

Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO EM AÇÃO

Teorias e Práticas


Editora
DUCERE

Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO EM AÇÃO

Teorias e Práticas


Editora
DUCERE

© 2022 – Editora Ducere

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Organizadora

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Ducere

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

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

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Jader Luís da
S587e Educação em Ação: Teorias e Práticas / Jader Luís da Silveira
(organizador). – Formiga (MG): Editora Ducere, 2022. 151 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-998510-9-4

DOI: 10.5281/zenodo.7005439

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Teorias e Práticas. I.
Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370

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 Ducere
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.ducere.com.br
editoraducere@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.ducere.com.br/>



AUTORES

**ADÉBIO RIBEIRO DE JESUS LISBOA
ANTÔNIO ANDRÉ MARTINS DE SOUZA
CARLOS ALBERTO DA SILVA JUNIOR
DORCAS RODRIGUES SILVA DE RECAMÁN
ERONI FERREIRA DA COSTA
GRAZIELE FERREIRA PRAZERES
LETICIA OLIVEIRA DE SOUZA
LILIANE RODRIGUES DE ARAÚJO
LUCIANA DOS SANTOS ALMEIDA
LUCIANO ARAUJO DA COSTA
MARIA NAZARÉ RIBON SILVA
RAQUEL RODRIGUES TELLES
ROSÁLIA MARIA NETTO PRADOS
VINÍCIUS DA SILVA SANTOS**

Com muita satisfação e alegria, recebemos esse lindo texto dos amigos advogados, Laurinaldo Felix Nascimento e Elaine Freitas Fernandes. Uma mensagem de apoio e que nos faz ir adiante, saber que estamos seguindo o caminho certo e cada vez mais, transformando Vidas através da Educação.

Agradecemos ao Laurinaldo e a Elaine pela emocionante homenagem, pela amizade e principalmente por estarem conosco.

PREFÁCIO

“Deus, quer o homem sonha e a obra nasce”. Este é um pequeno, mas importante trecho do poema o Infante do Poeta português Fernando Pessoa (1888-1935). Pessoa retrata no primeiro verso, com explicam, diversos críticos literários, a vontade divina que precede o sonho do homem e daí vem a concretização da obra.

O Infante D. Henrique (1394 - 1460) foi o impulsionador dos Descobrimentos, por exemplo ao fundar a Escola de Sagres. Daí o título do texto: embora nele se refira a aventura marítima levada a cabo pelos portugueses, foi o Infante quem desempenhou um papel crucial nessa aventura, o de protagonista, de propulsor, o de símbolo do início da construção do império.

O Infante foi o “descobridor da ideia de descoberta do mundo”.

Por outro lado, ele é também, frequentemente, apresentado como símbolo das vontades e dos esforços de navegadores, mercadores e aventureiros que ajudaram o homem moderno a construir novas dimensões para a perspectiva do mundo, “navegar é preciso” diria Pessoa em outro poema.

Assim sem nenhuma forma de submissão apresentamos o Editor-chefe Jader Luís da Silveira e Resiane de Paula Silveira, Editora-executiva, com os Infantes da Publicação e da Educação.

“Publicar é preciso”, parafraseando o poeta famoso, nesse ensejo, o **Grupo MultiAtual** está lançando a **Editora Ducere**, que vem na mesma perspectiva de trazer o conhecimento e navegar pelas novas propostas educacionais de conhecimentos e saberes, sendo uma Editora que se aventurará nas grandes navegações dos saberes ou publicações editoriais, que descortinam novos horizontes de conhecimentos.

Ducere, tem uma etimologia latina que significa conduzir, guiar, num sentido hodierno educar.

A proposta do **Grupo MultiAtual**, tem sido esta: de conduzir pessoas ao conhecimento com suas publicações, educando vidas.

Uma nova Editora que trabalha com a mesma qualidade e com serviços *premium* e multimodal de campos dos saberes epistemológicos do conhecimento, que possibilitam pessoas da comunidade acadêmica, servidores e pesquisadores a realizarem mudanças de vida por intermédio de publicações e edições de qualidade e cuidado e esmero.

A concretização do árduo trabalho veio na briosa e singela frase, para poder afirmar de Formiga/MG para o mundo que: “**Somos a maior 5ª Editora Científica do Brasil**”.

O sonho continua, mas do sonho vem a obra, que é fruto de um trabalho dedicado e árduo, nada chega por acaso, tudo vem da vontade daquele que guia os passos de Jader e Resiane, podendo afirma o que foi dito pelo profeta em 1º Samuel 7:12 “**Ebenezer, até aqui nos ajudou o SENHOR**”.

Do exposto, exalta-se o ineditismo propositivo e coragem dos trabalhos até aqui desenvolvidos pelo **Grupo MultiAtual** que o colocam em destaque no conteúdo didático pátrio, sendo estimulante prefaciarmos este livro que será o primeiro de muitas obras. É com altivez e grata satisfação que apresentamos e recomendamos a presente obra.

Parabéns Jader Luís da Silveira e Resiane de Paula Silveira.

Aos mares das publicações **Grupo MultiAtual!**

Boa leitura e reflexões aos leitores!

Dos seus Editores e Revisores da Equipe MultiAtual.

Laurinaldo Felix Nascimento

Advogado. Doutorando em Direito fundamentais e novos direitos pela Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ. Mestre em Administração Pública na Fundação Getúlio Vargas/RJ. Pós-Graduado em Gestão Governamental na Universidade de Pernambuco-FCAP/UPE, Bacharel em Direito na Universidade Estácio de Sá/Recife. Coronel da Reserva da Polícia Militar de Pernambuco.

E-mail: lfelixfuncional@gmail.com

Elaine Freitas Fernandes

Advogada; Mestre em Direito, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário do Pará – CESUPA, na linha de pesquisa: Direito, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional; Doutoranda em Direito Público e evolução social- Direitos fundamentais e novos direitos pela Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ; professora universitária e coordenadora de curso;

E-mail: elainefff@hotmail.com

APRESENTAÇÃO

A Educação inserida na sociedade da informação faz com que docentes e discentes desenvolvam novos recursos para a promoção do processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a presente obra traz reflexões sobre os novos desafios presentes na Educação atual, buscando para isso, conhecer as práticas docentes, bem como as suas reflexões, perspectivas, além de novas ideias que possam ser usadas por outros profissionais da área e também pelos próprios estudantes.

A obra pretende ser uma fonte de inspiração para outros professores, além de ser uma ferramenta capaz de motivar novas práticas e a inserção de elementos inovadores na sala de aula.

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 de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Capítulo 1 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ATRAVÉS DE OFICINAS METODOLÓGICAS INTERATIVAS E DO BLOG <i>Maria Nazaré Ribon Silva</i> | 12 |
| Capítulo 2 UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE ENSINO <i>Antônio André Martins de Souza</i> | 24 |
| Capítulo 3 O PAPEL DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA <i>Luciano Araujo da Costa</i> | 35 |
| Capítulo 4 A ESCOLA SCHOOL 21: A PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO MODELO DE EDUCAÇÃO AGONIZANTE DESCORTINADO PELO PERÍODO PANDÊMICO <i>Luciano Araujo da Costa</i> | 43 |
| Capítulo 5 O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL PARA AS UNIDADES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA <i>Luciano Araujo da Costa</i> | 53 |
| Capítulo 6 O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL <i>Antônio André Martins de Souza</i> | 63 |
| Capítulo 7 RECUPERAÇÃO ESCOLAR POR MEIO DO ENSINO HÍBRIDO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL <i>Carlos Alberto da Silva Junior; Luciana dos Santos Almeida; Rosália Maria Netto Prados</i> | 74 |
| Capítulo 8 A IMPORTÂNCIA DAS CANTIGAS DE RODA, O BRINCAR NA SALA DE AULA: SUA ABRANGÊNCIA E SEU RESGATE NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Eroni Ferreira da Costa</i> | 91 |
| Capítulo 9 A AFETIVIDADE COMO INSTRUMENTO MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM INTELLECTUAL <i>Vinícius da Silva Santos; Adébio Ribeiro de Jesus Lisboa; Grazielle Ferreira Prazeres</i> | 104 |
| Capítulo 10 A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO EPISTEMOLÓGICO DO ESTUDANTE <i>Dorcas Rodrigues Silva de Recamán; Lilliane Rodrigues de Araújo; Raquel Rodrigues Telles</i> | 124 |

Capítulo 11

**A TAREFA COERENTE DO EDUCADOR QUE PENSA CERTO: ENSINAR SIM,
MAS COMO?**

Leticia Oliveira de Souza

138

Capítulo 1
A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA ATRAVÉS DE OFICINAS
METODOLÓGICAS INTERATIVAS E DO BLOG
Maria Nazaré Ribon Silva

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA ATRAVÉS DE OFICINAS METODOLÓGICAS INTERATIVAS E DO BLOG

Maria Nazaré Ribon Silva

Professora Licenciada em Letras-Português. Mestre em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Pedagógico Latino-Caribeño - La Habana - CU. Atua como docente na EEEFM “Padre Manoel da Nóbrega” – Distrito de Vinhático - Montanha - ES. E-mail: nazareribonsilva@hotmail.com.

RESUMO

Este trabalho, que descreve um relato de experiência, apresenta a temática da aplicação da transposição didática na educação inclusiva através de oficinas metodológicas interativas e do blog. A sua relevância científica se apresenta na condição de relatar ao público acadêmico como se pode desenvolver metodologias de ensino e aprendizagem utilizando as tecnologias da informação e comunicação e suas diversas ferramentas. A sua relevância social se mostra na condição de que tem a oportunidade de dar um *feedback* positivo aos anseios dos familiares dos estudantes portadores de necessidades sobre as condições de engajamento didático-pedagógico. O objetivo com tal texto é a divulgação do trabalho realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Padre Manoel da Nóbrega” – Vinhático, município de Montanha – ES. Partindo de uma profunda reflexão acerca da minha práxis, percebi que precisaria re-significar a minha prática e para isso precisaria considerar os princípios da transposição didática. Foi assim que a minha práxis pedagógica no AEE assumiu uma tendência maior para o bem, pois nela se evidenciaria a aplicação da transposição didática. A conclusão a que se pode chegar é que se mostra relevante e bem sucedido os resultados com os estudantes especiais, mediados pelas práticas pedagógicas realizadas através de oficinas metodológicas interativas e com o suporte do Blog.

Palavras-Chave: Alunos portadores de necessidades especiais; Transposição didática; Oficinas metodológicas interativas; Blog.

ABSTRACT

This work, which describes an experience report, presents the theme of the application of didactic transposition in inclusive education through interactive methodological workshops and the blog. Its scientific relevance is presented in the condition of reporting to the academic public how teaching and learning methodologies can be developed using information and communication technologies and their various tools. Its social relevance is shown in the condition that it has the opportunity to give positive feedback to the wishes of the families of students with needs about the conditions of didactic-pedagogical engagement. The objective of this text is to publicize the work

carried out at the State School of Elementary and High School “Padre Manoel da Nóbrega” - Vinhático, municipality of Montanha - ES. Starting from a deep reflection on my praxis, I realized that I would need to re-signify my practice and for that I would need to consider the principles of didactic transposition. This is how my pedagogical practice at the AEE took on a greater tendency towards the good, as the application of didactic transposition would become evident in it. The conclusion that can be reached is that the results with special students are relevant and successful, mediated by pedagogical practices carried out through interactive methodological workshops and with the support of the Blog.

Keywords: Students with special needs; Didactic transposition; Interactive methodological workshops; blog.

INTRODUÇÃO

O presente relato põe em evidencia a necessidade de se trabalhar com os alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com Deficiência Intelectual (DI) com as metodologias que a didática, através de estudos empíricos, já comprovou que são necessárias para a promoção da aprendizagem de qualquer indivíduo.

Ao se considerar os quatro pilares da Educação, a destacar *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (DELORS et al, 1996) como condição para se ensinar e aprender, especialmente, o ensino da educação inclusiva não se pode perdê-los de vista como matéria essencial ao trabalho didático-pedagógico, pois, mais do nunca é preciso trabalhar com metodologias ativas e que respondam aos anseios dos estudantes e da sociedade em relação ao trabalho que se executa em sala de aula, considerando que além de incentivá-los, mantê-los concentrados, é preciso que também promovam a aprendizagem de modo que possibilite o desenvolvimento pleno das suas habilidades, como ler, escrever e calcular, estas tão necessárias para a vivência social.

Assim, tendo em vista essa necessidade, eu pensei em aplicar ao ensino do AEE, para 3 (três) alunos, do atendimento no contraturno, 2 (dois) da 2ª EM, um (1) do 7º M01 – em 2020 e, para o ano letivo de 2021, 3 (três) alunos, 1 (um), 3ª V01, 1(um) na 1ª V01 e 1(um) no 8º M01, os princípios da transposição didática no ensino da Língua Portuguesa-Literatura. Esses foram desenvolvidos por meio de oficinas interativas de leitura e produção de texto, projetos interativos e o blog como metodologias ativas.

Essas metodologias começaram a ser aplicadas e atreladas à criação do *blog* em outubro do ano de 2019, vindo a se consolidar como uma práxis didático-pedagógica durante o ano de 2020 a agosto de 2021, atuando como canal de comunicação entre a escola e os alunos que tinham acesso à Internet, em virtude da necessidade do isolamento social, exigido como procedimento sanitário de segurança por causa da pandemia da COVID-19.

Em agosto de 2021 o retorno das aulas presenciais foi obrigatório e, foi aí que eu pude perceber o quanto essas práticas faziam a diferença na vida escolas desses alunos do AEE. Portanto, os resultados aqui elencados serão referentes ao trabalho dos anos letivos de 2020 a 2021, durante o período das aulas não-presenciais. Pensei em metodologias ativas, como oficinas, aulas práticas e projetos interativos de leitura e produção texto e o blog de modo que os alunos se transformassem no centro da aprendizagem.

Trabalhei, com eles, os conteúdos programados por meio das oficinas metodológicas baseadas no modelo interativo de leitura, pois permitia que meu aluno estabelecesse um diálogo significativo entre o texto e o leitor quando, por meio da prática da leitura essa aciona os conhecimentos prévios que se possui e permite que o leitor se situe e se interesse pelo assunto e, o interesse é a chave da aprendizagem.

Dessa maneira, essa minha prática rompeu com a rotina, *abra o livro na página tal, leia o texto, resolva as questões, depois, serão resolvidas as atividades gramaticais*, com os modelos ascendentes e descendentes de leitura, permitindo, portanto que o meu aluno fizesse uma leitura mais profunda e mais significativa do texto, libertando-se, assim dos efeitos alienadores das práticas conteudistas da escola. Isto aconteceu porque o aluno participa, pensando, durante todo o processo, ou seja, não é a prática de uma leitura mecânica, decodificadora e linear.

A esse respeito, Ribon Silva (2020, p. 67) faz a seguinte colocação: “a prática da leitura é a chave que liberta o povo de um país dos grilhões invisíveis da alienação e da ignorância causados pela própria escola e pelos meios de comunicação de massa.” Portanto, cabe à escola repensar as suas práticas e oferecer para todos os seus alunos com ou sem deficiência, a oportunidade de adquirir uma formação integral e, mais humana.

Isto posto, em virtude da necessidade de contribuir com a oferta de uma formação de qualidade para os alunos DI do AEE, foram elencados os seguintes objetivos:

- ✓ Incentivar a participação ativa dos alunos no processo de ensino aprendizagem, por meio das oficinas e projetos de leitura e produção de textos com diferentes temáticas, amizade, amor, família, saúde, meio ambiente, vinculados em livros, jornais, blogs, vídeos, filmes, sites de receita etc. de modo a facilitar as abordagens intradisciplinares, interdisciplinares e a transversalidade, por meio da recriação e criação de textos.
- ✓ Utilizar o *blog* como metodologia ativa, instrumento tecnológico para dar visibilidade, valorizar e arquivar, como em um portfólio os resultados das pesquisas, as produções de textos e vídeos produzidos pelos alunos, que podem ser acessados e apreciados pela família e pela sociedade em geral.

DESENVOLVIMENTO

Como já argumentava Platão (428-348 a.C.) ao comparar o saber que não há nada bom e nem mau, a não ser duas coisas: a sabedoria que é um bem e a ignorância que é um mal. E, diante dessa afirmação, surge um questionamento: *Até que ponto as práticas escolares contribuem para o bem ou para o mal na modalidade de ensino AEE?* A análise das práticas metodológicas me permitiu enumerar as seguintes colocações: se o meu aluno, durante as minhas aulas ficasse sentado, lendo fragmentos de textos literários, insossos, desprovidos de sentido e de capacidade para despertar o interesse e a vontade dos mesmos, eu só poderia dizer que as práticas metodológicas, assim executadas, não contribuem de modo significativo para que o estudante se torne esclarecido, tendendo mais para o mau, do que para o bem.

Partindo de uma profunda reflexão acerca da minha práxis, percebi que precisaria re-significar a minha prática e para isso precisaria considerar os princípios da transposição didática. Foi assim que a minha práxis pedagógica no AEE, assumiu uma tendência maior para o bem, pois nela se evidenciaria a aplicação da transposição didática.

Para isso, eu considerei a teoria elencada por Souza (2021) de que,

Faça-se esclarecido que Transposição didática é a capacidade de fazer-se entendido e compreendido no campo linguístico do outro; no campo epistemológico do outro, no campo semântico do outro, ou seja, um engenheiro necessita fazer com que os mestres de obras e demais agentes entendam o que ele explicitou em seu projeto arquitetônico. Para isto, há que

ajustar os termos vocabulares com que se pretende expressar a ideia; do contrário, não haverá comunicação, considerando que não haverá entendimento de seu pensamento nem de sua proposta de trabalho técnico (SOUZA, 2021, p. 56).

Assim como também aproveitar a multipluralidade dos TCT's, em propostas de trabalho que abordassem um ou mais componentes de forma intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar e transversal com diferentes temáticas como meio ambiente, ciência e tecnologia, segurança alimentar, economia, saúde, dentre outros. Isso me fez lembrar outro autor, Lisboa et al, quando ele faz seguinte ponderação:

Os planos de aula, de intervenção e de suporte devem estar no nível da proporção do avanço e do interesse dos estudantes. Tudo isto, para motivá-los e desafiá-los e não o contrário, como tem ocorrido. Pois, caso o professor não os seduzir e encantá-los com seus ensinamentos, ele pode se tornar um candidato sério a perder a batalha para seus estudantes e seus brinquedos encantadores (LISBOA et al, 2020, s.p.).

Brinquedos estes que se chamam celulares e jogos eletrônicos, que os mantêm os nossos alunos passivos e inertes enquanto brincam. Então, eu pensei se não pode vencê-los, junte-se a eles, e trouxe para a sala de aula um instrumento tecnológico no qual se podia encontrar jogos pedagógicos, textos informativos, vídeos com diferentes assuntos, que foi o *blog*. A vantagem do *blog* é que o aluno não vai só ser um expectador passivo ou um jogador compulsivo que só consome as informações ali vinculadas, pois a criação de uma página de *blog*, na qual eles tinham livre acesso e podiam agir e interagir durante todo o processo de preparação dos textos poéticos, informativos dentre outros, vídeos para serem publicados. Assim, eles se tornam agentes produtores de conhecimentos, num mundo cada vez mais tecnológico.

Aqui eu me lembrei, que quando eu escrevia um texto, o professor o corrigia e ele era guardado arquivado no caderno. Portanto, o único leitor era o professor que tinha por objetivo corrigir e auferir um valor objetivo ao trabalho do estudante, a nota. Neste sentido, Geraldi (2001, p. 31) faz o seguinte questionamento: “Qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?”

Eu sempre via que não tinha sentido algum; os meus textos não cumpriam as suas funções, que era levar as minhas ideias e opiniões para outras pessoas, além do professor; no entanto, eram encarados apenas como uma atividade escolar. Aqui eu pensei em usar o *blog*, como metodologia ativa para ressignificar essa práxis,

veículo de comunicação entre meu aluno e os possíveis leitores que, além de produzirem os textos, esses foram corrigidos por mim, reescritos pelo aluno para serem publicados no blog, cumprindo, desta maneira a sua função social, que é estabelecer a comunicação entre o escritor e o leitor.

O blog foi pensado porque permitia, além de conferir visibilidade à minha práxis, serviria para arquivar os trabalhos realizados pelo meu aluno na forma de um portfólio eletrônico, com possibilidade infinita de arquivamento.

Para exemplificar toda essa teoria, farei um recorte, no qual serão apresentadas as atividades desenvolvidas em todo esse período, uma vez que trata-se de produções e registros de 3 alunos do AEE – DI, do contraturno, nos anos de 2020 e 2021.

Aqui vou descrever as atividades desenvolvidas com o aluno L.O.S.A. do aluno – do 7º M01 e que frequenta o AEE, no contraturno.

No dia - 11/02/2020 durante duas horas aulas trabalhei com a técnica, a *Caixa Misteriosa*. O meu objetivo com essa aula era estimular a percepção motora, visual, auditiva, tátil, gustativa e o equilíbrio, assim como as habilidades cognitivas e linguísticas para elaborar textos. Durante sua realização, o aluno (DI) se manteve atento e concentrado, escrevendo seu texto e, segundo os professores da sala comum, essa atitude não é percebida em sala de aula, pois geralmente ele fica agitado e não cumpre com suas atividades, como deveria. Como ele havia *adivinhado*, o que havia na caixa, eu dei para ele, como prêmio bombons. Na sequência da aula, ele assistiu vídeos sobre como se fabrica chocolate, fez anotações, vídeos de receita de bolo de chocolate.

Nessa mesma linha e, para manter a concentração do aluno L.O.S.A., no dia - 18/02/2020, durante 3h/a, foi exibido para ele o filme *A Fantástica Fábrica de Chocolate*. Ele se manteve o tempo todo concentrado e atento. Assim, após a apreciação, tive com ele uma conversa informal sobre os temas e os valores abordados no enredo. Em seguida eu solicitei que ele elaborasse um resumo do filme. Por meio de algumas perguntas-chave, ele foi recordando o comportamento de cada personagem e anotando. No final, o resumo ficou bem consistente com o filme. Aqui, pelo fato, dele ter aberto a caixa mágica, em virtude de minha ausência, visto o que havia dentro, recebido o prêmio (bombom) injustamente, foram abordados os valores; para isso, perguntei para ele, se ele ficaria com a fábrica de chocolate, ele me disse que sim, eu rebati, dizendo que não, pois ele havia sido desonesto, ao abrir a caixa

mágica, na aula anterior, durante minha ausência. Assim, expliquei para ele a importância de ser honesto, ser cordial dentre outros valores, tomando as atitudes e comportamentos dos personagens do filme como exemplos.

No dia 10/03/2020 - 3h/a – Comecei as aulas práticas, o objetivo ler e interpretar textos descritivos e instrutivos e executar as instruções recebidas, que era fazer brigadeiros. Nesse, caso, aqui eu levei em consideração os pilares da educação aprender a fazer. Com esse aluno, foi realizada uma pesquisa de preço no supermercado, dos ingredientes do brigadeiro, essa foi a última tarefa, pois as aulas foram suspensas, por causa da pandemia.

- ✓ Atividades desenvolvidas com os alunos – A. dos S. A. e M. E.D.G.P, da 2ª V01- EM, no ano letivo de 2020.

