saber qualquer é um processo ativo que emerge de formas de vida coletiva, de interação entre o aprendiz, seus pares e membros mais experientes de sua comunidade [...] (FARACO, 1992, p. 55).

Dessa forma, levando-se em consideração a nossa atividade escolar com os estudantes indígenas, percebemos como professores desses alunos, que precisamos muitas vezes construir vários andaimes a fim de criar novas condições de entendimentos por eles, principalmente, com relação ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, em virtude das grandes dificuldades[15]que encontravam provenientes do ensino das aldeias.

Diante das dificuldades apresentadas, percebemos que o processo de alfabetização deveria ocorrer de forma bilíngue, além das aulas de língua portuguesa, os alunos fariam seus trabalhos usando elementos da língua materna da própria etnia.

Assim, o ensino de língua portuguesa tornou-se mais produtivo ao ser trabalhado com elementos da língua materna dos jovens indígenas que foi promovido por discussões sobre os aspectos linguísticos e culturais, vinculando-se, ao processo de alfabetização. Diante das dificuldades apresentadas, por eles, ficou muito claro para nós que se tratava de um modo de alfabetizar, uma vez que, o conhecimento apresentado por esses jovens, sobre domínio língua portuguesa, bem como, da compreensão textual, eram bastante delicados.

[15] Podemos apontar, como dificuldades enfrentados por esses jovens, além do aprendizado de Língua Portuguesa, como segunda língua, o distanciamento cultural, os ritos sociais das aldeias, bem como, as condições mínimas de subsistências que eles se esbarram para se adaptar à rotina de vida urbana.

2 RESULTADO DAS ATIVIDADES QUE FORAM REALIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS JOVENS INDÍGENAS XAVANTE

A atividade foi realizada com um grupo de cinco estudantes Xavante na cidade de Barra do Garças/MT, em um período de quatro meses. Com faixa etária entre 18 a 26 anos e, que já concluíram os ensinos: fundamental e médio na aldeia em que residem.

Antes de iniciamos as atividades que iriam auxiliar esses jovens indígenas na construção do pensamento teórico, sobre o conceito de texto, foi necessário que realizássemos uma avaliação inicial e, assim, verificar os conhecimentos reais desses jovens, a respeito do conceito do que seria proposto como trabalho nas ações de ensino-aprendizagem.

Como avaliação inicial propusemos a leitura do texto “A carta e o índio” de Francisco Viana, a fim de que os alunos conhecessem melhor o que seria um texto e, assim, no decorrer das futuras ações, fossem capazes construírem o conceito de texto, como também, os elementos que ele possui e sua importância para vida, por estarmos a todo momento cercados de palavras e textos, assim como, a necessidade constante de interpretá-los e entendê-los.

AÇÃO 1: Transformar os termos da tarefa em relação ao conceito de texto.

Quadro I – Descrição da primeira ação desenvolvida na atividade.

Objetivo de aprendizagem	Conhecer através da leitura os elementos básicos do texto.
Operação 01	Leitura do texto: “A carta e o índio” (Francisco Viana)[16]: a) A partir da leitura do texto explique o que você entendeu.
Operação 02	Sublinhar no texto as palavras desconhecidas: a) Colocar as palavras desconhecidas em uma sequência lógica; b) Discutir com o grupo as dificuldades encontradas; c) Socialização das respostas discutidas no grupo.
Operação 03	Leitura do alfabeto da Língua Portuguesa e Língua Xavante: a) Diferenciar o alfabeto da Língua Portuguesa, bem como, da Língua Xavante;

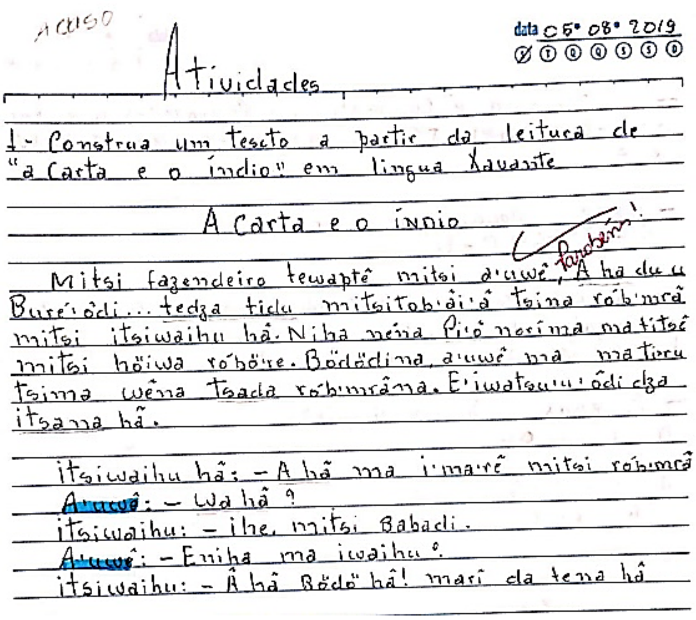
[16] Embora apresente aspectos que reforçam o estereótipo de preconceito quanto aos indígenas, julgamos necessário sua leitura, bem como, as reflexões acerca de seu conteúdo.

	b) Identificar que existem letras no Alfabeto Xavante que não existem no da Língua Portuguesa, assim como sons diferentes.
Operação 04	Desenvolver o processo do diálogo em Língua Portuguesa e em Língua Xavante: a) Trabalhar com as formas cumprimentos na Língua Portuguesa e na Língua Xavante.

Análise da ação 1:

A ação 1, foi proposta com o intuito de conhecer melhor o processo de aprendizagem dos jovens Xavante, e o que eles possuíam de conhecimentos relacionados ao tema. A respeito do que foi apresentado constatamos grandes dificuldades, por eles, no entendimento do que seria um texto, tendo como maior obstáculo, a falta de conhecimento da língua portuguesa. E, mesmo propondo que fizessem interpretações escritas em sua língua materna tiveram muitas dificuldades na organização de seus pensamentos, como também, de explanarem oralmente, suas ideias para os colegas e professora. Como meta desta ação os jovens escreveram um pequeno texto sobre como foi para cada um, as aulas de Língua Portuguesa.

Figura 1 – Interpretação feita por um aluno sobre o texto "A carta e o índio".



Fonte: Arquivo da professora.

Dessa forma, as atividades propostas em cada operação foram muito significativas pois buscamos relacionar os conteúdos com os conhecimentos empíricos que eles já conheciam para que assim pudéssemos caminhar com outras atividades nas ações que seguem.

AÇÃO 2: Modelar a relação encontrada no conteúdo em forma objetivada.

Quadro 2 – Descrição da segunda ação desenvolvida na atividade.

Objetivo da aprendizagem	Elaborar um modelo que represente o conceito dos elementos que compõe um texto.
Operação 01	Elaboração de um modelo em forma de desenho, que expressasse a apropriação dos seguintes conceitos artigo, substantivo, verbo e preposição: a) Adquirir o conhecimento básico da estrutura da língua portuguesa; b) Representar por meios concretos os conceitos trabalhados; c) Compreender a relação dessa estrutura da língua Portuguesa de forma contextualizada.

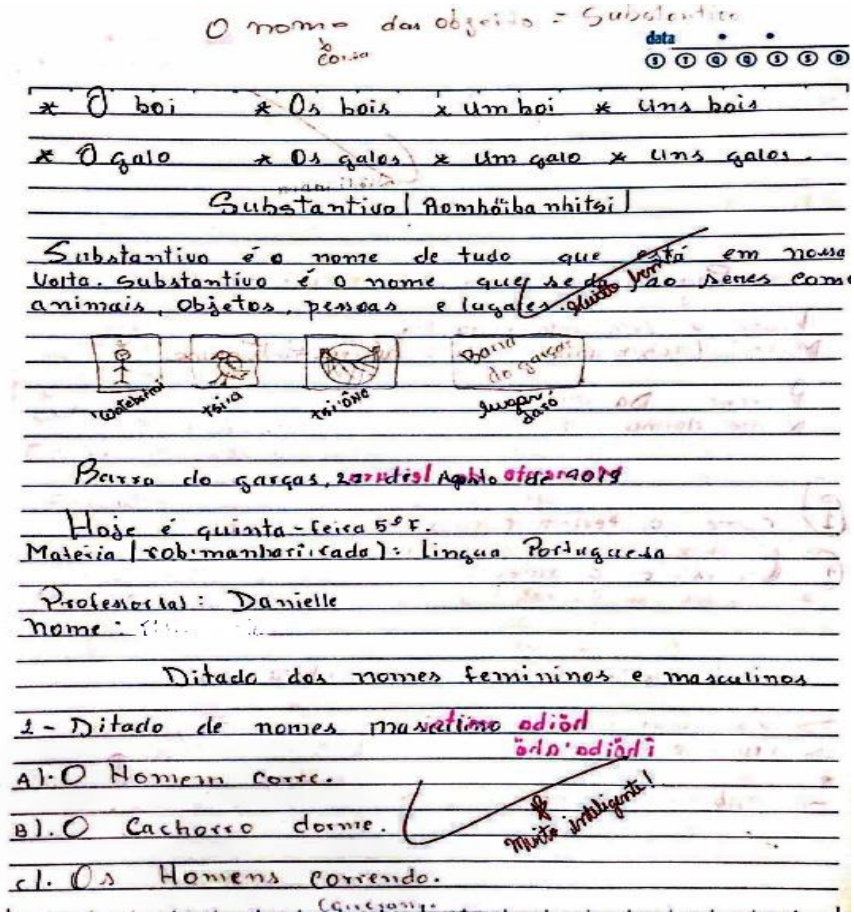
Análise da ação 2:

Seguindo esse pensar, desenvolvemos a ação dois (2) os objetivos operacionais com vistas a trabalhar a estrutura da Língua Portuguesa, com o foco nas palavras simples e, posteriormente, as mais complexas.

É importante dizer, que como professoras alfabetizadoras, construímos uma ponte entre os conhecimentos internalizados pelos alunos indígenas, assim utilizamos em nossas atividades palavras da própria realidade dos jovens estudantes, para que compreendessem melhor o contexto trabalhado e, desta forma pudessem relacionar com as classes de palavras artigo, substantivo, verbo e preposição, conteúdos em que eles apresentaram maior dificuldade de compreensão.

Ressalta-se, que esses conteúdos foram aplicados a fim de que percebessem que todos os conteúdos trabalhados, como os sons das letras, formação de palavras, substantivos, verbos, preposições, artigos, bem como, os parágrafos são utilizados na construção de um texto.

Figura 2 – Desenho representando o conteúdo trabalhado.



Fonte: Arquivo da professora.

Nesse sentido, caminhamos para a relação das classes de palavras em seu uso real, relacionando-o e identificando-o no próprio texto, a fim de que compreendessem que os substantivos são os nomes das coisas e objetos que fazem parte de nosso cotidiano.

AÇÃO 3: Transformar o modelo com vistas a estudar as propriedades intrínsecas do conteúdo.

Quadro 3 – Descrição da terceira ação desenvolvida na atividade.

Objetivo da aprendizagem	Relacionar as classes gramaticais com o texto lido, partindo da formação de frases simples às complexas.
Operação 01	Produção de frases a partir das leituras de vários modelos de textos bulas de remédios, músicas, cartas e histórias em quadrinhos: a) Socializar com os colegas sobre o entendimento das leituras.

Análise da ação 3:

A ação três, contempla a apreensão conceitual das classes gramaticais apresentadas na modelação (Ação dois). Trabalhamos levando em consideração seus conhecimentos empíricos a fim de que eles pudessem relacioná-los aos conhecimentos teóricos, que se trata de um processo psíquico voltado para a busca de novas descobertas. A respeito disso, alguns dos jovens indígenas conseguiram assimilar muito pouco as atividades apresentadas, dessa forma, foi necessário que praticássemos, intensamente, nossas ações. Nas atividades propostas percebemos que os jovens indígenas não conheciam as classes gramaticais da Língua Portuguesa, ao usarem em suas em produções escritas, bem como, em suas expressões orais, como por exemplo, "*Eu ir banheiro professora*!" empregos linguísticos recorrentes desses jovens indígenas em suas práticas diárias.

Como percebemos, tanto o verbo como a preposição, são empregadas de forma incorreta, segundo as normas institucionais, diante disso, desenvolvemos algumas atividades tanto escritas como orais, a fim de que pudessem usar adequadamente as classes gramaticais. Pois, diante de tais dificuldades, percebemos que era o grande salto que precisávamos dar sobre o universo educacional desses jovens indígenas.

Figura 3 – Atividade de construção de frases e emprego do verbo utilizando imagens do cotidiano da cultura Xavante.

Fonte: Arquivo da professora.

AÇÃO 4: Construção de um problema específico que pode ser resolvido mediante aplicação do conteúdo.

Quadro 4 – Descrição da quarta ação desenvolvida na atividade.

Objetivo da aprendizagem	Produzir um texto que contemplasse todas as classes gramaticais e conteúdos trabalhados.
Operação 01	Elaboração de um texto a partir das leituras: “A onça” “A pesca” “O jatobá”. a) Identificação dos elementos que compõem um texto; b) Relação do texto com a gramática; c) Socialização dos textos produzidos.

Análise da ação 4:

Para obter o resultado dessa ação, trabalhamos com diferentes modelos de texto por entendermos que a leitura e a produção textual são também, um ato intercultural, por isso, buscamos construir momentos que contemplassem não só leituras canônicas, como também, as que faziam parte da cultura dos próprios estudantes indígenas Xavante.

O momento se tornou muito prazeroso e de grande aprendizado não só para eles, mas também para nós como professores, pois conforme Gadotti (2002) “Ensinar é mobilizar o desejo de aprender, pois mais importante do que saber é nunca perder a capacidade de aprender” (GADOTTI, 2002, p. 35). Dessa forma, utilizamos esses momentos para conhecer melhor a realidade cada um, sobre suas histórias, sua cultura e, dessa forma, conseguirmos a confiança deles e o interesse pelo hábito de leitura.

Com o tempo, percebemos o quanto gostam de compartilhar sobre sua cultura, e o quanto a respeitam. Para os jovens Xavante esses momentos das leituras foram fundamentais, pois foi a partir deles que começaram a desenvolver seus vocabulários, a produção escrita e, sobretudo, a confiança em si mesmos, cada um queria colocar o seu ponto de vista nos momentos de diálogos com os colegas e com a professora. Exemplificando com textos produzidos pelos jovens, ao final da operação proposta.

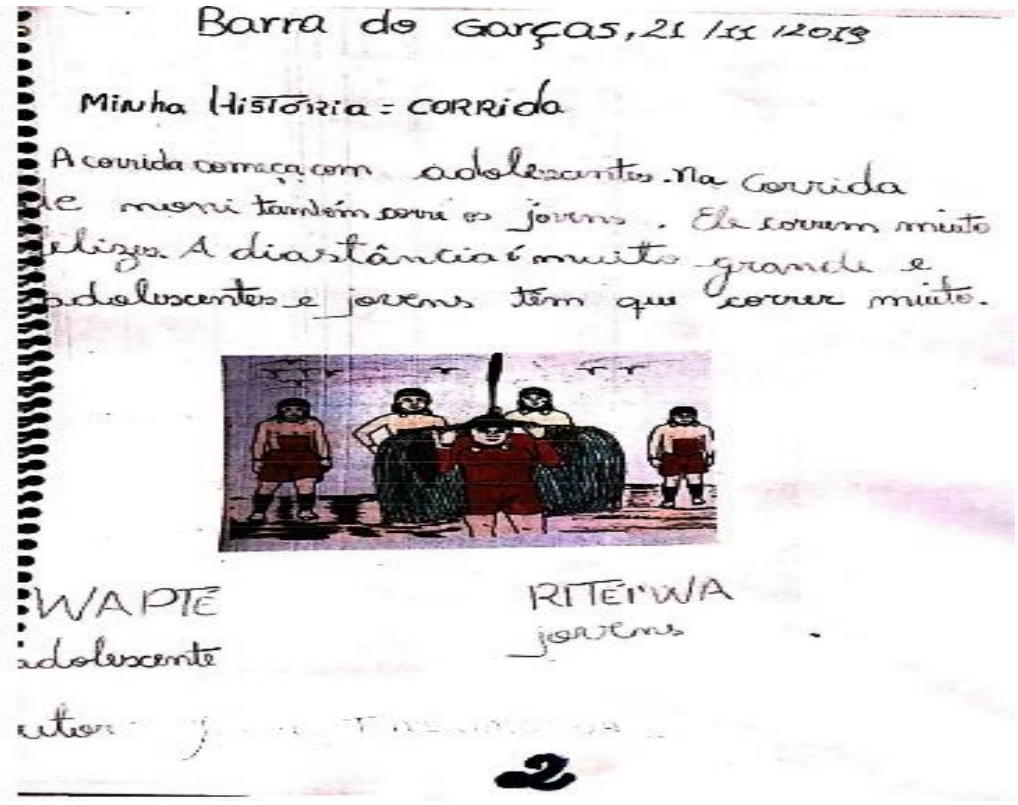
> *Primeiramente, estudei aqui na cidade de Barra do Garças, sobre a Língua Portuguesa, porque eu quero aprender. A minha professora ensina para nós sobre a Língua Portuguesa. A professora conheceu um pouco nossa língua. Ela explicou para nós a Língua Portuguesa. Eu gostei da professora porque ela me ensinou o verbo, preposição e criar frases, eu quero aprender mais a língua portuguesa. Ano que vem quem vai me ajudar? eu não sei, ninguém sabe, Deus que sabe. (Texto produzido por um dos jovens participantes do experimento, 2019)*

Além de apresentarem as produções escritas, mostraram também, em forma de desenhos:

Figura 4 – Construção de um texto em forma de desenho, empregando o verbo "cantar".

Fonte: Arquivo da professora.

Figura 5 – Texto sobre a história da corrida do Noni.



Fonte: Arquivo da professora.

AÇÃO 5: Controle da ação de aprendizagem do próprio aluno.

Quadro 5 – Descrição da quinta ação desenvolvida na atividade.

Objetivo da aprendizagem	Aplicar o modo geral para a resolução de situações-problema.
Operação 01	Elaboração e resolução de uma situação-problema relacionada a produção textual dos jovens indígenas: 1) Produção textual; 2) Socialização de suas aprendizagens.

Análise da ação 5:

A meta com essa ação foi a apresentação detalhada sobre a produção textual que permeou o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (como segunda língua), para os jovens indígenas xavante, em contexto escolar urbano, a fim suscitar reflexões críticas acerca do domínio do conteúdo trabalhado.

Dessa forma, a apropriação do conhecimento apresentado pelos jovens indígenas dependeu, sobretudo, do modo como o ensino foi organizado e disponibilizado, respeitando o desejo, a capacidade de aprender de cada um, durante a execução de cada atividade proposta. Como exemplo, destacamos pequenos textos, de como foram as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, como controle de aprendizagem:

> *As aulas de Língua **Português**, a professora me ensinou português, estou conversando mais. A minha Professora o trabalho dela é muito bem, ela está me cuidando de estudo. Gosto muito do meu estudo porque os estudos muito importante para mim, agora eu estou muito feliz no estudo. Eu te agradeço **meu professora**, por me ensinar a língua portuguesa. Obrigado minha Professora Danielle Pedza'rape Deus abençoe. Tchau boas férias! **Aluno A***

> *Eu aprendi Língua Portuguesa, aulas boas também, aprendi escreve um pouco, leitura, gostei também dos textos, e um pouco de frases. Eu também aprendi verbo, gostei das aulas, gostei também da professora, explica bem. **Aluno B***

É necessário dizer, que cada aluno reagiu de maneira diferente na construção do conhecimento, pois cada um comportou-se de um determinado modo face a um dado momento, principalmente, de aprendizagem, uma vez que, possuem realidades e personalidades distintas. Dessa forma, os momentos de socialização que ocorriam ao término de cada atividade foram de importância fundamental, pois, assim, aconteceram grandes transformações em suas práticas individuais e interculturais.