Como foi dito antes, os textos precisam ser trabalhados de modo que façam sentido para o aluno; assim, no dia – 12/02/2020 - 3h/a, trabalhei com o livro *A Invasão das Borboletas*, os objetivos da aula, conceituar, ler, interpretar, criar e recriar texto narrativo, o conto. Nesse caso, após a leitura do conto. Eu fiz os seguintes questionamentos o que aconteceu? Com quem? Quando? Onde? O clímax. Como terminou? Em seguida, realizei a exibição de vídeo sobre a metamorfose das borboletas, a confecção de borboletas com amendoins, papel seda e cola branca e, por fim, uma conversa sobre a importância da preservação do meio ambiente.

Tendo como ponto de partida a necessidade de se aplicar os pilares da educação, aprender a fazer, no - 03/03/2020 – 3h/a - O objetivo da aula: Produzir texto narrativo com foco na primeira pessoa do singular (Eu) a partir de uma aula prática, que foi a fabricação de um doce de banana caramelizada, pois a experiência concreta serve de base para a abstração, ou seja, a elaboração de um texto na primeira pessoa d singular, relatando como eles se sentiram após fazerem o doce.

Aqui convém lembrar, que além da Língua Portuguesa, o meu aluno, trabalhou também com a interdisciplinaridade em Matemática, quando ele mediu e pesou os ingredientes, para fazer o doce, em Ciências, a questão da higiene ao se manipular os alimentos, transversalidade, por meio da segurança alimentar com o uso de ingredientes frescos e o bom senso na hora de comer doces.

Em março de 2020, aulas presenciais foram suspensas por causa da pandemia. Os alunos passaram a receber as *Atividades Pedagógicas Não Presenciais*

(APNP's) que também foram publicadas no blog. A partir dessas datas, o atendimento passou a ser no colaborativo.

O ano letivo de 2021 iniciou ainda com atividades remotas, com a entrega de das APNP's impressas, o uso do Google Sala de Aula e, portanto o AEE continuou no colaborativo até agosto. Com o retorno das aulas presenciais, o atendimento do AEE, no contraturno, também retornou e, assim as atividades foram retomadas.

Para o ano de 2021, irei dar destaque para algumas atividades desenvolvidas tanto com o aluno L. O. S. A., do 8º M01, quanto com o aluno J. P. P. G., aluno da 1ª V02.

Com o retorno das aulas presenciais, consegui trabalhar com uma diversidade de temas, assuntos com mais dinamicidade, pois, pelo fato de haver computadores e acesso à rede de Internet, pude oferecer, além dos textos e interpretações escritas, pude trabalhar por meio do QUIZ. Aplicar as noções de adição e subtração em jogos matemáticos *on line*. Desenvolver a precisão no uso dos recursos tecnológicos (digitação, pesquisas e resolução de jogos matemáticos), dentre outros mais.

Mas aqui, vou dar destaque às oficinas de leitura e produção desenvolvidas no período de setembro a dezembro de 2021 com os alunos L. O. S. A., do 8º M01 e o aluno J. P. P. G – 1ª V01, pois foi quando eu consegui trabalhar a Língua Portuguesa com transversalidade em *Cidadania e Civismo* e *Ciência e Tecnologia*, por meio da interpretação do texto literário na forma de desenho animado, cada um em seus dias específicos. Tudo começou com a exibição do filme *O Pequeno Príncipe*, pois, nesse caso, pude trazer para o centro de nossas conversas informais a importância da família e a importância da amizade na vida das pessoas, assim como os demais valores, como resiliência, a paciência e outros mais.

O mais interessante, foi perceber que mesmo sendo a mesma atividade para os dois, cada um escreveu seu resumo ao seu modo. L.O., por exemplo, fez a narrativa dos fatos em um texto mais extenso, já o aluno J.P. relatou a essência do filme, por meio do texto que fala sobre a importância da amizade e do amor em família. O mais importante é, que eu pude perceber o quanto se mantiveram concentrados, atentos e interessados durante todo o processo. Os textos dos dois alunos estão publicados e arquivados no blog.

Nesse ínterim, eu também trabalhei com a aluna M.E.D.G.P., da 3ª V01 em 2021. Darei ênfase a algumas das oficinas que foram desenvolvidas de setembro à

dezembro de 2021, que ao meu ver, foram significativas para a aprendizagem dessa aluna.

No dia 08/09/2021, trabalhei com disciplina de Língua Portuguesa como transversalidade no *Meio Ambiente, Cidadania e Civismo*. O objetivo principal foi elaborar texto dissertativo-argumentativo. Tema: *A reciclagem do lixo sólido é fundamental para a preservação do meio ambiente*. Nesse caso, fiz algumas perguntas para a aluna, sobre o que normalmente fazemos com o lixo. Ela foi taxativa, jogamos fora. Foi aí, que joguei em cima da mesa diversos brinquedos, convites velhos, peças de jogos, ou seja, lixo sólido, que seriam descartados na natureza. Foi aí, que comecei questionar sobre os perigos que esse lixo representava para a vida no planeta. Ela escreveu o texto, como foi proposto, a partir daí, leu mais sobre importância da reciclagem. E, para mostrar o quanto a natureza é bela, ela foi convidada a tirar fotos das plantas do pátio da escola. Nesse caso, além da abordagem transversalidade em Meio Ambiente, houve também a prática da interdisciplinaridade em Arte e em Ciências e Tecnologia, com o uso do celular para fotografar. Tanto o texto, quanto as fotos foram publicadas no blog.

Não podia deixar de relatar, que a aluna em questão é muito agitada, afobada e, há dias, portanto, em que ela não consegue nem se concentrar para realizar as atividades propostas e, são nesses dias, que a convido a relaxar para ouvir músicas orquestradas de músicos como Richard Cleyderman. Todas às vezes, eu percebo que a agitação diminui e ela começa a resolver as atividades propostas.

Aqui vou retornar ao aluno J.P.P.G. 1^aV02, pois, há uma atividade que foi desenvolvida, que merece ser relatada. No dia, 17/08/21, o ajudei nas atividades interdisciplinares da Área de Linguagem. Objetivo: Gravar um vídeo falando sobre o porquê do aluno gosta da cidade onde ele mora. O resultado foi surpreendente; a partir do texto, elaborado com a minha ajuda, o aluno preparou um vídeo, o editou e o publicou no sítio eletrônico do You Tube. Fui surpreendida com o resultado, porque o aluno é vergonhoso, nem se ouve a sua voz em sala de aula, segundo os professores e, de repente solta a voz e se impõe por meio do vídeo e, descobre que o sonho dele é aperfeiçoar a sua prática como editor de vídeo. Assim, além dele ter o seu trabalho divulgado no YouTube, ele também foi publicado no blog.

Dentre todas as atividades desenvolvidas, uma delas merece também a nossa atenção, que foi o Projeto *Poetizando e Proseando na Escola*, desenvolvido entre os meses de outubro, novembro e dezembro em parceria com a outra professora do AEE,

G. C. que teve como objetivo principal dar visibilidade aos alunos do AEE e mostrar aos demais profissionais e alunos que os alunos do AEE também possuem habilidades e talentos que precisam ser trabalhados e desenvolvidos pela e na escola.

Assim, é importante ressaltar também que, a partir das oficinas, geralmente temáticas, eu trabalhei com todas as disciplinas e, as macroáreas dos Temas Transversais Contemporâneos, por meio de conversas informais, orientá-los sobre diferentes temas, como cidadania, o meio ambiente, o uso adequado das redes sociais, assim como pude fazer abordagens interdisciplinares dos conteúdos do currículo.

Vale lembrar que, para realizar as atividades os alunos se mantiveram concentrados e, pensado naquilo que eles estavam executando e, é aí nesse processo que eles lançam mão dos conhecimentos gerais prévios, assim como de seus talentos, criatividade e sentimentos para solucionar as questões que são apresentadas e é aí, que pude perceber a visão de mundo que eles têm, os valores nos quais acreditam, a convivência familiar, os medos, os sonhos, as preocupações com o futuro, os talentos, o nível de conhecimentos linguísticos e matemáticos, enfim é aí, que se estabeleceu o vínculo afetivo, tão necessário no processo de ensino-aprendizagem, entre eu e eles.

Todas as atividades estão publicadas e arquivadas no blog e hoje conta com mais de 8.800 visualizações e 65 comentários e isto me permitiu o *feedback* positivo sobre as atividades que estava desenvolvendo com esses alunos.

O mais interessante é que essas metodologias podem ser replicadas, oficinas, projetos, registro e publicação no blog. No entanto, vale lembrar, que em virtude do volume de materiais produzidos, textos, fotos, resultados de pesquisas, manter o blog atualizado chega a ser um grande desafio, mas aos poucos, dentre das possibilidades, todas as tarefas são publicadas, de modo que cumpram sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, como responsável pelo processo de ensino aprendizagem, seja para alunos da sala comum ou para alunos do AEE, precisa se aperfeiçoar cada vez mais a sua prática, por meio de metodologias ativas que contemplam os princípios da transposição didática de modo a promover a equidade de ensino.

Além disso, ele não pode perder de vista que o aluno com Deficiência Intelectual é capaz de aprender, desde sejam oferecidas atividades dinâmicas, desafiadores, em consonância com seu nível de conhecimentos prévios e que consigam despertar o interesse e de envolvê-los de maneira ativa em todo o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, João Vanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. Ed. São Paulo: Editora Assoeste / Editora Educativa, 2001.

LISBOA, Adébio de Jesus Ribeiro et al. Desafios e possibilidades do ensino de literatura para estudantes do Ensino Médio na era TIC. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 06, Vol. 09, pp. 55-73. Junho de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensino-de-literatura>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ensino-de-literatura. Acesso em 21/11/2021.

SILVA, Maria Nazaré Ribon. **Estratégia metodológica de ensino da Língua Portuguesa para formação de estudantes leitores**. São Paulo: PerSe, 2020

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. **A Pedagogia nas organizações empresariais**. São Paulo: PerSe, 2021. (No prelo).

REPLICANT. USA: Califórnia Filmes. Videolar S.A. (s.d.). DVD: 85 min. Legendado, color, NTSC.

Capítulo 2
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE
ENSINO

Antônio André Martins de Souza

UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE ENSINO

Antônio André Martins de Souza

E-mail: andre.ariqueles@hotmail.com

Graduação em Administração, Gestão Pública e Gestão Ambiental. Especialista em Sustentabilidade, Desenvolvimento e Gestão de Projetos Sociais e em Georreferenciamento de Imóveis Rurais. Mestrado e Doutorando em Ciências da Educação pela Amazônia University, Educação Cultural e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/7882501946217583>

RESUMO

O movimento global pela educação inclusiva é uma ação social, cultural, pedagógica e política que defende o direito de todos os alunos de estarem juntos, compartilharem e aprenderem sem discriminação. A inclusão educacional é um processo gradativo, dinâmico e em transformação e os caminhos com grandes desafios estão sendo encontrados para que a educação inclusiva seja realmente efetivada, entre eles destaca-se a formação de professores. Nesse contexto, a formação de professores é um compromisso das instituições de ensino públicas e privadas de desenvolver as habilidades e competências necessárias ao sucesso, qualidade e eficiência dos professores. O objetivo do estudo é explorar a evolução histórico da base da educação inclusiva, especialmente, a quanto aos aspectos relativos à formação de professores no contexto educacional. Entretanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica apoiando-se em materiais existentes que abordavam o tema, disponibilizados em sites da internet, artigos científicos de diversos autores. Pode-se concluir a educação inclusiva e a formação de professores sendo essencial numa instituição, pois a cada dia que passa surgem novas perspectivas e situações, por isso os professores devem estar preparados para estes novos conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de professores. Discentes.

ABSTRACT

The global movement for inclusive education is a social, cultural, pedagogical and political action that defends the right of all students to be together, share and learn without discrimination. Educational inclusion is a gradual, dynamic and changing process and paths with great challenges are being found so that inclusive education is really effective, among them the training of teachers stands out. In this context, teacher training is a commitment by public and private educational institutions to develop the skills and competences necessary for the success, quality and efficiency of teachers. The objective of the study is to explore the historical evolution of the basis of inclusive

education, especially regarding aspects related to teacher training in the educational context. However, a bibliographic research was carried out based on existing materials that addressed the topic, available on internet sites, scientific articles by various authors. Inclusive education and teacher training can be concluded as essential in an institution, because with each passing day, new perspectives and situations arise, so teachers must be prepared for this new knowledge.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. students.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais em instituições públicas de ensino evoluiu historicamente significativamente para a visão atual de inclusão, onde a escola se torna um lugar de aceitação e convivência com a diferença (OLIVEIRA, 2011).

Quando falamos de pessoas com deficiência, logo pensamos em um tema de direitos, como o direito à educação, a Declaração de Salamanca, que apareceu na cidade espanhola de 7 a 10 de junho de 1994, estabelece os princípios de inclusão de crianças, ensino regular de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema (LORENZETTI, 2001).

Ao longo da história, a educação mudou fundamentalmente com a educação inclusiva, com as mudanças necessárias para garantir os direitos da criança conforme a Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), também assegura o direito a criança com NEE a ser matriculado da mesma idade em escolas regulares, garantindo os meios e recursos para superar suas barreiras de aprendizagem, desenvolvimento emocional e cognitivo, e fornecer currículos, métodos e técnicas (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, a inclusão deve ser tomada pela comunidade docente como o primeiro passo para buscar práticas pedagógicas adequadas e obter qualificação profissional, visto que os professores têm papel fundamental na expansão da educação inclusiva.

O objetivo deste artigo é explorar a evolução histórica dos fundamentos da educação inclusiva, particularmente no que se refere à formação de professores no contexto educacional.

Este artigo foi elaborado a partir da leitura de artigos científicos sobre educação inclusiva e de uma revisão bibliográfica que partiu de políticas educacionais que

oferecem condições favoráveis para melhorar a efetividade desse processo educativo.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, a formação de professores de educação especial começou com o currículo do ensino médio na década de 1950 e continuou até o final da década de 1960. Cursos de ensino para deficientes auditivos e visuais e destinados a deficiências físicas e mentais, caracterizados por aspectos terapêuticos e técnicos. Para Mazzotta (1999), a formação de professores de educação especial passou do ensino médio para o ensino superior na década de 1970, quando os programas de pedagogia ofereceram qualificação para a educação especial. Nesse período, o primeiro curso profissionalizante é oferecido como alternativa à formação de professores.

O Congresso Mundial de Educação para Todos na Tailândia em 1990 e a Declaração de Salamanca na Espanha em 1994 e a Convenção da Guatemala em 2001 ajudaram a iniciar a implementação de políticas educacionais em todo o mundo, discutindo habilidades e competências que os educadores devem dominar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, que destaca: a capacidade de adaptação aos conteúdos de aprendizagem, recorrer à tecnologia, trabalhar com especialistas, avaliar necessidades educacionais, implementar ações que considerem a diversidade, inteligência, interesses e motivações dos alunos. (TORRES, 2001).

Batizando os textos acima, em leis e outros documentos, foram inseridas orientações de que a formação inicial de todos os professores exige capacitá-los para atender às necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como para compreender os alunos com necessidades especiais. A educação especial deixa de ser objeto das qualificações tradicionais da educação especial (MANTOAN, 2006).

Considerando que a inclusão se aplica a todos, os professores têm um papel importante nas escolas como principal desafio para estabelecer e implementar uma pedagogia que atenda e inclua alunos com características pessoais e de aprendizagem que necessitem de uma pedagogia diferenciada. Para isso, é preciso remover as barreiras da formação tradicional, em que professor se move a ver que o aluno não tem suas características.

Goés (2002) observou que a maior dificuldade, na prática da filosofia inclusiva, está na formação de professores em educação inclusiva e diz afirma que essa dificuldade pode ser vista em professores que não estão preparados para lidar com o que Vygotsky chama circunstâncias extraordinárias, a aprendizagem única e as necessidades de desenvolvimento de seus alunos.

A Lei nº 9.394/1996, em seu art. 59, recomenda que o sistema de ensino garanta que os alunos com necessidades especiais:

Inciso III: professores com especialização adequada ao nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Trabalhar com alunos excepcionais exige que os professores prestem mais atenção à sua prática porque eles não podem permanecer no plano padrão. As particularidades dos alunos especiais exigem novas e diferentes formas de planejar e executar as atividades instrucionais e organizar as salas de aula para interagir com os alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação especial é uma modalidade de ensino onde o processo de inclusão exige que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam matriculados na rede regular de ensino. Por isso, os profissionais que optam por se especializar na docência também optam pela possibilidade de trabalhar diretamente com esses alunos (ALMEIDA, 2006).

Além disso, os autores discutem e questionam sistemas e políticas que são a capacidade de formação dos professores, mas que implicam mudança e compromisso político e social. De acordo com Dermeval Saviani (1995, p. 45), “ao adquirir competências, os professores também conseguem perceber na escola as barreiras ao comportamento competente”.

Essas mudanças, voltadas à formação de professores para atuarem na educação inclusiva, podem percorrer um longo caminho para que mudanças reais nas escolas aconteçam. O objetivo é uma pedagogia centrada no aluno, que leva a uma sociedade que respeita a dignidade humana e a diferença. É a missão de quem trabalha no campo da definição de políticas de educação inclusiva.

1. 1 O PAPEL DA ESCOLA FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS NEE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação especial ainda tem lugar nas escolas regulares como método de ensino. Para serem eficazes, precisam de uma rede de apoio para complementar o trabalho dos professores, as redes de apoio existentes são atualmente compostas por serviços de educação profissional como:

- AEE – Atendimento Educacional Especializado;
- Intérpretes;
- Professores de braile da área da saúde e da família.

Para que as escolas sejam inclusivas, são necessários diferentes apoios: físico, pessoal, material, técnico e social, ressaltando que estes são necessários, mas não suficientes para garantir a igualdade de oportunidades e a efetiva educação inclusiva. (ALONSO,2013).

Nessa perspectiva, quando se entende que as escolas são projetadas para ajudar os alunos a adquirirem as habilidades e conhecimentos que lhes permitirão viver independentemente na sociedade, os serviços de apoio devem ser modificados para constituir efetivamente uma assistência à classe regular.

Segundo Pinola (2001), assegura que:

Os serviços de apoio são fundamentais no processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, pois a formação de professores, sejam eles generalistas ou especialistas, pouco tem a ver com as necessidades educacionais atuais, entendida como um dos desafios da escola atual. (PINOLA, 2001, p 343).

A prática da inserção não está apenas incluída, nem será, numa sala sem consciência nem valores, aceitação é algo que não existe, é um abraço pleno e infinito das diferenças que surgem no processo, no reconhecimento que o indivíduo é possuído. A igualdade de oportunidades e direitos existe no contexto de comportamentos que requerem atitude e consciência para funcionar (CAVACO, 2014).

Portanto, uma escola que se diz inclusiva deve se integrar à comunidade e oferecer bons padrões na prestação de serviços, criando um sério senso de cooperação e cooperação com a escola entre seus professores. Uma pedagogia da responsabilidade compartilhada é sempre empregada entre os profissionais das diferentes instâncias educacionais, criando assim um sistema interdisciplinar que beneficia a aprendizagem dos alunos envolvidos no processo. Quando pensamos em

uma escola inclusiva, pensamos em uma escola que tenha um currículo adequado para cada aluno com necessidades educacionais especiais, pois as escolas estão mudando seu currículo para atender às necessidades de todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Uma escola inclusiva é uma escola que acolhe a todos, independentemente de suas diferenças ou deficiências, onde todos os conselhos para orientar as atividades escolares e as intenções dos educadores sobre a exclusividade estão documentados em seu Projeto Política de Ensino (PPP). Ele identifica quais redes de apoio são necessárias para ajudar os alunos com deficiência, fornecendo qualquer apoio necessário (ALONSO,2013).

Para que os alunos com necessidades educacionais especiais se desenvolvam plenamente, eles precisam de um professor que tenha todo o suporte necessário, e para isso acontecer, o professor precisa ter uma formação adequada e contínua com conteúdo adequados, pois os alunos carentes são matriculados com base no artigo 28 da Lei de Inclusão de Pessoas com Deficiência determina que o número de escolas de educação formal vem aumentando ano a ano - no conteúdo do currículo, no currículo do ensino superior e na educação profissional técnica e técnica, incluindo pessoas com deficiência em áreas do conhecimento relacionadas a temas relacionados (BRASIL, 2015).

Em consonância com Lei (1996), o sistema de ensino deve garantir a formação dos professores para poderem oferecer educação de qualidade com currículos, estratégias e métodos que atendam às necessidades dos alunos.

Na Lei De Diretrizes Bases da Educação (1996) no art. 59 afirma que:

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, por suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – Professores com especialização adequada ao nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Portanto, deve a ação pedagógica dos educadores seja voltada para a educação inclusiva, e seus conhecimentos devem ser sempre aprimorados no avanço de novas habilidades e competências, possibilitando aos professores a continuidade de sua formação.

1.3 EFEITOS DA PANDEMIA NA VIDA E NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A UNESCO (2020), lista uma série de barreiras enfrentadas por estudantes com deficiências, dentre as quais envolvem: a menor incidência de apoios; necessidade de mais recursos, tais como acesso à internet e materiais de suporte especialmente projetados, tornando o aprendizado desses estudantes mais caro para as famílias; a interrupção dos programas escolares de alimentação; e o despreparo dos professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para ensino online (UNESCO, 2020). Tendo em vista essas colocações, observamos que a pandemia conduziu um aumento significativo de barreiras para o processo de escolarização desse público, desenvolvendo ainda mais um déficit na sua aprendizagem.

No Brasil esperavam-se investimentos em acesso à banda larga, bens digitais públicos fornecimentos de ferramentas tecnológicas para os alunos poderem acessar as aulas e efetivarem as devolutivas das suas atividades/avaliações tanto de forma síncrona como de forma assíncrona. Porém, o que se observa é um ensino remoto atendendo aos interesses de corporações educacionais que utilizam desse momento para venderem pacotes e disseminar ideias e meios de se produzir a educação no mundo, consolidando assim o projeto educacional repousando na afirmativa de que os alunos com deficiências não se beneficiariam em sua grande maioria devido a suas especificidades.

A realidade concreta vivenciada pela população brasileira sem e com deficiência em tempos de pandemia causada pela COVID-19 anuncia desafios que, certamente, impactarão no período pós-pandemia, somados à pressão para a generalização da educação à distância em função de interesses econômicos privados e fruto de uma intensa irresponsabilidade com a educação pública de qualidade e pela apatia de vários setores ligados a movimentos sociais que apoiam o ensino virtual (SAVIANI, 2021).

De acordo com Silva, Bins e Rozek (2020), a pandemia revisita as desigualdades já existentes e a necessidade do fortalecimento das políticas públicas direcionadas para a educação especial para que a escola ofereça um ensino efetivamente e garanta o atendimento às necessidades de todos os alunos. As

famílias de estudantes com deficiência têm encontrado dificuldades para acompanhá-los nas atividades desenvolvidas no ensino remoto por falta de documentos orientadores.

De acordo com Carvalho et al. (2020), as mães de crianças de seis a doze anos estão tendo dificuldades para auxiliarem os filhos com as atividades escolares durante a pandemia onde até mesmo os professores dos centros de atendimentos relatam escassez de orientações. O Ministério da Educação e Cultura – MEC silencia durante toda a pandemia, não adotou nenhuma medida para promover a Educação Inclusiva no contexto do ensino remoto emergencial mesmo constando no parecer n.º 5 do Conselho Nacional de Educação - CNE a necessidade de dar continuidade a esse direito, garantindo qualidade e equidade.

De acordo com Cury et al. (2020, p. 01), “a pandemia desmoronou o nosso cotidiano rotineiro e escancarou a desigualdade vivente na sociedade, e, por consequência, do sistema educacional. A desigualdade de acesso à informação e tecnologia, bem como a de oportunidades apresentaram-se na pauta educacional”.

CONCLUSÃO

Por meio do estudo, conclui-se que a educação inclusiva foi atualizada temporalmente até chegar no atual cenário, entretanto, os documentos norteadores foram se atualizando com objetivo de aproximar de uma educação equânime, a lei nº 13.146/2015 – LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO e o documento mais recente.

Uma escola inclusiva deve fornecer uma abordagem estratégica e um currículo para atender às diferenças de todos os alunos. O sistema de ensino deve garantir que os professores sejam formados com as políticas públicas para trazer inovação e um ano em que os professores aprendam sobre educação especial no currículo, desde a graduação, permitindo que eles acomodem, compreendam e identifiquem as dificuldades. Como eles contribuem para a aprendizagem de cada aluno.

Em suma, o papel fundamental da escola é proporcionar uma educação para todos, verdadeiramente inclusiva, de acesso e persistência, onde os alunos sejam os protagonistas dentro e fora do ambiente escolar. O maior desafio é formar educadores para prepararem estratégias instrucionais e adaptem atividades e conteúdo não apenas para alunos com necessidades educacionais especiais, mas para todos os participantes.

Portanto, para que a inclusão seja efetiva, deve os envolvidos no processo aceitem o desafio, acreditem ser possível e ampliem a ação esperada. Só assim a educação inclusiva pode deixar de ser garantida pela legislação e documentos educacionais e se tornar uma realidade nas escolas e na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. E. M. **Educação especial na formação de professores das universidades de Mato Grosso do Sul**. UNI revista - Vol. 2006.

ALONSO, D. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. Nova Escola, São Luís.2013

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Presidência da República, Casa Civil**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.294, de 20 e dezembro de 1996). Brasília, 1996.

CARVALHO, Carla Beatriz et al. **Ensino Remoto e Necessidades Específicas: o papel da escola e das famílias**. Braz. J. of Develop. Curitiba, v.6, n.10, 2020.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente**. Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. O Aluno com Deficiência e a **Pandemia**, 2020.

GÓES, M. C. R. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural**. RBOSA, Denis Borges. Da Tecnologia à Cultura: Ensaio e Estudos de Propriedade Intelectual. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. In: M. K. Oliveira, D. T. R. Souza; T. C. Rêgo (Org.) Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras**. 2001

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Entre pontos e contrapontos**. Parte III. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Inclusão escolar e educação especial**. In: V Jornada Curitibana de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Curitiba, 1999.

OIVEIRA, L. A. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez**. IESDE BRASIL SA, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional**. Revista Exitus, v.10, n.1, 2021.

SILVA, Karla Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene. **A educação especial e a covid-19**: aprendizagens em tempos de isolamento social. Interfaces Científicas - Educação, v. 10, n. 1, p. 124–136, 2020.

UNESCO. **Empowering students with disabilities during the COVID-19 crisis**.04 de junho de 2020.

Capítulo 3
O PAPEL DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Luciano Araujo da Costa

O PAPEL DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Luciano Araujo da Costa

Coordenador

Pedagógico na Prefeitura de Corumbá, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. Pós-Graduado em Tecnologias Digitais Aplicadas a Educação e Ensino à Distância (Gestão e Tutoria) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi, Tecnologias Digitais Para Educação pela FAINSEP - Faculdade Instituto Superior de Educação Paraná, Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. lucianoarj@gmail.com

Resumo: Este estudo objetivou contribuir com a atividade de tutoria que carece de várias reflexões a fim de amadurecer e solidificar os processos que compõe a modalidade EAD, se propõe na construção de uma linha de raciocínio sobre a questão elencada na proposta desse paper. A questão recai sob: A prática da tutoria, com foco na importância do papel do tutor para cursos à distância, identificando as suas principais funções. Para o desenvolvimento desse paper, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, utilizando artigos encontrados em sites repositórios como Cielo e Google Acadêmicos. A presente pesquisa se caracteriza por ser exploratória e explicativa. Para se construir sua base exploratória, far-se-á uso de autores selecionados que já se debruçaram anteriormente sobre a temática vigente e trarão grandes contribuições para a construção das reflexões propostas. A partir da análise de dados foi possível perceber a importância do tutor para o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EAD. Foi também importante para elucidar as exigências para atuação nessa função e que tipos de habilidades o mesmo deve ter. No final, podemos entender que a harmonização do relacionamento entre o tutor e o aluno, traz benefícios para ambas as partes, transformando a relação entre eles em dialógica. Enfim, por meio do caminho trilhado ao longo dessa pesquisa, foi possível confirmar a importância da atuação do tutor dentro dos cursos na modalidade EAD. E os caminhos necessários para se refletir e conseqüentemente enriquecer a função de tutor.

Palavras-chave: ead 1. tutoria 2. competências 3.

Abstract: This study aimed to contribute to the area that lacks several reflections in order to mature and solidify the processes that make up the EAD modality, and proposes to build a line of reasoning on the issue listed in the proposal of this paper. The question falls under: The practice of tutoring, focusing on the importance of the

tutor's role for distance courses, identifying its main functions. For the development of this paper, a bibliographic research was chosen, using articles found in repositories such as Cielo and Google Acadêmicos. This research is characterized by being exploratory and explanatory. In order to build its exploratory base, selected authors will be used who have previously looked into the current theme and will bring great contributions to the construction of the proposed reflections. From the data analysis, it was possible to perceive the importance of the tutor for the teaching-learning process in the distance learning modality. It was also important to elucidate the requirements for acting in this role and what types of skills it should have. In the end, we can understand that the harmonization of the relationship between tutor and student brings benefits to both parties, transforming the relationship between them into a dialogic one. Finally, through the path taken throughout this research, it was possible to confirm the importance of the role of the tutor within courses in the distance learning modality. And the necessary paths to reflect and consequently enrich the role of tutor.

Keywords: ead 1. tutoring 2. skills 3.

1. INTRODUÇÃO

Na atual sociedade, caracterizada como "Sociedade da Informação", podemos observar a transformação ocorrida na educação a distância. O que outrora foi praticada por correspondência ou até mesmo em tempos depois praticada através do rádio e TV, adentra de forma triunfante nas instituições de ensino em tempos de crise sanitária mundial tendo como grande novidade, a utilização das TIC's como ferramenta mediadora nos processos de aprendizagem que podem ocorrer de forma síncrona ou assíncrona.

Nesse contexto em que as salas de aulas viram AVA's e os alunos participam de uma gama de atividades que possuem dinâmicas síncronas ou assíncronas, surge a necessidade de um novo ator participante do processo de ensino-aprendizagem, o Tutor. Este profissional, irá promover através da interatividade, o engajamento, a produção de feedbacks aos alunos a fim de conduzi-los de forma autônoma e personalizada, a construção do seu conhecimento.

Diante de uma modalidade cada vez mais dinâmica e com um público alvo que anseia por novidades e atualizações nos processos aos quais estão inseridos, qual seria a importância do Tutor para a vivência da modalidade EAD? As pesquisas relacionadas a área supracitada, receberam grande incentivo no contexto imposto pela atual crise sanitária mundial, onde as instituições de ensino do dia para a noite se viram obrigadas a se remodelarem a nova

modalidade e de forma empírica trabalharemos com Ensino Híbrido ou em alguns casos totalmente EAD.

O objetivo desta pesquisa, visando contribuir com a atividade de tutoria que carece de várias reflexões a fim de amadurecer e solidificar os processos que compõem a modalidade EAD, se propõe na construção de uma linha de raciocínio sobre a questão elencada na proposta desse paper. A questão recai sob: A prática da tutoria, com foco na importância do papel do tutor para cursos à distância, identificando as suas principais funções.

Diante de um mercado cada vez mais exigente por qualidade, confiabilidade e velocidade de informações, faz necessário se refletir na importância de uma figura que irá fazer o elo entre os professores e os alunos, o tutor. Este profissional estará inserido também em uma equipe multidisciplinar que de igual importância, assume um papel preponderante para o alcance do objetivo proposto pelo curso. Dentro do processo de tutoria, cabe elucidar também os tipos de prática em que os tutores podem se enquadrar bem como as competências necessárias para atuar.

Para o desenvolvimento desse paper, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, utilizando artigos encontrados em sites repositórios como Cielo e Google Acadêmicos. A presente pesquisa se caracteriza por ser exploratória e explicativa. Para se construir sua base exploratória, far-se-á uso de autores selecionados que já se debruçaram anteriormente sobre a temática vigente e trarão grandes contribuições para a construção das reflexões propostas.

2. DESENVOLVIMENTO

A modalidade de ensino EAD, de forma inclusiva, rompe as barreiras geográficas, atendendo alunos com diferentes condições financeiras, geográficas e sociais. Objetivando a garantia e evolução dos alunos nos processos na referida modalidade, o tutor deve trabalhar de forma intensiva a interatividade que no primeiro momento tem-se um superficial entendimento que ela está relacionada ao uso das tecnologias, porém, para Silva (2001, p.05), "interatividade é um conceito de comunicação, e não de informática, podendo ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço". Através da referida prática a função do tutor se consolida no que tange a sua importância, uma vez que ele possuindo formação acadêmica compatível ao curso no qual irá atuar, caminhará juntamente

aos alunos, orientando e mentoriando-os através das TIC's na evolução dos seus aprendizados.

Segundo Moreira (2005) o tutor pode atuar de duas formas diferentes, uma de forma onde ele não exerce a docência, sendo assim ele assume um papel de assistente. Nesta situação, através da mediação entre os demais envolvidos, ele promove o engajamento, sana dúvidas dos alunos quanto a utilização e navegação no AVA e atende as demais demandas por orientações dos alunos que porventura sujam ao longo do processo. A outra forma de atuação é quando o tutor exerce a função de docente, o que lhe obriga a ter formação e perfil profissional que lhe capacitem a exercer tal ofício.

Conforme explicado acima, apesar de estarmos falando de um mesmo profissional, fica claro em que ambas as situações, será exigida do tutor, particularidades inerentes a cada uma delas. A atuação do tutor, será definida no projeto pedagógico do curso quando mesmo ainda estiver em fase de desenvolvimento. Uma outra observação importante a ser feita, recai sob a atuação do professor enquanto docente, necessita-se frisar que tal atuação não exclui do projeto a existência do professor, que se diga de passagem, dentro de uma equipe multidisciplinar, juntamente ao professor conteudista, ao professor pesquisador e outros profissionais que porventura atuem na equipe.

Segundo Bernardino (2011) o autor deixa claro que são exigidas diversas competências dos tutores que podem ser organizadas em três dimensões, sendo elas: técnicas que são exemplificadas no domínio das técnicas de utilizações dos recursos tecnológicos bem como a confecção de relatórios técnicos. Na dimensão gerencial é exigido do tutor a sua capacidade de organização, destreza na elaboração de planejamentos a curto e médio prazo bem como a sua velocidade e eficiência na elaboração de soluções para os problemas. Na dimensão pedagógica será cobrado do profissional a sua formação, o domínio do conteúdo, conhecimentos e técnicas motivacionais que se coadunem com a modalidade EAD exigidos pelo curso.

Pode-se dizer que sistematizar a atuação de um tutor, é algo de extrema complexidade, uma vez que o exercício da função pode acontecer de formas diferentes, com a exigência de um arcabouço de competências para balizar a função. Neste contexto, fica claro que o projeto pedagógico do curso se faz de grande importância para dirimir essa dificuldade. Nele ficara formatado como será a

atuação do tutor, em qual escopo de atividades ele irá participar. O mais preocupante, contudo, é constatar que não existe uma formação específica para o exercício da função, o que é exigido é o conhecimento sólido e a formação pedagógica para o processo de avaliação do discente ao longo do curso. Não é exagero afirmar que a uma grande necessidade de se fomentar pesquisas em torno da modalidade EAD e a suas nuances, faz-se necessário para o avanço da consolidação das práticas e a sistematização de uma formação específica para a área é importante que a modalidade EAD cresce de forma exponencial, gerando a necessidade cada vez maior por profissionais que atuem na referida função. Assim, preocupa o fato de que os profissionais que atuem, tenham como recurso norteador, o projeto pedagógico do curso bem como as práticas que são adotadas como inerentes a função, isso porque tais práticas passam por processo de atualização constante, uma vez que elas são permeadas por recursos tecnológicos que tem como característica, uma constante atualização. Segundo Bernardino (2011, p.05) “[...] o tutor, mais do que um acompanhante funcional para o sistema, exerce um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, passando a ser visualizado como um professor [...]”

Conforme explicado acima, a tutoria na modalidade EAD, é exercida por um profissional que possua grande habilidade de comunicação, por exemplo, a comunicação escrita. Tal profissional, irá trabalhar nos AVA's mediando as relações entre os atores participantes do processo de ensino aprendizagem durante as atividades que ocorrem de forma síncrona e assíncrona. Conforme Reis e Battini (2018) a habilidade de comunicação por meio da escrita promove a percepção afetiva pelos atores envolvidos.

De acordo com Reis e Battini (2018, p. 569):

Sua figura se consolidou com elo entre o aluno e a instituição e professor, denotando fortificação nas suas relações. O aluno passou a confiar mais no tutor e a buscar nesse profissional respostas às suas dúvidas e apoio nos seus estudos. Por outro lado, o tutor passou a sentir-se mais inserido, mais seguro e mais parte do processo de ensino do aluno e de sua aprendizagem. O professor passou a compor mais com o tutor a organização da sua disciplina ou módulo ou qualquer outra forma de organização do curso.

O autor deixa claro que quando a relação entre tutor e aluno se consolida, a confiança passa a fazer parte da relação. Esse fato é de suma importância para a excelência do trabalho, uma vez que como já salientado, o tutor, atua sob o domínio do conteúdo pedagógico e propedêutico, porém na grande maioria das

vezes de forma empírica aprende as práticas da tutoria. A harmonia desse relacionamento transforma o mesmo em dialógico, aprimorando no tutor a habilidade de aprender a aprender o que somatizado a confiança que o aluno passa a depositar no mesmo para a obtenção de orientação e esclarecimentos das dúvidas gera no profissional o sentimento cada vez maior de pertencimento ao processo.

Fica evidente, diante desse quadro que apesar de não possuir uma formação específica, são exigidas competências e habilidades do profissional para o exercício da função. Cabe ressaltar que apesar de sua importância dentro do processo na modalidade EAD, o profissional já possui lugar consolidado e justificado. Porém faz-se necessário salientar que assim como as tecnologias sofrem atualizações, a função de tutor também passará por atualizações a fim de se adaptar e amadurecer um mercado cada vez mais exigente e veloz no consumo por informações.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise sobre a atuação do tutor bem como as exigências e pré-requisitos para o exercício da mesma. O caminho trilhado por ele, perpassa pelo cenário atual, com o aparecimento do tutor na modalidade EAD, sua importância bem como os modos de atuação e tipos de competências exigidas.

De um modo geral, fica claro que apesar da consolidação e importância da função do tutor dentro de uma equipe multidisciplinar na modalidade EAD, fica claro que a mesma ainda tem um longo caminho pela frente em busca por um amadurecimento. Ainda não se fala de uma formação acadêmica específica para a função ao mesmo tempo que se exige uma gama considerável de competências e habilidades para o exercício da mesma. Esta grande utopia, se harmoniza dentro de um processo empírico em que o tutor muitas vezes é submetido e que quando afinado, resulta em uma relação dialógica de grandes contribuições para ambos os lados.

Diante da sistematização inicial propostas pelos dois tipos de atuação, constrói-se uma base de pré-requisitos para atuação do profissional que será descrita e norteada pelo projeto pedagógico do curso.

Dada a importância do tema, faz-se necessário que as pesquisas em torno da função de tutor, sejam fomentadas a medida em que as tecnologias apresentem atualizações. Ficou claro ao longo da pesquisa que o advento da internet, além de promover grandes facilidades, potencializou o uso das TIC's, produzindo grandes mudanças nos cotidianos dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o tutor não exclui a necessidade da existência do professor e sim de forma complementar, exerce sua função através da mediação, enriquecendo o processo e caminhando ao lado dos alunos na construção do conhecimento idealizado pelo curso e planejado pelo professor conteudista.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, H.S. A Tutoria na EAD: Os Papéis, as Competências e a Relevância do Tutor. Revista **Paidéi@**, UNIMES VIRTUAL, Volume 2, Número 4, Julho. 2011. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/>. Acesso em: 01/08/2021.

GROSSI, M.G.R., COSTA, J.W., MOREIRA, M.M. O Papel do Tutor Virtual na Educação a Distância. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 38, n. 3, p. 659-674, set./dez. 2013, <http://dx.doi.org/10.5902/198464446656>.

MOREIRA, M. **Manual do Tutor – CEFOR**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2005.

REIS, S.R. & BATTINI, O. O Trabalho do Tutor na EAD: Função, Atribuições e Relações entre o Professor e o Aluno. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, v.5, n.3, p. 560-570, ISSN 2359-6082, 2018.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 2, maio/ago, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/272e.htm>. Acesso em: 01/08/2021

Capítulo 4
A ESCOLA SCHOOL 21
A Proposta de Ressignificação do Modelo de
Educação Agonizante Descortinado Pelo Período
Pandêmico
Luciano Araujo da Costa

A ESCOLA SCHOOL 21

A Proposta de Ressignificação do Modelo de Educação Agonizante Descartado Pelo Período Pandêmico

Luciano Araujo da Costa

Minicurriculo do

autor: Coordenador Pedagógico na Prefeitura de Corumbá, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. Pós- Graduado em Tecnologias Digitais Aplicadas a Educação e Ensino à Distância (Gestão e Tutoria) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi, Tecnologias Digitais Para Educação pela FAINSEP - Faculdade Instituto Superior de Educação Paraná, Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. lucianoarj@gmail.com

Resumo: O objetivo do presente paper é dentre as várias experiências educacionais alternativas adotadas ao longo do período pandêmico, refletir sobre a filosofia praticada pela School 21. Tal experiência, que em seu bojo de uma forma geral, assim como as demais, visa o rompimento com o modelo tradicional da oferta de educação formal às crianças e adultos. Alguns dos passos galgados para se chegar ao objetivo foram analisar os resultados obtidos pela adoção do novo modelo, bem como identificar o impacto do mesmo para os docentes em exercício. Para compor esse arcabouço, optou-se pela utilização de artigos selecionados em repositórios como Scielo e Google Acadêmicos. A partir das reflexões oriundas dessa pesquisa, foi possível perceber resultados significativos de quando as propostas ainda eram vistas como medidas emergenciais. Outro fator importante foi constatar o impacto delas para os docentes em exercício e o caminho a ser adotado a fim de se redimir os desafios que se apresentam para a implantação e consolidação do novo modelo. Enfim, por meio do estudo realizado, foi possível concluir que as formações continuadas são o caminho a ser tomado para instrumentalizar os docentes em exercício. Esses momentos contemplados no calendário do ano letivo, assumem uma importância ímpar para que os profissionais possam trocar experiências, conhecimentos e práticas assertivas objetivando a eficiência do processo e uma educação motivadora e significativa.

Palavras-chave: modelo 1. educação 2. school21 3.

Abstract: The purpose of this paper is, among the various alternative educational experiences adopted throughout the pandemic period, to reflect on the philosophy practiced by School 21. traditional model of providing formal education to children and adults. Some of the steps taken to reach the objective were to analyze the

results obtained by the adoption of the new model, as well as to identify the impact of the same for the professors in practice. To compose this framework, we chose to use articles selected from repositories such as Scielo and Google Scholars. From the reflections arising from this research, it was possible to perceive significant results from when the proposals were still seen as emergency measures. Another important factor was to verify their impact for the professors in practice and the path to be adopted in order to redeem the challenges that are presented for the implementation and consolidation of the new model. Finally, through the study carried out, it was possible to conclude that continuing education is the way to be taken to equip current teachers. These moments included in the calendar of the school year, assume a unique importance so that professionals can exchange experiences, knowledge and assertive practices aiming at the efficiency of the process and a motivating and meaningful education..

Keywords: model 1. education 2. school 21 3.

1. INTRODUÇÃO

A Educação praticada nos dias de hoje, período pós pandemia, recorre em que a sociedade precisou adotar por medida de segurança, a prática do Lockdown, processo que impôs à Educação Básica, a adoção de metodologias e práticas que visavam atender a nova configuração em que os atores se encontravam, o meio online. O que a princípio se impunha como uma grande novidade, ao mesmo tempo em que suscitava medos e resistências, apresentava um horizonte promissor, além de ser a solução única e emergencial para essa nova demanda. O que ficou claro passado esse período é que os resultados obtidos com as práticas e metodologias adotadas, inviabilizam se pensar no fazer educação sem elas, uma vez que os resultados alcançados, foram significativos e motivadores.

De modo geral, a sociedade nos tempos atuais, não só aprendeu a conviver com as mazelas da COVID-19, como também assiste o que era uma pandemia, se transformar em uma endemia enquanto as unidades escolares se adequam ao que alguns chamam de Novo Normal. Os resultados obtidos ao longo do recorte supracitado, motivam e aquecem pesquisadores de vários locais, imergindo-os a avaliar não somente os resultados, como as práticas. Algumas práticas adotadas ao longo do período vêm se coadunarem com o conceito da School 21 que foi fundada na Inglaterra em uma cidade do interior permeada por filhos de imigrantes.

Diante das práticas e concepções engendradas e ultrapassadas do modelo de educação tradicional, ao se avaliar os resultados obtidos com as novas práticas, somos levados a um horizonte que retira do modelo praticado no período supracitado o status de medida emergencial para ressignificação de um modelo que agonizava antes da pandemia. Por mais que teóricos de épocas distintas cunhassem métodos e conceitos que apontassem para autonomia, interação, interatividade e o aprender fazendo, o modelo tradicional ancorava suas bases em uma configuração onde o professor era o centro, o aluno uma tábula rasa, os ambientes para receber o atributo de organizado e atenderem a um padrão de qualidade nos moldes do século XIX, deveriam ter as carteiras escolares alinhadas milimetricamente uma atrás da outra.

Portanto, buscou-se analisar a proposta da School 21 que mesmo tendo sua gênese em 2013, ancora suas bases em práticas disruptivas que estão em consonância com as novas demandas da educação. Cabe ressaltar, que tal proposta, por se considerar uma disrupção, propõe grandes mudanças do zero, com isso, enfrenta grandes desafios. Diante deste cenário, quais seriam esses desafios para a implantação e por conseguinte a consolidação de tal proposta?

O objetivo do paper, é dentre as várias experiências educacionais alternativas adotadas ao longo do período pandêmico, refletir sobre a filosofia praticada pela School21. Tal experiência, que em seu bojo de uma forma geral, assim como as demais, visa o rompimento com o modelo tradicional da oferta de educação formal às crianças e adultos. Alguns dos passos galgados para se chegar ao objetivo foram analisar os resultados obtidos pela adoção do novo modelo bem como identificar o impacto do mesmo para os docentes em exercício.