AÇÃO 6: Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.

Quadro 6 – Descrição da sexta ação desenvolvida na atividade.

Operação 01	**Avaliação das evoluções dos alunos.**

Análise da ação 6:

É oportuno ressaltar, que os jovens indígenas no início das aulas, mal conseguiam ler e escrever algumas palavras ou formular pequenas frases, graças ao método histórico-cultural e da didática desenvolvimental aplicado ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, foi de fundamental importância para que esses jovens indígenas se sentissem mais confiantes em seu próprio desenvolvimento, mesmo com todas as dificuldades relacionadas ao conteúdo.

Considerando, que cada época produz formas distintas de compreensão para esses jovens, pois ainda, necessitam avançar muito em seus estudos, uma vez que, os conceitos absorvidos no decorrer das atividades trabalhadas, foram a sustentação básica que eles não tiveram, no ensino fundamental e médio, realizados em escolas da aldeia. O ensino da Língua Portuguesa fez com que eles percebessem que poderiam conseguir, o que antes não conseguiam, inclusive, fazer novas amizades com pessoas de outra cultura, bem como, de outra modalidade linguística.

As atividades voltadas para o ensino histórico-cultural e da didática desenvolvimental, bem como, em outros momentos históricos da vida desses jovens, foram uma tentativa de colocar em prática este método tão vasto que tem auxiliado nos diversos campos do saber não só dos estudantes indígenas, mas de todos

aqueles que o utilizam nas diversas modalidades educativas. Um método que não é fácil de ser trabalhado, o que requer muitos estudos e compreensões dos termos empregados pelos diversos autores consultados. Todavia, como professores devemos estar sempre em busca do melhor para nossos alunos e, principalmente, dos jovens indígenas que deixam suas aldeias em busca de novos conhecimentos e de novas oportunidades em outros espaços culturais e sociais.

Esse caminho em busca de mudanças, é um trajeto longo a ser trabalhado, uma vez que, as desigualdades ainda existem para muitos indígenas, hoje eles frequentam as escolas, porém, ainda sentem muitas dificuldades relacionadas aos aspectos linguísticos, bem como, as demandas culturais. Por isso, o nosso interesse em desenvolver uma atividade experimental, na tentativa de construir um ensino de alfabetização e letramento de forma intercultural.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar, percebemos que as diferenças na instrução que propiciou aos jovens indígenas devem perpassar historicamente à sociedade envolvente. Conhecer os aspectos relacionados a esses jovens nos impulsionou a refletir sobre questão do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, em ambientes escolares urbanos e, por conseguinte, a lançar um olhar menos preconceituoso sobre essa realidade que se espelha na atualidade.

Dessa forma, tivemos a oportunidade acompanhar de perto suas evoluções, assim, foi imprescindível que navegássemos também, nos mares linguísticos e culturais desses jovens indígenas Xavante, pois foi através desse percurso que entendemos quem realmente eram, e quais seriam seus verdadeiros propósitos ao deixar suas aldeias em busca de novas oportunidades tanto linguísticas, como culturais fora do ambiente familiar.

Nessa perspectiva, a atividade de ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua dos jovens indígenas precisa ser ensinada desde o ingresso ao ensino fundamental. Porém, de modo a propiciar o acesso, bem como, a permanência tanto em escolas urbanas, como nas escolas das aldeias, não só apropriando e valorizando dos conteúdos essenciais da cultura do não índio, mas sobretudo, utilizando os

elementos culturais que outros povos podem oferecer aos demais, na construção histórica de uma sociedade mais justa e mais humana.

REFERÊNCIAS

FARACO, Carlos Alberto. **A escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Organização do ensino na escola contemporânea: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Científica de Educação**, Inhumas, v. 1, n. 1, p. 4-20, dez. 2016. ISSN: 2526-4257.

GADOTTI. Moacir. **A boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN. Ângela. **Preciso "ensinar" letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, set./dez. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002.

LONGAREZI, A. L; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2017.

MAGALHÃES, M. A. L.; SANTOS, M. M.; MAGALHÃES NETO, A. M. A Didática Desenvolvimental: uma proposta para a formação de novos educadores no ensino superior. *In*: SIRINO, M. B.; MOTA, P. F.; FERREIRA, A. V. (org.). **Teorias e práticas da pedagogia social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 67-85. (Coleção Práticas e Teorias em Pedagogia Social, v. 2).

ROSA, Luciene de Morais. **Encontros e desencontros entre os A'uwê Uptabi e os Waradzu no espaço urbano de Barra do Garças-MT**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VIANA, Francisco. A carta e o índio. *In*: MORAES, Nilo da Silva. **Almanaque Cultural Brasileiro**. São Paulo, 30 set. 2014. Adaptação da obra de: MARTINEZ, Altino. Leitura Teatralizada. São Paulo: Clássico-Científica, 1978. Disponível em: http://almanaquenilomoraes.blogspot.com/2014/09/a-carta-e-o-indio.html. Acesso em: 8 fev. 2020.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N**. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

Capítulo 4

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DA ARTE POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ana Paula dos Santos Leite

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O ENSINO DA ARTE POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ma. Ana Paula dos Santos Leite

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté com Pós Graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Brasil e Mestrado pela Universidade de Taubaté no curso de Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais. E-mail: anapaula.dossantosleite@gmail.com

Professora da Educação Básica

RESUMO

A Arte é considerada importante ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que, por meio dela, é possível estabelecer interações sociais, vivências singulares, participação de atividades lúdicas e significativas, as quais contribuem no processo de criação, recriação, emoção, criatividade e imaginação. Nessa perspectiva, o papel das Representações Sociais, em relação a Arte como recurso para o desenvolvimento infantil, mostra-se essencial, pois para que o indivíduo estabeleça significado ou não para um objeto, é preciso que haja a constante relação com o meio através da sua subjetividade e dos símbolos que os cercam. As Representações Sociais do ensino da Arte por professoras da educação infantil podem influenciar a prática docente que é adotada nas aulas, visto que apenas se ensina realmente algo quando se tem valor também para si mesmo. O objetivo da pesquisa é compreender as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre a Arte na infância e suas implicações no trabalho pedagógico. O aporte teórico utilizado foi pautado nas obras de Paula e Bida, Vala, Moscovici, Anastasiou e Alves, Cunha e Bacocina, Micheletto, Santos e Moscovici. Tratou-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa realizada com professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista. Foi realizada uma entrevista semiestruturada para identificar as representações sociais sobre o ensino da Arte por professoras da educação infantil. Os dados qualitativos foram analisados por meio do programa IRaMuTeQ, e discutidos à luz da Teoria das Representações Sociais. 30 professoras concordaram em ser entrevistadas via rede social WhatsApp. As principais Representações Sociais encontradas sobre a Arte na Infância foram: associação à “bagunça, sujeira”; expressão; criatividade e imaginação. Conclui-se que as Representações Sociais encontradas nesse estudo estão relacionadas às atitudes das professoras diante do trabalho com as linguagens artísticas em sala de aula, sendo determinante a influência do grupo e da subjetividade humana na constituição e remodelação dessas concepções.

Palavras-chave: Arte. Desenvolvimento Humano. Educação Infantil. Representações Sociais.

ABSTRACT

Art is considered an important tool for the development of the individual, since, through it, it is possible to establish social interactions, unique experiences, participation in playful and meaningful activities, which contribute to the process of creation, recreation, emotion, creativity and imagination. In this perspective, the role of Social Representations, in relation to Art as a resource for child development, is essential, because for the individual to establish meaning or not for an object, there must be a constant relationship with the environment through their subjectivity and the symbols that surround them. The Social Representations of the teaching of Art by teachers of early childhood education can influence the teaching practice that is adopted in the classes, since you only really teach something when you also have value for yourself. The objective of the research is to understand the social representations of Early Childhood Education teachers about Art in childhood and its implications for pedagogical work. The theoretical contribution used was based on the works of Paula and Bida, Vala, Moscovici, Anastasiou and Alves, Cunha and Bacocina, Micheletto, Santos and Moscovici. It was an exploratory research with a qualitative approach carried out with teachers of Early Childhood Education from the municipal school system of a city in the interior of São Paulo. A semi-structured interview was carried out to identify the social representations about the teaching of Art by teachers of early childhood education. Qualitative data were analyzed using the IRaMuTeQ program, and discussed in light of the Theory of Social Representations. 30 teachers agreed to be interviewed via the social network WhatsApp. The main Social Representations found about Art in Childhood were: association with “mess, dirt”; expression; creativity and imagination. It is concluded that the Social Representations found in this study are related to the teachers' attitudes towards working with artistic languages in the classroom, with the influence of the group and human subjectivity in the constitution and remodeling of these conceptions being decisive.

Keywords: Art. Human development. Child education. Social Representations.

INTRODUÇÃO

A Arte é constituída por signos e símbolos. Por meio deles, ocorre a descoberta de suas formas de expressão e a compreensão da realidade diante das experiências sensoriais nas relações com o meio, possibilitando assim o desenvolvimento de características essenciais para o ser humano, como criticidade, sensibilidade, imaginação, sendo fonte valiosa para a leitura do mundo e de si mesmo (Ferraz, 2009). O objetivo da pesquisa é compreender as representações sociais de professoras de Educação Infantil sobre a Arte na infância e suas implicações no trabalho pedagógico.

Quanto ao ensino, a Arte é um objeto passível de ser compreendido a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS) uma vez que essa teoria contribui para a leitura do mundo que cerca o ser humano (Moscovici, 2012).

As Representações Sociais (RS) no contexto educacional, segundo Gilly (1998), auxiliam no processo de construção de significações sociais, porque como as representações modificam-se na sociedade, logo, a escola não está isenta dessas alterações. Tratando da relação entre as RS e a realidade, para Sá (1998, p.21), "[...] os fenômenos de representação social estão 'espalhados por aí', na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais". Nesse sentido, observa-se que as RS são repletas de símbolos e significados ancorados à subjetividade dos sujeitos.

Edwards, Gandini e Forman (2016) argumentam também que a Arte é caracterizada como um meio de representação e interpretação do mundo, sendo primordial para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e expressão do ser humano. Além disso, é um instrumento para a formação e humanização do ser humano. Barbosa (2002) reitera que, por meio da Arte, há a representação simbólica tanto grupal quanto individual do seu modo de vida, sistema de valores, além das tradições e crenças. A linguagem artística possui o poder de transmitir significados pautados na cultura os quais se manifestam por diversas formas, como através da poesia, gestos, imagens, esculturas, dentre outras que compõem uma infinidade para expressão humana. Portanto, o ensino da Arte na Educação Infantil pode ser considerado um fenômeno de Representações Sociais que, segundo Moscovici (2012), permite que o indivíduo estabeleça significado ou não para determinado objeto, uma vez que ele está em constante interação com o meio. Além disso, é a partir dessas relações e da sua subjetividade que é possível acreditar que o sujeito já apresenta suas próprias considerações ao expressar sua opinião sobre determinado objeto.

METODOLOGIA

Este artigo é um extrato de uma dissertação a qual aborda as RS em relação ao ensino da Arte na educação infantil, trazendo, portanto parte dos resultados encontrados. Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem quantitativa e qualitativa que foi realizada com professoras da educação infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista.

O projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer n 3.838.902). Após aprovação, o convite para participação na pesquisa foi feito via redes sociais, no qual se disponibilizou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que as professoras fizessem a leitura. Foi aplicado um roteiro de entrevista a fim de identificar

as RS sobre o ensino da Arte, o qual foi utilizado para entrevistar as docentes que se mostraram dispostas a participar dessa etapa da pesquisa, via *WhatsApp*. 30 docentes participaram da entrevista.

A amostra foi definida por saturação que, segundo Turato (2005), é uma ferramenta frequentemente utilizada nos trabalhos de investigações qualitativas com o intuito de constituir ou fechar uma amostra em estudo mediante a suspensão da incorporação de novos participantes em razão de determinada redundância ou repetição persistente na coleta de dados. As entrevistas foram gravadas e armazenadas em mídia digital para posterior transcrição integral de seu conteúdo. Após a transcrição o *corpus* das entrevistas foi tratado por meio de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) e discutidos à luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2010).

DESENVOLVIMENTO

Tratando da experiência artística na escola, há dois aspectos que se destacam nas narrativas das professoras: o trabalho significativo e a elaboração de propostas adaptadas aos recursos disponíveis e à rotina escolar.

Figura 1 – Mapa mental - Experiência no ensino da Arte

Fonte: Elaborado pela autora

Paula e Bida (2008) salientam que a aprendizagem significativa vai muito além de memorizar os conteúdos e registrá-los de forma mecânica quando solicitado. Ao contrário disso, para a aquisição efetiva de saberes, é fundamental contemplar estratégias de ensino que alcancem os objetivos propostos.

Todavia, nem sempre essa é a realidade vivenciada no cotidiano, pois uma das professoras entrevistadas afirmou que “A gente pede pro professor desenhar uma

casa e parece que todas as casas são iguais e todos os cenários são iguais então parece que eles não tiveram muito contato com a Arte durante toda a escolarização". (Professora 8).

Retomando a frase citada pela Professora 8, talvez essas pessoas, que fazem seus desenhos da mesma maneira, representassem a casa de modo mais original e criativo, porém, no decorrer de sua escolarização, tiveram que se adaptar a uma certa representação, mesmo a contragosto. Assim, após um tempo, acabaram se acostumando a fazê-la assim, sem refletir e sem alimentar o processo criativo, como demonstrado na Figura 1 - na qual a professora tenta impor sua concepção de mundo para seus alunos, como se apenas ela fosse adequada.

Pode-se perceber pela narrativa a identificação de uma padronização do desenho, demonstrando a atribuição de sentido que elas construíram ao longo de seu contato com a Arte, como se fosse colocada numa fôrma essa concepção e transmitida para elas, em um processo sem reflexão ou desenvolvimento criativo. Mas será que o ensino artístico na escola precisa se resumir a concepções pré-estabelecidas? Como mudar essa concepção?

A esse respeito, Vala (2000) ressalta que uma das dimensões das Representações Sociais (RS) é a relação entre os indivíduos, a qual conduz a modificações adaptativas nas representações e à atribuição de características que permitem o desencadeamento de determinados comportamentos. Assim, pode-se perceber que cada grupo possui um sistema de representações as quais possibilitam antecipar o comportamento do outro, bem como planejar suas estratégias de ação. Para a reformulação dessa representação, é imprescindível propiciar aos alunos experiências artísticas significativas que sejam pautadas em quatro condições básicas: "[...] a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos", como pontua Santos (2008, p. 33).

Nessa perspectiva, Anastasiou e Alves (2006) afirmam que um dos grandes desafios para os educadores é despertar o interesse pela aprendizagem, tornando as aulas interessantes por meio do desenvolvimento de conteúdos relevantes e experiências que ultrapassem o foco somente na memorização de conceitos. Ela, ainda, enfatiza que mais do que encontrar meios de ensinar os conteúdos para os estudantes, é preciso considerar os alunos enquanto pessoas com desejos e aspirações, pois, mais do que ministrar aulas, é necessário fornecer condições para

que a aprendizagem seja levada para a vida, estabelecendo-se assim de maneira significativa. O grupo de professoras expressou a relevância de colocar em prática a dinâmica apresentada:

> eu gosto de fazer oficinas com os meus alunos isso é arte também eles se descobrirem desenhando, pintando é arte, também então é tudo né (Professora 7)
>
> eles se observaram então foi assim muita descoberta eles testaram a textura da tinta, eles puderam mexer com a água pra diluir a tinta então foi assim o pintar com o ladrilho eu acho que foi uma das experiências mais legais (Professora 7).
>
> fiz estágio numa escola particular que fazia assim um trabalho de arte muito interessante e ressignificou pra mim isso (Professora 12).
>
> algumas pessoas usavam a imagem pronta e a criança pintava, eu não queria isso, eu não queria nada pronto, queria que eles pintassem, que eles fizessem da maneira deles (Professora 25).

O trecho de uma das narrativas traduz muito bem a importância de elaborar e colocar em prática atividades artísticas que realmente deixem “marcas” positivas nos alunos.

> Olha a prática foi quando o projeto que nós fizemos é deixando nossas marcas né que foi as crianças saímos do muro da escola fora da escola e todas as crianças puderam fazer um desenho, isso pra mim foi uma experiência única porque quando os pais vieram buscá-los no final da tarde todos eles saiam assim papai vem vê aqui fui eu que desenhei, eu que pintei o muro da escola eu que pintei (Professora 29).

As professoras evidenciam que atividades que envolvam descobertas e experimentações, bem como expressão e criação, são oportunidades para introduzir a criança no universo artístico significativamente, superando as concepções atreladas à imposição de certos padrões em sala de aula. Cunha e Bacocina (2012) enfatizam que está mais do que comprovada a importância de trabalhar a Arte na escola, mas há inúmeras questões que podem dificultar a sua efetivação de forma mais significativa.

Já Paula e Bida (2008) mostram também que o estilo de aprendizagem de cada professor, muitas vezes, pode influenciá-lo, tanto explicitamente quanto implicitamente, a adotar determinada metodologia de ensino. Por exemplo: se uma professora aprende com mais facilidade utilizando uma linguagem mais visual, auditiva ou sinestésica, ela tende a privilegiar essa forma de trabalho em sala de aula. Porém, esse não é o caminho para alcançar uma aprendizagem significativa, pois não é porque ela aprende de tal maneira que seus alunos também aprenderão.

Para os autores, é fundamental a superação de antigas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, as quais aparentam estar enraizadas no ambiente escolar e concebidas quase como “infalíveis”. Essa superação permite estabelecer novas perspectivas para o processo educacional (PAULA; BIDA, 2008, p. 38).

A respeito do que até aqui se apresenta, Cunha e Bacocina (2012) reiteram que a necessidade de mudanças no ensino da Arte esbarra na falta de estrutura para a realização de propostas pedagógicas as quais demandam apoio. As participantes de nosso estudo mostram isso ao relatar que: “ter uma pessoa que auxilia a gente na sala porque enquanto você tá com uma criança tem 10 mexendo na tinta sujando tudo né.” (Professora 14). Ou, ainda, em: “tem criança que não quer mexer com tinta porque vai sujar a roupa, que a mãe vai ficar brava né”. (Professora 23). As professoras demonstraram em suas narrativas que, mesmo desejando propor atividades diferenciadas, ainda é preciso o auxílio de uma pessoa, visto que há dificuldade em dar suporte para os alunos quando se trata do uso de tinta principalmente. Como, muitas vezes, não há um ajudante em sala, pode haver uma falta de estímulo do professor em elaborar e aplicar propostas artísticas diferenciadas.

As professoras também associam o ensino da Arte à sujeira, inclusive com o receio de receber algum tipo de crítica devido ao fato da criança voltar para casa com a roupa suja. Essa concepção sobre as linguagens artísticas está relacionada com à dimensão do campo de representação com a ideia de modelo social, visto que, conforme Vala (2000), os indivíduos tendem a explicar um comportamento privilegiando causas internas (nesse estudo, as antigas concepções sobre Arte pautadas no seu processo de ensino) em detrimento das causas externas (receio de ser repreendido por causa de algumas manchas de tinta na roupa), seja pelo comportamento individual ou coletivo.

A respeito da resistência com o uso desse recurso em sala de aula, Cunha e Bacocina (2012) ainda colocam que não conseguem entender como um pouco de tinta lavável nas roupas pode causar tantos problemas a ponto de gerar um mal-estar entre família e escola, ocasionando até a escassez de atividades com esse material. Observou-se, ainda, que o tempo destinado ao ensino da Arte é insuficiente para que a criança desenvolva e expresse o seu trabalho artístico, pois uma rotina muito atribulada dificulta a realização de um trabalho artístico. Além disso, há preocupação em minimizar o trabalho com a criança ou até mesmo tentar “deixar a atividade bonita” para levar para casa.