Diante de um cenário que carece de grandes mudanças, as experiências alternativas que visam o rompimento com o modelo tradicional, se apresentam como uma solução promissora. Um dos pontos de diferenciação dessas experiências, é justamente a proposta de um modelo focado no aluno, tendo ele como foco principal e o professor assumindo não o local de secundário, mais sim de mediador na construção do conhecimento.

Para tanto, tal característica, rompe com estruturas que se perpetuavam desde o século XIX trazendo como passo inicial, a ressignificação de todo o modelo que até então vinha sendo praticado. Nesse contexto, a proposta desse trabalho, visa apresentar os caminhos e desafios a serem percorridos rumo a implantação e

consolidação desse novo modelo, que traz consigo a motivação produzida pelos resultados alcançados quando ele estava sendo visto ainda como medida emergencial.

As análises em torno da experiência selecionada, a School21, recaem sobre autores que já se debruçaram sobre a temática, bem como estudo de caso de instituições que já adotaram esse modelo e obtiveram seus resultados. Para compor esse arcabouço, optou-se pela utilização de artigos selecionados em repositórios como Scielo e Google Acadêmicos. A presente pesquisa se faz conhecer por exploratório e descritiva. No que tange ao exploratório, será constituída por autores que já contribuíram com reflexões que irão servir de ponto de partida para as análises propostas, descrevendo os desafios até então, já superados.

O paper de conclusão da disciplina se configura em três capítulos, sendo o primeiro a introdução que apresenta o embate vivido entre os modelos de educação, sendo eles o tradicional, que vinha sendo praticado até o início do período pandêmico e os modelos adotados ao longo da pandemia que em sua totalidade, visam a ressignificação do modelo tradicional. Ainda na introdução, apresentamos o modelo escolhido, a School21 e a contextualização a qual ele foi aplicado. No segundo capítulo chamado de desenvolvimento, faz-se a opção pela análise da School21, contrapondo suas práticas disruptivas com as do modelo tradicional. O terceiro capítulo intitulado considerações finais onde são listados os resultados e reflexões do estudo e as possibilidades para as pesquisas futuras.

2. DESENVOLVIMENTO

O modelo de educação conhecido por conservador, tem sua gênese no século XIX, que tinha por objetivo, atender as demandas do mercado de trabalho onde a efervescência do capitalismo e a dinâmica lucro/produção, ditavam o ritmo e o direcionamento da sociedade. Segundo Bullentini (2019b, p. 3), "As escolas, nos moldes que a conhecemos hoje, foram criadas no século XIX, no contexto da Revolução Industrial, que gerou cidades populosas e massas urbanas que precisavam ser disciplinadas".

Este modelo idealizado no século XIX, além de obsoleto, produzindo uma formação limitada, com abordagem buscando sempre um padrão que venha atender os anseios do mercado industrial, esse ideal norteador produz cidadãos com

qualificações ineficientes. Tais qualificações, se caracterizam por conter baixo índice de aprendizagem no que tange a conhecimentos propedêuticos que embasam competências e habilidades importantes para o indivíduo. Para um mercado que se alimenta cada vez mais dos benefícios e resultados da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), isso se torna extremamente preocupante, uma vez que elas necessitam de uma utilização de forma crítica e conceituada. Diante de tal cenário, faz-se necessário a reflexão dos caminhos trilhados pela educação até o limiar do início do período pandêmico, tendo como parâmetro de comparação, os resultados obtidos com a adoção dos novos modelos de educação, centrados nos alunos e não mais no docente, levando-os a construção do conhecimento em ambientes e momentos que a mera transmissão de instruções dá lugar a interatividade, interação e ao hands on. (SCHOOL21, 2022).

Pode-se dizer que o início do período pandêmico produz uma nova evolução no modelo de educação que até então vinha sendo praticado. Segundo Bullentini (1998), podemos entender como disrupção, mudanças que partindo do zero, geram novas metodologias do fazer. Neste contexto, para School21 (2022) fica claro que o modelo conservador, apesar de olhar para a necessidade do presente, objetivando um futuro promissor, conforme explicado acima, com o passar do tempo, não produziu grandes mudanças, assentando suas bases em concepções que sucumbiram ao perfil dos alunos que adentraram as salas de aula a partir de 2010, grupo esse que ficou conhecido por Screenagers por passarem a maior parte do tempo interagindo com telas de touchscreen. O mais preocupante, contudo, é constatar que mesmo com os resultados produzidos pela implementação desse novo modelo, centrado no aluno e que traz consigo também, o conceito de Mobile Learning, aprendizagem através de dispositivos móveis, a educação enfrenta grandes desafios, como resistência de parte dos profissionais quanto a nova proposta bem como a necessidade de investimentos em capacitação e infraestrutura para a sua efetivação.

Seguindo a linha disruptiva, a Escola Brightworks, adota um modelo com características diferentes da School21. A escola não precisa ter um currículo definido, os professores passam a ser vistos como colaboradores passando a atuarem não mais com um plano de aula pré-concebido. Os momentos de aprendizagem se iniciam com uma pergunta, dúvida ou até mesmo uma curiosidade do aluno. (Diesel, 2022). O autor deixa claro, que mesmo a escola contemplando

uma gama de saberes que de uma forma geral não eram contemplados em outros tempos, juntamente com o fato da ausência de planejamentos e planos de aula o que se pode caracterizar como uma pedagogia mais aberta, mas nem por isso pode se afirmar que está fora de alinhamento com a base curricular padrão.

Pode-se dizer que independente das propostas adotadas com a necessidade imposta pelo período pandêmico, em sua totalidade, elas trazem em seu bojo a premissa de uma grande ressignificação do fazer educação nos tempos atuais, isso fica claro comparado as propostas da School21 com as da Brightworks que apesar de algumas concepções diferentes como a ausência de currículos de uma e a atuação de tutor da outra, ao invés de colaborador, possuem essas características em comum como a inclusão de outras habilidades não-cognitivas, bem como a aprendizagem através de atividades práticas permeadas por metodologias ativas. Nessa comparação podemos ver que os alunos assumem importância basilar para o processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o processo se torne motivador e basilar para uma formação mais sólida e consistente. Outro ponto a ser salientado, é que mesmo nesse modelo de proposta diferenciado é que segundo School21 (2022, p. 2), "a escola vê como essenciais características como falar, explicar, analisar, persuadir e saber escolher o comportamento ou conduta adequados para cada situação[...]".

Ora, em tese, a educação trilhou um caminho que alimentado e motivado pelos resultados oriundos das novas práticas que fica inconcebível se pensar em voltar ao modelo conservador. Caso contrário, seria necessário, fechar os olhos para os resultados obtidos e medidos pela Taxonomia de Bloom que atinge índices diferenciados quando os alunos são envolvidos não mais somente em aulas expositivas, bem como de teóricos que já apontavam para as metodologias ativas e a necessidade de práticas disruptivas. Não se trata de um modismo ou de até mesmo continuar tratando esses novos modelos como medidas emergenciais, mas sim conforme já explicado, um caminho que produz as respostas para muitos questionamentos sobre os poucos resultados alcançados dentro do modelo conservador bem como o desinteresse e desmotivação dos alunos, lamentavelmente, por esses novos modelos exigirem conhecimentos novos que não foram contemplados nas formações dos docentes em exercício, acaba-se levantando uma grande cortina de fumaça em relação aos avanços e resultados alcançados pela resistência dos docentes que ainda presos a velhas práticas e

concepções, insistem na não adesão ao novo modelo. É importante considerar que o modelo conservador não pode ser considerado como ruim e sim que devido aos avanços e mudança de perfil dos alunos, carece de uma ressignificação a fim de se coadunar com as novas demandas, seja porque contempla as TIC's mas também metodologias que elevam o aluno ao patamar de ator principal.

De acordo com Noemi (2018, p. 2):

A antiga imagem de alunos sentados em frente ao quadro, passivos diante da apresentação de uma matéria, deixou de ser o símbolo da educação ideal. As rápidas transformações sociais exigem que os jovens de hoje estejam cada vez mais participativos e conscientes dos seus papéis como cidadãos do mundo. Portanto, as metodologias de ensino estão sendo revistas, especialmente porque a escola do futuro apresenta novas possibilidades e busca oferecer assistência diante dos desafios apresentados pela era digital.

O autor deixa claro que a melhor maneira de compreender esse processo é considerar que a disrupção, traz para a educação um novo caminho. Tendo como início, práticas que em sua concepção, como a School21, foram idealizadas antes do período supracitado, 2013. Não se trata de condenar o que vinha sendo feito, mas sim, olhar para conceitos e teorias que muito antes da pandemia, já apontavam para a direção que deveria ser tomada, seja porque os resultados não eram os esperados, seja porque o acesso à informação era outro, a sociedade vivia um novo contexto e por conseguinte os interesses e objetivos eram outros. É pertinente trazer à tona que toda essa mudança traz como fator preponderante a ser repensado a importância das formações continuadas.

Fica evidente, diante desse quadro que muitos são os desafios a serem vencidos e as formações continuadas, se apresentam como caminho promissor a ser trilhado. As unidades educativas possuem em seu planejamento como evento a ser contemplado no calendário escolar, as formações continuadas, nesse momento, os professores se reúnem a fim de tratar de assuntos relacionados aos alunos e suas práticas cotidianas. Assim como os alunos vivenciam um novo modelo, as formações continuadas, proporcionam aos docentes a mesma experiência. Nesses momentos, eles irão poder trocar experiências, bem como socializar conhecimentos obtidos através de cursos de capacitação e das novas formações acadêmicas que já contemplam em sua grade, disciplinas que permitam aos acadêmicos, adquirir habilidades e conhecimentos relacionados às tecnologias, tornando-os uma rica oportunidade de socialização de resultados e metodologias assertivas

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou ricas reflexões sobre as filosofias/práticas adotadas ao longo do período pandêmico, salientando suas especificidades que em alguns momentos se apresentam de forma utópica frente as práticas do modelo conservador. Podem-se clarificar os desafios e caminhos a serem percorridos bem como refletir sobre o processo de ressignificação que os novos modelos impõem a educação.

Diante da comparação, fica claro que as novas práticas possibilitaram o alcance de resultados expressivos no processo de ensino -aprendizagem, como por exemplo, o percentual de aprendizagem aferido pela Taxonomia de Bloom que ficavam restritos entre 30% e 40% quando os alunos eram expostos a aulas expositivas. Nestes novos modelos, permeados por metodologias ativas e propostas onde os alunos são o centro do processo, expostos a metodologias que os levam a analisar, propor, refletir e principalmente fazer, os percentuais ultrapassam a casa dos 90%.

Como desafios a serem superados, fica claro que a resistência por parte dos docentes em exercício, gira em torno das suas formações acadêmicas desatualizadas e o longo tempo de exercício no modelo conservador, o que propicia a criação de zonas de conforto que funcionam como uma cortina de fumaça frente aos pífios resultados alcançados em medidores de qualidade como o IDEB(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Diante dos resultados obtidos ao se analisar a filosofia das escolas propostas, fica claro que o caminho percorrido por todas as unidades de ensino que fizeram uso de tais filosofias, inviabiliza qualquer possibilidade de se pensar em um retorno ao modelo tradicional. A consolidação das TIC's, a motivação dos alunos frente as novas metodologias, o alcance de novos objetivos que até então se davam como inalcançáveis faz da filosofia da School21 uma proposta que nasceu antes do período pandêmico e que ao longo desse período foi adotada como medida emergencial, passe por ele de forma consolidada e como referencial a ser seguido por todas as instituições de ensino que verdadeiramente estejam incomodadas com os resultados alcançados até então.

Dada a importância do tema, faz-se necessário o acompanhamento dos resultados obtidos pela implementação dessa filosofia, bem como o acompanhamento das formações continuadas, que se apresentam como proposta basilar para a efetivação da proposta, fornecendo aos educadores, ferramentas, conhecimentos e experiências que darão a eles, segurança não só para adoção como também da implementação de novas práticas. Entende-se por novas práticas, a atualização de metodologias objetivando acompanhar a evolução das ferramentas e perfil dos alunos que adentram as escolas anualmente.

Nesse sentido, a valorização das formações continuadas, alimenta um ciclo salutar e eficiente que irá capacitar docentes a lidar com as demandas e desafios impostos pelos novos modelos propostos. Este ciclo também se retroalimenta dos resultados e motivações por parte dos alunos, fazendo da proposta um caminho sólido a ser seguido. As propostas analisadas fortalecem e clarificam as reflexões da pesquisa, respondendo com clareza os objetivos aqui delineados e trazendo um norte para novas pesquisas uma vez que o conhecimento não se finda.

REFERÊNCIAS

- BULLENTINI, E. & DAMASIO, A. **Inovação** [e-book] Flórida: Must University, 2019^a.
- BULLENTINI, E. & DAMASIO, A. **Estudo de Caso na Área de Educação: School21** [e- book] Flórida: Must University, 2019b.
- DIESEL, F. Escola inovadora no Vale do Silício baseada em engajamento. **Youblog**. Retrieved from <https://www.youbilingue.com.br/blog/escola-inovadora-no-vale-do-silicio-baseada-em-engajamento/>, 2018.
- NOEMI, D. Escola do século XXI: quais os desafios da educação. **Escolas Disruptivas**. Retrieved 26 June 2022, from <https://escolasdisruptivas.com.br/escolas-do-seculo-xxi/escola-do-seculo-xxi/>, 2018.
- SCHOOL21. School21. **InoveEdu – Experiências Inovadoras em Educação**. Retrieved 26 June 2022, from <http://innoveedu.org/pt/school-21>, 2022

Capítulo 5
O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL PARA AS
UNIDADES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Luciano Araujo da Costa

O PAPEL DO DESIGNER INSTRUCIONAL PARA AS UNIDADES EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luciano Araujo da Costa

Coordenador

Pedagógico na Prefeitura de Corumbá, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi. Pós-Graduado em Tecnologias Digitais Aplicadas a Educação e Ensino à Distância (Gestão e Tutoria) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi, Tecnologias Digitais Para Educação pela FAINSEP - Faculdade Instituto Superior de Educação Paraná, Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. lucianoarj@gmail.com

Resumo: Este estudo objetivou a construção de uma linha de raciocínio sobre como você avalia as práticas do designer instrucional para a análise, design, o planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de um curso on-line educacional de aprendizagem. E sobre qual a diferença entre designer instrucional eo designer educacional, bem como a sua prática para assim discriminar estes dois profissionais. A metodologia adotada para esse trabalho foi uma pesquisa bibliográfica, utilizando artigos encontrados em sites repositórios como Scielo e Google Acadêmicos. A partir da análise dos dados obtidos, verificou-se a importância do DI e do DE para a implantação e implementação de projetos educacionais permeados por tecnologias. Para um maior entendimento de tal importância, traçou-se um paralelo entre as funções, elencando suas interseções e particularidades. Enfim, por meio de todo o estudo realizado foi possível confirmar que a inserção dos profissionais DI e DE nas unidades escolares, bem como sua equipe multidisciplinar, ressignificam o processo educacional para obter uma educação mais interativa, dinâmica e compatível com as novas demandas impostas pelas tecnologias.

Palavras-chave: educação 1. tecnologia 2. designer 3.

Abstract: This study aimed to build a line of reasoning about how you assess instructional designer practices for the analysis, design, planning, development, implementation and evaluation of an online educational learning course. And also about the difference between instructional designer and educational designer, as well as their practice to discriminate between these two professionals. The methodology adopted for this work was a bibliographical research, using articles found in

repositories such as Cielo and Google Acadêmicos. From the analysis of the data obtained, the importance of DI and DE for the implementation and implementation of educational projects permeated by technologies was verified. For a better understanding of such importance, a parallel was drawn between the functions, listing their intersections and particularities. Finally, through the entire study carried out, it was possible to confirm that the insertion of DI and DE professionals in school units, as well as their multidisciplinary team, resinify the educational process to obtain a more interactive, dynamic and compatible education with the new demands imposed by technologies..

Keywords: education 1. technology 2. designer 3.

1. INTRODUÇÃO

A entrada das tecnologias de informação no contexto escolar, trouxe a reboque uma gama de mudanças no que concerne o planejamento e a dinâmica das instituições. Novas formas de se pensar e fazer educação se fizeram necessárias, uma vez que nesse processo, foram descortinadas inúmeras demandas que deixaram de ser um caminho a ser trilhado em direção a um futuro a médio-longo prazo, para se tornar um presente a ser vivenciado. Neste cenário de grandes mudanças, novos atores surgem nos ambientes educacionais, Designer Instrucional e Designer Educacional são algumas das novas funções que se inserem no processo educativo com funções específicas, a fim de atender as novas demandas que tem como objetivo, adaptarem as tecnologias ao contexto educacional.

O DI e o DE exercem funções de extrema importância neste novo cenário. O processo de ensino aprendizagem, bem como todo o material didático utilizado, passam por uma remodelagem. O planejamento que até então não contemplava ferramentas tecnológicas, passam a incluir as mesmas não só como um adicional, mas atrelada a uma metodologia que proporciona inovações não somente nos materiais didáticos como no posicionamento e foco dos atores participantes. Essa mudança de foco, transforma os atores em Stakeholders e a educação deixa de ser focada no saber dos docentes para o protagonismo do aluno.

Diante das novas demandas impostas pela entrada das tecnologias de informação nos ambientes escolares aglutinadas a uma das características principais dos alunos que constituem esse ambientes, os seus cotidianos serem permeados por tecnologias, faz-se necessário profissionais que não possuam mais somente o domínio e vivência do conhecimento pedagógico, mas que também tragam consigo, habilidades e conhecimentos das tecnologias, com isso, surge

novos personagens nos ambientes escolares, profissionais que aglutinam ambos os conhecimentos e que contudo, irão atuar no planejamento, implantação e implementação dos cursos educacionais através de fases distintas trazendo com isso não somente uma mudança ou extinção do processo e sim uma atualização que se compatibilize com o novo cenário.

O objetivo desta pesquisa, visa a construção de uma linha de raciocínio sobre questões elencadas na proposta desse paper, sendo elas: Como você avalia as práticas do designer instrucional para a análise, design, o planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de um curso on-line educacional de aprendizagem? A análise também recai sobre qual a diferença entre designer instrucional e o designer educacional, bem como a sua prática para assim discriminar estes dois profissionais.

Diante de um cenário que se apresenta com atualizações em espaços de tempo cada vez mais curtos, faz-se necessário, repensarmos o processo de ensino aprendizagem. Tal tarefa irá preconizar os atributos já existentes de consistência, solidez e confiabilidade além do aprimoramento constante do conhecimento da área do docente, mas mesmo tendo um cenário cada vez mais pressionado por demandas atualizadas de cunho humanistas e intelectuais, faz-se necessário refletir sobre soluções que visem atender as demandas tecnológicas que afloram uma fragilidade nas formações dos docentes em exercício, um baixo conhecimento tecnológico que não o capacita a fazer uso das tecnologias em seu dia-a-dia.

Para tanto, as unidades escolares precisam abrir as portas para a entrada do DI e do DE para que as funções inerentes aos mesmos venham remodelar e atualizar os processos educativos visando suprir as lacunas existentes na estrutura já existente que se torna deficitária no que tange ao uso das tecnologias. Nesse contexto, a proposta do presente trabalho, visa apresentar conceitos e definições necessários a implantação das tecnologias educacionais nos ambientes escolares.

Para o desenvolvimento desse paper, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, utilizando artigos encontrados em sites repositórios como Cielo e Google Acadêmicos. A presente pesquisa se caracteriza por ser exploratória e explicativa. Para se construir sua base exploratória, far-se-á uso de autores

selecionados que já se debruçaram anteriormente sobre a temática vigente e trarão grandes contribuições para a construção das reflexões propostas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. As Práticas do Designer Instrucional

Ao se estabelecerem como uma realidade mais do que presente nas escolas, as tecnologias introduzem uma modalidade de ensino denominada por EAD, onde a educação rompe barreiras geográficas e os alunos adquirem uma formação em ambientes virtuais mediados que lhes proporcionam atividades síncronas e assíncronas intermediadas por tutores. Esta modalidade, "requer técnicas especiais para o desenho do curso, técnicas especiais de instrução, diferentes métodos de comunicação através das tecnologias da informação e comunicação, além de arranjos organizacionais e administrativos necessários para a sua realização" (CASALE KALATZIS & VAIRO BELHOT, 2006). Para se pensar em um projeto nessa modalidade faz-se necessário a figura do DI, um profissional com entendimento do planejamento da educação tradicional e que com os conhecimentos das tecnologias, possui habilidades para executar o planejamento, implantação e execução do processo, intermediado por recursos tecnológicos.

Na opinião de Filatro (2010), o Designer Instrucional, através de uma ação intencional, exerce uma função de suma importância para a concepção da modalidade supracitada. Esse profissional desenvolve mídias, objetos instrucionais e educacionais além de executar o planejamento, desenvolvimento com habilidades inerentes a sua função, visando proporcionar a aprendizagem aos estudantes.

Conforme explicado acima é interessante, aliás, afirmar que o Design Instrucional se torna peça preponderante para o novo cenário construído pelas tecnologias. Tal profissional além de idealizar todo o processo de planejamento e desenvolvimento, irá capacitar os demais profissionais da instituição de ensino. Assim como as instituições ao longo de sua história se desenvolveram com profissionais executando funções de Diretor, Coordenador e Supervisor, neste novo cenário, o DI passa a fazer parte da equipe a medida em que a instituição promove mudança para o ensino mediado.

Segundo Penteadó Chaquime & Silva Figueiredo (2013) para que a modalidade EAD aconteça, faz-se necessário além dos atores que já existiam nos ambientes escolares, sendo eles, coordenadores, professores, equipe pedagógica e

alunos, a existência de novos atores que irão compor uma equipe multidisciplinar, profissionais com formações variadas. O autor deixa claro, que a figura do DI irá atuar como articulador de toda a equipe, a fim de proporcionar um processo educacional, colaborativo, cooperativo e motivador para os discentes.

Pode-se dizer que a nova modalidade, imputa ao processo de ensino aprendizagem, novos profissionais com saberes específicos que se somam aos pedagógicos já existentes. Neste contexto, fica claro que o DI exerce uma função de articulador e facilitador de todo o processo. O mais preocupante, contudo, é constatar que conforme mencionado pelo autor, "No Brasil não há uma formação específica para o profissional designer instrucional tampouco existe um perfil fixo destinado a essa profissão." (FILATRO, 2008, p. 4).

Conforme Trindade Garcia et al. (2021), o trabalho do DI se divide em etapas. Sendo elas: diagnóstico, transposição didática, elaboração de briefings, revisão interna e validação final. A dinâmica imposta pelos cursos na modalidade EAD, levam os atores participantes a desenvolverem a habilidade de aprender a aprender, uma vez que com a velocidade e a constância que as informações se apresentam, a novidade de hoje que atualiza informação de ontem, está desatualizada com a informação que pode chegar no dia seguinte. Conforme explicado acima, o DI trabalha com uma equipe multidisciplinar alinhando as diferentes formações através das etapas mencionadas, onde se faz um diagnóstico dos atores participantes, bem como a leitura analítica do material já existente, oportunizando a construção de Storyboards onde na fase de briefings uma equipe de desenvolvedores e designer irão desenvolver soluções midiáticas para a implantação da nova modalidade que irão passar pela fase de revisão e validação até a sua etapa final de implementação.

Além dos múltiplos saberes em áreas distintas como educação, tecnologia e gestão de pessoas, Kenski e Barbosa (2007) diz:

[...] o profissional responsável pela coordenação e desenvolvimento dos trabalhos de planejamento, desenvolvimento e seleção de métodos e técnicas mais adequadas ao contexto em que será oferecido um curso a distância. Sua atuação também engloba a seleção de atividades, materiais, eventos e produtos educacionais de acordo com as situações específicas de cada oferta educacional, a fim de promover a melhor qualidade no processo de aprendizagem dos alunos em cursos ocorridos em ambientes virtuais.

O autor deixa claro que o DI ocupa a posição de coordenador que gerencia todas as etapas desde o planejamento, passando pelo desenvolvimento e findando

na implementação, etapa essa que visa o fornecimento de um aprendizado de qualidade para os alunos nos ambientes online. Cabe ao DI através de seus conhecimentos e habilidades, fazer a seleção de ferramentas midiáticas que irão executar a transposição dos conteúdos trabalhados outrora nos ambientes offline, sabendo de que em ambientes online, o aluno possui uma gama de percursos para caminhar na direção da construção do seu conhecimento, podendo eles se diversificarem em aulas online, interativas, leituras complementares, livros digitais e outras mais.

2.2. As Diferenças entre Designer Instrucional e Designer Educacional

A modalidade EAD traz consigo uma gama de novas demandas e consigo novos atores como já mencionado. Profissionais que irão exercer a função de Design Instrucional e Designer Educacional, passam a atuar de forma intensa no processo de ensino-aprendizagem não produzindo apenas uma mudança, mas sim resignificando o processo como um todo. Segundo Costa Macedo & Faggion Bergmann (2018, p. 01), "O Designer Instrucional e o Designer Educacional são alguns destes especialistas, e sua atuação objetiva o tratamento desses conteúdos didáticos, na linguagem e contexto das especificidades da virtualidade[...]".

Os profissionais DI e DE atuam na transposição do processo de ensino aprendizagem que acontecia de forma offline e planejam e desenvolvem todo o processo nos ambientes online, bem como materiais, metodologias e capacitação aos profissionais que irão atuar diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Esses profissionais além de atuarem no desenvolvimento e capacitação dos docentes, acabam suprindo a lacuna do conhecimento ineficiente dos docentes que ao longo de suas formações acadêmicas somado a velocidade com que os tais conhecimentos se atualizam os colocam em situação de despreparo para atuarem frente ao novo perfil de alunos que adentram as unidades escolares e que optam por modalidades de ensino EAD ou semipresencial que possuem como característica comum o processo permeado por tecnologias de informação (COSTA MACEDO & FAGGION BERGMANN, 2018).

Conforme explicado acima, os profissionais DI e DE são de suma importância para se pensar em projetos educativos constituídos por tecnologias. Vale ressaltar que a gênese dos conceitos que caracterizam tais funções, tem sua intercessão o fato histórico que se denomina II Guerra Mundial onde através de um trabalho multidisciplinar das áreas de psicologia, ciência da computação, engenharia, educação e negócios, desenvolveram materiais digitais para utilização de militares que atuavam no conflito. Tendo sua origem no mesmo acontecimento e a falta de uma formação acadêmica que caracterize mais a

formação de ambos, as funções em alguns casos são tratadas até como sinônimo uma da outra, porém possuem atuações distintas.

De acordo com Sciarra & Lourenção (2019, p. 166):

[...] O Designer Educacional surge, assim, como o profissional que deve ter habilidade para identificar, dentro dos assuntos abordados, todas as potencialidades pedagógicas e tecnológicas, com a finalidade de transformá-los em um curso efetivo.

Este profissional faz a adequação dos conteúdos às mídias digitais ou impressas, buscando sempre uma solução educacional adequada aos alunos que participam do curso. A sua ferramenta de garimpagem, ou seja, o instrumento de trabalho primordial é a pedagogia/andragogia e seus modelos e abordagens. Saber como extrair, combinar e aplicar as teorias ao público-alvo do seu projeto garante uma aprendizagem de qualidade. Esse olhar do Design Educacional, focado na educação, precisa perpassar todo o desenvolvimento do curso e, como um artesão, esse profissional tem como missão costurar o viés pedagógico ao técnico e estético, transformando o produto final não em um objeto de adorno, mas em uma preciosidade significativa para o aprendizado do aluno. Designers Educacionais muitas vezes seguem um modelo tradicional de design instrucional chamado o modelo ou método ADDIE. O mais simples e um dos mais utilizados que consiste nas seguintes etapas: Analyze (analisar), Design (planejar), Develop (desenvolver), Implement (implementar) and Evaluate (avaliar).

Sendo assim, apesar de suas atuações apresentarem similaridades, podemos ver através de uma sutileza suas diferenças. Em suas atuações, o DI não somente gerencia as várias etapas, mas também coordena uma equipe multidisciplinar, o que traz um grande grau de complexidade para a sua função, o DE tem a sua ação focada no olhar diagnóstico e na aglutinação do viés pedagógico ao técnico, por possuir a habilidade da pedagogia/andragogia, ele irá adequar o ofício dos docentes a nova proposta desenvolvida e coordenada pelo DI sob a ênfase das tecnologias de comunicação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou o entendimento e a análise da atuação do DI dentro das unidades escolares bem como as suas interseções e diferenças na atuação com o DE.

De um modo geral, pudemos observar a atuação do DI em diversas etapas que compõe o seu ofício, desde o diagnóstico até a implementação, sua importância

ao longo das mesmas na coordenação de equipe multidisciplinares que irão planejar, projetar, validar e implementar as soluções nas unidades escolares. Ainda conseguimos traçar uma linha divisória na atuação do DI e DE, verificando as suas origens e a atuação de ambos, bem como sua importância e domínio de habilidades necessárias para o exercício das funções.

Dada a importância do tema, torna-se necessário o desenvolvimento da temática DI e DE em formações continuadas nas unidades escolares, a fim de familiarizar os professores que nelas atuam não só conhecerem, mas também entenderem o processo de implantação delas. Como já trabalhado no presente projeto, o assunto em pauta está além da formação de muitos que estão em exercício atualmente na área de educação.

Nesse sentido, toda e qualquer mudança promovida dentro das unidades escolares, deve ter como principal objetivo, o oferecimento de um ensino de qualidade para os alunos que nela estão. E a proposta da modalidade EAD tem como pauta não só a preocupação com a qualidade como também a autonomia, cooperação e o desenvolvimento do espírito de pesquisa do aluno na busca pela construção do seu conhecimento. Para isso, compreender a atuação de profissionais como o DI e o DE faz-se de suma importância para o efetivo cumprimento desse objetivo.

REFERÊNCIAS

CASALE, K., A & VAIRO, B. R. Estilos de Aprendizagem e Educação a Distância: Perspectivas e Contribuições. **GEPROS. Gestão De Produção, Operações E Sistemas**, 2ª ed, 2006, 11-22.

COSTA M.C. & FAGGION B.J. O Designer Instrucional e o Designer Educacional no Brasil: Reflexões para Uma Visão teórica e Prática na EAD. In **I Jornada ECO de Pesquisa em Desenvolvimento**. Florianópolis, 2018.

FILATRO, A. Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia. 3ª ed. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

KENSKI, V. M.; BARBOSA, A.C.L.S. Gestão de pós-graduação a distância: curso de especialização em designer instrucional para educação on-line. In: **Congresso Luso-**

Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre: Anpae, 2007. 12 p.

PENTEADO C.L. & SILVA F.A. O Papel do Designer Instrucional na Elaboração de Cursos de Educação a Distância: Exercitando o Conhecimento e Relatando a Experiência. In **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância**, Belém-PA, 2013.

SCIARRA, A. & LOURENÇÃO, L. Designer Educacional ou Instrucional: O Novo Pedagogo da Era Digital. **Enfermagem Brasil**, 18(2), 166. doi: 10.33233/eb.v18i2.2867, 2019.

TRINDADE G.P et al. Proposta de Construção de Design Instrucional: Concepção, Elaboração e Aspectos para a Produção de Recursos Multimídia da UNASUS/UFMA. In **7º Conahpa - Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem**. São Luiz – MA, 2015.

Capítulo 6
O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS
DESAFIOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL
Antônio André Martins de Souza

O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Antônio André Martins de Souza

E-mail: andre.ariqueles@hotmail.com

Graduação em Administração, Gestão Pública e Gestão Ambiental. Especialista em Sustentabilidade, Desenvolvimento e Gestão de Projetos Sociais e em Georreferenciamento de Imóveis Rurais. Mestrado e Doutorando em Ciências da Educação pela Amazônia University, Educação Cultura e Sustentabilidade-Estado da Flórida-EUA. <http://lattes.cnpq.br/7882501946217583>

RESUMO

A pandemia da COVID-19 provocou muitas mudanças no contexto social, inclusive a necessidade do isolamento e distanciamento social. As escolas precisaram inovar para que a educação não fosse paralisada, visto que, o ensino remoto foi uma das alternativas adotadas pelas escolas. A modalidade de ensino remoto trouxe mais dificuldades de acesso à educação para os estudantes da Educação Inclusiva. Por outro lado, a pandemia possibilitou uma colaboração maior entre a família e a escola, fato esse enriquecedor para o público-alvo da educação especial, que conta com mais apoio da família no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo do estudo é analisar os desafios da pandemia em relação à educação inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais. Entretanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica apoiando-se em materiais existentes que abordavam o tema, disponibilizados em sites da internet. Pode-se concluir que a inclusão é um processo que deve ser encarado com responsabilidade, criando possibilidades para ocorrer de forma satisfatória.

Palavras-chave: Pandemia. Escolas. Educação Especial.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic caused many changes in the social context, including the need for isolation and social distancing. Schools had to innovate so that education was not paralyzed, since remote education was one of the alternatives adopted by schools. The remote teaching modality has brought more difficulties in accessing education for students of Inclusive Education. On the other hand, the pandemic allowed a greater collaboration between the family and the school, an enriching fact for the target audience of special education, which has more support from the family in the teaching-learning process. The aim of the study is to analyze the challenges of the pandemic in relation to the inclusive education of children with special educational needs. However, bibliographic research was carried out based on existing materials that

addressed the theme, available on internet sites. It can be concluded that inclusion is a process that must be viewed responsibly, creating possibilities to occur satisfactorily. **Keywords:** Pandemic. Schools. Special education.

INTRODUÇÃO

A situação no Brasil passou por imensuráveis momentos sombrios em todos os aspectos, a pandemia causada pela COVID-19 revolucionou a vida dos cidadãos, afetando diretamente a saúde, bem como a vida social, cultural, educacional e outros campos. As escolas tiveram que fechar suas portas e se reinventar enquanto procuram maneiras de evitar que o ensino seja comprometido.

A educação é direito de todos, inclusive dos alunos com necessidades educacionais especiais, e sua inclusão na rede pública de ensino é também uma forma de respeitar e garantir seu potencial. Borges (2005, p.3, apud BORTOLOZZO 2007, p. 15) afirma que “um aluno tem necessidades educacionais especiais quando tem maior dificuldade em aprender o conteúdo pretendido do que outros alunos da mesma idade, então é preciso haver uma abordagem alternativa para esse aprendizado.

Para alcançar a inclusão, estado, família e escola devem conviver em harmonia, pois a ideia de inclusão não é apenas garantir o acesso dos alunos, o objetivo é remover barreiras que limitam o aprendizado e a participação no processo educacional.

O direito à educação inclusiva é garantido tanto pela Constituição, quanto pela convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de n.º 13.146/2015. Quanto ao contexto específico da pandemia, consta do Parecer n.º 3. 5 A CNE precisa deste direito para garantir qualidade e justiça.

O objetivo deste artigo é analisar os desafios da pandemia em relação à educação inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais.

Para a realização dessa temática, utilizou-se a pesquisa bibliográfica em sites da internet que darão embasamento teórico, partindo dos documentos das políticas públicas que oferecer condições favoráveis para melhorar a efetividade desse processo educativo inclusivo.

1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento para incluir os deficientes são recente e historicamente, a existência discriminatória das escolas e da sociedade se limitava às escolas com um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Aqueles que não pertencem a este grupo são excluídos desta sociedade. Com a democratização das escolas, emergiu a contradição inclusão / exclusão. Começou então a entrada dos deficientes na escola, mas ela estava em processo de integração e não estava incluída. Embora lentas e insignificantes, todas essas modificações contribuíram para mudanças futuras e importantes nas tentativas de educação inclusiva (BRASIL, 2007).

A Lei nº 4.024 de 1961 - As Diretrizes e Lei Básica da Educação Nacional (LDBEN) garantem o direito das crianças com deficiência ou superdotação de receber educação em escolas regulares. Visto que, na década de 1970, a política inclusiva foi frustrada, com a Lei n.º 5.692 / 71, que preconizava tratamento especial para os alunos com necessidades especiais, fortalecendo o isolamento desses alunos em salas especiais.

Em 1999, o Decreto n.º 3.298 estipulou a Lei n.º 7.853 / 89, que estipulou a “Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência”, estabeleceu o conceito de pessoa com deficiência, determinou quem são essas pessoas e como se garantiu nesta base elas. Conforme o decreto, pessoa com deficiência se refere a uma pessoa que perdeu estrutura ou função mental, física ou anatômica anormal que a torna incapaz de realizar atividades, e o padrão está no padrão normal para os outros, sendo que a invalidez permanente é significa que mesmo após o uso de uma nova terapia, ela não pode ser recuperada em determinado período.

No final deste século, a Convenção da Guatemala (1999) foi regulamentada pelo Decreto n.º 3956/2001 no Brasil. A educação especial era considerada no contexto da diferenciação, exigindo novas interpretações dessa educação para realmente eliminar os obstáculos ao desenvolvimento da educação. Acesso à escola para todas as pessoas com deficiência que tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Nessa perspectiva, a Lei n.º 9.394 / 96 (Normas Nacionais de Educação e Lei Fundamental) prioriza essa nova visão educacional, principalmente por meio do disposto no artigo 59, para garantir que os alunos com necessidades especiais a adaptação curricular, métodos e organizações da escola e assim permitir a terminalidade e aceleração, segundo as necessidades de cada indivíduo.

Os artigos 24, inciso V e o art. 37, parágrafo primeiro da LDB evidenciam de que maneira a educação básica deve-se organizar: “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 2007, p.3)

Em 2001, entrou em vigor o Programa Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2007). Além de enfatizar a formação ineficiente dos profissionais da educação, a acessibilidade e a assistência à educação profissional são fatores que não permitem a implantação de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Em 2006, a Secretaria de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça e a UNESCO formularam o “Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos”, que promove a inclusão de questões relacionadas à deficiência nos currículos da educação básica. Além de convocar ações para estimular o aluno com deficiência a receber educação superior (BRASIL, 2007).

Portanto, a educação inclusiva é uma afirmação dos direitos humanos, pois a educação inclusiva:

É uma atividade política, cultural, social e pedagógica que se desencadeia na defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprenderem e participarem sem qualquer forma de discriminação. (BRASIL, 2007, p. 2)

Apesar de todo o progresso realizado nos aspectos humanitários na realização dos direitos das pessoas com deficiência, temos que analisar o outro lado da história.

1.1 DESAFIOS PARA A INCLUSÃO

Para uma inclusão efetiva nos espaços escolares, há desafios até mesmo nas instituições, e os estereótipos precisam ser quebrados. De acordo com Mantoan (2003), ela ressalta que:

As dificuldades conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular (MANTOAN, 2003, p.22).

A autora menciona inclusão e inserção, sendo necessário refletir sobre o papel da escola para os alunos com deficiência, se a escolarização é realizada com os direitos constitucionais, ou se a escola tem apenas um papel coadjuvante. Um aluno com deficiência frequentando uma escola regular com seus colegas não são

inclusões, ele está simplesmente inserido no espaço escolar e o que determina a inclusão é a abordagem da escola às necessidades desse aluno se ela de fato contribui para o desenvolvimento de sua identidade, potencial social, emocional e motora.

As crianças com necessidades educativas especiais necessitam de atenção especial no processo de escolarização para poderem acompanhar os seus pares no processo de ensino, tornando esta aprendizagem possível através do aconselhamento pedagógico. Os alunos com dificuldades educacionais especiais, não necessariamente alguma deficiência, podem simplesmente ser um atraso em sua aprendizagem, mas é necessário pensar em formas de desencadear suas possibilidades de desenvolvimento.

A inclusão é muito discutida agora, partindo do pressuposto da igualdade, mas não somos todos iguais, tratamento igual da diferença já é exclusão, no processo de formação, cada sujeito deve ser considerado de acordo com suas reais necessidades, mas isso não é tarefa fácil, por isso acabou ficando em segundo plano.

Para Mantoan (1997), o desafio da inclusão provoca inquietações, e conseqüentemente, a melhoria da educação, portanto, para que os alunos alcancem o direito a educação em sua plenitude, é imprescindível que as escolas aprimorem suas práticas, com o intuito de atender às diferenças.

O desafio da inclusão estende-se da vida familiar à vida social, desde o momento em que crianças deficientes, com costumes e crenças diferentes, e em formas inusitadas de vestir e de se comportar são percebidas por nossa sociedade classista e preconceituosa. Diante disso, a pessoa não se aceita, isolando-se da sociedade que deveria acolher.

Inúmeras lesões foram causadas na vida de um indivíduo, e o isolamento e a solidão são vistos como a solução. Quando essa pessoa começa a entrar no espaço escolar, o papel da escola é identificar comportamentos que dificultam a interação dos alunos, incorporando-os assim ao meio social na forma como realizam seu trabalho diário, que vão desde uma roda de conversa e piadas para a tomada de decisão independente. Isso acontece em espaços escolares solidamente alicerçados, alicerçados em práticas inclusivas e comprometidos com a efetivação da chamada Educação para Todos.

No entanto, o desafio da inclusão não está apenas nas escolas, o preconceito existe em casa, no hospital, no supermercado, na comunidade e em muitos outros, e

está longe de ser eliminado, e estão cada vez mais surgindo com novos rótulos, um novo elenco com doce sarcasmo que acaba destruindo a vida de quem sofre com exclusão de qualquer tipo.

O papel do professor é muito importante nesse processo, pois exige dedicação e comprometimento com a educação, criando e reinventando formas de proporcionar potencial de desenvolvimento para alunos com necessidades educacionais especiais, além de estimular e despertar o interesse nas crianças, o que não é tarefa fácil, mas necessário quando se considera a inclusão.

Segundo Luckesi (2005) afirma que:

Um educador que teme que sua prática educativa seja de transformação não conseguirá de agir inconscientemente e precipitada. Cada passo de sua ação deve determinar clara e inequivocamente o que você está fazendo e onde você pode levar ao resultado de sua ação. Neste caso, a avaliação não pode ser uma ação mecânica. Pelo contrário, deve ser uma atividade bem definida, nos caminhos políticos e decisórios, que favoreça a capacidade de todos participarem democraticamente da vida social (LUCKESI, 2005, p. 46)

Os professores devem buscar formas de incluir todos os alunos sem exceção. Esta é uma grande responsabilidade para a realidade educacional dos alunos. A prática docente determinará o comportamento educacional, seja ele inclusivo ou exclusivo, pois no ensino inclusivo, o ensino oferecido e a prática e os modelos de ensino são decisivos para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

O sistema educacional precisa se reinventar, o que é estranho para os alunos: eles precisam se adaptar às novas rotinas que lhes são impostas, e os professores têm planos diferentes, e a criatividade e a flexibilidade são ameaçadas. A família/escola tem um papel fundamental para alcançar a educação, e a inclusão depende do empenho e empenho de todos.

1. 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEMPOS DE PANDEMIA

Quando fomos surpreendidos com a chegada da pandemia e o encerramento das aulas, tivemos que nos reinventar. Além de todas as adaptações que ocorrem entre professores e auxiliares em sala de aula, conhecendo os alunos e construindo vínculos afetivos, devemos aprender a nos comunicar e planejar à distância para

atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Esse aluno, certifique-se de que ele seja tão acessível às suas atividades quanto todos os alunos da sala de aula.

Esse ajuste diário à rotina e interação foi paralisado presencialmente, e tivemos que nos ajustar ao ensino não presencial. Acostume-se a ficar em contato virtual com alunos e famílias. Nesse contexto tão novo e tão desafiador, nos deparamos com mais uma necessidade: atender às necessidades instrucionais de nosso público-alvo de alunos da educação especial que fazem parte de uma educação inclusiva no currículo regular do ensino fundamental, conforme a LBI (2015):

A educação é um direito das pessoas com deficiência, desde que seja assegurado um sistema educacional inclusivo e a aprendizagem ao longo da vida em todos os níveis, de modo a maximizar o desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (LEI BRASILEIRA DA INCLUSÃO IN MEC, 2015, p.02).

Os alunos da educação especial têm seu próprio currículo, adaptado às suas necessidades e possibilidades. Quando a pandemia vem, à medida que realizamos conexões em sala de aula, essa construção curricular tem que acontecer em simultâneo, em que está sendo aplicada, na tentativa/sucesso, sempre para desenvolver o aprendizado do aluno. Assim conseguimos, estamos sempre em busca de novas ideias, inovação e suporte para possibilitar o aprendizado.

Avaliação envolve valor, e valor envolve pessoas. Fundamentalmente, a avaliação é acompanhar o desenvolvimento dos alunos no processo de construção do conhecimento. Ao longo do processo de aprendizagem, os professores precisam ir passo a passo com os alunos. (HOFFMANN, 2001).

A educação inclusiva nos desafia novamente e mostre-nos que os educadores definitivamente não são aqueles que transmitem conhecimentos previamente estabelecidos. Educador é alguém que busca, aperfeiçoa, reinventa, redescobre, reorganiza. Os educadores são membros do “re”, pôr a educação é impermanente, imprópria, intercambiável, mutável, assumindo que não somos apenas educadores, somos aprendizes, neste eterno e glorioso meio de missão educativa.

1.3 BENEFICOS DA INCLUSÃO NA PRÁTICA SOCIAL

Os benefícios da inclusão não são apenas para as escolas, mas para a sociedade. Quando uma escola está alicerçada na prática inclusiva, ela transcende seus muros, transcende saberes contextualizados em sala de aula, relação professor-aluno, foca na valorização do aluno como disciplina jurídica, na reafirmação de sua identidade e discursos adotados pelas escolas. Conforme os princípios básicos da educação inclusiva, conforme ressaltado pelos autores:

Os valores éticos e políticos que fundamentam a educação inclusiva tem contribuído efetivamente para a redefinição de programas educacionais que revigoram o caráter humano das propostas culturais com ação decisiva. Viver na diversidade torna-se um requisito essencial para que os cidadãos e a sociedade possam intervir na prática relacional com o discernimento necessário (HANSEL, ZYCH, GODOY, 2014, p.84).