> hoje nós trabalhamos com a rotina e muitas vezes o tempo que a gente tem pra aula não tá certo porque a criança ela tem um tempo menor de fixação mas como você faz um trabalho da arte ela quer fazer e isso eu vejo que muitas vezes a gente faz um pouco mais corrido que deveria ou porque o professor não quer ter trabalho ou porque ele quer que a criança leve tudo bonitinho pra casa ou ele quer que fique tudo certinho na educação infantil foi uma das coisas mais gritantes que eu vi (Professora 26).

Em relação à questão da valorização estética evidenciada na narrativa da professora, Duarte Júnior (1994) afirma que não é correto ajudar os alunos a fazerem trabalhos artísticos somente com o intuito de alcançar a perfeição estética baseada na sua concepção de beleza. Essa representação coloca em evidência a ideia de que a Arte precisa estar inserida em determinados padrões pré-estabelecidos, deixando de lado a expressão e a criação.

Na concepção de Cunha e Bacocina (2012), é preciso superar essa representação da Arte para permitir a descoberta do mundo por meio da experimentação e da exploração dos sentidos. Já Buoro (2001) enfatiza que o conhecimento da Arte propicia o desenvolvimento de inúmeras habilidades, como identificar, selecionar, classificar, analisar, sintetizar e generalizar, culminando no processo de abstração mental. O início dessa mudança, dentre outros aspectos já mencionados, é a proposição de atividades com base nos recursos disponíveis no momento da aula, bem como na rotina escolar.

Micheletto (2009) afirma que essas adaptações se constituem em pequenos ajustes para realizar determinada atividade, como a troca de um material por outro e a ampliação do tempo da atividade, com o objetivo de atender a diversidade presente em sala de aula, tendo em vista o Currículo da Educação Infantil e a proposição de atividades pautadas num trabalho integral com todas as linguagens artísticas, como mencionados na documentação do município em estudo.

Partindo desse pressuposto, Moscovici (1988, p. 21) traz uma frase que demonstra a força das RS, concebendo-as como “modos de criar o mundo”. Esse processo criador pressupõe a atribuição de significados, os quais, para o ensino da Arte, são construídos pautados nas experiências, pensamentos, atitudes, bem como a partilha de todas as representações com as pessoas ao redor. Pode-se concluir, então, que os seres humanos são considerados, simultaneamente, produtores e usuários de representações, as quais formam o conhecimento e a concepção da realidade. Com base nesse pressuposto, constata-se que as RS possuem esse caráter de transformação, sendo assim, é possível mudar a concepção da Arte

atrelada à sujeira, porém, para isso se efetivar, é imprescindível que haja uma reconstrução das antigas representações. A partir das reflexões abordadas até o presente momento, percebe-se a constante movimentação das RS e como elas estão presentes no cotidiano. A Professora 9 apresenta, em sua narrativa, contribuições fundamentais nesse sentido:

> num sei né e aí o ensino da arte acaba que dê certa forma destruindo um pouco essa ideia de que precisa tá todo mundo sentadinho e pintando ou colando papelzinho daquela forma. As outras professoras, a diretora, a coordenadora enxergam a quilo como tá tudo em ordem mas criança não é aquilo né criança precisa de expressão tem criança que gosta mais de pintar em pé (Professora 9).

A professora aborda, em sua narrativa, que a Arte, por ela mesma, possui uma característica de quebra de paradigmas, pois desconstrói a ideia de que apenas se aprende sentado e em silêncio, de preferência. A professora, ainda, reitera que as outras profissionais que atuam na escola têm uma representação ligada às antigas práticas (como ao valorizar a aula com todos sentados, pintando ou colando). Todavia, é perceptível que ela não compartilha dessa concepção sobre as linguagens artísticas, não as percebendo como forma de expressão.

Por meio da análise da narrativa da professora, ainda é possível evidenciar uma dimensão das RS, segundo a qual as representações são o alicerce dos atos comunicativos, uma vez que, ao se comunicar, o ser humano descreve, avalia e explica sua concepção de mundo. Vala (2000) salienta que a comunicação argumentativa pressupõe ativar, discutir, formular e reformular RS, pois essa construção está em constante movimento. Trazendo para a prática, se a professora em questão começar a difundir as suas concepções sobre a Arte para suas colegas de trabalho, essas, por sua vez, podem começar a ter o desejo de transformar suas ideias sobre o ensino. Assim, há a possibilidade real da influência de suas RS sobre as linguagens artísticas serem disseminadas para outras pessoas e essas também transmitirem para outras, gerando um campo fértil para uma transformação efetiva dessas concepções.

Para essa estrutura “funcionar”, segundo Magalhães (2014), é necessária uma constante interação entre os indivíduos, a qual se configura como essencial para alicerçar as novas RS criadas pela dialética. Isso porque, uma vez que as representações mudam, os significados em torno dos objetos de conhecimento também são modificados devido à instância subjetiva constituinte da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa identificou as Representações Sociais de professoras de Educação Infantil sobre o ensino da Arte na Educação Infantil bem como as implicações no trabalho pedagógico. Apresentaram-se, nas narrativas, determinados componentes representacionais, como a Arte atrelada à distração, atividades sem direcionamento, sujeira e falta de dinamicidade nas aulas, além da demasiada valorização da estética. Entretanto, também se apresentou como expressão, imaginação, criatividade e criação, demonstrando, em algumas narrativas, uma mudança de concepção sobre a Arte na educação infantil.

Pelo exposto e considerando o aparato teórico estudado e as relações estabelecidas a partir dos dados coletados, constata-se que as linguagens artísticas finalmente estão, gradativamente, ganhando corpo no ambiente escolar, constituindo um caminho para a descoberta do mundo por meio da experimentação e exploração dos sentidos. Conclui-se que as Representações Sociais encontradas estão relacionadas às atitudes diante do trabalho com as linguagens artísticas, sendo determinante a influência grupal e da subjetividade na constituição e remodelação dessas concepções.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonor Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 6. Ed. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte, educação e cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus; BACOCINA, Eliane Aparecida. Ensino das artes: Dificuldades, experiências e desafios orientação. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**, Ano VI - Nº XIV-DEZ / 2012.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERRAZ**,** Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino da arte:** fundamentos e proposições.2 ed. São Paulo: Cortez,2009.

MICHELETTO, Franciane Sonni Martins. **Ensino da arte para alunos com deficiência:** relato dos professores. Marília, 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Faculdade De Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009. Bibliografia: F. 79-84.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, 18(3), 1988, p. 211–250.
_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas (trad. Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua inglesa Social Representations: explorations in social psychology [Gerard Duveen (ed.), Nova York, Polity Press/Blackwell Publishers, 2000]).
_____. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis:Vozes, 2012. Título original: La psychanalyse, son image et son public.
PAULA, Gilma Maria Carneiro de, BIDA, Gislene Lossnitz. **A importância da aprendizagem significativa**, 2008. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>. Acesso em: 27 ago 2020.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ,1998.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem Significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde:** definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. Revista Saúde Pública, v.39, p.507-514, 2005.

VALA, Jorge. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (coord.) **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Capítulo 5

A GEOGRAFIA NA BNCC: EM DEFESA DA CRÍTICA

José Antonio Dias
Geraldo Augusto Locks

A GEOGRAFIA NA BNCC: EM DEFESA DA CRÍTICA

José Antonio Dias

Professor de geografia do Sistema Municipal de Educação de Lages, mestre em educação, e-mail: joseantoniodias12@yahoo.com.br

Geraldo Augusto Locks

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Doutor em Antropologia, e-mail: profgeraldo@uniplaclages.edu.br

Resumo: Este trabalho deriva da produção de uma dissertação em desenvolvimento em um Programa de Pós-graduação em Educação. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, tendo o materialismo histórico-dialético como método de análise. Dialoga-se com autores como Milton Santos, Ruy Moreira, Demerval Saviani, entre outros. O objetivo é discutir brevemente algumas possibilidades de se trabalhar o componente curricular do ensino da Geografia em uma perspectiva histórico-crítica, nas aberturas oferecidas pelo processo de institucionalização da proposta curricular da rede municipal de educação de Lages, Santa Catarina. A pesquisa emergiu de uma demanda dos estudos da BNCC pela rede municipal, protagonizada por um coletivo de professores com finalidade de organizar os conteúdos de Geografia em 2018. A análise dos dados numa perspectiva histórico-crítica demonstrou que a BNCC é um documento condicionado por interesses ideológicos de classes dominantes com vistas a formar trabalhadores adaptados ao momento histórico do modo de produção capitalista hegemônico. A educação geográfica é compreendida como ferramenta necessária à formação de sujeitos críticos, reflexivos e emancipados. Sustenta-se a especificidade da Geografia, mesmo que a BNCC apresente uma visão adensada da interdisciplinaridade. E que as categorias geográficas abrangentes como paisagem, lugar, natureza, sociedade, região, território e trabalho contribuem para a elaboração de uma representação mais rica da totalidade, portanto, precisam ser conceituadas pelo professor e desenvolvidas com os alunos, constituindo sua prática social.
Palavras-chave: Ensino de Geografia. Seleção de Conteúdos. Pedagogia Histórico-Crítica. BNCC.

Abstract: This work derives from the production of a dissertation under development in a Graduate Program in Education. The research is qualitative, bibliographic and documentary, with historical-dialectical materialism as a method of analysis. It dialogues with authors such as Milton Santos, Ruy Moreira, Demerval Saviani, among others. The objective is to briefly discuss some possibilities of working the curricular component of geography teaching in a historical-critical perspective, in the openings offered by the process of institutionalization of the curricular proposal of the municipal

education network of Lages, Santa Catarina. The research emerged from a demand of BNCC studies by the municipal network, led by a collective of teachers in order to organize the contents of Geography in 2018. Data analysis from a historical-critical perspective demonstrated that the BNCC is a document conditioned by ideological interests of the ruling classes with a view to forming workers adapted to the historical moment of the hegemonic capitalist mode of production. Geographic education is understood as a necessary tool for the formation of critical, reflective and emancipated subjects. The specificity of geography is supported, even if the BNCC presents a dense view of interdisciplinarity. And that the broad geographical categories such as landscape, place, nature, society, region, territory and work contribute to the elaboration of a richer representation of totality, therefore, need to be conceptualized by the teacher and developed with the students, constituting their social practice.
Keywords: Geography Teaching. Content Selection. Historical-Critical Pedagogy. BNCC.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo sintetizar parte do desenvolvimento teórico produzido para uma dissertação de mestrado em um Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação ainda em processo de construção. Tendo como título provisório “E educação geográfica no currículo da rede de educação do município de Lages-SC: repensando em perspectiva histórico-crítica”, a produção se coloca como um desdobramento da elaboração da proposta curricular para o Ensino fundamental no município de Lages, estado de Santa Catarina. Este processo corresponde a necessidade de se alinhar as redes de ensino com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

A partir das reuniões promovidas pelo Núcleo de Excelência em Educação Permanente (NEEP) da disciplina de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL) no ano de 2018, foi instituído um grupo de estudos para pensar a organização dos conteúdos a compor a proposta curricular para a rede municipal.

Ao longo do ano de 2019 foram realizados encontros do grupo de estudos e uma apresentação dos resultados aos demais colegas docentes, com intuito de incorporar a contribuição destes. Essa ação visou promover uma discussão coletiva sobre os conteúdos de Geografia e a sua organização que serviriam de referência do trabalho em sala aula, haja vista que a elaboração dos fundamentos teóricos da proposta curricular municipal estava sendo feito por um pequeno grupo dentro da

SMEL. Como resultado desse processo, emergiu a organização dos conteúdos de Geografia para o Ensino Fundamental, faltando, porém, um aprofundamento teórico da disciplina. É justamente nessa lacuna que se inseriu o projeto da dissertação.

Assim, considerando as diretrizes educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal associadas às demandas da realidade social, econômica e cultural dos sujeitos educando, quais fundamentos teóricos e metodológicos são mais adequados à proposta curricular do componente de Geografia a ser vivenciada na rede municipal de educação de Lages, estado de Santa Catarina? Para responder a essa questão, procuramos demonstrar a relevância da disciplina de Geografia ministrada no ensino fundamental (numa perspectiva interdisciplinar) e referenciar fundamentos teóricos e metodológicos considerados estruturantes do currículo do componente curricular de geografia. Devido espaço que este estudo dispõe, serão desenvolvidos alguns aspectos somente do último objetivo específico da pesquisa em curso. Através de uma produção de caráter qualitativo bibliográfico e documental. Tendo o materialismo histórico-dialético por método (TRIVIÑOS, 1987).

A ESPECIFICIDADE DA GEOGRAFIA E A INTERDISCIPLINARIDADE

A categoria interdisciplinaridade é recorrente na BNCC. Em certa medida, tal percepção é condizente com os preceitos da ciência geográfica, mas conhecendo a origem do documento, sabemos os reais interesses na implementação do mesmo. Por isto, convém expor as principais características da Geografia enquanto ciência e embasar a defesa da sua especificidade que, na sua dimensão escolar, atenda de forma 752 plena em sua potência, socializando os saberes deste ramo do conhecimento, indispensáveis para a apreensão do movimento da realidade.

Apresenta-se a gênese da Geografia moderna, no final do século XVIII e início do século XIX, na Europa Ocidental, em espacial no Alemanha, através de Kant, Humboldt e Ritter (QUAINI, 2002; PEREIRA, 2009). Esta origem acompanha o momento histórico em que a divisão social do trabalho cria funções cada vez mais específicas, e isso se reflete na ciência e (MANACORDA, 2007), obviamente, na Geografia.

Esse período é marcado pelo processo de surgimento e consolidação dos Estados nacionais europeus, que usam a Geografia como ferramenta de naturalização

das delimitações políticas dos territórios e de inculcação ideológica, inclusive através das escolas. Todo esse processo capitaneado pela burguesia, que agora se constitui como uma classe hegemônica (PEREIRA, 2009; SAVIANI, 2018).

Entretanto, a fragmentação do conhecimento e o uso como ferramenta de poder dos saberes científicos não invalida a capacidade desses saberes em contribuir para uma análise do mundo, e para a Geografia, do espaço.

O objeto da Geografia, o Espaço, expressa-se como parte sensível da totalidade. “O que vai dar o caráter de ciência à Geografia é o fato de tentar estabelecer a relação entre causa e efeito através da explicação, abandonando a mera descrição” (PEREIRA, 2009, p. 52). Contraditoriamente, a concepção moderna de ciência se apresenta como recorte de uma dimensão da totalidade, isso produz a dificuldade da Geografia em abarcar os fenômenos físicos, biológicos e humanos. O que em última instância, impossibilitaria abordar a totalidade (*Ibidem*).

Esta condição teleológica da Geografia de se propor ao estudo da realidade remete à própria filosofia, entretanto Milton Santos (2006, p. 73) nos alerta que “é indispensável que o faça a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global”. Por consequência, a Geografia, e a sua dimensão escolar, precisam resguardar a sua especificidade enquanto ciência, pois possui elementos epistemológicos fundamentais à leitura do movimento da totalidade. E “como a totalidade é um conceito abrangente, importa fragmentá-lo em suas partes constituintes para um exame mais restrito e concreto” (SANTOS, 2020, p. 70).

Por isso, deve-se observar criticamente as propostas curriculares que tenham como princípio a interdisciplinaridade. Não se nega que os conhecimentos advindos dos 753 demais componentes curriculares integram-se na perspectiva de uma compreensão de mundo mais completa. “Poder-se-ia mesmo dizer que uma das formas de progresso possível para cada ciência em particular resulta da transgressão do seu campo por especialistas de outras disciplinas [...]” (SANTOS, 2012, p. 130). Pois, decorrente da complexidade do mundo e que desta forma, isolar os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, incorre num estreitamento da visão sobre o objeto de estudo. De outra forma, para se abstrair a concretude é necessário decompor o objeto, fragmentá-lo dentro do campo de cada ramo das ciências, entendê-lo assim, em cada fração, para posteriormente, recompô-lo na mente, sinteticamente.

O notável desenvolvimento da ciência no Séc. XX depende de um fato: quanto mais a ciência se especializa e se diferencia, quanto maior o número de novos campos que ela descobre e descreve, tanto mais transparente se toma a unidade material interna dos mais diversos e mais afastados campos do real, enquanto se coloca de modo novo o problema das relações entre mecanismo e organismo, entre causalidade e teleologia e, com isto, o problema da unidade do mundo (KOSIK, 2002. p. 45).

Nesta direção, ao contrário do que se alude, a especificidade de cada ciência não se mostrou um problema para a compreensão da realidade. Pelo contrário, o aprimoramento e a diversificação científica ocorrida nos último dois séculos, descobrindo causas e efeitos, desenvolvendo novas tecnologias, permite um exame mais minucioso e completo de cada ângulo da totalidade.

A SOCIALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Sendo o professor e o aluno agentes sociais, o método preconizado por Saviani (2018) mantêm presente o vínculo entre sociedade e escola. Entendendo como ponto de partida a prática social, comum ao professor e aos alunos. Momento esse em que ambos se reconhecem como agentes sociais, mas apresentam diferenças pedagógicas significativas entre si. Haja vista que o professor possui um saber elaborado da ciência que ministra, nesse caso, a Geografia, porém desconhece a realidade das experiências pessoais dos alunos. Estes, ao contrário, carecem de conhecimento da ciência geográfica, por isso a compreensão da totalidade espacial é impossível, portanto sincrética.

Para o professor de Geografia a prática social constitui a prática e saber espacial, sendo a problematização destes o ponto de partida e a chegada da atividade pedagógica (COUTO, 2017). Na problematização se detecta as questões originadas na prática social que precisam ser resolvidas, para que estes sejam confrontados com os instrumentos teóricos e práticos de análise e construção do Espaço. Partindo de do concreto-pensado dos alunos, que deve ser transformado na escola (*Ibidem*, p. 217). Estas abstrações que são produzidas pela realidade do mundo concreto.

Categorias geográficas abrangentes como paisagem, lugar, natureza, sociedade, região, território e trabalho contribuem para a elaboração de uma

representação mais rica da totalidade (CAVALCANTI, 2010). E para isso, precisam ser conceituadas pelo professor e desenvolvidas com os alunos.

A instrumentalização do conhecimento advindo da apropriação das categorias de análise geográfica corresponde a possibilidade de usá-las na luta social cotidiana, para que na catarse haja a incorporação dos instrumentos culturais, o saber elaborado, ativamente usados para a transformação social.

O momento do retorno à prática social, agora concebida a partir de uma perspectiva sintética por parte dos alunos, se igualando ao professor, ao passo que compreendem organicamente as categorias extraídas da realidade (SAVIANI, 2018) que se manifesta no Espaço.

É importante marcar que o método da Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma sequência de etapas que vem uma após a outra, mas são momentos distintos e relacionados que atravessam todo o processo educativo, desde a observância das limitações estruturais do espaço escolar, passando pela organização de conteúdos até a realização da aula em si, junto aos alunos.

AS CATEGORIAS DA GEOGRAFIA NA BNCC

As categorias elencadas pela BNCC podem ser conceituadas em uma perspectiva materialista. Parte do professor geógrafo a busca pela compreensão da complexidade que esse termo carrega, para, a partir daí, desenvolver o trabalho de análise junto aos estudantes, introduzindo os elementos que estruturem o significado de Espaço.

Esta categoria não um palco da atividade humana, mas uma instância social, assim como a cultura, a economia e a política. A sua manifestação concreta se dá 755 através do território usado, que é a historicização do Espaço em um recorte de tempo e lugar, ele é portanto a própria formação econômica e social (SANTOS, 2012).

Simultaneamente, o aprofundamento do conceito de lugar, é imperativo para o reconhecimento dos espaços de vivência e para o entendimento da sua permanente formação e transformação, através das relações intrassociais, intersociais e ser humano e a natureza. Ou seja, é o pedaço do Espaço carregado de significado, marcado pela ação do tempo geológico e do tempo histórico, e que é produto das

relações desiguais entre os diferentes grupos sociais e desses com as forças da natureza. Espaço esse que é “um produto/obra da sociedade, sem negar, todavia , a análise da localização e distribuição das atividades e produtos na superfície da terra” (CARLOS, 2018).

A categoria trabalho, faz-se necessária como instrumento da formação e transformação do Espaço e, para além disso, construir significado aos lugares. Esta categoria carrega no seu sentido definido por Marx, no Livro 1 d’O Capital, a expressão da mediação entre o homem e a natureza, e a síntese dessa dialética se realiza no Espaço.

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 188).

O trabalho é produzido através da técnica, que deve ser considerada no seu sentido mais largo, e não no seu sentido estreito, limitado a aplicações mecânicas estende-se a tudo o que pertence à indústria e à arte, em todos os domínios da atividade humana" (SANTOS, 2006, p. 20).

Nessa relação entre o pessoal/local e o científico se estabelece o conceito de paisagem, que nas palavras de Milton Santos (2014, p.88) é “Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”. Para além disso, o autor continua:

> A dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, o que chega aos sentidos. Por isso, o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva, pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato. Por exemplo, 756 coisas que um

> arquiteto, um artista veem, outros não podem ver ou o fazem de maneira distinta. Isso é válido, também, para profissionais com diferente formação e para o homem comum (SANTOS, 2014, p.89).

Outra categoria geográfica elencada pela BNCC é a de região. Sua conceituação se altera de acordo com o momento histórico em que a ciência geográfica se desenvolve. Pela análise do materialismo histórico-dialético, o desenvolvimento do Espaço sob o domínio do capitalismo ocorre de modo desigual e combinado. Assim a região seria a dimensão espacial desse processo, especificando:

> Região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, de efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado (...) Ela não tem nada da preconizada harmonia, não é única (...) mas particular, ou seja, é a especificação de uma totalidade da qual faz parte (CAVALCANTI, 2010, p. 103).

Sua transformação na contemporaneidade se processa de maneira cada vez mais rápida, o que não rejeita de todo sua forma, esta passa a abarcar um novo conteúdo para uma nova função designada pelas forças produtivas. Concomitantemente, a região possui elementos naturais e socioeconômicos que se interrelacionam e produzem uma feição própria (CAVALCANTI, 2010). Como categoria de análise, a região é a mediação entre o lugar, recorte do Espaço mais próximo das pessoas, e um espaço mais vasto, como o nacional ou o global.

Território, de maneira concisa, é produto da ação de um ator que realiza um programa. Ao se apropriar de um espaço, o ator territorializa o Espaço. Quando o território é apropriado pelo Estado, surge um conceito específico de território, o território nacional. Consequência histórico-ideológica, esta definição é frequentemente usada nas escolas, porém é semanticamente limitada (CAVALCANTI, 2010).

Numa concepção mais ampla território pode ser entendido “como um campo de forças operando sobre um substrato material referencial (podendo ser o quarto ou um país). Pra além do domínio material, a apropriação através da influência que permite o intercruzamento de domínios sobre um mesmo substrato material referencial. Exemplifica-se tal fato com os segmentos marginalizados da sociedade,

em uma cidade, que exercem influência mesmo que não possua a apropriação efetiva do território (*Ibidem*).

Com a categoria natureza. Busca-se superar a dicotomia entre a dimensão biológica e social, haja vista que a existência e reprodução da vida biológica humana só se realiza pela mediação metabólica do trabalho na apropriação dos recursos naturais, e que este trabalho é determinado pelo modo de produção hegemônico na sociedade. O seu estudo só se justifica como categoria de um totalidade, onde o natural e o social são indissociáveis. A existência da dimensão social e da dimensão natural não são objetos de interesses em si. Elas são significadas ao suprir as necessidades de reprodução do ser humano. São determinações da existência (MOREIRA, 2014; 2019).

Deve-se pensar para além da relação de interdependência entre ser humano e natureza, pois o ser humano existe enquanto ser natural e constantemente transforma essa natureza em outra natureza, como síntese da práxis humana. Assim, o ser humano não apenas interage com a natureza, ele é parte da dela, transformando-a e transformando a si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a BNCC configura um projeto assentado nos interesses de grupos econômicos dominantes, que objetivaram na institucionalização do documento a formação de uma mão-de-obra adaptada ao neoliberalismo. Entretanto, sugerimos na estudo acima a possibilidade de se explorar as lacunas e a vacância existente na efetiva implementação do documento, afim de construir uma alternativa de ensino da Geografia pautada nos preceitos dos saberes historicamente construídos. Defendemos a essência da escola, como espaço de socialização do saberes historicamente elaborados, sustentando a premissa da elevação da consciência da classe trabalhadora. E que para isso, a geografia escolar é incontornável para se compreender a Formação Econômica e Social, através do Espaço. Somente assim é possível promover uma educação que emancipe de fato os sujeitos, a partir do reconhecimento da dimensão histórica, resultado do trabalho humano em uma sociedade dividida em classes e a ser superada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. 2017. Acesso em: 25 fev. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Geografia crítica radical e a teoria social. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SANTOS, César Simoni; ALVAREZ, Isabel Pinto (org.). **Geografia urbana crítica**: teoria e método. São Paulo - SP: Contexto, 2018. p. 15-34.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas - SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COUTO, Marcos Antônio Campos. Para a crítica da Geografia que se ensina através dos Livros Didáticos. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa E. Militz W.; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem.** Porto Alegre - RS: Sulina, 2017. p. 191-220.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Tradução: Célia Neves e Alderico Tobírio.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia**. Campinas - SP: Alínea, 2007. Tradução: Newton Ramos de Oliveira.

MARX, Karl. **O Capital - Crítica da economia política**: livro I - o processo de produção
do capital. São Paulo - SP: Boitempo, 2013. 751 p. Tradução: Rubens Enderle.
MOREIRA, Ruy. O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

MOREIRA, Ruy. **Geografia e práxis**: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas. São Paulo - SP: Contexto, 2019.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 2002.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma Nova Geografia**: Da crítica da Geografia a uma Geografia
Crítica. 6 ed. Reimp. São Paulo - SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: Fundamentos Teórico e Metodológico da Geografia. 6. Ed. 2. Reimp. São Paulo – SP: Editora da Universidade Federal de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 5. Ed 3. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. 43. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

Capítulo 6

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA PRESENÇA NO CURSO TÉCNICO EM ADMNISTRAÇÃO DO CAMPUS TABATINGA, NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS

Denise Targino Villar

Ana Cláudia Ribeiro de Souza

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA PRESENÇA NO CURSO TÉCNICO EM ADMNISTRAÇÃO DO CAMPUS TABATINGA, NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS

Denise Targino Villar

Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba; Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal do Amazonas e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM, denise.targino@hotmail.com

Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Doutora em História Social pela Pontífícia Universidade Católica de São Paulo. Docente permanente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica; Professora Titular do Instituto Federal do Amazonas. ana.souza@ifam.edu.br

RESUMO

O resumo apresentado se trata de um estudo documental e bibliográfico do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Administração ofertado pelo Instituto Federal do Amazonas /Campus Tabatinga. A princípio definimos o que seria uma gestão democrática, quais os desafios para sua implementação e em seguida verificamos no PPC do curso citado quais os instrumentos presentes que contribuem para uma gestão democrática de fato.

Palavras Chave: Gestão Democrática, Campus Tabatinga, Administração.

1-CARACTERIZANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática está relacionada a um olhar diferenciado na condução da administração escolar. Implica o envolvimento e participação de todos que compõem a escola. Segundo Tosto (2011, p.2) “Uma escola democrática é uma escola que se baseia em princípios democráticos, em especial na democracia participativa, dando direitos de participação iguais para estudantes, professores e funcionários.”

O termo é recente nas discussões em nosso país e aparece na constituição cidadã de 1988 no seu art.206, inc. I" quando diz que o ensino será ministrado com base na gestão democrática, na forma da lei ". Ela também aparece na Lei de Diretrizes e bases da Educação -LDB/9694/96 no art.3º e no art.14º que diz o seguinte:

> Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino púbico na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios. I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto pedagógico da escola: II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Como podemos observar no enunciado acima algumas características envolvem a gestão democrática como participação e alguns mecanismos que a assegura. Carneiro (2012, p.57) reforça tais características quando diz: "O horizonte deste conceito de gestão é o da construção da cidadania que inclui autonomia, participação, construção compartilhada dos níveis de decisão, posicionamento critico em contraponto à ideia de subalternidade ".

Quando tais atributos de uma gestão participativa não são respeitados ou colocados em prática pelos sujeitos que compõem a escola se tornam obstáculos para sua efetivação. As pesquisadoras Cária & Santos (2014) listam alguns impasses que podem dificultam a efetivação de uma gestão colaborativa:

> [...]repensar a formação dos gestores, o Projeto Político Pedagógico deve ser realizado com a participação afetiva e instrumental dos professores e comunidade escolar, o Projeto Politico Pedagógico deve ser lembrado, analisado e avaliado para que se possa por em prática as propostas contempladas no projeto[..] CÁRIA & SANTOS (2014, p.36-37)

A todo instante uma gestão participativa nos chama a repensar nosso papel como cidadão nas decisões que são apresentadas. Sendo assim vamos verificar no Projeto Politico do Curso de Técnico de Nível Médio em Administração na forma subsequente do Instituto Federal do Amazonas/Campus Tabatinga como esses instrumentos participativos aparecem no documento citado.

O resumo segue a abordagem qualitativa como bem enfatiza Minayo (1994, p. 80) "[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares". Utilizamos ainda artigos científicos, livros e documentos como o Plano de Desenvolvimento

Institucional do Instituto Federal do Amazonas e o Projeto Político do Curso Nível Médio em Administração para subsidiar a pesquisa, Gil (2002, p. 44) esclarece que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

2-O INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS /CAMPUS TABATINGA E O CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ADMINISTRAÇÃO

O Campus Tabatinga no Instituto Federal do Amazonas está localizado na região do Alto Solimões, na cidade de Tabatinga, região da tríplice fronteira Brasil-Colômbia e Peru. Localizado na rua Santos Dumont, s/n, bairro Vila Verde e tem como diretor geral, no momento, o Professor Mestre Nicolas Andretti de Souza Neves. Sua implantação na região se deu em 27 de maio de 2010 e de acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2019, p.71-72) oferece a população em geral os seguintes cursos: Agropecuária, Agroecologia, Recursos Pesqueiros (Eixo Tecnológico /Recursos Naturais), Informática (Eixo Tecnológico/Informação e Comunicação), Administração (Eixo Tecnológico/ Gestão e Negócios) e Meio Ambiente (Eixo Tecnológico/ Ambiente e Saúde).

O curso Técnico de Nível Médio em Administração é ofertado na forma subsequente , sua matricula ocorre a cada semestre .Possui uma carga horária de 1350 horas , incluindo atividades como estágio supervisionado , elaboração de trabalho de conclusão de curso e atividades complementares .O aluno que optar por este curso tem um prazo de um ano e meio para conclui-lo .Sua oferta se dá no período noturno possibilitando ao aluno trabalhador estudar e ter uma educação profissional de qualidade conciliando com demais atividades de sua rotina seja laboral ou familiar.

> A oferta do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na Forma Subsequente pretende suprir a carência da região, onde há necessidade da implantação de uma unidade de ensino profissional de qualidade para atender à demanda de especialização de mão-de-obra local. PPC (2018, p.5)

Observando o PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Administração, ele apresenta características e instrumentos que colaboram para uma gestão democrática efetiva. Segue algumas informações que favorece nessa discussão.

Na estruturação dos PPC dos cursos subsequentes (2018, p.27) notamos o destaque dado ao perfil dos alunos matriculados em tais cursos, pois muitos trabalham e possuem filhos, um dado a ser considerado. Inclusive Cária & Santos (2014, p.37) alertam para que “a escola organize seu trabalho pedagógico com base em seus alunos “, caso esse item não seja apreciado pode obstaculizar uma maior participação dos discentes.

Em relação aos critérios e instrumentos de avaliação no curso percebemos o zelo pela transparência e acessibilidade das informações a todos e ao mesmo tempo convoca o aluno para a centralidade do processo:

> Todavia, os critérios, instrumentos e natureza deverão ser discutidos com os discentes no início do semestre letivo, e devem ser descritos nos Planos de Ensino. Recomenda-se ainda, que os Planos de Ensino possam ser disponibilizados online por meio do sistema acadêmico (Q-Acadêmico ou outro vigente), possibilitando assim, que os alunos e/ou responsáveis conheçam os critérios e procedimentos de avaliação adotado em um determinado componente curricular/disciplina.PPC (2018, p.54).

Essas disposições estão de acordo com uma gestão democrática que cumpre e respeita o Estatuto da criança e do adolescente como bem reforçam Cária & Santos (2014):

> O princípio da gestão democrática encontra-se reforçado também no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que assegura, como direito dos pais, a participação na definição das propostas pedagógicas da escola de seus filhos, ter conhecimento do processo pedagógico, acompanhamento de seu desenvolvimento escolar e dos resultados da avaliação, assim como, garante a liberdade de expressão à criança e ao adolescente. CÁRIA & SANTOS (2014, p.31)

Mais a diante o PPC (2018) apresenta outro instrumento que serve para divulgação das notas dos discentes ou de decisões tomadas em reunião pelos sujeitos participantes que são as atas publicadas pela Direção de Ensino:

> I – Atas Parciais, apresentadas ao final de cada etapa dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada; II – Atas Finais, apresentadas ao final do semestre/ano letivo dos cursos ofertados.

> Deverá constar a data de publicação nas Atas, visto que o corpo discente terá um prazo máximo de 72 (setenta e duas) horas para solicitação de correção, via protocolo, devidamente justificado e comprovado.PPC (2018, p.57-58)

Como podemos notar a todo instante o aluno faz parte da centralidade do processo decisório das suas avaliações e tem sua opinião ouvida e respeitada por meios dos canais vigentes do IFAM/Campus Tabatinga. É o diferencial de uma escola democrática que estimula a participação dos seus aprendentes como reforça Tosto (2011, p.2) “Esses ambientes de ensino colocam os alunos como os atores centrais do processo educacional, ao engajar estudantes em cada aspecto das operações da escola, incluindo aprendizagem, ensino e liderança”.

Um outro dispositivo que assessora a gestão participativa é o Conselho de Classe “[...]com poder deliberativo que, reunir-se-á sempre que necessário para avaliação do processo ensino -aprendizagem” PPC (2018, p.55).

Por último, no PPC do Curso Técnico de Nível Médio em Administração está presente a Coordenação do Curso ou correspondente, a Diretoria de Ensino, o Conselho de Classes, os instrumentos como atas e protocolos que permitem aos sujeitos envolvidos no processo manifestar sua opinião, solicitar prazos, participar de forma consciente e responsável das decisões. São mecanismos que favorecem o trabalho participativo como evoca Carneiro (2012, p.172)” [...]descentraliza as decisões, mas também sacode o mofo da rotina e recria o sonho das pessoas a cada dia de trabalho e de implementação do Projeto Pedagógico[..].

Conclusão

A gestão democrática é um processo sem volta, não tem como retroceder. Como sociedade brasileira temos legislações que norteiam o processo participativo partindo desde a Constituição de 1988 aos Conselhos de Classes. Uma gestão participativa requer de todos posicionamentos, cooperação e coragem de mudar.

Como diz o patrono da nossa educação [17]"nada de ilha cercada de gente por todos os lados "ou ainda "nada de ser tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só".

A gestão cooperativa requer de cada um que compõe a escola desde o porteiro que recebe o aluno a diretoria, participação com consciência, estar aberto a desconstrução do autoritarismo e oportunizar a todos participação de forma igualitária. Sigamos com os bons exemplos seja da "Escola dos Nossos Sonhos"[18] em Bananeiras na Paraíba a os Institutos Federais que demonstram que é possível chegar aonde queremos, mas é preciso trabalhar muito, planejar, reunir, ter mecanismos de transparências das informações.

Referências

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 nov., 2021.

Cária, Neide, & Mileide Pereira Santos. "Gestão e democracia na escola: limites e desafios." *Regae* - ***Revista de Gestão e Avaliação Educacional*** [online], 3.6 (2014): 27-41. Web. 13 nov. 2021 Disponível em https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/13789 Acesso em 10 nov.2021.

CARNEIRO, Moaci Alves .LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.20. ed. atualizada e ampliada. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994

Plano de Desenvolvimento Insititucional:PDI2019-2023/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. -Manaus, 2019.419p.:il. color.

[17] Poema A escola é de Paulo Freire Disponível em https://www.cantinhopoeticoepedagogico.com.br/2017/01/poema-escola-e-paulo-freire.html

[18] Referente a escola com foco na educação comunitária Disponível em https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/10/15/sem-salas-de-aula-e-focada-na-educacao-comunitaria-escola-do-brejo-paraibano-e-reconhecida-internacionalmente.ghtml

Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Administração / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Campus Tabatinga, 2018.

TOSTO, Rosanei. Escolas Democráticas Utopias ou Realidade. **Revista Pandora Brasil**, ISSN 2175-3318. v. 4. 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7270548-Escolas-democraticas-utopia-ou-realidade.html>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Capítulo 7

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA PARA O ENSINO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

George Ivan da Silva Holanda
Gabriela Barbosa Guimarães

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA PARA O ENSINO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

George Ivan da Silva Holanda

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (PPGEF-UFG). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Jataí (PPGE-UFJ). Especialista em Docência para a Educação Inclusiva, pelo Instituto Federal de Minas Gerais (Campus Arcos). Atualmente é professor PIII - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Edéia-GO. Faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte, Lazer e comunicação-GEPELC. Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/5959449417138968; Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-4671-7555; e-mail: geo.holanda07@gmail.com.

Gabriela Barbosa Guimarães

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – Docente EPT. Atualmente é professor PIII - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Edéia-GO. Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/6850440892351290; Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-4573-5655.

Resumo: O presente texto, de caráter reflexivo e ensaístico, tem o objetivo de apresentar novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem da Educação a Distância (EaD). Para tal intento, indica que a experiência formativa educacional seja organizada a partir da Pedagogia da experiência. Esse tipo de Abordagem pedagógica é fortemente influenciado pelas ideias, provocações e teorizações do filósofo espanhol Jorge Larrosa Bondía, autor que sugere que o ato educativo precisa ter como centralidade o par categorial experiência/sentido para alcançar efetivamente os discentes. Desse modo, é apresentada uma análise de algumas das principais produções científicas da literatura produzida acerca do tema, evidenciando as potencialidades de um ensino, seja ele de qualquer nível e modalidade, orientado para proporcionar experiências formativas marcantes. Por fim, conclui-se que a modalidade a distância, além de se constituir em uma significativa maneira de conduzir a prática pedagógica na contemporaneidade, quando alinhada à

pedagogia da experiência, se apresenta como peça-chave para a materialização de um tipo de formação escolar mais humana, estética e existencial para os alunos e alunas.
Palavras-chave: Educação. Experiência. Teoria Pedagógica. Educação a Distância.