Trata-se de uma compreensão do papel da escola cuidadosamente elaborada que integra o aluno em todas as esferas da sociedade, desde a aceitação e matrícula do aluno na escola regular, até o pleno desempenho ao longo de sua existência. Quando os alunos se sentem parte do processo de ensino, quando diferentes saberes interagem e quando ocorrem reflexões na prática educativa, as ações instituídas pela escola tornam-se confiantes. A inclusão ocorre quando os alunos são acolhidos em escolas formais e deve ser visto como um desafio para os professores e toda a comunidade escolar. Um sistema de educação estruturado baseado no paradigma inclusivo

Os alunos que desenvolvem habilidades por atividades pedagógicas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, independentemente de necessidades educacionais especiais, podem alcançar efetivamente a inclusão escolar e social.

Bem como a compreensão do papel cuidadosamente desenhado da escola na integração desse aluno em todas as esferas da sociedade, desde o ingresso e matrícula do aluno nas escolas comuns, até sua plena atuação ao longo de sua existência.

A inclusão social é um processo de contribuição para a construção de uma nova sociedade por mudanças no meio físico (espaços internos e externos), equipamentos, eletrodomésticos e utensílios, móveis e transporte) e psicológico da pessoa (SASSAKI, 1999, p.42)

As relações vivenciadas na escola tornam-se harmoniosas nas diferentes convivências, quem não tem deficiência respeitam quem tem deficiência, a partir da noção de que “normal” pensa errado, essa convivência é mais tolerante e compreensível para os alunos porque, começam a entender outra realidade que não conheciam.

Quando as escolas estão intrinsecamente ligadas à diversidade da programação escolar, as escolas vivenciam novas rotinas e experiências, e os professores tornam-se mais capacitados para enfrentar os desafios com responsabilidade, acompanhando as mudanças e inovações em suas áreas de atuação, capacitando-os a se tornarem melhores profissionais. As relações, casa/escola são bem-sucedidas quando expressas mutuamente, quando há vontade de adaptar o currículo de forma democraticamente participativa que crie oportunidades iguais de aprendizagem para todos os alunos.

A inclusão é um processo que contribui para a construção de uma sociedade melhor, respeitando as diferenças, criando ambientes inclusivos, baseados em suporte educacional adequado, derrubando práticas segregacionistas e ambientes de exclusão. O benefício da inclusão é a oportunidade de as pessoas aprenderem umas com as outras, respeitarem as diferenças e fazerem conexões, desmistificando gradualmente conceitos criados por sociedades excludentes e promovendo a justiça social.

CONCLUSÃO

É evidente que a pandemia revelou diversos outros aspectos referentes à educação brasileira. Hoje, compreende-se a verdadeira necessidade e importância da entidade escolar, além de aspectos pedagógicos.

Pensar sobre ensino inclusivo em tempos de pandemia é desafiador e reflexivo. O ensino inclusivo é uma luta constante no contexto da escola regular, porém reconfigura-se com a proposição do ensino remoto. Esse traz em seu cerne, características inerentes aos processos excludentes quando pensamos em grupos historicamente marginalizados seja por suas condições sociais, econômicas e/ou humanas. Por isso, o ensino inclusivo assume maior complexidade.

O papel da escola e do professor é fundamental no processo de inclusão, sendo necessário quebrar padrões de preconceitos, e a inclusão se baseia em práticas e ações pedagógicas inclusivas.

Assim todos podem aprender, e, aprendem diferentemente de outras, planejamento, flexibilidade, comprometimento e prática docente são as bases para atingir as metas educacionais, e a formação contínua e inclusão sendo fundamentais para alcançar a educação inclusiva nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho**. Lei Brasileira da Inclusão.2015.

HANSEL, Ana Flávia; ZYCH, Anézia Costa e GODOY, Mirian Adalgisa Bedim. **Fundamentos da Educação Inclusiva**. Gráfica Unicentro. Paraná, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Ed. SENAC, pg. 235.1997.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. São Paulo Cortez, 2003.

SASSAKI. R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Capítulo 7
RECUPERAÇÃO ESCOLAR POR MEIO DO ENSINO
HÍBRIDO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Carlos Alberto da Silva Junior

Luciana dos Santos Almeida

Rosália Maria Netto Prados

RECUPERAÇÃO ESCOLAR POR MEIO DO ENSINO HÍBRIDO: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Carlos Alberto da Silva Junior

Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza, Especialista em Ciência de Dados e Big Data Analytics pela Faculdade Estácio de Carapicuíba, em Formação em Educação à Distância pela Universidade Paulista, em Educação Ambiental e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos, Graduado em Gestão da Tecnologia da Informação pela Faculdade Fernão Dias. Professor de Ensino Médio e Técnico no Centro Paula Souza e Coordenador Acadêmico de Tecnologia da Informação na Soul Code Academy. Foi Professor de Ensino Superior na Faculdade Estácio de Carapicuíba e nas Faculdades Integradas Rio Branco.

carlosjr1705@gmail.com

Luciana dos Santos Almeida

Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza, Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa no Processo Educativo pela Faculdade São Luís, Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itapetininga. Aplicadora certificada pelo ETS Authorized Test Center dos testes TOEIC, TOEIC Bridge e TOEFL ITP. Professora de ensino superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, atuando na Fatec Itapetininga como professora de Língua Inglesa, é coordenadora da CTA - Central de Trabalhos Acadêmicos e membro efetivo do NELFI - Núcleo de Estudos De Linguagem da Fatec Itapetininga. Na Fatec Capão Bonito, é professora de Língua Inglesa, membro titular da congregação, professora responsável pelo Programa Inglês sem Fronteiras.

almeidalu021@gmail.com

Rosália Maria Netto Prados

Professora Doutora no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza, Doutora em

Semiótica e Linguística Geral, pela Universidade de São Paulo; Pós-Doutorado em Ciências da Comunicação, pela Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo; Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua e graduada em Letras e em Pedagogia, pela Universidade de Mogi das Cruzes. Professora e pesquisadora do programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, no Centro Paula Souza. Atua na área de Educação Profissional e Comunicação, com ênfase em Análise do Discurso e Semiótica. Desenvolve pesquisas sobre formação do sujeito e discursos político-educacionais e político-culturais, na linha: Formação do Formador.

rosalia.prados@gmail.com

Resumo: O presente artigo trata sobre o oferecimento da recuperação escolar por meio do ensino híbrido na educação profissional. Justifica-se o interesse pelo tema, para abordar uma alternativa para os professores que ofertam tais estudos, que necessitam ocorrer fora do horário escolar. Fundamentado nos principais conceitos de educação profissional, de ensino híbrido e de recuperação escolar, tem como objetivo apresentar uma opção de recuperação paralela, por meio do ensino híbrido na modalidade Flex, para auxiliar os docentes das instituições de ensino que atuam em educação profissional. A metodologia é de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, sobre relatos de experiências docentes que se baseiam na promoção de estudos de recuperação, por meio de materiais elaborados na configuração de cursos, com o formato de páginas da Web e na utilização de vídeos. Os principais resultados são satisfatórios nesta oferta de recuperação escolar na educação profissional.

Palavras-chave: Recuperação paralela. Ensino híbrido. Educação profissional.

Abstract: This article deals with the offer of remedial classes through blended learning in professional education. The interest in the subject is justified, to approach an alternative for teachers who offer such studies, which have to take place outside school hours. Based on the main concepts of professional education, blended learning and remedial classes, it aims to present an option for remedial classes, through blended learning in the Flex modality, in order to help teachers of educational institutions that work with professional education. The methodology is descriptive in nature, with a qualitative approach, on reports of teaching experiences that are based on the offer of remedial classes, through materials developed in the configuration of courses, with the format of Web pages and the use of videos. The main results are satisfactory in this offer of remedial classes through blended learning in professional education.

Keywords: Remedial classes. Blended learning. Professional education.

INTRODUÇÃO

A avaliação diagnóstica é o método usado pelos educadores, em sua prática pedagógica, para entender as falhas no processo de ensino/aprendizagem, por meio do qual se destacam as fragilidades e potencialidades apresentadas pelos estudantes. Com base nela, o educador pode traçar um plano de trabalho para poder, não somente melhorar os resultados, mas também proporcionar ao estudante, um melhor desempenho no seu processo de aprendizagem em educação profissional.

Ao analisar os resultados das atividades avaliativas, o docente se depara com algumas situações de dificuldades de aprendizado e/ou de assimilação de um conteúdo por parte dos alunos, dificuldades essas que podem ser reflexos da deficiência da escolarização à qual o aluno teve acesso anteriormente, ou dificuldade na assimilação dos novos conteúdos. Desta forma, ficam comprometidos o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o aprendizado do aluno no componente curricular. Para que esses alunos consigam atingir as competências necessárias para o seu desenvolvimento e aproveitamento do componente curricular, é necessário que sejam trabalhados estudos de recuperação.

A recuperação é a oportunidade que a instituição de ensino oferece ao aluno que não assimilou um conteúdo e/ou não adquiriu as competências e habilidades necessárias para aprovação em um ou mais componentes curriculares desenvolvidos ao longo de um período em um determinado curso. A Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no art. 24, Inciso V, alínea “e”, trata das regras comuns da organização da Educação Básica, dispõe sobre os critérios de verificação do rendimento escolar e destaca: “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos”.

Os estudos de recuperação, de forma paralela, podem ser realizados de duas maneiras: por meio de aulas extras para alunos que apresentam uma dificuldade mais acentuada e que requerem mais contato com a matéria, ou realizada no final de cada período do ano letivo, quando o aluno recebe junto com o seu boletim, um plano de estudo para ser seguido. Após o término desses estudos, o aluno faz uma avaliação a respeito do conteúdo apresentado no plano de estudo específico e será aprovado, se conseguir atingir as competências e habilidades necessárias para aprovação no devido componente curricular.

De maneira geral, as instituições de ensino oferecem a recuperação paralela após as primeiras avaliações, momento em que se é possível verificar as notas e/ou menções dos alunos e identificar os casos daqueles que necessitam cursar a recuperação. Desta forma, este artigo busca responder a seguinte questão: Como é possível oferecer aos alunos estudos de recuperação paralela, utilizando-se o ensino híbrido, para contribuir com a melhoria do processo ensino-aprendizagem das disciplinas constantes no currículo da educação profissional, nas quais se apresentam dificuldades de assimilação?

Para a organização deste artigo, primeiramente, apresenta-se um referencial teórico com os principais conceitos de recuperação paralela, de ensino híbrido e de educação profissional; e segue-se a descrição de duas experiências docentes sobre um projeto de recuperação escolar na educação profissional, por meio do ensino híbrido, na modalidade flex.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentam-se discussões sobre a recuperação, que pode se desenvolver, ao longo do processo de ensino e aprendizagem pelo professor, em sala de aula, mas não é diretamente o foco deste estudo. A recuperação paralela, também, pode se desenvolver continuamente, mas não inserida no período das aulas e pode ser disponibilizada, de modo que o aluno tenha a possibilidade de estudar quando surgirem suas dificuldades. Seguem, ainda, bases teóricas sobre o Ensino Híbrido e sobre a Educação Profissional, para se fundamentar esta discussão e descrição das experiências docentes.

Recuperação Paralela

A avaliação da aprendizagem é, comumente, o processo mais seguro de se fazer uma análise de como os alunos estão interagindo nos processos de ensino e aprendizagem. Ela pode ser diagnóstica (ou de entrada), cumulativa ou final. A diagnóstica é o método usado pelos docentes, em suas práticas pedagógicas, para entender as falhas no processo de ensino e aprendizagem, por meio do qual se destacam as fragilidades e potencialidades apresentadas pelos estudantes. Segundo Luckesi (2005, p.81), para ser diagnóstica, “a avaliação deverá ser assumida como

um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”. Após a identificação das debilidades, é necessário encontrar maneiras de se oferecerem estudos de recuperação.

A recuperação pode ser ofertada de forma contínua, que são atividades e estudos realizados pelo professor no decorrer das aulas semanais, no horário regular das aulas, mas que não é o objeto de estudo deste artigo, e de forma paralela, que é ofertada em momentos diferentes da aula e a carga horária desses estudos não pode ser inserida na determinada carga horária da disciplina. Para Almeida, Caetano e Souza (2021), a recuperação é vista na perspectiva da educação brasileira como recuperação paralela e recuperação final. A recuperação é colocada à disposição do aluno, para que ele acesse no momento mais adequado, e possa superar as dificuldades encontradas e que não foram superadas no cotidiano escolar. Segundo Silva (2007, p. 85): “[...] o aprendizado nem sempre é linear; ele pode ocorrer em diferentes momentos do processo e por isso é que o regime de ciclos permite o prosseguimento do aluno sem reprovação, ainda que não tenha domínio de alguns conteúdos específicos da série”. De acordo com Oliveira e Amaral (2020, p. 612) o desenvolvimento da recuperação paralela seria ao longo do ano letivo. Para Almeida, Caetano e Souza (2021), a recuperação paralela é promover a estudos extras para os alunos de baixo rendimento, que ficaram com notas inferiores à média escolar, caminhando junto com o desenvolvimento das aulas, mas fora do horário escolar, para que o aluno seja capaz de sanar as dúvidas e desenvolver o seu conhecimento sem que haja interferências dos problemas de assimilação anterior. De acordo com Rocha (2020), a recuperação é um mecanismo indicado como parte de um processo de ensino-aprendizagem e se constitui como um recurso necessário para atualização e retificação das aprendizagens que não foram dominadas no processo de escolarização. Para Caldas, (2010), a recuperação não é apenas a repetição de conteúdos não aprendidos, mas se trata de uma nova oportunidade, um novo momento no qual serão aplicadas novas metodologias para atingir os objetivos propostos.

Em conformidade com Lima e Moura (2015), a realidade das escolas dificulta o atendimento individual dos alunos, por terem turmas numerosas, o professor precisa auxiliar os alunos que apresentam defasagens na aprendizagem, para que estes

possam superar as dificuldades e que adquira conhecimentos concretos e serem capazes de aplicá-los em problemas do seu cotidiano. O professor se torna o intermediário entre o aluno e a informação e cabe a este compartilhar diferentes formas de obter informações, além de conhecer as diferentes ferramentas que podem auxiliar os seus alunos, e dessa forma, conseguir aplicar a recuperação paralela de forma que ela alcance o seu principal objetivo, que é superar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Ensino Híbrido

O ensino híbrido é um conjunto de metodologias que combinam a aprendizagem realizada em ambientes físicos e tempos síncronos (em uma sala de aula presencial, por exemplo) com períodos em que o estudante participa de atividades online e/ou mediadas por outras tecnologias ativas, como aulas on-line ou via TV ao vivo, videoaulas gravadas e materiais digitais via internet, além da tutoria ou chat on-line, que completam a lista. De acordo com Moran (2015), híbrido significa mesclado, misturado, *blended*. O processo educativo sempre combinou variados espaços, tempos, atividades, públicos, metodologias e com o crescimento da conectividade, está muito mais perceptível, profundo e amplo.

Em um mundo de tantas informações, oportunidades e caminhos, a qualidade da docência se manifesta na combinação do trabalho em grupo com a personalização, bem como no incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, que cada um possa personalizar seu percurso. As tecnologias Web, gratuitas, facilitam a aprendizagem colaborativa entre colegas próximos e distantes. Cada vez, adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, que trocam informações, participam de atividades em conjunto, resolvem desafios, realizam projetos e avaliam-se mutuamente.

Fora da escola, acontece o mesmo: a comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. Cada vez mais a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas. Para Meredyk e Motta (2019), o ensino híbrido é apontado como propulsor para a formação de estudantes mais autônomos e capazes de personalizar a própria aprendizagem.

A mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da instituição, de modo que as tecnologias Web facilitam a aprendizagem colaborativa entre colegas próximos e distantes. Outra mescla ou *blending* é aquela entre processos de comunicação mais planejados, organizados e formais e outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, com maior espontaneidade e fluência constante de imagens, ideias e vídeos. De acordo com Meredyk e Motta (2019), o ensino híbrido consiste numa abordagem que mescla o ensino online com outros recursos e metodologias de ensino, que trazem diversas possibilidades para a aprendizagem dos estudantes. Christensen, Horn e Staker (2013) dizem que o ensino híbrido se trata de um programa de educação formal em que o aluno aprende, em parte, no ensino on-line com algum tipo de controle sobre o tempo, espaço, modo e ritmo de estudo, e em parte num local diferente, da sua residência, sob supervisão.

Na modalidade Flex, o foco da aprendizagem é no ensino on-line, por meio do qual os alunos precisam cumprir as atividades personalizadas pelo professor, ao ritmo de cada estudante. “No modelo Flex, a âncora do processo de ensino e de aprendizagem é o conteúdo e as instruções que o aluno trabalha via plataforma on-line. A parte flexível e adaptável corresponde ao tipo de suporte que ele recebe na situação presencial [...]” (VALENTE, 2014, p. 84).

Em consonância com Silva, Cerutti, Lubachewski (2018), o modelo Flex tem como principal ferramenta, a aprendizagem por meio de artefatos on-line, mesmo que em alguns momentos tal ensino irá encaminhar os alunos para atividades que não será necessário o uso da internet, mas os estudantes têm como premissa, seguir um roteiro desenvolvido pelo professor conforme as necessidades individuais dos alunos.

É possível verificar-se que, nas experiências docentes descritas mais adiante, neste artigo, caracteriza-se essa modalidade Flex, pois os professores desenvolveram conteúdos direcionados à dificuldade específica dos estudantes e os alunos ditam o ritmo da aprendizagem nesses estudos de recuperação paralela aplicados na educação profissional.

Educação Profissional

De acordo com Silva Junior (2019), a educação profissional pode ser exposta como um processo de aprendizagem de práticas profissionais, pois um processo consiste na sequência de entrada, de desenvolvimento e de saída. Na educação profissional, o aluno inicia com suas experiências, seus conhecimentos e seus desejos, passa pelo processo de aprendizagem por meio da aquisição de competências (teorias), de habilidades (práticas) e resulta em um profissional apto a exercer uma profissão. “A condição de aprendizagem define-se como aquela em que o adolescente se profissionaliza trabalhando, dentro de um processo educacional previsto na Lei 10.097” (BRASIL, 2000). A educação profissional oferece uma série de cursos, que tem objetivo de fornecer ao estudante, o conhecimento teórico-prático de determinada área do conhecimento, que exige qualificação para seu exercício (MACÊDO; ALBERTO, 2012).

Segundo Marques (2018), a educação profissional é um conjunto de atividades que servem para adquirir os conhecimentos teóricos e práticos por meio das competências, habilidades e atitudes, que são determinantes para o bom desempenho da pessoa em sua carreira como um todo, e com pretensões de não só formar pessoas nos moldes do conhecimento teórico e prático, mas também em termos de ética, cidadania, política, comportamento e sociedade, mostrando uma visão ampla do mundo e suas problemáticas que envolvem a construção de uma sociedade democrática mais eficiente.

Para Peterossi e Menino (2017), a educação profissional é entendida como a forma de educar para o trabalho numa sociedade do conhecimento. De acordo com Oliveira, Romano e Prados (2021), a educação profissional vai além de apenas fazer com que o discente aprenda uma profissão, ou ofício, portanto, argumenta-se que essa formação é aquela capaz de fornecer conhecimentos que preparam o aluno, no exercício de uma profissão, a assumir oportunidades que o mundo moderno lhe oferece.

Em concordância com Silva (2014), a educação profissional é a solução indicada para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais que são exigidas do trabalhador, com base nas novas exigências de profissionalização que são ocasionadas pelas transformações no mundo do trabalho. Para isso, é importante que as escolas de educação profissional preparem as pessoas que aprenderam a construir de maneira autônoma, as competências profissionais e que sejam capazes

de articular e incorporar diversas áreas do saber. Dessa forma, a competência profissional deve ir além do conhecimento técnico que são requeridas para o exercício de uma prática profissional, a um conjunto de comportamentos interativos, como tomada de decisões, comunicação com o ambiente, organização do trabalho e outros comportamentos que se fazem necessários para o bom desempenho profissional.

Com isso, a recuperação paralela de competências deve possibilitar ao aluno com dificuldade de aprendizagem, desenvolver as competências e habilidades requeridas na educação profissional, para que ele possa atuar de forma participativa, crítica e criativa, com flexibilidade e mobilidade na vida social e profissional.

EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Nestas experiências docentes foi utilizado o ensino híbrido, na modalidade Flex com diversos conteúdos e uma atividade verificadora de aprendizagem ao final. Foi observado pelos autores deste artigo que os professores participantes nesses estudos de caso prestavam suporte e tiravam dúvidas dos alunos durante o processo de recuperação. Quando receberam as atividades verificadoras de aprendizagem para correção, verificaram que as propostas de recuperação escolar, por meio do ensino híbrido aplicada na educação profissional, foram satisfatórias, pois em suma, os alunos conseguiram desenvolver, sem grandes dificuldades, as atividades propostas e percorreram o componente curricular sem as dificuldades antes verificadas pelos professores nas avaliações. De acordo com Caldas, (2010), é importante que haja diferentes oportunidades de aprendizagem, que incluem metodologias e estratégias inovadoras para que haja o desenvolvimento da aprendizagem pelos estudantes de forma significativa.

Participaram desta pesquisa dois professores, que atuam em educação profissional técnica e tecnológica, em uma instituição pública estadual de São Paulo, com o objetivo de se propor esta discussão sobre o ensino híbrido na modalidade Flex. Os autores deste artigo participaram como observadores da prática docente, que fundamentam as experiências e resultados descritos.

No ano acadêmico de 2020, em meados do mês de março, os professores foram orientados a dar sequência aos dias letivos de maneira remota, por meio do

aplicativo Microsoft Teams, em decorrência do início da pandemia da COVID-19 no Brasil, conforme o Memorando Circular n.º 008/20 – GSE/GEPED de 18 de março de 2020 (SÃO PAULO, 2020). No documento, foi expresso o planejamento dos dias 16 a 29 de abril de 2020, em relação aos registros e ao dia a dia da unidade escolar e a partir do dia 30 de abril de 2020, o retorno das aulas no formato remoto, utilizando a referida plataforma.

As medidas foram recebidas com surpresa pelos docentes, já que todos teriam que alterar as suas maneiras de ensinar, de aplicar as suas técnicas de aprendizagem e alguns teriam que aprender a utilizar a ferramenta em questão, além de mudar as estratégias de recuperação que seriam oferecidas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para Carvalho e Araújo (2020), além do domínio das ferramentas tecnológicas que é apontado como um saber docente necessário para o ensino remoto, as estratégias de ensino a partir das tecnologias para o ensino remoto devem ser repensadas. De acordo com Silva Junior, Almeida e Prados (2021), os professores que atuam nessa frente são diversificados, no que tange à formação e experiências, e é repleta de profissionais de diversas áreas. Para Peterossi (2014), além das competências técnicas, é exigido do professor um engajamento no que tange à busca dos caminhos que suscitem a práticas educacionais inovadoras.

Para a recuperação paralela das disciplinas de ensino profissional, que os professores participantes deste estudo ministram, foi utilizado o ensino híbrido, na modalidade Flex, um modelo disruptivo, pois provoca uma ruptura em relação às salas de aulas tradicionais, indicado para tratar questões de não consumo, como a recuperação de disciplinas (HORN; STAKER, 2015). A proposta, na modalidade Flex, concorda que os alunos cumpram atividades personalizadas pelo professor, com destaque no ensino on-line. De acordo com Santos e Abar (2020), nesta proposta, o ensino on-line é o pilar de sustentação e podem ter um apoio considerável ou mínimo do professor, de acordo com a configuração.

Segundo o relato do primeiro professor, aos alunos que apresentaram dificuldades de aprendizado, identificadas na primeira avaliação de aprendizagem, foram disponibilizados materiais na configuração de cursos. Para cada uma das disciplinas, em que se identificavam alunos com dificuldades, o tema foi dividido em aulas, no formato de páginas da Web, de maneira que esses estudantes pudessem percorrer por todo o conteúdo disponibilizado. Ao final do curso, foi proposta uma

atividade verificadora de aprendizagem, de forma prática, na qual era possível verificar se as competências e habilidades desenvolvidas no estudo de recuperação foram de fato alcançadas.

De acordo com Rodrigues (2015), essas atividades têm como premissa, a verificação do processo de aprendizagem do aluno, a fim de fornecer um retorno para o estudante, e esse processo de feedback tem que ser o propulsor da reorientação da aprendizagem, pois toda atividade verificadora de aprendizagem precisa reagir aos resultados, para extrair do aluno o seu melhor potencial. Durante o período de desenvolvimento da recuperação, o professor ficava disponível para sanar dúvidas e prestar assistência aos alunos que necessitavam.

O outro professor, que ministra o componente curricular Língua Inglesa, também optou por realizar sua recuperação paralela com os alunos que não conseguiram atingir o mínimo de aproveitamento esperado em sua disciplina, fora do horário em que as aulas eram realizadas. Foi elaborado um material em que se tratou dos assuntos estudados em aula com uma outra abordagem. Foram pequenos vídeos de, aproximadamente, cinco minutos cada um, para facilitar o acesso e para que os alunos pudessem assistir várias vezes, se assim o desejassem.

Esses vídeos eram acompanhados de atividades complementares para que fossem enviadas ao professor, assim que o aluno terminasse de assistir aos vídeos, e por sua vez, o professor as retornava aos alunos com seus comentários e considerações. Para Rodrigues (2015), as facilidades da tecnologia da informação aplicada ao ensino e as mudanças do ensino em grupo para um processo individualizado, torna-se possível oferecer conhecimento da maneira, do método e no momento mais adequados aos estudantes.

Após os prazos estabelecidos pelos professores para que os alunos entregassem as atividades verificadoras de aprendizagem, em ambos os casos, foi possível analisar que a proposta de recuperação escolar por meio do ensino híbrido, na modalidade Flex, aplicada na educação profissional foram satisfatórias, pois de acordo com Rocha (2020), a recuperação utilizando diferentes instrumentos e recursos de ensino, colabora com a aprendizagem dos conteúdos que não foram aprendidos na disciplina regular e torna os conhecimentos acessíveis para maior parte dos estudantes. Para Meredyk e Motta (2019), existem inúmeras vantagens para o

uso do ensino híbrido, além da maleabilidade, no qual o professor e o aluno alteram seus papéis do processo de ensino-aprendizagem. O aluno passa a ter um papel ativo em seu aprendizado e o professor assume o papel de facilitador e mediador do conhecimento, dando as ferramentas necessárias para que o aluno construa seu próprio conhecimento, além de aprimorar os seus saberes e conhecimentos, pois de acordo com Rodrigues (2021), os docentes que adotam um processo de ensino e aprendizagem com base nas ferramentas de tecnologias da informação e comunicação, precisam de uma preparação complementar, que vai além do conhecimento temático nas diferentes áreas. E nesse contexto, os alunos, que necessitavam desses estudos, construíram com êxito as atividades práticas e avaliativas propostas no final da recuperação, e desta forma, recuperaram as competências e habilidades necessárias para dar continuidade aos componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A recuperação é uma temática complexa, pois existe a obrigatoriedade imposta pela legislação vigente e a recomendação da oferta de estudos de recuperação, pelas instituições e pela necessidade dos alunos no desenvolvimento das suas competências e habilidades, tão importantes para a formação profissional. O desafio de se oferecer esses estudos de recuperação paralela, fora da carga horária da aula, é relativamente grande e aumenta, à medida em que é necessário diagnosticar os alunos com dificuldades de aprendizagem e dar seguimento ao processo de recuperação.

Diante do exposto, entende-se que a oferta de estudos de recuperação paralela na educação profissional por meio do ensino híbrido, na modalidade Flex, que consente ao aluno fazer o estudo inteiramente on-line com o suporte do professor, foi uma experiência válida e enriquecedora para os alunos, pois os estudos são personalizados de acordo com a dificuldade de cada estudante e este se sente inserido no processo de aprendizagem, com papel ativo em seu aprendizado e para os professores, que além de assumir o papel de facilitador do conhecimento, aproveita a oportunidade de aprimorar as técnicas, os saberes tecnológicos e a criatividade na oportunidade de ofertar os estudos de recuperação.

O ensino híbrido, apoiado pelas tecnologias, permite que os professores possam potencializar os estudos de recuperação, com diferentes tarefas e possa alcançar os alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem, já que os professores podem adequar os conteúdos de acordo com a dificuldade apresentada pelos estudantes nos momentos das avaliações diagnósticas. Por meio dos resultados obtidos com base na observação das experiências destes professores, foi possível verificar que o ensino híbrido, na modalidade Flex pode ser considerado uma alternativa para oferecimento de estudos de recuperação paralela na educação profissional, e trazem resultados satisfatórios no que concerne à recuperação das competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento dos estudantes desta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. R. de; CAETANO, J. M. P.; SOUZA, C. H. M. de. A PERSPECTIVA DA RECUPERAÇÃO PARALELA E O MULTILETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2021. Disponível em:

<https://nasnuv.com/ojs2/index.php/CILTecOnline/article/view/864>. Acesso em: 17 dez. 2021.

BRASIL, **Lei da Aprendizagem**. 10.097 de 19 de dezembro de 2000. Brasília- DF.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Regulamenta os Sistemas de Ensino, Constituição, Avaliação, Recuperação entre outras e dá providências.

CALDAS, R. F. L. Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da Psicologia Escolar. **Tese** (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 264 f.

CARVALHO, E. M. dos S. ARAÚJO, G. C. de. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**. V.14 N.30 Set./Dez./2020 p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>. Acesso em 01 mar. 2022.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península [S. l: s. n], 2013.

HORN, M. B; STAKER, H. **Blended: Usando a Inovação Disruptiva para Aprimorar a Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LIMA, L. H. F. de; MOURA, F. R. de. O Professor no Ensino Híbrido. In: **BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.) Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: PENSO, 2015. p. 74-83.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACÊDO, O. J. V.; ALBERTO, M. F. P. O sentido da formação profissional no contexto da aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, v. 17, n. 2, maio-agosto, 2012, p. 223-231

MARQUES, J. R. Afinal, o que pode ser definido como formação profissional? **Instituto Brasileiro de Coaching**. 29 nov. 2018. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/afinal-o-que-pode-ser-definido-como-formacao-profissional/>. Acesso em 07 jun. 2021.

MEREDYK, F. MOTTA, M. S. OS SABERES DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM UM ENSINO HÍBRIDO. **REDIN - Revista Educacional Interdisciplinar**. v. 8 n. 1 (2019): 24^o Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1459>. Acesso em 01 mar. 2022.

MORAN, J. Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. In: **BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.) Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: PENSO, 2015. p. 27-45.

OLIVEIRA, A. L. P. de.; ROMANO, A. S.; PRADOS, R. M. N. Saberes Docentes: As Perspectivas Profissionais de Professores de Ensino Técnico. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 15, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i2.585. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/585>. Acesso em: 3 de ago. 2021.

OLIVEIRA, T. M.; AMARAL, C. O processo descontínuo de recuperação paralela no Ensino Fundamental Anos Finais na aprendizagem em Matemática. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, 20 jul. 2020.

PETEROSSO, H. G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Ceeteps, 2014.

PETEROSSO, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

ROCHA, A. S. E. Recuperação paralela: significações dos(as) alunos(as) do Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissional acerca da proposta. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. 158f.

RODRIGUES, E. F. Avaliação e Tecnologia: A questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In: **BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.) Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: PENSO, 2015. p. 100-110.

RODRIGUES, M. de A. T. Efeitos da adoção de ferramentas de TIC no ensino remoto durante a pandemia do Coronavírus: o caso de uma IES do Vale do Paranhana. **REDIN - Revista Educacional Interdisciplinar**. v. 10 n. 2 (2021): Redin - Dossiê "Experiências síncronas e assíncronas no Ensino". Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/2159>. Acesso em 01 mar. 2022.

SANTOS, E. C.; ABAR, C. A. A. P. O ensino híbrido como instrumento de recuperação paralela no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Revista de Produção Discente em Educação Matemática**, v. 9, n. 1, 2020, p. 63-76.

SÃO PAULO, GSE/GEPED. **Memorando Circular n.º 008/20 de 18 de março de 2020**. Indicações pedagógicas para aulas à distância, em decorrência do Covid-19. São Paulo, 2020.

SILVA, A. da; CERUTTI, E.; LUBACHEWSKI, G. C. A importância da utilização do ensino híbrido no ensino superior. In: Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (10.: 2019: Porto Alegre, RS). **Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU)** [recurso eletrônico] / organizadores Maria Inês Côrte Vitória, Priscila Trarbach Costa. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

SILVA JUNIOR, C. A. Gamificação como Ferramenta de Auxílio para o Ensino-Aprendizagem da Educação Profissional de Jovens e Adultos. In: SIMPÓSIO DOS ENSINOS MÉDIO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, 6., 2019, São Paulo. Desafios dos Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico: Ações Formativas no Contexto Contemporâneo. **Anais do SEMTEC**. São Paulo: CPS, 2019.

SILVA JUNIOR, C. A.; ALMEIDA, L. dos S.; PRADOS, R. M. N. O uso de recursos educacionais digitais no ensino remoto: saberes e experiências docentes na educação profissional. In: XVI SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL. 2021, São Paulo. Produção de Conhecimento em Programas de Mestrado e Doutorado Profissionais: Experiências e Desafios. **Anais**. São Paulo: CPS, 2021.

SILVA, J. M. Os Programas de Recuperação Paralela e a Qualidade do Ensino Paulista. 2007. 158f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2007.

SOUZA, L. A. S. Saberes da docência na educação profissional baseado em competência: um estudo sobre o olhar dos professores. In: Reunião Científica da ANPED - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 10, 2014, Florianópolis. X Anped Sul: **Anais: Trabalhos Completos**. Florianópolis: UDESC, 2014.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, p. 79-97. Editora UFPR. 2014.

Capítulo 8
A IMPORTÂNCIA DAS CANTIGAS DE RODA, O
BRINCAR NA SALA DE AULA: SUA ABRANGÊNCIA
E SEU RESGATE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Eroni Ferreira da Costa

A IMPORTÂNCIA DAS CANTIGAS DE RODA, O BRINCAR NA SALA DE AULA: SUA ABRANGÊNCIA E SEU RESGATE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eroni Ferreira da Costa

Coordenadora das escolas polos do Campo do município de Buritis/RO. Graduada em Pedagogia das Séries/Anos Iniciais – UNIR em Especialização em: Visão Interdisciplinar em Educação (Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar) pela Instituição: UNESCO _ União das Escolas Superiores de Cacoal; Língua Portuguesa e Literatura pela Instituição: FAMA - Faculdade da Amazônia; Gestão Escolar pela Instituição: UNIR - Universidade Federal de Rondônia; Coordenação Pedagógica pela Instituição: UNIR - Universidade Federal de Rondônia; Especialidade: Gestão Pública pela Instituição: UNIR - Universidade Federal de Rondônia; Educação Infantil: Práticas na Sala de Aula, pela Instituição Faculdade São Braz; Alfabetização e Letramento pela Instituição, Rede Futura de Ensino; Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores pela Instituição Faculdade UNINA. E-mail: eronijoelci-@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal mostrar a importância das cantigas de roda e o brincar na sala da Educação Infantil, além de descrever alguns conceitos relacionados às cantigas de roda: sua abrangência e seu resgate. As informações foram obtidas por meio de estudos bibliográficos na internet, livros, revistas, dissertações e artigos, pois é sabido que o panorama do mundo é distinguido pelas contínuas modificações altamente competitiva, no entanto as músicas através das cantigas de roda, sem sombra de dúvida melhora o desenvolvimento cognitivo e corporal da criança, além de ajudar na criatividade e no enriquecimento do vocabulário. Deste modo observa-se que os resultados da pesquisa bibliográfica apontam que as crianças quando trabalhadas de forma lúdica demonstra alegria e satisfação nos momentos de brincadeiras. Neste contexto é notório que as brincadeiras devem fazer parte do processo de alfabetização das crianças, bem como estar inseridas no currículo escolar. Sendo assim observa-se a importância de um currículo interdisciplinar que esteja sempre presente a fim de complementar o desenvolvimento e aprendizagem dos envolvidos no processo de ensino – aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lúdico; Cantigas de Roda; Professor.

ABSTRACT

This article has as main objective to show the importance of nursery rhymes and playing in the Kindergarten classroom, in addition to describing some concepts related to nursery rhymes: its scope and its rescue. The information was obtained through bibliographic studies on the internet, books, magazines, dissertations and articles, as it is known that the world panorama is distinguished by the highly competitive continuous changes, however the songs through the nursery rhymes, without a shadow of a doubt improves the child's cognitive and body development, as well as helping with creativity and vocabulary enrichment. In this way, it is observed that the results of the bibliographic research indicate that children, when worked in a playful way, show joy and satisfaction in the moments of play. In this context, it is clear that games should be part of the literacy process of children, as well as being included in the school curriculum. Thus, the importance of an interdisciplinary curriculum that is always present in order to complement the development and learning of those involved in the teaching-learning process is observed.

Keywords: Early Childhood Education; Ludic; Wheel Songs; Teacher.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho pressupõe relatar a importância que as cantigas de roda e o ato de brincar têm na vida escolar das crianças da Educação Infantil, neste contexto o resgate das brincadeiras no contexto escolar é de suma importância no processo de ensino aprendizagem das crianças. A lúdica existente nas cantigas de roda proporciona uma maneira prazerosa de aprender.

Com o propósito de uma maior compreensão acerca da importância das cantigas de roda: sua abrangência e seu resgate na educação infantil, como perspectiva da cultura corporal o trabalho de pesquisa bibliográfica percorreu em torno das cantigas de Roda, pois brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, formando a base para as experiências culturais, pois “enquanto brinco é possível socializar com os demais colegas de forma criativa e contagiante”.

Sendo assim a brincadeira cantada contribui para o desenvolvimento da expressão oral, a audição, o ritmo, o equilíbrio, a coordenação motora, o exercício físico, dentre outros benefícios importantes. A brincadeira cantada possibilita a cada um a vivência da infância. Assim sendo a vida escolar na fase da educação infantil é viver momentos marcantes que em outros tempos eram vividos no contexto familiar, hoje esquecido pela correria do dia a dia dos pais ou responsável pela criança. Observa-se que os responsáveis pelas crianças não encontram tempo para o brincar.

Durante os estudos pode-se perceber que não só as crianças gostam de música, cantiga de roda, os adultos também envolvem de tal forma para mostrar a criança que cada um tem dentro de si. Através do ato de brincar é possível sentir a sensação de prazer que nos remete a alegria e a felicidade.

A pesquisa em questão possibilitou à compreensão da importância das brincadeiras para a educação em geral. Neste contexto em especial a Educação Infantil, pois todos reconhecem que o “brincar” é parte integrante do dia-a-dia das crianças.

Sendo assim é fundamental que o professor saiba organizar espaços e brincadeiras que proporcionem satisfação e conseqüentemente a aprendizagem, para isto se faz necessário desenvolver a criatividade e iniciativa, ferramentas fundamentais para se trabalhar a ludicidade na educação infantil. O aprendizado aliado à brincadeira pode ser marcante e inesquecível, basta se preparar para fazer parte desse mundo tão sublime e encantador.

O ato de brincar é grandioso, pois além de ser um momento alegre e de descontração é possível o professor fazer um diagnóstico da turma, observar o comportamento das crianças, trabalhar a timidez e o conteúdo de forma interdisciplinar.

Este trabalho foi realizado a partir das contribuições de: Cascudo (2001), Alencar (2010), Carvalho (1998), Fernández (2001). A leitura dos mesmos e outros textos sobre a importância das cantigas de roda: sua abrangência e seu resgate na educação infantil foram fundamentais para realização do trabalho.

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo explicar a importância das cantigas de roda: sua abrangência e seu resgate na educação infantil. Desta forma o trabalho está estruturado com: Introdução, referencial Teórico, Considerações Finais e por fim as Referências bibliográficas.

2. CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira de roda está sempre presente na infância de muitas crianças ela está presente nas diversas culturas tanto brasileira quanto de outros países, o brincar faz parte da escola, família, igreja ao longo de muitas décadas. Sendo assim para brincar de cantiga de roda basta dar as mãos cantar e rodar. Assim as canções cantigas folclóricas conhecidas como cantigas populares é apreciadas pelas crianças e até

mesmo os adultos. Os gestos, movimentos e desafios são importantes para o desenvolvimento das crianças.

Sendo assim as cantigas de roda exercitam a capacidade de socialização, habilidade necessária em qualquer ambiente que exija convivência social, a escola, o trabalho, a cidade, o país e a família que o adulto vier a formar e assim participar apesar de todos os benefícios que as cantigas de roda podem oferecer para o desenvolvimento integral das crianças, essa prática está cada vez mais ausente da realidade infantil.

Nos dias atuais muitas são as transformações com os avanços tecnológicos uma delas é o abandono às brincadeiras mais simples, pois a tecnologia chega com força e atinge os valores, atitudes e comportamentos das crianças. Promover o contato com as cantigas de roda é oportunizar que as crianças revivam, experimente hábitos que estavam ligados ao passado que fazem parte da base da construção do um povo e inevitavelmente fazem parte das manifestações culturais do povo envolvido.

Alencar (2010, p. 111) ainda diz que:

As cantigas-de-roda integram o conjunto das canções anônimas que fazem parte da cultura espontânea, decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana e se dão numa seqüência natural e harmônica com o desenvolvimento humano.

Assim as músicas populares que são cantadas no dia a dia das crianças são passadas de geração para geração e vão se modificando de acordo com cada região, no entanto no contexto escolar é necessário que o professor atue de modo que essas canções sejam trabalhadas de maneira contextualizada explorando as cantigas de roda objetivando o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, motores, além de trabalhar a dimensão cultural presente nessas canções.

Diante deste contexto não há dúvidas de que as cantigas de roda são ferramentas indispensáveis para o trabalho na Educação Infantil, porém o papel do professor vai além da mera apresentação é preciso trabalhar e vivenciar com as crianças utilizando as cantigas de roda. As canções envolvem desde o contexto cultural até a trajetória da humanidade, porém tiveram seu papel educativo, servindo a um propósito, de acordo com as circunstâncias experimentadas por cada povo e pelo efeito que esta provoca na alma humana.

As cantigas de roda quando explorada pedagogicamente é notório o desenvolvimento das crianças nos aspectos cognitivo/lingüístico, psicomotor e afetivo/social. A cantiga de roda contribui positivamente para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, as atividades musicais favorecem a autoestima, a socialização, a participação e a cooperação entre os alunos.

De acordo com Chiarelli (2005):

A música Possibilita vivências e descobertas que se transformam em experiências concretas e com as cantigas de roda o resultado é extremamente satisfatório e importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança facilitando a integração e a inclusão.

Assim percebe-se a mesma como ferramenta essencial no cotidiano escolar e nas práticas dos professores. As cantigas de roda são de extrema importância no processo de inclusão das crianças. As cantigas de roda nos proporcionam conhecer os costumes, tradições, dentre outras manifestações culturais como também promover a interação, o respeito, desenvolver a coordenação motora e a sociabilidade da criança.

As cantigas de roda estão bem presentes no contexto da educação infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de habilidades e na formação física e intelectual da criança, penetrando no seu subconsciente e favorecendo o seu equilíbrio.

Embora o surgimento das cantigas de roda esteja ligado aos países europeus como Portugal e Espanha, incorporando elementos também da cultura africana e indígena, elas estão completamente atrelados ao aspecto cultural brasileiro, pois não existem indícios capazes de detectar com precisão a data e os responsáveis pela criação de algumas cantigas.

Neste contexto percebe – se que as cantigas de roda são modificadas e readaptadas de acordo com a realidade do grupo de pessoas que as cantam, incorporaram-se ao folclore brasileiro apresentando o retrato do país e se tornando de extrema importância para a cultura local.

O folclore inclui nos objetos e fórmulas populares uma quarta dimensão sensível ao seu ambiente, porém não há como identificar os compositores das cantigas de roda, já que elas não têm sua autoria identificada e são continuamente modificadas, adaptando-se à realidade do grupo de pessoas que as cantam. Contudo, é preciso notar que em vários pontos do País, as

crianças já se apropriaram de todos locais para as suas rodas, cantando-as, porém, com um caráter próprio (CASCUDO, 2001, p. 240).

As cantigas de roda são de extrema importância para a explanação da cultura de um local. Através dela é possível conhecer os costumes, o cotidiano das pessoas, as festas típicas, as comidas, as brincadeiras, a paisagem, a flora, a fauna, as crenças, dentre muitas outras coisas. Brincando de roda a criança se exercita completamente. É como se poesia, música e dança se unissem num único contexto. Assumem uma importância didática e pedagógica que estão intimamente relacionadas e favorecem uma interação entre alunos e ambiente escolar. A música é um dos melhores meios de expressão e socialização do ser humano, quando trabalhada e explorada de maneira organizada e orientada.

Ao cantar, a criança está correspondendo às suas necessidades vitais e dando vazão a impulsos que lhe permitem desenvolver-se como ser pleno e afirmar a sua existência. É um movimento que faz parte dos seus esforços de compreender o mundo, e que a torna capaz de lidar com problemas até complexos e que muitas vezes tem dificuldade de compreender (CASCUDO 2001).

Daí a importância de se trabalhar com o resgate de brincadeiras de infância cujas vantagens são imensas: Desenvolvimento da noção de espaço, da lateralidade, da coordenação motora, da interação com o grupo e tantas outras habilidades que podem ser desenvolvidas. Não podemos deixar que estas brincadeiras restrinjam-se ao pré-escolar, pois a expressiva presença da tecnologia chega com força e atinge os valores, atitudes e comportamentos das crianças. Manter o contato com as cantigas de roda é oportunizar que as crianças revivam, experimente hábitos que estavam ligados ao nosso passado que fazem parte da base da construção do nosso povo e inevitavelmente fazem parte das nossas manifestações culturais, buscando diminuir o consumismo por brinquedos caros e solitários.

Alencar (2010, p. 111) diz que:

O educador ou educadora deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. As cantigas de roda integram o conjunto das canções anônimas que fazem parte da cultura espontânea, decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana e se dão numa sequência natural e harmônica com o desenvolvimento humano.

A cantiga de roda diferencia-se da música chamada erudita por nela não ser procurado o aperfeiçoamento de forma intencional, e, da música chamada popular, por não ser produzida em série ou ter destinação comercial. Em sua simplicidade, a cantiga torna-se mais autêntica e espontânea, e assume um poder de comunicação e uma ressonância imediata no espírito do povo que a pratica (CASCUDO 2001).