Abstract: This reflective and essayistic text aims to present new possibilities for the teaching-learning process of Distance Education (DE). For this purpose, it indicates that the educational formative experience is organized from the Pedagogy of experience. This type of pedagogical approach is strongly influenced by the ideas, provocations and theorizations of the Spanish philosopher Jorge Larrosa Bondía, an author who suggests that the educational act must have the experience/meaning categorical pair as a central point in order to effectively reach students. In this way, an analysis of some of the main scientific productions of the literature produced on the subject is presented, highlighting the potential of a teaching, be it of any level and modality, oriented to provide remarkable formative experiences. Finally, it is concluded that the distance modality, in addition to constituting a significant way of conducting pedagogical practice in contemporary times, when aligned with the pedagogy of experience, presents itself as a key piece for the materialization of a type of school education. more human, aesthetic and existential for students.
Keywords: Education. Experience. Pedagogical Theory. Distance Education

INTRODUÇÃO

De acordo com Gomes (2013), a Educação a distância se desenvolveu no Brasil tanto para atender às demandas estatais quanto para ceder aos interesses da iniciativa privada. Para esse autor, a EaD representa uma modalidade educacional que tem como princípio a mediação tecnológica feita por professores que ministram suas aulas distantes dos alunos, no espaço e no tempo.

Essa modalidade de ensino apresenta muitas possibilidades para ampliar a formação dos discentes, seja por sua “flexibilidade” de tempos e horários, seja em função da sua capacidade de propiciar autonomia, a questão é que a EaD, causou uma revolução no campo educacional do Brasil e do mundo.

Apesar das potencialidades supracitadas, para Martins (2003), novas posturas metodológicas e pedagógicas são necessárias para que essa maneira de organizar a formação discente possa contribuir efetivamente para melhorar o processo educacional na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a autora sugere que os docentes devem evitar uma concepção de ensino a distância baseada no tradicionalismo, e procurar novas formas de estruturação para o processo de ensino aprendizagem da modalidade.

A partir das proposições acima mencionadas, este texto apresenta uma discussão que almeja indicar novas nuances para o processo de ensino/aprendizagem que acontece nos ambientes virtuais. Para tanto, busca na pedagogia da experiência, teoria pedagógica influenciada pelas ideias/reflexões de Bondía (2002, 2011, 2015), elementos para pensar/sistematizar uma educação a distância menos técnica e "crítica" e mais existencial e estética.

Em relação aos aspectos metodológicos, o presente estudo entra no rol das pesquisas categorizadas como bibliográficas. De acordo com Gil (2008), trata-se de uma metodologia organizada a partir da investigação feita em produções textuais consideradas secundárias, tais como artigos científicos, livros, etc. Para o autor, tais documentos devem ser tratados analiticamente pelo pesquisador, que dará corpo e feição ao produto final. Nesse sentido, foi feita uma revisão na literatura buscando artigos que trabalhassem a perspectiva da EaD e que problematizassem o processo de ensino/aprendizagem por meio de experiências. Após a leitura atenta das obras encontradas, foi elaborada uma síntese acerca da temática, apontando possibilidades para a organização da Educação a distância a partir do par categorial experiência/sentido. Tal sistematização é apresentada abaixo organizada em três momentos, a saber: 1) apresentação do conceito de experiência e do conceito de sujeito da experiência e suas aproximações com o campo educacional; 2) as interfaces possíveis entre a experiência e a modalidade de ensino a distância e 3) as considerações finais.

A EXPERIÊNCIA E O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO EDUCACIONAL

Para fins de explicação, cabe conceituar experiência e apontar suas aproximações com o campo educacional. Desse modo, para Bondía (2002, 2011, 2015), experiência é aquilo que toca o sujeito, que produz marcas em seu ser, modificando-o para sempre. Segundo a interpretação do autor, uma educação pautada pela experiência seria aquela que, ao passo que forma os estudantes, também está preocupada em proporcionar-lhes situações formativas memoráveis, possuindo sentido e significado.

Ao explicar a etimologia da palavra experiência, Bondía (2002, 2015) pontua que o conceito de experiência é originado do latim *experiri*, que significa provar (experimentar). Na concepção do filósofo, a experiência tem relação com aquilo que

se experimenta a partir da exposição, do colocar-se em perigo, do aventurar-se. Neste sentido, se o ensino mediado pelas tecnologias, como é o caso da EaD, pretende ser organizado para experiências formativas marcantes, não pode furtar-se à lógica do arriscar-se. Em outros termos, o ensino precisa provocar o aluno possibilitando momentos com sentido e significado, onde há um convite a uma aventura pedagógica marcante.

Para estruturar a EaD a partir da lógica da experiência, acarretando em um ensino mais significativo, encontra-se em Bondía (2011) cinco princípios da experiência; são eles: 1) o caráter de singularidade, pois a experiência apesar de também acontecer coletivamente é única para cada sujeito; 2) o caráter da irrepetibilidade, pois a mesma experiência não ocorre mais de uma vez; 3) o caráter da pluralidade, já que a experiência é sempre rica em significados; 4) o caráter da incerteza, que se refere à aventura, ao risco/perigo, pois não se pode prever uma experiência e 5) o caráter da liberdade, já que a experiência precisa da liberdade para acontecer.

O autor também salienta que não basta organizar a proposta educacional a partir da ótica da experiência para que a aula produza subjetivações e marcas no sujeito. Para momentos pedagógicos realmente formativos, Bondía (2015) argumenta sobre a necessidade de que a escola “forme” sujeitos da experiência, que seria aquele aluno que está aberto às possibilidades de experiências educativas significativas. Ou seja, para Bondía (2002, p. 25), “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”.

Nesse sentido, o sujeito da experiência no ambiente educacional seria o aluno que está aberto ao novo, ao diverso, ao plural. Aquele discente que se põe diante das situações de ensino de forma corajosa, expondo-se, aproveitando cada momento e valorizando cada conhecimento que lhe é apresentado, inclusive experiências de movimentos corporais (HOLANDA E BUNGENSTAB, 2021). Já que, de acordo com Bondía (2002, p. 24-25) é incapaz de ter experiências formativas marcantes o (a) discente:

> que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Feito a contextualização a respeito da experiência no contexto educacional a partir da compreensão bondiana, o próximo tópico do texto cuidará de aproximar a temática da educação a distância. Dessa forma, surge a seguinte contestação: é possível pensar a modalidade EaD a partir das experiências?

INTERFACES ENTRE A EXPERIÊNCIA E O ENSINO A DISTÂNCIA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Martins (2003, p. 1), refletindo sobre a modalidade educativa EaD, destaca que ela "[...] exige uma interlocução continuada mediante o diálogo efetivo entre alunos, docentes e tutores ou orientadores acadêmicos e traz consigo a possibilidade da adoção de um novo tempo escolar". Desse modo, aproximar a EaD da pedagogia da experiência pode ser um grande passo na busca por uma educação com mais efetividade e que tem a capacidade de reter os estudantes, evitando a evasão que é um problema persistente em todas as modalidades educacionais, sendo fortemente presente também no ensino a distância (SARAIVA *et. al*, 2006). Além da possibilidade de ofertar um ensino com mais sentido/significado para os discentes.

Assim, na interpretação de Castro (2012, p. 92), para que a educação na modalidade EaD seja uma experiência significativa e, por conseguinte transformadora, ela "[...] não deve ser uma rota a ser seguida, mas sim uma abertura a diversos caminhos, muitas vezes desconhecidos e vazios, que serão conhecidos e preenchidos de modos diferentes pelo indivíduo". Mas para que essa formação ocorra, destaca o autor, é necessário que as estratégias educativas sejam repensadas e organizadas para permitir que os alunos e alunas vivenciem situações educativas marcantes.

O autor também destaca que é preciso que os conteúdos trabalhados pela modalidade EaD não sejam tratados como meras informações que devem ser depositadas nos estudantes, evitando-se o instrumentalismo e o funcionalismo, problemas frequentes no ambiente educacional. Para Castro (2012, p. 93), a educação a distância deve possibilitar o "[...] ir além do clique e da informação pronta".

Já Oliveira (2014), ao propor mudanças significativas para a EaD, apresenta práticas pedagógicas inspiradas no sociointeracionismo. Para a autora, ideias pedagógicas inspiradas que viabilizem colocar o aluno e aluna como sujeitos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem enriquecem a experiência

formativa e possibilitam que as aulas sejam marcantes. Para a autora, na contemporaneidade, há uma necessidade real "[...] de tornar a educação a distância mais humanizadora e significativa, distante de uma visão mecânica de ensino, baseada apenas na reprodução de conteúdos (OLIVEIRA, 2014, p. 1).

Na mesma linha, Barros e Guerreiro (2019), apostam na evolução tecnológica como alternativa para construção de uma educação mais experiencial. Os autores mostram em seu estudo que um dos maiores problemas do ensino EaD é a incapacidade de os profissionais de ensino responderem na totalidade as solicitações dos alunos, gerando desestímulo e situações pouco formativas. Para solucionar tal problemática, o que tornaria o processo de ensino mais marcante, é defendido o uso de *Chatbots* (assistentes virtuais) durante todo o processo educativo. Segundo os estudiosos mencionados, Os *Chatbots* podem ser usados na EaD de variadas formas, para o fornecimento de informações sobre cursos e/ou ambientes de ensino, [...] para aceitar inscrições dos alunos, podem ser utilizados no apoio na aprendizagem de conteúdos ou dar suporte/ajuda aos estudantes, funcionando como um verdadeiro assistente/ tutor" (BARROS E GUERREIRO, 2019, p. 426).

Ainda para indicar/sugerir novas metodologias para tornar mais formativo o ensino a distância, Vallin (2014) estabelece um diálogo com a teoria de Paulo Freire, sugerindo com a possibilidade de se fazer a EaD orientando-se pelos princípios teóricos e metodológicos freireanos. Na concepção do autor, há elementos na Pedagogia da Autonomia, obra de Freire, que "[...] podem se realizar em trabalhos a distância, constituindo uma educação libertadora e se opondo à visão de educação bancária" (VALLIN, 2014, p. 1). Importante destacar que para o autor não se trata de entregar uma teoria dada, mas, ao contrário disso, sugerir a reconstrução de práticas formativas em EaD que coloquem o diálogo como central e que estimule a participação dos discentes na experiência educativa. Somente assim eles serão tocados pelo processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, Bento e Ribeirinha (2020), considerando o contexto de pandemia de Covid-19 que tornou a educação a distância como melhor alternativa de manter os alunos e alunas estudando, destacam cinco lições que precisam ser tomadas pelos sistemas educacionais e que, além disso, sugerem caminhos para uma verdadeira transformação na maneira de encarar a EaD, mirando uma educação a distância mais existencial, estética, marcante e principalmente humana.

Os cinco passos de Bento e Ribeirinha (2020) podem ser assim sintetizados: 1) reconhecimento do trabalho dos professores. Para os autores, é fundamental que o trabalho dos docentes seja valorizado, pois ele é vital para a conservação da vida humana, via transmissão do que há de elementar na cultura; 2) aprofundamento da dimensão digital e *on-line* das escolas e da sociedade, já que isso possibilitará o desenvolvimento de competências digitais facilitando o uso das tecnologias e da *internet*; 3) promoção da inclusão e a transição digital, dada a necessidade de que as tecnologias digitais sejam adequadas ao público que dela faz uso; 4) a importância do fortalecimento da escola (presencial), pois a modalidade de ensino presencial favorece inclusive que competências sejam trabalhados com os discentes, possibilitando uma experiência formativa informacional e tecnológica e 5) consolidação do *b-learning* (modalidade mista, combinada), que representa uma modalidade educativa na qual são utilizadas tempos presenciais intercalados com tempos on-line, favorecendo um intercâmbio entre os diferentes contextos educativos.

Em síntese, tomando base os autores supracitados, é possível destacar que as trocas efetuadas entre os dois mundos, o presencial e o tecnológico, contribuirão para a transformação do ensino em uma etapa verdadeiramente formativa da vida dos alunos e alunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto, buscamos apresentar/construir um campo teórico que aproximasse o debate sobre experiências da modalidade EaD, demonstrando a necessidade de que fossem pensadas/elaboradas outras abordagens educativas que possibilitassem um ensino a distância mais existencial, estético e humano, que marcasse os sujeitos da experiência. Desse modo, encontramos na pedagogia da experiência, de inspiração bondiana, um terreno fértil para que tal empreitada pudesse ser desenvolvida.

Evidenciamos também que a EaD é uma maneira muito promissora de formar estudantes hodiernamente. Mas que, por tratar-se de uma modalidade de ensino mais alinhada com as mudanças sofridas na sociedade e por ter uma relação estreita com as tecnologias, requer dos professores metodologias mais sintonizadas com a contemporaneidade. Assim, muitos autores e autoras têm apresentado variadas formas de olhar para a prática pedagógica da modalidade a distância e isso tem

favorecido o surgimento de experiências educativas significativas em diversos contextos educacionais do Brasil e do mundo.

Por fim, ressaltamos que a pedagogia da experiência se constitui como uma possível saída para conduzir a modalidade EaD a um tipo de ensino-aprendizagem mais estético e existencial, que dê centralidade o par categorial experiência/sentido. Só assim teremos uma educação a distância que alcance cada vez mais pessoas, modificando os sujeitos e, consequentemente, melhorando a sociedade.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. & GUERREIRO, A. M. (2019). Novos desafios da educação a distância: programação e uso de Chatbots. **Espaço pedagógico** 26(2), 410-431, Passo Fundo, maio/ago. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8410>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-169. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2021.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 30 dez. 2021.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

CASTRO, G. V. de O. **Educação à distancia corporativa**: da informação à experiência. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital). Pontifícia Universidade Católica de são Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/18103>. Acesso em: 26 dez. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 2008.

GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação (Campinas) [on-line]**. v. 18, n. 1, p. 13-22, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8GbQ8WCyB5qGM44ZY4MGj4J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2021.

HOLANDA, G. I. da S.; BUNGENSTAB, G. C. A Educação Física escolar e seus dilemas contemporâneos: há pouca experiência nas experiências? **Kinesis**, v. 39, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/44054>. Acesso em 15 dez. 2022.

MARTINS, O. B. Teoria e prática tutorial em educação a distância. **Educar em Revista**, v.21, p.153-171, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VkqSCkxtJb9f7CTGQvY94gR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2021.

OLIVEIRA, A. P. S. C. Práticas pedagógicas inspiradas no sociointeracionismo: em busca de uma educação a distância significativa. In: **20º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2014, Curitiba/PR. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SARAIVA, L. M. *et. al*. Tensões que afetam os espaços de educação a distância. **Psicologia em Estudo**, 11(3), 483-491, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/ykWJPW3Jtq4YtDmrDbV4Lxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2022.

SILVA, B.; RIBERIRINHA, T. Cinco lições para a educação escolar no pós covid-19. **Revista Interfaces Científicas – Educação**. Aracajú, Universidade Tiradentes. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9075>. Acesso em: 11 dez. 2022.

VALLIN, C. Educação a distância e Paulo Freire. **Revista Brasileira de Educação Aberta e a Distância (RBAAD-ABED)**, v. 13, 2014. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/253/153>. Acesso em: 3 dez. 2022.

Capítulo 8

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EJA: UMA QUESTÃO DE PARCIALIDADE MEDIANTE A LEI Nº 13.541/09

Beatriz Pereira dos Santos

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EJA: UMA QUESTÃO DE PARCIALIDADE MEDIANTE A LEI Nº 13.541/09[19]

Beatriz Pereira dos Santos
Professora Mestranda em Educação
Universidade Cidade de São Paulo
beatriz.pereira@sme.prefeitura.sp.gov.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir e refletir sobre a lei nº 13.541 que proíbe o consumo de cigarros, cigarrilhas, cachimbos, charutos e todo e qualquer derivado fumígeno no ambiente educacional sob uma perspectiva de gestão democrática. O estudo em questão foi vivenciado na educação de jovens e adultos do Município de São Bernardo do Campo, pertencente ao Estado de São Paulo, colocando uma série de discussões perante a diversidade de alunos que esta modalidade de ensino acaba por acolher, repertoriando inúmeras situações que abrange a realidade de muitos educandos. A natureza da pesquisa é qualitativa e realizada a partir da observação e referenciais bibliográficos que embasaram os seus pressupostos, assim como Crepaldi (2017); Saviani (2012); Leme (2009); Souza (2009), que compartilham sobre a ideia de gestão democrática frente à resolução de conflitos educacionais, como uma forma de minimizar problemas e envolver os sujeitos nas ações ocorridas na escola. O artigo inicia com uma breve explanação histórica sobre está modalidade de ensino no Brasil, passando para seu funcionamento no Município de São Bernardo do Campo e trazendo posteriormente suas particularidades que acompanham o universo educacional, perante a lei supracitada. Concluindo que por diferentes momentos, o aluno está diretamente envolvido nas ações ocorridas dentro da escola, colocando o protagonismo em evidência por meio da dialogicidade, seja como orador da turma, membro de conselho, grêmio estudantil, enfim fazendo parte e decidindo juntamente com todos os integrantes da escola, fazendo de fato uma gestão democrática, trazendo transparência e confiabilidade em todo o processo escolar existente na eja.
Palavras-chave: Gestão democrática. Dialogicidade. Resolução de conflitos.

Abstract: The present text aims to discuss and reflect on the law nº 13.541, which prohibits the consumption of cigarettes, cigarillos, pipes, cigars and any and all smoking derivatives in the educational environment from a perspective of democratic management. The study in question was experienced in the education of young people and adults in the Municipality of São Bernardo do Campo, belonging to the State of São Paulo, putting a series of discussions before the diversity of students that this type of education ends up welcoming, repertoire innumerable situations that encompasses the reality of many students. The nature of the research is qualitative and carried out from observation and bibliographic references that supported its assumptions, as well

[19] Trabalho apresentado no XV Congresso Nacional de Educação - Educere

as Crepaldi (2017); Saviani (2012); Leme (2009); Souza (2009), who share the idea of democratic management in relation to the resolution of educational conflicts, as a way of minimizing problems and involving subjects in the actions that take place at school. The article begins with a brief historical explanation of this type of education in Brazil, moving on to its operation in the Municipality of São Bernardo do Campo and later bringing its particularities that accompany the educational universe, before the aforementioned law. Concluding that at different times, the student is directly involved in the actions that occur within the school, putting the protagonism in evidence through dialogicity, either as a speaker of the class, member of the council, student union, finally taking part and deciding together with all the members of the school, making a de facto democratic management, bringing transparency and reliability throughout the school process existing in the eja.

Keywords: Democratic management. dialogicity. Conflict resolution.

INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu da proposta da disciplina gestão escolar e demandas sociais contemporâneas, ministrado pelo Programa de Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo, em que visou discutir a educação, sobretudo a função social representativa das instituições educacionais acerca do mundo contemporâneo, envolvendo e fazendo relações com as possíveis demandas escolares acerca dos conflitos existentes.

Pensando em todo conteúdo estudado, diante das leituras, reflexões e discussões em aula, veio à proposta da escrita de um breve texto que conseguisse contemplar os objetivos da disciplina em torno de algo que fosse aplicável no âmbito educacional, em que pudesse ter relevância na sociedade de modo que houvesse a transformação social dos indivíduos.

Trazer a educação de jovens e adultos nesta discussão é ressaltar a importância desta modalidade de ensino na formação de pessoas que em algum momento da vida se perdeu para turbulentas situações cotidianas, não conseguindo acesso em idade própria, seja para o sustento da família, nascimento de um filho sem planejamento ou até mesmo situações de vulnerabilidade que fizeram o aluno abandonar os estudos. Todos os contextos fazem parte desta modalidade de ensino e de fato é tratado por sua singularidade, apesar que na prática nem sempre foi assim, pois por muitos anos foi colocado de lado, recebendo um tratamento separado da educação básica.

No sentido deste pensamento é que os alunos acabam por adentrar neste universo da eja, com sentimento de exclusão gerando inúmeras adversidades para a

escola que muitas vezes não consegue captar a essência do problema e com demais alunos, pois a diversidade está instaurada a partir do momento que se pertence a um lugar ou local de origem gerando ainda mais conflitos e resistência de todas as partes.

O artigo discute as dificuldades que os alunos da Rede Municipal de São Bernardo do Campo da Educação de Jovens e Adultos têm enfrentado em relação à Lei nº 13.541/09 que dispõe sobre o consumo de cigarros e derivados no ambiente escolar. Tal medida se expande por todo território Nacional seja público ou privado, porém o artigo em questão se pauta apenas na realidade assistida em uma determinada unidade educacional do Município supracitado, por isso que as discussões se pautam em conhecer a realidade da educação de jovens e adultos no Brasil, perpassando por suas especificidades, conflitos, problematizações e suas resoluções em torno da lei.

Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

De acordo com Pierro, Joia e Ribeiro (2001) os movimentos em torno da educação de jovens e adultos começam a se revelar em meados da década de 40, mas tomou iniciativa após dez anos da constituição de 1934 em que mobilizações apareceram mais concretamente, tendo preocupações com as camadas populacionais mais vulneráveis que foram excluídas da escola. Contudo fundos serviços e campanhas começam a aparecer para a erradicação do analfabetismo, colocando e elevando a especificidade do jovem adulto em relevância a sua existência de sujeito no mundo.

Beisiegel (1997), contribui e exemplifica sobre a Campanha de Educação de Adultos ocorrida em 1947, tendo pleno entendimento que a alfabetização era necessária para a emancipação de todas as pessoas para se alcançar na elevação educacional do país. A educação do jovem adulto conseguiria se igualar na educação básica juntamente com as crianças, padronizando o ensino em um mesmo processo, de modo a não haver distinção dos níveis de escolaridade.

Todos os processos instaurados durante as campanhas em prol do analfabetismo conseguiram ter alguns desdobramentos que fizessem refletir e discutir sobre o assunto, mas sem nenhuma proposta específica que contemplasse o adulto, isso só aconteceu no início dos anos 60 com os movimentos regionais que Paulo Freire fazia em torno de suas próprias experiências que começaram a ganhar

proporções ligadas ao âmbito governamental, pois programas instituíram articulados com movimentos sociais e sindicais, o que fizeram só crescer a causa, mas trazer uma proposta de educação crítica aos adultos que ocorresse uma transformação social, também resultou e gerou conflitos políticos pelo período militar ocorrente.

Apesar do próprio exílio do educador, ele não deixou de dialogar sobre suas propostas mesmo no exterior e aqui no Brasil seu movimento não parou, os programas instaurados na época foram encerrados e continuaram em igrejas, associações e em outros espaços de caráter comunitário que trouxeram à tona a educação popular impulsionando para metodologias específicas com características próprias do jovem adulto. Anos mais tarde houve certo incentivo do governo federal para a constituição do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que atendeu as expectativas no momento, mas por questões de avanço político, reorganização e a continuidade da alfabetização em programas da educação básica para adultos, este foi extinto por volta de 1985.

A construção pedagógica deste ensino acabou caracterizando em uma população bem específica que foi mudando ao longo dos anos, trazendo uma população mais jovem e dinâmica na sociedade em atenção ao mundo do trabalho. A cada momento histórico da sociedade a educação de jovens e adultos estaria marcada por mudanças, sempre trazendo resquícios e influências das propostas de Paulo Freire e na constituição crítica da identidade do sujeito adulto.

O atendimento mais específico ficou a cargo do supletivo, além do adulto analfabeto que não conseguiu concluir seus estudos em idade própria, começaram a aparecer outras demandas e uma delas em referência aos jovens que abandonaram o ensino regular para trabalhar ou que estavam fora de seu ano/ciclo, fica claro e evidente que este público está à procura de uma melhor colocação profissional, são filhos, pais e irmãos de alguém que dependem de seu desempenho e atuação em família para a sobrevivência.

A Educação de Jovens e Adultos em São Bernardo do Campo

A educação de jovens e adultos de São Bernardo do Campo se baseia na concepção de Paulo Freire, colocando a dialogicidade e a emancipação do sujeito como fatores relevantes no processo de construção do conhecimento, em uma ação chamada de situação limite, o ponto de partida para o ensino, construindo seus

conhecimentos com base em ocasiões políticas, econômicas, sociais e culturais, dialogando e interagindo no espaço em que reside. Conforme segue:

> Nesta perspectiva, o conhecimento é construído de forma integradora, relacional e processual em que o sujeito é o protagonista de sua própria história. Ele não está deslocado de um projeto de vida, de sociedade e de uma visão de mundo, não é algo estático, pronto, isolado do tempo histórico e das relações econômicas determinantes. Conhecer é descobrir, construir e humanizar. Uma das finalidades da educação é humanizar, trazendo uma visão de mundo mais igualitária e mais justa, pois o homem interage com o meio social mediado pelo diálogo e, portanto, busca sua autotransformação e a transformação da realidade (sentido ontológico). Esse conceito é a forma como o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, desta forma, produz conhecimentos (SBC, 2012, p.37).

Na concepção da dialogicidade em que a educação é vista pelos profissionais envolvidos nesta modalidade de ensino como prática da liberdade, resultando posteriormente numa ação transformadora de confiança e comprometimento, que acaba por gerar ao sujeito esperança de postergar algo melhor em sua vida. Dessa maneira o aluno da eja é visto de uma forma singular com todas as especificidades que a modalidade exige, como parte integrante da educação básica.

É bem complexo o processo educacional da educação de jovens e adultos ao longo dos anos, uma vez que as diretrizes oficiais se referiam a essa modalidade de educação como MOBRAL e, em outros períodos, como supletivo, chegando finalmente à denominação atual que é EJA.

Pelo fato da escola estar localizada na cidade de São Bernardo do Campo, com a chegada da indústria automobilística nos anos 1950 houve interesse na ampliação da educação com todo foco na educação técnica, isto é, voltada para o trabalho, mais tarde nos anos 1970 a cidade cria o PAMJA (Programa Municipal de Jovens e Adultos), voltado somente para os funcionários municipais e o PAC (Programa de Alfabetização e Cidadania) especialmente para os munícipes que mais tarde acabou se tornando o PROMAC (Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania).

Em meados de 2007 veio à construção da primeira proposta curricular da EJA, passando a responsabilidade para a Secretaria Municipal de Educação com oferta garantida da educação profissional com diversos cursos profissionalizantes como a

construção civil e o curso de corte e costura enfatizando a elevação da escolaridade, chegando atualmente aos documentos oficiais que intensificam com as Diretrizes Curriculares que constam neste artigo e os Catálogos profissionalizantes.

O currículo da educação de jovens e adultos se pauta na possibilidade da plena integração de saberes a luz de uma metodologia de projetos que ressignifica o ambiente escolar, trazendo aos educandos a reflexão sobre a realidade em que vivem para a sua própria transformação, por isso a dialogicidade como princípio.

Do Conflito à Parcialidade

Vindo de um contexto histórico a escola tem recebido muitos jovens de quinze a dezessete anos, que cresceram e crescem em uma sociedade na qual, muitos foram excluídos. Dadas às circunstâncias, muitos chegam com rebeldia e resistência ao não cumprimento as regras da unidade escolar, uma delas a proibição do consumo ao cigarro em suas dependências.

Leme (2009) retrata que o diretor é peça fundamental para o bom funcionamento da unidade escolar, pois é ele que vai deliberar ações que possam compartilhar com os demais protagonistas escolares, passando confiança a todos os envolvidos nas ações em uma relação de compromisso, para que a escola não se torne um local permissivo, cheio de conflitos. Por isso que a atuação precisa ser constante e diária, a parceria entre gestão e docente também necessita de um olhar mais cuidadoso, pois se não existe diálogo entre as partes, não tem como legitimar suas ações perante os alunos.

Inicialmente a direção sempre foi dispersa com a eja, tratando como um fragmento anexado ao complexo escolar, mas como a sociedade está em constante transformação, houve muita resistência quanto à lei e da forma como foi passada para os alunos. Os professores também foram resistentes, pois não tiveram respaldo algum, somente que teria que ser cumprida a legislação.

Souza (2009, p.127), afirma que “não parece possível erradicar o autoritarismo sendo autoritário, construir o diálogo sendo demagógico, superar a violência agindo de forma preconceituosa”.

Segundo Saviani (2012, p.77), “se é razoável supor que não se ensina democracia por meio de práticas antidemocráticas...”, por isso foram propostas algumas alternativas para tentar conter os alunos em suas ações, pois os meios

utilizados pela gestão escolar para que de fato se cumprisse a lei acabaram não agradando os educandos que começaram a ficar muito exaltados.

As ações impostas pela gestão escolar, uma vez que não eram cumpridas as regras por parte dos alunos, foi o fechamento de todos os acessos à área externa, o que ocasionou em tumulto nas salas e corredores com vários educandos fazendo uso do cigarro nesses locais, remetendo-se ao caos.

Os educadores ficaram amedrontados com todas as incitações por parte dos alunos, pois dar aula acabou virando uma tarefa bem difícil. Ainda pudera atrelar ao fato de uma situação ocorrida em uma escola do Município de Suzano, em que professores e alunos foram alvejados por ex- estudantes. Perante este ocorrido, os educandos pareciam mais seguros de si quanto aos enfrentamentos, pois faziam gestos e coagiam os professores.

Leme (2009) coloca muito bem quando dialoga quanto às punições dos alunos perante as faltas cometidas, trazendo a suspensão, transferência ou expulsão não sendo o melhor caminho para a resolução da problemática, pois tal ação acaba por gerar um círculo vicioso de violência e exclusão. Ainda a autora traz a ideia que tal medida seja justificada se as ações dos alunos representarem ameaça à integridade física de todos os envolvidos.

Com a vulnerabilidade dos professores algumas faltas começaram a surgir, de modo que a rede de São Bernardo do Campo não está preparada para suprir tamanha demanda de ausências dos educadores em todo o Município, porém a realidade da educação de jovens e adultos é não aceitar um novo professor para cobrir as ausências, pois os alunos imediatamente se colocam fora da sala de aula e muitos outros acabam por irem embora.

A relação de afetividade e cumplicidade entre professor e aluno da eja é bem clara, pois os vínculos que foram se construindo ao longo do semestre fica bem evidente quando existe a não aceitação de outro profissional para dar aula, sendo visível a forma como isso ocorre, pois para o aluno adulto a figura do professor como ser único naquele momento ainda existe, não aceitando em nenhuma hipótese outro.

Crepaldi (2017) ressalta que antigamente os valores agregados à família passaram a ter um peso maior para a escola que carrega responsabilidades morais e sociais com os alunos em uma sociedade que demanda inúmeras situações, sendo uma delas a falta de afetividade entre os pares. Muitas vezes tal relação se estabelece

na escola e não em família, fazendo com que o aluno consiga seu espaço e lugar somente na escola.

Diante das situações na respectiva unidade escolar que estavam comprometendo a integridade, aprendizagem, entre outras ações de cunho educacional, a gestão passou a dialogar com maior afinco as questões pertinentes à lei 13.541/09, trazendo os professores para discutir a temática em que colocam a saúde e qualidade de vida como conteúdo a ser tratado, atrelado às causas e consequências que o uso do cigarro pode acarretar na vida das pessoas, ressaltando a partir de então a prática da gestão democrática.

Os alunos foram convidados a fazerem parte do conselho de escola dialogando com demais colegas e gestão escolar sobre o assunto tratado e em formatos de assembleias com a participação de todos os personagens educacionais envolvidos naquele espaço, fazendo primeiramente um trabalho de conscientização com os alunos, após levantando a problemática e mediando a situação para que a resolução do problema seja acordada com todos e por todos.

Leme (2009) dialoga sobre a importância de reuniões ou assembleias periódicas no espaço escolar para discutir com os alunos as regras e condutas, com princípios que tenham por base a discussão sobre respeito e justiça fazendo com que fique claro as questões explicitadas obtendo o entendimento dos alunos perante as questões para que os mesmos tenham comprometimento com a elaboração e decisão.

Todos os diálogos realizados neste percurso ajudaram os educandos a se respeitarem, entenderem que na sociedade todos têm direitos, mas também deveres a cumprir sem ultrapassar o limite do outro, conseguiram achar conjuntamente uma solução que pudesse contemplar todos os envolvidos para que os processos existentes na escola fossem concluídos durante o ano.

Após os movimentos realizados na escola, os alunos passaram a seguir as regras e tornaram o convívio melhor. A unidade escolar refletiu sobre a importância de dialogar com seus pares e mediar às problemáticas existentes, tendo jeitos e maneiras de resolver situações que afligem o contexto escolar de uma forma mais branda e aplicável a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mencionado no presente artigo veio para refletir situações cotidianas que abrangem a educação de jovens e adultos, uma vez que a mesma faz parte do ensino básico e que por muitas vezes é deixada de lado. Assim como qualquer outra modalidade de ensino a eja também possui suas fragilidades que tendem a ser ouvidas e discutidas no âmbito escolar.

Na unidade deste município foi constatado um forte aumento de fumantes entre os estudantes mais jovens que procuraram a escola de um ano para o outro, oriundos de evasão e exclusão escolar, trazendo consigo atitudes de revoltas, não tendo nenhum controle ou limites perante suas atitudes, causando e gerando um período de desconforto para a gestão escolar e demais estudantes.

Os alunos são de diferentes regiões trazendo uma cultura que expande por todos os cantos da escola, em que a aprendizagem se torna recíproca e é com essa representatividade que toda a documentação pedagógica respaldada pelas Diretrizes Curriculares da Eja se torna mais evidente e atuante, propagando em uma formação concreta e significativa.

A dialogicidade que a escola contextualizou durante os conflitos, foi ficando mais claro na visão do aluno que conseguiu entender a real importância do seu papel na sociedade enquanto cidadão pertencente a um lugar e local de origem, apagando todo aquele sentimento de exclusão que o mesmo veio passando durante muito tempo na sua vida escolar e social e que acabou gerando muita revolta, somente validando esse momento.

Toda perspectiva de ensino na Rede de São Bernardo do Campo parte de um currículo crítico libertador que ilustra bem a realidade do aluno para sua progressão e transformação na sociedade, por isso coloca o professor como ouvinte para obter uma escuta cuidadosa e conseguir entender essas falas que na maioria das vezes é um pedido de ajuda, incitando que algo está errado ficando mais evidente e relevante ao passar dos dias e que precisa ser olhado com mais apreço para não sair do controle.

A situação perante a lei nº 13.541/09, apenas foi mais um disparador para mostrar que novas realidades surgiram em torno da comunidade escolar e que precisava passar por renovações e ajustes que conseguissem contemplar a todos, a ponto de atender as especificidades de cada segmento sem infringir regras ou lei.

Quando o ser humano se depara com o novo, vêm com ele privações, medos, angústias, enfim sentimento de vulnerabilidade que os conflitos que estão sendo vivenciados acabam por transmitir, por isso que a melhor opção para se chegar até aquele aluno jovem e adulto foi o diálogo, fazendo falar sobre aquilo que não estava bom e mediando as discussões em formato de plenária para que o próprio conseguisse achar a melhor maneira de suprir as divergências existentes sem infringir qualquer regra, além de entender que a melhor solução é a empatia para conseguir enxergar além do próprio eu, respeitando e valorizando o outro.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. ja/abr. 1997, p. 26-34, 1997 Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_04_CELSO_DE_RUI_BEISIEGEL.pdf. Acesso em 11 abr. 2020.

CREPALDI, E. M. F. A importância da família na escola para o desenvolvimento do aluno. In: EDUCERE: 13, 2017, Curitiba. **Anais**... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. p. 11732- 11744.

LEME, M. I. S. A Gestão da violência escolar. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 9, n. 28, p. 541-555, jul. 2009. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3322>. Acesso em: 28 jun. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i28.3322.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. ; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES** [online]. 2001, v. 21, n. 55 [Acessado 28 Junho 2021] , pp. 58-77. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Epub 27 Ago 2001. ISSN 1678-7110. https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005.

SAVIANI, D. Escola e democracia II: Para além da teoria da curvatura da vara. In: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012, 42a. ed., p. 59-80.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Diretrizes Curriculares da Eja**. Disponível em: https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/orientacoes_gerais_2/Diretrizes_Curriculares_2012.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

SÃO PAULO (estado). Lei nº 13.541, de 07 de maio 2009. Portal da Alesp – governo estadual. 2009. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2009/lei-13541 07.05.2009.html. Acesso em: 11 abr. 2020.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista** [online]. 2009, v. 25, n. 3 [Acessado 28 Junho 2021] , pp. 123-140. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>. Epub 18 Jan 2010. ISSN 1982-6621. https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007.

Capítulo 9

VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS: ANÁLISE DAS METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS

Viviane Barrozo Manfré
Karina Nascimento de Oliveira
Cinthia Magda Fernandes Ariosi

VISIBILIDADE DAS CRIANÇAS NAS PESQUISAS: ANÁLISE DAS METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS

Viviane Barrozo Manfré

Mestranda, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – (FCT/UNESP), Campus de Presidente Prudente, vivianemanfre12@gmail.com

Karina Nascimento de Oliveira

Mestranda, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – (FCT/UNESP), Campus de Presidente Prudente, vivianemanfre12@gmail.com

Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Professora Doutora, Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), cinthiamagda@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar, compreender e refletir sobre como as produções do conhecimento que resultam de pesquisas com crianças as concebem e quais são os instrumentos metodológicos adotados para envolvê-las nos trabalhos. Para tanto, foi desenvolvido um levantamento bibliográfico na plataforma da CAPES, na qual foram utilizados os seguintes descritores, a saber: observação" and "metodologia" and "educação infantil", com delimitação temporal de 2010 a 2020. A partir dos resultados dessa busca, foram selecionados três trabalhos para análise reflexiva de suas metodologias, intitulados: *Participação-escuta das crianças na Educação Infantil* (2020); *Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação* (2017); *Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação* (2017). Compreende-se que os processos investigativos com as crianças podem ser concebidos como uma nova perspectiva acerca da infância, que favorece o reconhecimento da diversidade de infâncias e crianças enquanto atores sociais e produtoras de culturas. O envolvimento das crianças nas metodologias investigativas possibilita salvá-las do silêncio e da exclusão que encontram-se presentes na maioria dos trabalhos que realizam pesquisas sobre as crianças e não com as crianças, oportunizando sua visibilidade nas pesquisas e a valorização de suas produções.

Palavras-chave: Criança. Pesquisa. Metodologia. Visibilidade.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é decorrente da disciplina intitulada *Pesquisa com Crianças* do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente e, também, das discussões oriundas do Grupo de Pesquisa e Estudo da Primeira Infância (GEPPI) da mesma instituição mencionada anteriormente.

Com base nas leituras realizadas e nas produções do conhecimento socializadas no referido grupo, é possível observar na atualidade o crescimento no número de pesquisas científicas com crianças, as quais as apresentam como protagonistas. Esta nova perspectiva tem sido adotada por diversas pesquisas que em grande parte compreendem este protagonismo da criança, entendendo-a como um ser cultural e social, que pensa, discute, cria hipóteses, argumenta, constrói e produz conhecimento. No entanto, ao olharmos para as produções do conhecimento desenvolvidas com as crianças verifica-se que as metodologias investigativas apresentam lacunas, apontando a necessidade de nós, enquanto pesquisadores da infância, avançarmos nas discussões e nas práticas metodológicas que tenham como foco as suas vozes e as suas ações, valorizando a participação infantil nas pesquisas.

De acordo com Sarmento (2004) a ideia de criança e infância é moderna, visto que, historicamente, durante um grande período ela era concebida como um mero ser biológico, sem estatuto social e sem autonomia existencial, ou seja, as concepções acerca da infância sempre foram marcadas pelos aspectos da negatividade e da incompletude, além de ser concebida a partir de uma perspectiva adultocentrica - “vir a ser”. Tal perspectiva do futuro é decorrente das projeções que os adultos realizam sobre as crianças e sobre as infâncias.

As mudanças paradigmáticas acerca das concepções de criança e infância, visando superar sua invisibilidade social no decorrer da trajetória histórica, contribuíram para a emergência de teorias sobre a infância que reconheçam a criança como ator social, sujeito com direitos, especificidades e criatividade. Nesse contexto, gradativamente, percebe-se que estão sendo mobilizadas novas perspectivas metodológicas voltadas às pesquisas com crianças, as quais visam o seu reconhecimento, emancipação, valorização e a explicitação das diversas formas que a infância é construída e reconstruída no contexto social.

Diante deste cenário, cabe-nos dizer então, como aponta Souza (2011), que através destes processos histórico-sociais e das relevantes contribuições advindas de diversas áreas do conhecimento, hoje, a criança é vista como um sujeito concreto que integra a sociedade e uma construção social. Fica evidente que o olhar que temos hoje da infância e da criança se difere significativamente dos séculos e décadas atrás, pois o mesmo sofreu interferências que levaram a transformação, direcionando assim um novo olhar, uma nova forma de ver a criança.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo consiste em identificar, compreender e refletir sobre como as produções do conhecimento que resultam de pesquisas com crianças as concebem e quais são os instrumentos metodológicos adotados para envolvê-las nos trabalhos.

2 DESENVOLVIMENTO

Quanto ao procedimento metodológico adotado para o desenvolvimento deste artigo foi desenvolvido sucinto levantamento bibliográfico. Gil (2002) explica que a pesquisa bibliográfica oportuniza ao pesquisador a aquisição do conhecimento sobre os estudos e pesquisas já realizadas sobre o objeto de investigação e, logo, amplia-se seu olhar para o tema e esclarece suas dúvidas e questionamentos, podendo haver redirecionamentos de suas perspectivas e de seus conceitos.

Para a seleção dos trabalhos a serem analisados realizou-se a pesquisa na plataforma da CAPES, na qual foram utilizados os seguintes descritores, a saber: observação” and “metodologia” and “educação infantil”, com delimitação temporal de 2010 a 2020. A partir dos resultados dessa busca, foram selecionados três trabalhos para análise reflexiva de suas metodologias intitulados: *Participação-escuta das crianças na Educação Infantil* (2020); *Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação* (2017); *Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação* (2017). Os referidos trabalhos serão maior detalhados no próximo tópico.

A seguir serão apresentados, de forma resumida, dados sobre os instrumentos metodológicos adotados nos trabalhos selecionados em forma de tabela para melhor visualização do (a) leitor (a) das semelhanças e diferenças dos instrumentos metodológicos utilizados nas produções do conhecimento e, em seguida, serão expostas algumas análises reflexivas sobre estes.

TÍTULO DA PESQUISA	METODOLOGIA / REFERENCIAL TEÓRICO	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	PARTICIPANTES
Participação-escuta das crianças na Educação Infantil	Abordagem qualitativa; Etnografia; Referencial teórico: Sociologia da Infância.	Observação participante (registrada a partir de narrativas, enunciações, desenhos, fotos, vídeos); Diário de campo.	25 crianças; Pesquisadores da pesquisa; Professoras (da sala de aula e de Educação Física).
Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação	Abordagem qualitativa; Etnografia; Referencial teórico: Barbosa, Batista, Coutinho, Guimarães, Korczak, Tristão e Wallon.	Observação participante; Análise documental e Entrevista semiestruturada.	Equipe da instituição escolar; Família das crianças envolvidas.

Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação	Abordagem qualitativa Etnografia Sociologia da Infância	Fotos e filmagens (realizadas pela pesquisadora e pelas próprias crianças); Diário de bordo; Entrevistas coletivas; Registros no diário coletivo de brincadeiras e textos ilustrados.	50 crianças do Ciclo I – Ensino Fundamental, dos agrupamentos do 4º ano e, depois, no 5º ano já que a mesma aconteceu no período de agosto a novembro de 2014 e, também, no período de março a setembro de 2015.

Fonte: Oliveira, Karina Nascimento; Manfré, Viviane Barrozo (2021).

Ao olharmos para os dados evidenciados na tabela acima, observa-se a presença da abordagem qualitativa de cunho etnográfico em todas as produções do conhecimento e em duas delas observa-se a presença da Sociologia da Infância como fundamentação teórica adotada. Já no que se refere aos instrumentos metodológicos utilizados verifica-se uma variedade entre as pesquisas, embora a observação participante esteja presente em duas delas também.

Segundo Konrath (2016, p. 352):

> A abordagem etnográfica sustenta a ideia de que para investigar as crianças [...] é preciso estudá-las a partir de si próprias e não de generalizações, modelos universalizantes ou padrões sociais dos adultos. Nessa perspectiva, reformula-se a postura investigativa com as crianças e perspectiva-se a visão em torno delas como importantes atores sociais e como produtores e (re) construtores rompendo com alguns paradigmas teóricos existentes. Nessa perspectiva, também desconstrói-se a concepção de condicionamento passivo das crianças, e passa-se a concebê-la como participantes ativos da construção de sua própria realidade cultural e social, dando-as voz, vez e possibilidade de se expressarem de forma autônoma e espontânea, manifestando, assim, a sua própria forma de ser criança e de ver o mundo.

Assim, realizar pesquisa etnográfica possibilita a identificação dos significados na perspectiva infantil.

No primeiro trabalho apresentado na tabela acima, observa-se que houve a preocupação em buscar e adotar mecanismos que favorecessem a comunicação dos pesquisadores com as crianças, bem como a percepção de suas linguagens e produções culturais. Um aspecto importante de ser mencionado é a postura de asculta dos pesquisadores. O termo asculta se refere à compreensão da comunicação feita pelo outro, indo além de suas vozes, envolvendo as múltiplas linguagens. Para tanto, a escuta sensível é indispensável nas práticas investigativas com as crianças.

Ainda nessa análise, verifica-se que os pesquisadores consideraram as conversas entre as crianças como profícuas para a identificação de elementos que contribuíssem para a participação escuta das mesmas, logo houve a atenção às enunciações infantis por parte deles. Ainda, percebe-se que os momentos de participação escuta das crianças ocorreram a partir da mediação pelo desenho acerca de suas brincadeiras preferidas evidenciando, assim, seus desejos, expectativas e interesses com relação às atividades lúdicas.

Conforme Goldeberg e Frota (2017), o desenho infantil constitui como uma poderosa estratégia metodológica ao realizar pesquisas com crianças, visto que a arte se configura como um campo privilegiado de expressão da subjetividade e é nos processos expressivo e simbólico que a criança atribui sentido e significado às suas vivências e experiências.

Portanto, o desenho se configura como um instrumento metodológico de aproximação às singularidades das crianças, sendo um canal de acesso ao mundo de ideias que as crianças cultivam e se tornam, assim, uma possibilidade de comunicação com elas. Nesta pesquisa, verifica-se que a estratégia do desenho foi adotada nos inícios dos encontros com o intuito de iniciar a conversa sobre a temática a ser desenvolvida e investigada em campo. Logo, o diálogo com as crianças aconteceu a partir da mediação dos jogos, brincadeiras e a partir de seus desenhos. Em síntese, os pesquisadores dedicaram-se em reconhecer as produções culturais das crianças manifestadas de distintas formas de falar e pensar, constituindo importantes canais para a visibilidade social das crianças.

A atenção dos pesquisadores foi direcionada às práticas, falas e ações das crianças.

Ao realizar a leitura crítica e reflexiva do segundo trabalho exposto na tabela acima, observa-se que a referida pesquisa apresenta resultados e discussões apenas com base no olhar da pesquisadora em campo, a qual teve a preocupação em

identificar a percepção das professoras e das famílias das crianças acerca da forma de organização do tempo das crianças e dos adultos na instituição de Educação Infantil por meio da entrevista semiestruturada, mas não teve a preocupação em dar visibilidade às crianças neste processo investigativo.

Para Delgado e Muller (2005), o nosso maior desafio enquanto pesquisadores da infância é a construção de uma dinâmica de estranhamento e proximidade com as crianças, com as investigações, com as análises e com os tipos de escritas que são priorizadas nas produções de conhecimento. Ainda, para as referidas autoras, o principal desafio que se coloca é romper com os estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, tendo em vista que, até então, o que se observa é que o enfoque dos estudos é voltado para a compreensão das diferenças numa perspectiva de falta ou carência de algo, levando à elaboração de modelos educativos e à organização de tempos e espaços das crianças, mas não há estudos que consideram o que as crianças pensam sobre as pedagogias postas, por exemplo.

Destaca-se o terceiro trabalho analisado, o qual percebe-se que há a inserção das crianças como os principais sujeitos durante o processo investigativo. O fato de propor fotos e filmagens na pesquisa, sendo a maioria realizada pelas próprias crianças, registros em diários de bordo, entrevistas coletivas, registros no diário coletivo de brincadeiras e textos ilustrados se configuram como fator inovação, favorecendo a emancipação e o protagonismo das crianças na pesquisa. Outro aspecto importante de ser mencionado é a realização de entrevista-conversa organizada em blocos temáticos, tendo em vista os participantes da pesquisa (crianças).

Neste trabalho, identifica-se que todas as entrevistas-conversas foram gravadas em vídeos pela pesquisadora em campo. Ainda, destaca-se o uso de textos ilustrados: a partir da conversa iniciada com as crianças sobre um tema era feito o registro de tal temática na lousa. Depois, as crianças desenhavam e escreviam sobre o tema em uma folha de forma individual ou com os colegas, caso quisessem. - As crianças tiveram total liberdade na escolha dos materiais a serem utilizados. Já a técnica “diário coletivo de brincadeiras”, por sua vez, configurou-se como a construção de um diário coletivo em que cada criança teve a oportunidade de levá-lo para sua casa e escrever e/ou desenhar sobre uma experiência que foi importante para elas – as crianças ficaram livres para expressarem suas vivências/experiências lúdicas sob a forma de um diário.

Observa-se que, com exceção do segundo trabalho, nos demais verifica-se a presença da sensibilidade dos pesquisadores para com as crianças de modo a adaptar os instrumentos metodológicos para envolvê-las nas pesquisas. Pensamos que o olhar atento e sensível dos pesquisadores para as produções infantis expressas cotidianamente por meio de múltiplas linguagens foi de extrema relevância para o desenvolvimento da pesquisa de modo a valorizar as produções infantis e oportunizar as condições para que as crianças tenham prazer e sintam-se a vontade em compartilhar suas opiniões e participar do processo investigativo.

De acordo com Delgado e Muller (2005), é fundamental conceber a sensibilidade e a imaginação como formas legítimas de conhecimento sobre as questões humanas e sociais nas pesquisas que tenham como foco as crianças e suas culturas, a partir das vozes e das ações dos grupos infantis que, até então, encontram-se marginalizados ou estão sendo representados a partir das visões adultocêntricas das infâncias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defende-se a ideia de que ao realizar pesquisa com criança é necessário ter o cuidado em contextualizar as diferentes infâncias que estão presentes no tempo atual de produção do conhecimento e qual a concepção de criança que irá nortear o desenvolvimento da pesquisa. Outro elemento importante se refere ao pesquisador se prontificar em entender o que a criança pensa à respeito daquilo que está sendo proposto pesquisar e investigar.

Dito de outro modo, ao realizar pesquisa com criança é preciso ampliar o olhar para todo o contexto em que ela encontra-se inserida, isto é, familiar, escolar, cultural, social, dentre outros. É preciso, também, ter clareza da abordagem a ser adotada no trabalho e qual a sua forma de conceber a criança para que assim o pesquisador a reconheça como um todo. Portanto, compete aos pesquisadores oportunizar condições favoráveis para que a emancipação, o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e a valorização da produção infantil aconteçam de forma eficaz.

Diante do exposto, compreende-se que os processos investigativos com as crianças podem ser concebidos como uma nova perspectiva acerca da infância, que favorece o reconhecimento da diversidade de infâncias e crianças enquanto atores sociais e produtoras de culturas.

O envolvimento das crianças nas metodologias investigativas possibilita salvá-las do silêncio e da exclusão que encontram-se presentes na maioria dos trabalhos que realizam pesquisas sobre as crianças e não com as crianças, oportunizando sua visibilidade nas pesquisas e a valorização de suas produções. Todavia, compete ao pesquisar ter a cautela em não desenvolver uma pesquisa que possa ser invasiva e/ou exploratória, logo o consentimento informado e voluntário das crianças é indispensável. Para isso, a sensibilidade do pesquisador ganha um papel muito importante, pois, a partir dela, o mesmo conseguirá realizar as adaptações necessárias na adoção dos instrumentos metodológicos, de modo que a criança os compreenda.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C. S.; LIMA, J. M de. Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação. **Colloquium Humanarum**, v. 14, v. 4, p. 21-31, out./dez. 2017.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, mai./ago. 2005.

GIL, A. C. **Como delinear uma pesquisa bibliográfica?** In: Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas S.A. 4 ed. 2002.

GOLDBERG, L.; FROTA, A. M. M. C. O desenho como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017.

KONRATH, R. D. Abordagem etnográfica com crianças no contexto da instituição de educação infantil: uma aventura antropológica. **História Unicap**, v. 3, n. 6, p. 351-362, jul./dez. 2016.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 161-176, já./mar. 2017.

SARMENTO, M. J. **As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. 2003.

SOUZA, T. F. P. B. **A escola dos "meus" sonhos: há "luxo" no fim do túnel?** 2011. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, Corumbá, 2011.

ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. da S. Participação escuta das crianças na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

Capítulo 10

O VAAT E SEU POTENCIAL DE REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES NO NOVO FUNDEB PERMANENTE: UM EXEMPLO COM OS MUNICÍPIOS DA PARMC - CURITIBA

Marcus Quintanilha da Silva

O VAAT E SEU POTENCIAL DE REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES NO NOVO FUNDEB PERMANENTE: UM EXEMPLO COM OS MUNICÍPIOS DA PARMC - CURITIBA

Marcus Quintanilha da Silva

Doutor em educação – UFPR. Pós-doutorando em educação – UFPR – e professor do magistério superior – Faculdade Unina. e-mail: marcusquintanlha@hotmail.com

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo trazer ao debate o potencial de redução das desigualdades do valor total anual por aluno no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Como metodologia, a abordagem qualitativa utilizou-se de uma análise documental, explorando os preceitos da Emenda Constitucional n. 108/2020 e a lei n. 14.113/2020, especificamente no que tange ao VAAT como um novo mecanismo de redistribuição de recursos provenientes da União na complementação de recursos intraestaduais. A revisão de literatura buscou compreender a desigualdade e seus aspectos específicos no Brasil, considerando o financiamento da educação e a complementação financeira da União por via do Fundeb imprescindível para a redução da desigualdade educacional. Além disso, a título de exemplo se calculou o VAAT para os municípios integrantes do Primeiro Anel da Região Metropolitana de Curitiba, além da capital paranaense, subsidiando o debate sobre as potencialidades da nova previsão de recursos a serem distribuídos. Os resultados indicam que há perspectivas de ampliação do potencial do Fundeb de redução das desigualdades, especialmente em relação ao VAAT. Todavia, todo e qualquer esforço do Fundeb ainda são insuficientes para maior redução das desigualdades educacionais brasileiras, cabendo ao poder público maior enfrentamento da questão a partir de outras políticas sociais intersetoriais.

Palavras-chave: Novo Fundeb Permanente. Desigualdade. Financiamento da Educação. Política Educacional. Fundo Público.

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade é um debate complexo, na medida em que há diversos fatores que influenciam e explicam um cenário desigual, seja no âmbito da individualidade ou da coletividade. No debate sobre a educação, esse conceito ganha complexidade, na

medida em que, especialmente no caso de um estado federativo como o Brasil pautado no desenvolvimento regional desigual, o potencial financeiro para o financiamento da educação, bem como as disputas políticas locais e nacionais em torno do fundo público para que este contemple a oferta educacional de qualidade como prioridade, são influentes e estabelecem condições de ampliação ou limite na alocação do fundo público (SILVA, 2019, 2020; SOUZA, 2018).

A partir desses elementos, esse artigo tem como objetivo trazer ao debate o potencial de redução das desigualdades do valor total anual por aluno (VAAT) no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Justifica-se a importância desse debate na medida em que as políticas de fundos vigoram no cenário nacional desde 1996, com sua ampliação em 2006 e, desde o início de 2021, com novos mecanismos e critérios de redistribuição a partir de nova previsão de complementação financeira da União, como o caso do VAAT.

Como metodologia, a abordagem qualitativa utilizou-se de uma análise documental, explorando os preceitos da Emenda Constitucional n. 108/2020 e a lei n. 14.113/2020, bem como uma revisão de literatura com o objetivo de subsidiar a compreensão da desigualdade e seus aspectos específicos no Brasil. Além disso, o debate foi subsidiado pelo cálculo do VAAT e o gasto por aluno com base nas despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino foram calculados para os municípios do Primeiro Anel da Região Metropolitana de Curitiba (PARMC) e a capital paranaense, baseados nas informações do laboratório de dados educacionais da Universidade Federal do Paraná para o ano de 2019, que geraram informações fomentadas pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e dados orçamentários do Sistema de Informações Sobre Orçamentos Públicos em Educação.

Para o proposto debate, esse artigo se organizou em duas partes: a) alguns apontamentos sobre a desigualdade no Brasil, inclusive aquelas em que o Fundeb não tem ingerência de redução; b) o VAAT como inovação da nova política permanente de redistribuição de recursos para o financiamento da educação, dialogando com a importância da complementação financeira da União para a redução das desigualdades educacionais e um exemplo exploratório a partir do cálculo do VAAT nos municípios da PARMC como forma de subsidiar o debate.

2 NOTAS SOBRE DESIGUALDADES NO BRASIL

Concorda-se com Pochmann (2015, p. 17) que o debate sobre a desigualdade tem se mostrado complexo e multidimensional “que resulta, em geral, de complexas interações derivadas das relações de poder. Um arranjo entre distintos motivos promove a disposição assimétrica de vantagem e desvantagens individuais e coletivas”. Objetivando conhecer e reconhecer o Estado brasileiro como um espaço caracterizado por desigualdades, inclusive educacionais, as notas aqui apresentadas abordam o tema a partir de duas perspectivas: o seu enfrentamento em uma tomada de posição política e sua contextualização a partir de algumas informações.

Apesar de Dubet (2014) propor um debate a partir das injustiças do mundo do trabalho, seu ponto de partida sobre a definição do conceito de desigualdade parece oportuno a este trabalho. Para o autor, todos são diferentes, mas, quando esta se torna uma desvantagem, o debate da desigualdade é pertinente, seja no contexto da individualidade trabalhado pelo autor ou, no caso deste artigo, das diferenças regionais brasileiras geram potenciais distintos para o financiamento das políticas sociais, entre elas e educação.

Essa diferença, que gera desigualdade, é visível tanto no ponto de vista de desenvolvimento regional e, por consequência, de arrecadação tributária de regiões, estados e municípios brasileiros, como em seus reflexos no próprio cenário de falta de igualdade de oportunidades na educação.

Sobre o primeiro aspecto, Pochmann (2015) discute o contexto da desigualdade territorial brasileira a partir de diversas fontes de informação em uma perspectiva histórica. Para o autor, o cenário desigual brasileiro é marcado por ciclos econômicos na história do brasil que terminaram por constituir hierarquias regionais em função da centralidade exercida em apenas parte do território brasileiro. Exemplificando o cenário, o autor apresenta uma desproporcionalidade de renda e rendimento médio por habitante na comparação das macrorregiões brasileiras. Enquanto as regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste tem maior porcentagem da renda nacional em comparação com seu porte populacional, Norte e Nordeste apresentam

rendimento médio menor que tais regiões.

O aspecto supracitado é corroborado por Silva (2020), que, ao discutir o potencial de investimento em educação de 3286 municípios brasileiros entre os anos de 2008 e 2016, conclui que as desigualdades que são tendencialmente regionais, sejam na arrecadação em relação ao porte populacional, gasto por aluno ou remuneração docente. Os elementos que exemplificam a falta de igualdade de oportunidades podem ser compreendidos a partir das avaliações bienais do Plano Nacional de Educação. No acompanhamento do primeiro ciclo por exemplo, realizado pela Diretoria de Estudos Educacionais ligada ao Ministério da Educação no ano de 2016, as diferenças de média de tempo de estudo da população de 18 a 29 anos são consideráveis. Mesmo com a evolução das regiões mais pobres entre os anos de 2004 e 2013, a regionalidade, os 25% mais pobres, a população do campo e os negros são os que apresentaram menores médias de tempo de estudo em sua trajetória escolar.

O enfrentamento da desigualdade, seja pelo reconhecimento do cidadão ou pela abordagem do poder público a partir de políticas específicas para esse fim, parece encontrar dois caminhos distintos: uma postura conservadora ou progressista. Para o conservador reacionário, a desigualdade é natural, fruto do mérito individual e da vontade pessoal, enquanto o progressista compreende esse fenômeno como construído pelo homem e, portanto, passível de desconstrução a partir da busca de igualdade de oportunidades, especialmente na efetividade de políticas sociais (BOBBIO, 2011). Ambos caminhos demandam posturas governamentais distintas, sejam a partir de uma concepção de Estado neoliberal que propõe minimamente políticas sociais de caráter assistencialista, ou seja, de baixa capacidade de mudança estrutural da sociedade e voltada apenas para a população de alta vulnerabilidade, ou em um Estado com maior papel de intervenção social, com maior investimento nas políticas sociais em um cunho de cidadania universal, compreendendo que a educação, por exemplo, não é uma benesse estatal, mas um direito em que a população deve usufruir com a melhor qualidade possível.

Além do potencial financeiro dos municípios no investimento em educação e o cenário de desigualdade educacional, há outros elementos que influenciam nas trajetórias educacionais, como o modelo de tributação regressiva brasileiro, que atinge as pessoas de menor renda e patrimônio, a concentração de riqueza na parcela de 1% dos mais ricos, que acumula 25% da renda e da riqueza nacional, a interrupção

do ciclo de desenvolvimento econômico entre 2004 a 2013, pautado em políticas de ampliação do salário mínimo, transferências de renda, ampliação do investimento em educação e, consequentemente, queda da taxa de extrema pobreza (SOUZA, 2018). Na visão do autor, o mercado de trabalho é a grande arma para a redução da desigualdade e, com a interrupção do ciclo supracitado, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios indicam que as taxas de desemprego ampliaram de 4% em 2013 para mais de 14% no ano de 2019.

Portanto, compreende-se que o debate da desigualdade no caso brasileiro tem várias entradas. Igualdade de oportunidades na educação a partir do financiamento público de instituições públicas precisa ser uma delas e a seção seguinte se dedica à construção desse contexto, considerando o VAAT como um novo mecanismo de redução das desigualdades educacionais

3. O VAAT: PERSPECTIVAS INICIAIS EM DEBATE

Compreendendo que a adoção de modelos de política econômica e social se modificam a depender do grupo político à frente do poder, há uma série de normativas que buscaram na história recente brasileira proteger o financiamento da educação e condições mínimas de prover insumos necessários (mas não suficientes, grife-se) para uma educação com condições de qualidade e valorização profissional, destacando nesse trabalho as vinculações constitucionais e as políticas de fundos.

Desde o ano de 1996, o financiamento da educação brasileira é acompanhado de políticas redistributivas de receitas destinadas à educação. Nesse contexto, as políticas de fundos englobam as previsões constitucionais de vinculação orçamentária obrigatória na concepção de que há a necessidade de proteção mínima para o financiamento da educação.

O Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundef), que vigorou entre os anos de 1997 e 2006, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), vigente entre os anos de 2007 e 2020, propuseram dinâmicas parecidas, com um funcionamento a partir de 27 fundos de natureza contábil e a redistribuição de recursos dentro de cada estado.

Entretanto, apesar de terem como foco a redução da desigualdade educacional a partir do potencial financeiro, a segunda política supracitada teve maior êxito, especialmente na efetividade da complementação da União, que além de ter sido cumprida pelo governo federal, ainda era percentualmente maior, resultando em melhores condições de financiamento da educação, principalmente em regiões com menor potencial de investimento (SILVA, 2019, 2020).

Considerando os preceitos da Emenda Constitucional n. 108/2020 e a lei n. 14.113/2020, a nova previsão de complementação da União, especificamente a partir do estabelecimento do valor anual total por aluno (VAAT), parece um importante mecanismo do novo Fundeb Permanente a partir de 2021, pois regulará a ampliação de 10,5% dos 13% que serão incorporados aos 10% da estimativa nacional de arrecadação do fundo atuais, já redistribuídos com base no cálculo do valor total por aluno estadual (VAAF), para 23% de forma progressiva até seis anos de sua vigência.

A inovação dessa complementação é que ela transcende as fronteiras estatais, considerando todas as redes públicas de ensino. A partir dessa consideração, a cada município será calculado uma razão que considerará todas as matrículas, devidamente ponderadas no mesmo formato que o cálculo do VAAF, mas considerando os 25% das receitas de impostos e transferências constitucionais, os repasses provenientes do Fundeb, 5% do montante de impostos e transferências repassados ao Fundeb, cotas estaduais e municipais do salário educação, parcelas da participação pela exploração de petróleo e gás natural vinculada à educação e transferências decorrentes dos programas de distribuição universal geridos pelo Ministério da Educação. A partir do VAAT calculado para as redes de ensino, a União fará um cálculo de VAAT mínimo e os municípios que não tenham atingido esse valor serão contemplados com essa cota complementar em ordem crescente a partir do valor mais baixo do VAAT calculado.

Para subsidiar o debate, elaborou-se um cálculo exploratório com os municípios do PARMC e a capital paranaense com base nas informações de matrículas e execução orçamentária em 2019.

Tabela 1 – Base de cálculo do VAAT nos municípios da PARMC com base em valores e matrículas de 2019

Município	Base de cálculo VAAT	Matrículas	Matrículas Ponderadas	VAAT
Colombo	R$ 159.063.656,81	25988	28051,05	R$ 5.670,51
Piraquara	R$ 67.930.987,57	10857	11777,4	R$ 5.767,91
Campo Magro	R$ 19.322.628,64	3090	3295,6	R$ 5.863,16
Campo Largo	R$ 86.499.326,36	13608	14583,45	R$ 5.931,33
Almirante Tamandaré	R$ 56.019.507,74	9086	9395,5	R$ 5.962,38
Campina Grande do Sul	R$ 35.336.504,08	5116	5498,9	R$ 6.426,10
Fazenda Rio Grande	R$ 103.782.347,65	15127	15840,85	R$ 6.551,56
Pinhais	R$ 102.357.247,53	13353	14879,2	R$ 6.879,22
Quatro Barras	R$ 21.061.686,00	2663	2897,9	R$ 7.267,91
Araucária	R$ 147.984.052,88	18248	19510,1	R$ 7.585,00
São José dos Pinhais	R$ 244.573.029,56	30680	32043,05	R$ 7.632,64
Curitiba	R$ 1.496.471.829,28	123012	135668,95	R$ 11.030,32

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais UFPR (2019). Adaptados pelo autor (2021)

Esse modelo de redistribuição parece considerar o esforço e o perfil das matrículas da rede na repartição desses novos recursos. Isso deve acontecer, pois, considerando que a oferta das matrículas de educação em tempo integral e abrangência de toda demanda da educação infantil, estudantes que tem maior valor ponderal no cálculo (1,3, enquanto um estudante dos anos iniciais do ensino fundamental urbano tem fator ponderal 1), municípios que tiverem um perfil de rede com maior abrangência de tais matrículas, poderão, mesmo com o gasto por aluno mais elevado, serem contemplados a partir do VAAT. Os valores ponderais das matrículas também influenciaram a ordenação de municípios que terão prioridade na complementação do VAAT. No exemplo exploratório desse texto, Curitiba, Pinhais, Piraquara e Quatro Barras aumentam em mais de 8% o valor ponderal de matrículas quando se consideram os critérios de perfil de rede definidos para a complementação financeira da União, especialmente quando há grande quantidade de matrículas em tempo integral, educação infantil, zona rural e educação especial.

Além disso, a consideração das receitas próprias, repasses do governo federal, royalties do petróleo e gás natural, bem como as receitas próprias oferece maior equidade na redistribuição dos recursos, na medida em que se considerará o potencial real dos municípios no financiamento da educação.

Na tabela 2 é possível perceber que alguns municípios com gastos por aluno maiores, isto é, a razão entre as despesas em manutenção e desenvolvimento do ensino e as matrículas totais, estariam na prioridade para o recebimento de

complementação financeira via VAAT, casos de Piraquara, Campo Magro e Araucária. Os dois primeiros, tendo em vista os esforços para o investimento em educação além dos 25% vinculados constitucionalmente (31,41% e 31,34%, respectivamente) e um perfil de arrecadação altamente dependente de repasses constitucionais e dos resultados líquidos do Fundeb. No caso de Araucária, trata-se de um município com alto potencial financeiro, mas que apresenta perdas significativas de recursos no movimento de repasses do Fundeb (resultado líquido negativo).

Tabela 2 – Comparativo do VAAT e gasto por aluno dos municípios da PARMC em 2019

Município	VAAT	Aumento de valor ponderal	Gasto por aluno	Ordem crescente valor por aluno
Colombo	R$ 5.670,51	7,9%	R$ 5.622,66	1
Piraquara	R$ 5.767,91	8,5%	R$ 5.675,32	7
Campo Magro	R$ 5.863,16	6,7%	R$ 5.787,42	6
Campo Largo	R$ 5.931,33	7,2%	R$ 6.638,30	3
Almirante Tamandaré	R$ 5.962,38	3,4%	R$ 6.783,36	4
Campina Grande do Sul	R$ 6.426,10	7,5%	R$ 7.012,55	5
Fazenda Rio Grande	R$ 6.551,56	4,7%	R$ 7.020,98	2
Pinhais	R$ 6.879,22	11,4%	R$ 7.527,45	8
Quatro Barras	R$ 7.267,91	8,8%	R$ 8.411,46	9
Araucária	R$ 7.585,00	6,9%	R$ 9.504,65	12
São José dos Pinhais	R$ 7.632,64	4,4%	R$ 11.870,52	10
Curitiba	R$ 11.030,32	10,3%	R$ 12.746,52	11

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais UFPR (2019). Adaptados pelo autor (2021)

A expectativa é de que a complementação atinja os municípios considerando perfis de porte de rede, receitas próprias e seus potenciais mínimos no cálculo. Com isso, a continuidade do Fundeb antecessor tende a ampliar seu papel de redução das desigualdades no financiamento da educação, contribuindo para que o sistema educacional caminhe na busca de igualdade de oportunidades educacionais, uma postura progressista em termos de concepção de política pública, ao menos no que tange à ampliação de recursos. Reitera-se, nesse contexto, que a complementação financeira da União parece ser fundamental para que resultados apresentados por Silva (2019, 2020) tenham maior efetividade em termos de ampliar o potencial financeiro de municípios mais pobres.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O VAAT parece ser um elemento importante para a continuação do trabalho das políticas de fundos de contribuir para a redução das desigualdades educacionais a partir do financiamento. Trata-se de um debate em início de curso, haja vista que os mecanismos ainda não trouxeram resultados passíveis de análise.

Todavia, reitera-se a importância de compreender que o Fundeb é apenas uma ferramenta que possibilita a redução das desigualdades educacionais. Sem maior efetividade em políticas de valorização do salário mínimo e pleno emprego, diminuição da concentração de riqueza e outras ações governamentais que possam oferecer igualdade de oportunidades educacionais aos brasileiros e condições para as famílias enviarem, manterem e acompanharem os estudos das crianças e jovens, especialmente os que se encontram em idade escolar obrigatória, a política de fundos perde potência, principalmente no mecanismo de redistribuição de recursos debatido neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Editora Unesp, São Paulo, 2011.

BRASIL. Presidência da República**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm. Acesso em: 1 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 108, 27 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.113, 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da

Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Relatório de monitoramento do plano nacional de educação – 1º ciclo**. Ministério da Educação, 2016.

DUBET, F. **Injustiças**: A experiência das desigualdades do trabalho. Tradução de Ione Ribeiro Valle. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=microdados. Acesso em: 20 jun. 2021.

POCHMANN, M. **Desigualdade econômica no Brasil**. São Paulo: Ideias e Letras, 2015.

SILVA, M. Q. Potencial de investimento e remuneração docente: um estudo longitudinal a partir da arrecadação per capita dos municípios brasileiros (2008 – 2016). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 1, p. 228-245, jan./abr. 2020.

SILVA, M. Q. **Remuneração de professores públicos municipais no Brasil**: execução orçamentária, partidos públicos e valorização docente (2008 – 2016). 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SOUZA, P. F.de. **Uma história de desigualdade**: a concentração de renda entre os ricos no Brasil 1926 – 2013. São Paulo: Hucitec, ANPOCS, 2018.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Doutora em História Social pela Pontífícia Universidade Católica de São Paulo. Docente permanente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica; Professora Titular do Instituto Federal do Amazonas.

Ana Paula dos Santos Leite

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (2015), graduação em Letras - Português e Espanhol pelo Centro Universitário de Jales (2016), graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2020), pós graduação em Docência no Ensino Superior, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Gestão Escolar, além de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais pela Universidade de Taubaté (2021). Atualmente atua como professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Taubaté. Tem experiência na área de Educação Básica.

Aníbal Monteiro de Magalhães Neto

Professor Associado do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS), CUA, UFMT. Professor Colaborador da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor em Genética e Bioquímica pela UFU.

Beatriz Pereira dos Santos

Mestranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo, possui pós graduação em Educação Física Escolar pela Faculdade Metropolitanas Unidas e Psicopedagogia institucional pela UNICID, graduação em Educação física pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2010) e graduação em Pedagogia pela Faculdade Editora Nacional (2006). Atualmente é professora de educação infantil pela Prefeitura de São Paulo e leciona para a educação de jovens e adultos pela Prefeitura de São Bernardo do Campo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Possui magistério pleo CEFAM/Bauru, graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1997), mestrado (2004) e doutorado (2010) pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita

Filho" - UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília. Realizou estágio de Doutoramento Sanduiche no Consiglio Nazionale delle Ricerche (Conselho Nacional de Pesquisa), orientado pela Doutora Tullia Mussatti. Atualmente é professora assistente doutora da Faculdade de Ciência e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente. Também atua como docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da FCT/Unesp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, formação de professores, creche, politicas educacionais e desenvolvimento infantil. É lider do GEPPI - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Primeira Infância. É membro do Forpedi - Fórum Regional Permanente de Educação da Infância de 0 a 12 anos. (Gestão 2016/2019). É membro da Rede Pikler Brasil e Rede Pikler Nuestra America.

Claudia Araújo de Oliveira

Educadora do Serviço de Educação do Museu da Vida/Fiocruz, Museóloga (UNIRIO), com especialização lato sensu em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz).

Danielle Gonçalves Sena

Graduada em Letras pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), Campus Universitário do Araguaia (CUA), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Denise Targino Villar

Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba; Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do IFAM e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM.

Edmilson Barcellos da Rocha

Educador do Serviço de Educação do Museu da Vida/Fiocruz, Biólogo graduado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Gabriela Barbosa Guimarães

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica - Docente EPT, pelo Instituto Federal de Goiás (Campus Jataí). Atualmente é

professora PIII - Secretaria Municipal de Educação de Edéia. Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/6850440892351290; Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-4573-5655. E-mail: gabrielabarbosa140297@gmail.com.

George Ivan da Silva Holanda

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Goiás (PPGEF-UFG). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE-UFJ). Especialista em Docência para a Educação Inclusiva, pelo Instituto Federal de Minas Gerais (Campus Arcos). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica - Docente EPT, pelo Instituto Federal de Goiás (Campus Jataí). Faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Esporte, Lazer e comunicação-GEPELC. Atualmente é professor PIII - Secretaria Municipal de Educação de Edéia. Lattes iD: http://lattes.cnpq.br/5959449417138968; Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-4671-7555; E-mail: geo.holanda07@gmail.com

Geraldo Augusto Locks

Doutor em Antropologia. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

José Antonio Dias

Professor de Geografia, Mestre em Educação.

José Ferreira Dias Filho

Programador de Sistemas do Centro Universitário do Vale do Araguaia (UNIVAR). Especialista em Redes e Computação Distribuída pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Karina Nascimento de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016), foi bolsista e realizou o projeto de "ESTRATÉGIAS DE LEITURA E BIBLIOTECA ESCOLAR: LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES" financiado pelo programa NÚCLEO DE ENSINO - PROGRAD, de 2014 à 2016. Realizou uma iniciação cientifica, sem bolsa, pelo PIBIC, cuja temática foi "A

AUTORIDADE DO PROFESSOR NA SOCIEDADE ATUAL A PARTIR DAS REPORTAGENS APRESENTADAS NA MÍDIA." de 2016 à 2017. Foi bolsista do projeto "Formação em Rede: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE" em 2017. Entre 2018 à 2021 trabalhou como Educadora Infantil no município de Presidente Prudente. Em 2021 ingressou como aluna de Pós-graduação da FCT-UNES e atualmente é facilitadora da UNIVESP.

Marcelle Karyelle Montalvão Gomes

Professora da Educação Básica pela SEDUC/MT. Especialista em Educação Física pela Faculdade de Educação São Luís (FESL).

Marcus Quintanilha da Silva

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2019), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2017), pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2021), licenciado em Matemática e Pedagogia, especialista em neuropsicologia e aprendizagem, gestão escolar e gestão pública. Atualmente é professor do magistério superior e profissional do magistério na educação básica - Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, coordenador do curso de Licenciatura em Informática na Faculdade Unina, participante do grupo de pesquisa em financiamento da educação vinculado ao Núcleo de Políticas Educacionais - UFPR. Tem experiência na área de Educação na docência e pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: Financiamento da educação, gestão e avaliação educacional, indicadores educacionais, condições de oferta do ensino fundamental e valorização docente.

Maria Paula de Oliveira Bonatto

Coordenadora do Serviço de Educação do Museu da Vida/Fiocruz, Doutora Sanitarista pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/Fiocruz.

Marly Augusta Lopes de Magalhães

Professora Associada do ICHS, CUA, UFMT. Doutora em Ciências Linguísticas pela Universidad Central de Las Villas (UCLV), Cuba.

Ozias de Jesus Soares
Pesquisador no Serviço de Educação do Museu da Vida/Fiocruz, Doutor em Ciências Sociais (UERJ).

Paulo Emílio Monteiro de Magalhães
MAF Advogados. Bacharel em Direito pela Universidade de Cuiabá (UNIC).

Silvana Matos Uhmann
Professora da área de Libras e Educação Inclusiva do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora e Mestre em Educação nas Ciências, área Educação Especial, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí. Possui Pós-Graduação em docência de Língua Brasileira de Sinais - Libras, pela Unintese. É graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), além das graduações em andamento: Pedagogia (Uninter) e Pedagogia Bilíngue (Unintese). Tem experiência como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alunos com deficiência e atua principalmente nos seguintes temas: Libras e Educação de Surdos, Educação Especial e Inclusiva, Currículo, Diferença, Formação de professores na perspectiva da inclusão.

Viviane Barrozo Manfré
Graduada em Pedagogia (2015-2018) pela Faculdade de Ciências e Tecnologia "Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho" (FCT-UNESP), campus de Presidente Prudente - SP. Possui complementação em Gestão Educacional (2019) pela mesma universidade. Atua como Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Atualmente, é mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da FCT-UNESP, campus de Presidente Prudente, sob orientação da Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi. Desenvolve pesquisas com ênfase na Educação Infantil / primeira infância. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Primeira Infância - GEPPI, liderado pela Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi.

ISBN 978-658459921-5

Editora
UNIESMERO