O valor das cantigas de roda esta relacionada ao funcionamento racional, compreendendo muito mais uma afirmação ou ampliação do emocional, esquecidas ou desprezadas, os povos acabam perdendo a consciência do seu próprio destino. Assim, ocorre que, cantando e dançando no grupo de brincadeiras, a criança traz elementos do passado da humanidade para o seu presente, onde na maioria das vezes para desenvolver a brincadeira permanecem de mãos dadas.

Por ser atividade lúdica as cantigas de roda proporcionam uma maneira prazerosa de aprender. Mas para que isso não aparente uma mera perda de tempo, durante a prática do planejamento de uma atividade, o professor deve antes adequar o tipo de cantiga que ira desenvolver com seu público e o conteúdo a ser trabalhado, para que os resultados venham ser satisfatórios e os objetivos alcançados. As atividades lúdicas como um recurso pedagógico revelam que os alunos percebem suas capacidades e suas dificuldades.

O lúdico tem sido assunto de discussão entre muitos psicólogos e pensadores e a escola deve refletir também sobre a importância desta postura em sala de aula, aproveitar todas as manifestações de alegria da criança e canalizá-la, emocionalmente, através de atividades educativas.

Essas atividades lúdicas, quando bem direcionadas, trazem grandes benefícios que proporcionam saúde física, mental, social e intelectual da criança. Porém, ainda é comum encontrar profissionais, que atuam em turmas específicas de alfabetização, que a mesma se limita as quatro paredes da sala de aula e que o método adequado dá ao professor o controle da alfabetização plena da criança (RCNEI, 1998).

Neste sentido cabe ao professor identificar tais capacidades, de forma a propiciar a integração de todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. E é através da explanação de Fernández (2001) que podemos fazer uma relação entre a aprendizagem e o brincar de maneira cativante.

Fernández (2001) ainda diz que a palavra aprender quer dizer, apropriar-se da linguagem, recordar o passado para despertar-se ao futuro, deixar-se surpreender

pelo já conhecido, reconhecer-se, e admitir-se. É crer e criar, é se arriscar a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis.

Enfim, as cantigas nada mais são do que atividades lúdicas onde as crianças cantam, brincam, dançam e correm. As cantigas possuem grande importância no contexto da educação infantil, pois o interagir com as crianças é uma atividade prazerosa. A arte é a única forma de educar sem tortura (SHAW, 1998).

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN) é um marco histórico, para a Educação Infantil em especial a Seção II, Art. 29º. que trata a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

3. O BRINCAR DENTRO DA SALA DE AULA

O desenvolvimento do brincar para criança inicia-se desde seu nascimento, com seu primeiro contato com o mundo a família, pai, mãe, irmãos, avós entre outros. Aos poucos esse contato vai sendo ampliado e a criança começa a interagir com um número cada vez maior de pessoas.

Desde os tempos das cavernas, o homem já manifesta sua humanização através do brincar. Tal ato pode ser visto em suas pinturas rupestres, suas danças, suas manifestações de alegria. Na civilização atual, percebe-se a presença marcante da brincadeira na vida do homem: as piadas; a “paixão nacional” (futebol); os esportes em geral- O bilhar, o xadrez, a dança; o carnaval- fantasia e dança; o computador; a televisão; o teatro; o ato sexual... e até a política- brincadeira de quem pode mais, quem pode competir melhor. Todas essas manifestações que o homem gosta precisa do ato lúdico que o transcende (BRASIL, 2013 apud TASSINARI, 2014 pag. 43).

Sendo assim percebe – se que na escola não pode ser diferente é o professor quem deve organizar o espaço e o tempo para brincar, a brincadeira é a primeira forma de aprendizagem da criança, mesmo que ela possua dificuldades educacionais, na brincadeira todos trabalharam para um fim comum, tentar acertar, ensinando e ajudando-se mutuamente.

É através da ludicidade que as crianças vão aprimorando as relações sociais e desenvolvendo seu raciocínio para descobrir o significado de fatos existentes, desse ponto de vista a interação ocorrida seja entre a criança e seus pais, entre alunos e

educadores ou entre crianças é que criam o desenvolvimento promovendo evolução e mudanças nas pessoas.

Seja como for, o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido as atividades (KISHIMOTO 2011, pág. 21)

Assim sendo nota-se que depende dos educadores a organização de um ambiente desafiador, não repetitivo, estimulando o interesse da criança, para que ela não só adquira conhecimentos, mas que seja um meio de o professor observá-la, desenvolvendo novas aprendizagens e estudos sobre seu comportamento social e cognitivo, verificando suas atividades descobrindo que melhor lhe atrai, para repensar o trabalho ali realizado. O brincar sem o intuito de transmitir um conteúdo, ainda assim o orientador poderá desenvolver nas crianças conceitos e competências para futuras soluções de problemas.

Tendo em vista que os jogos educativos devem equilibrar essas duas funções, pois uma deve existir com o apoio da outra, para que a brincadeira não seja apenas o jogo e nem tão somente conteúdo.

O educador necessita estar preparado para oferecer um ambiente, em que a criança tenha a oportunidade de modificar os fatos, ou até mesmo criar novas opções para um diferenciado meio de jogar, a liberdade de interação levará os alunos a desenvolverem sua criatividade.

O professor pode adaptar o conteúdo programático ao jogo, por exemplo: se a proposta do jogo é para tabuada o professor pode utilizar a mesma proposta para as quatro operações matemáticas ou ainda para treino ortográfico, e assim por diante. Cada jogo proposto traz a descrição do material necessário, sugestões para a confecção e para o conteúdo a ser trabalhado, o que pode ser trabalhado nas áreas motora, cognitiva e afetiva, indicação da faixa etária, número de grupos e elementos por grupos (Lopes, M. G. 2000, pág. 23).

Nos jogos matemáticos encontra - se a maior variedade para serem utilizados em sala de aula. Se o educador souber acrescentar a brincadeira aos conteúdos matemáticos, haverá uma diversidade enorme de jogos para trabalhar. Os jogos

devem ser desafiadores e motivadores para desenvolver nos alunos conhecimentos de qualidade, despertando instintos de vitória e ao mesmo tempo ensinando-os a lidar com a perda, de forma que busquem novas estratégias e recursos para não desistir e sempre continuar até desenvolver o raciocínio para vencer o jogo.

O professor deve estar apto aos desafios diários de uma boa aula, a interação deve ser constante, sem tirar a individualidade de cada criança, sempre que necessário os grupos devem ser trocados para que a convivência social aconteça, para que a criança cresça tendo a perspectiva de que sua convivência no mundo deve ser com todas as pessoas, independente de credo, raça ou gênero.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados da pesquisa bibliográfica detectou-se que as crianças conhecem as cantigas de roda mais comuns como: 'atirei o pau no gato', 'ciranda cirandinha', 'loja do mestre André', 'a barata diz que tem' dentre outras. Sendo assim observou – se a importância de o professor continuar cada vez mais inserindo em suas atividades na educação infantil as cantigas de roda, pois as mesmas trazem muitas vantagens para o desenvolvimento da criança.

Neste contexto as brincadeiras, além de proporcionar a satisfação vivenciada para os participantes libera energia positiva entre as crianças, assim percebe - se que o trabalho com diversos elementos musicais, como a canção, o ritmo e brincadeiras alegam o mundo das crianças. As atividades lúdicas propiciam a aproximação entre os alunos, além de desenvolver competência e habilidades necessárias para aprimorar os conhecimentos e a valorização da própria cultura.

O resultado, de um modo geral assinala que o trabalho com as cantigas de roda é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos. Diante do contexto é notório que as práticas pedagógicas quando estão em consonância com o referencial curricular nacional para educação infantil e fundamentada em teorias que valoriza a ludicidade para esta clientela faz toda diferença na vida das crianças.

O processo de socialização através das Cantigas de Roda também é responsável pelo desenvolvimento da autonomia e da identidade da criança, assim como o contato com outras crianças da mesma idade cria laços afetivos. Em linhas gerais, observa-se que as cantigas de roda sua abrangência e seu resgate na educação infantil não podem ser vista isoladamente dos demais conteúdos que envolvem o

ensino aprendizagem, o mesmo necessita de planejamento e replanejamento visando à melhoria da qualidade do ensino através da alegria e satisfação que esse trabalho promove, pois mesmo os alunos tímidos quando trabalhados de forma lúdica e inseridos neste contexto socializam com demais.

Em suma conclui-se que a educação infantil tem como objetivo a socialização da criança no contexto que a mesma esta inserida. O contato com outras crianças, com os adultos envolvidos na educação escolar faz com que as crianças vão se socializando e assumam pequenas responsabilidades favorecendo o desenvolvimento da autoestima e tornando-as confiantes.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, SYIVIA. **A música na Educação Infantil**. 4°. Ed. São Paulo: Editora Paternoni, 2010.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10°. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

FERNÁNDEZ, Regina, **O jogo facilita a aprendizagem**. 3°. Ed. São Paulo: Editora 2001.

RCNEI, **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. 10°. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora do Senado, 1998.

SHAW, Bernard. **A arte é a única forma de educar que não é tortura**. 3°. Ed. São Paulo: editora Papirus, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

LIMA, Márcia Machado de. **Apostila Educação Infantil I**. Licenciatura Pedagogia-UNIR.

OLIVEIRA, Z.M. de R. de **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2007 (coleção Docência em Formação)

RIEIRO, E M.P; EUZEBIO, F O. **A importância das cantigas de roda na educação infantil**. Capixaba da Serra, 2013.

Capítulo 9
A AFETIVIDADE COMO INSTRUMENTO MOTIVADOR
DA APRENDIZAGEM INTELECTUAL

Vinícius da Silva Santos
Adébio Ribeiro de Jesus Lisboa
Graziele Ferreira Prazeres

A AFETIVIDADE COMO INSTRUMENTO MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM INTELECTUAL

Vinícius da Silva Santos

Professor Licenciado em Ciências Biológicas. Mestre em Educação e Tecnologias pela Faculdade Vale do Cricaré. E-mail: viniusbiologo33@hotmail.com.

Adébio Ribeiro de Jesus Lisboa

Professor Licenciado em Letras-Português e Literatura. Mestre em Educação e Tecnologias pela Faculdade Vale do Cricaré. E-mail: adebio_lisbo@hotmail.com.

Graziele Ferreira Prazeres

Professora Licenciada em Ciências Sociais. Mestre em Educação e Tecnologias pela Faculdade Vale do Cricaré. E-mail: grazifprazeres@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo, mostrar a necessidade da relação afetiva entre professor e aluno; através do afeto o aluno adquire todas as condições necessárias para se sentir seguro e protegido. A afetividade é vista como um processo no qual o indivíduo que sente amado constrói o seu *eu*, e descobre o prazer e o desejo de aprender. Desde o início de sua vida o indivíduo tenta socializar-se, descobrindo o mundo inclusive pela a aprendizagem escolar. Esta busca acompanhada de sentimentos de afeto fará com que o mesmo consiga superar os obstáculos em sua vida com sucesso e realização. Somente assim, o mesmo conquistará a autonomia, socialização e conhecimento. É importante destacar que a afetividade não se dá somente por contato físico, discutir a capacidade do aluno, elogiar seus trabalhos, reconhecer seus esforços, e motivá-los sempre, mantendo-se o contato corporal como manifestação de carinho. O professor deve enxergar em seus alunos um ser individual, pensante, construtor de seu mundo, de seu espaço e de conhecimento. Cuidar e Educar são atos de amor, de dedicação, que requerem tempo e disponibilidade. Para que o indivíduo tenha um desenvolvimento saudável e apropriado em sua vida social, intelectual e escolar é necessário que haja um estabelecimento de relações interpessoais positivas entre a família e a escola, sem essa parceria, dificilmente haverá um resultado positivo. É importante que todos falem a mesma língua, para que, aquilo que os pais ensinam em casa, não seja diferente do que a criança aprende na escola.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem intelectual; Educação e afeto.

ABSTRACT

This work aims to show the need for an affective relationship between teacher and student; through affection, the student acquires all the necessary conditions to feel safe and protected. Affectivity is seen as a process in which the individual who feels loved builds his self, and discovers the pleasure and desire to learn. From the beginning of his life, the individual tries to socialize, discovering the world, including through school learning. This search accompanied by feelings of affection will make him able to overcome the obstacles in his life with success and fulfillment. Only then, the same will conquer autonomy, socialization and knowledge. It is important to highlight that affection is not only given by physical contact, discussing the student's ability, praising their work, recognizing their efforts, and always motivating them, maintaining body contact as a manifestation of affection. The teacher must see in his students an individual, thinking being, builder of his world, his space and knowledge. Caring and Educating are acts of love, of dedication, which require time and availability. For the individual to have a healthy and appropriate development in their social, intellectual and school life, there must be an establishment of positive interpersonal relationships between the family and the school, without this partnership, there will hardly be a positive result. It is important that everyone speaks the same language, so that what parents teach at home is not different from what the child learns at school.

Keywords: Affectivity; Intellectual learning; Education and affection.

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a importância do afeto na aprendizagem. Para um melhor entendimento é preciso que se olhem os conflitos emocionais que a sociedade está vivendo. Por meio das mídias é possível acompanhar quantos crimes entre familiares, suicídios, a falta de limites entre os jovens, uso excessivo de drogas, *bullying*. Visualiza-se, assim, uma sociedade emocionalmente doente, carente de valores. É possível notar que todos os acontecimentos referidos têm influenciado o desenvolvimento afetivo dos educandos, marcando negativamente o processo educativo. São muitos os fatos que ajudam na desestruturação emocional do educando, assim sendo, o educando ao ingressar na escola com esse déficit emocional, necessitará de cuidados para saber lidar com suas emoções, e superar suas carências.

A aquele que é tratado com carinho, com afeto, se transforma em um ser humano mais seguro, capaz de superar os problemas, os obstáculos ao longo de suas vidas. A escola precisa enxergar este trabalho como um desafio, para a solução do mesmo ela deve estar propícia a grandes mudanças, buscando entendimento e orientação dentro da prática, tornando os educadores capacitados a trabalhar o estado emocional de seus educandos.

Para um bom relacionamento com aluno, é necessário que o educador busque conhecer a realidade dos mesmos, conhecer sua família, sua comunidade, analisar a escola em que está inserido, fazendo um reconhecimento de tudo àquilo que se torna ou pode se tornar um problema ao seu aluno. O educador deve reconhecer seu aluno como um ser independente, com suas frustrações, suas diferenças, buscando entender seus sentimentos. O afeto é muito importante para que um educador seja considerado capaz, eficiente e para o aluno é muito importante sentir-se importante, valorizado.

É necessário a percepção de que não adianta o professor ter um belo discurso partindo de outros autores transmitindo sua autoridade, estabelecendo palavras de ordens; faz-se necessário que tudo isso seja concretizado através de uma práxis acompanhada pela afetividade, fazendo com que o educando tenha motivação no cumprimento de seus deveres, produzindo-os de forma prazerosa, elevando a autoestima do educador por estar alcançando seus objetivos em relação ao aluno.

Muitas são as discussões e debates sobre o tema afetividade, e para o entendimento do mesmo há um longo caminho a se percorrer. A problemática que se impõe, de forma inquietante é: De que forma a afetividade pode colaborar no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, possibilitando uma maior aprendizagem intelectual?

Parte-se do pressuposto de que a afetividade acompanha o ser humano desde seus primeiros momentos de vida, visto que o homem é um ser social e desenvolve suas funções convivendo em sociedade. Assim, a afetividade apresenta-se como motivadora no desenvolvimento da criança, tornando seu aprendizado significativo.

Busca-se com este trabalho destacar a importância da afetividade na educação, refletindo de que forma os sentimentos, o afeto, as emoções e as sensações do educando podem influenciar, interagir com a aprendizagem e de que forma ela poderá contribuir para o desenvolver de sólidas relações sociais.

É impossível que se faça uma avaliação precisa e responsável de qualquer indivíduo sem que se conheça sua vida, sua história, pois é o passado que determina o presente. Se o aluno não atingiu os objetivos propostos pela escola, deve-se buscar na realidade, na história de vida do aluno, o porquê dos resultados ocorridos, para que se faça a constatação de capacidade de produção do mesmo, pois a cada um compete uma forma de ensinar e de aprender, tendo suas habilidades diferenciadas uns dos outros. Cada ser se difere entre si, cada qual tem seu modo de pensar e de agir, não

seria adequado ou correto, cobrar a igualdade nos resultados de cada um. Cada ser possui um potencial e suas ambições.

Quando o processo ensino-aprendizagem é desenvolvido com afeto, torna-se muito mais prazeroso para o educando aprender, e da mesma forma o educador sentirá prazer em ensinar. Desta forma, o educador terá uma maior facilidade em avaliar seu aluno, uma vez que reconhecerá suas conquistas com maior sensibilidade e até mesmo justiça.

A partir das relações sociais e dos momentos de vivência que a afetividade vai se desenvolvendo. Os alcances do educando na escola dependerá de sua confiança em si mesmo, em sua capacidade, e da sua autoestima. Mas, o aluno só se apropriará dessa confiança e autoestima se neles as forem depositadas, principalmente por seus educadores. Porém, deve haver afeto, para que haja confiança. O grau de afetividade entre educador e educando é fundamental para que o aluno desenvolva em si a capacidade necessária de produção intelectual, nas interações e relações com seus pares, na socialização humana e, principalmente na aprendizagem.

A afetividade no processo educativo é importante para que a criança manipule a realidade e estimule a função simbólica. Afetividade está ligada à auto-estima e às formas de relacionamento entre aluno e aluno e professor e aluno. Um professor que não seja afetivo com seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios e deixará de estar criando um ambiente rico em afetividade (COSTA; SOUZA, 2006, p. 12)

As crianças se espelham e reproduzem aquilo que encontra em sua vivência.

Dessa forma,

Se uma criança é amada, se recebe carinho e é ensinada com paciência e interesse, muito provavelmente esta criança também demonstrará amorosidade e paciência na relação com outras pessoas. Do contrário, se uma criança é ensinada através de gritos e violências, tratará os demais da mesma forma. (SCHLOSSER, 2010, p. 5)

A relação afetiva são as primeiras que as crianças estabelecem com o mundo: primeiro com seus familiares, depois com seus colegas da rua, colegas da escola e todos aqueles à sua volta, principalmente aqueles dos quais recebem cuidados.

EDUCAÇÃO E AFETO

A afetividade humana se inicia ainda no útero materno. Através da ligação com sua mãe, o feto é capaz de perceber tudo o que o cerca, portanto, a afetividade se

constitui já no início da gestação, assim, verifica-se que desde o início da vida a afetividade acompanha os seres humanos. De volta ao postulado por Piaget, a afetividade torna-se uma fonte geradora de energia, acompanhando o homem por todos os momentos de sua vida.

Segundo Marchand (1985), na prática pedagógica, pode surgir entre professor e aluno, sentimentos de atração ou de repulsão. Essas atitudes sentimentais têm o poder de influenciar a metodologia com risco de alterá-la, provocando no aluno, rudes transformações afetivas mais ou menos favoráveis ao ensino. Tal atração ou repulsão pode interferir, em grande parte, no processo de aprendizagem. Cabe ao educador aceitar que seus sentimentos exercem influências positivas e/ou negativas no seu trabalho didático-pedagógico. É fato que alunos classificados como bagunceiros sofrem quando recebem notas baixas pelo simples fato de o professor não se mostrar satisfeito por causa da forma como se comportam. Se a relação aluno/educador for boa, provavelmente trarão consigo um vínculo de afetividade, fazendo com que o desenvolvimento de ambas as partes sejam prazerosas, porém, se a relação não for das melhores, os resultados poderão ser insatisfatórios. “O poder do professor é maior que o do livro, e a qualidade do diálogo estabelecido entre professor e aluno é importante para uni-los, criando um laço especial, ou para separá-los, criando obstáculos intransponíveis” (MARCHAND, 1985, p. 19).

O trabalho do educador é considerado por Codo e Gazzotti (2002) como o *melhor*, porque é ele quem controla o processo produtivo, tem liberdade de criação e ação, além de ordenar tipos e sequências de atividades. É também um trabalho dos mais delicados, porque necessita de um investimento afetivo na relação professor-aluno, principalmente por parte do primeiro. Para a efetivação do conhecimento é necessário que professor e aluno tenham afeto entre si, que o professor esteja disposto a ensinar e que o aluno esteja motivado a aprender; desta forma, formarão vínculos afetivos, onde os cumprimentos de seus deveres se tornarão algo prazeroso para ambas as partes.

O acordo silencioso existente, muitas vezes, entre professor e aluno, acaba se transformando em um jogo sedutor, onde o professor conquista a atenção do aluno e desperta seu interesse para o conhecimento que pretende abordar. É nessa conquista sedutora, carregada de energia afetiva que o professor transmite seus conteúdos escolares e os alunos os apreendem, ou seja, é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem (CODO e GAZZOTTI,

2002).

Codo e Gazzotti (2002) definem a palavra *seduzir* como trazer para o seu lado. Isto significa que o professor precisa fazer um trabalho de conquista, levando o aluno a confiar em sua pessoa, a acreditar que determinado conteúdo lhe será útil. Isto é sedução e afetividade, no pensamento dos autores supracitados.

Se não houver alguma relação afetiva entre educador e educando, o ato de educar não terá êxito em sua totalidade. Pode-se até haver uma apropriação do saber, porém, a aprendizagem não será significativa. Não é suficiente a transmissão do saber, torna-se necessário que o educador tenha como principal função, a de aprimorar o ser em si, deixando-o preparado para seu futuro.

A escola deve despertar no aluno o interesse em aprender; ele deve estar motivado na busca do saber para que desenvolva suas habilidades e aprimore seus conhecimentos de forma a torná-lo um verdadeiro aprendiz; pois, a aquisição de boas notas não condiz com o ter adquirido conhecimento, ou seja, não quer dizer que a aprendizagem tenha se efetivado.

Os serem humanos são dotados de sensibilidade, são privilegiados com a capacidade de sentir. Não há como fazer de conta que não vemos o que acontece a nossa volta que toda essa falta de objetivos, essa violência simbólica não afeta as razões simbólicas do ser e do existir. Tratar com afeto, não significa tratar com beijos e abraços ou até mesmo buscando agradar, e sim que se precisa agir, tomar atitudes que nos tire dessa indiferença de forma que o aluno possa ter uma maior confiança em seu educador, para que juntos desenvolvam suas tarefas. Muitas das vezes, somente o professor é capaz de enxergar o aluno como ser, cheios de sonhos e anseios, com um imenso desejo de mudar sua história.

Afeto e responsabilidades devem estar presentes na relação aluno/educador. É preciso que o educador tome conhecimento da realidade de seus alunos, que desperte em seus alunos a confiança, que possam ouvi-los, conhecer suas dores e angústias, o aluno deve sentir-se acolhido, com isso o educador terá autoridade e respeito de seus alunos, pois todo aquele que é escutado consegue respeitar regras.

O PAPEL DO PROFESSOR PARA O DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL DO ALUNO

Até o momento, percebe-se que os docentes vêm encontrando soluções para a resolução das problemáticas dos alunos dentro da sala de aula; entretanto, eles não

descartam a necessidade de apoio de outros órgãos, como principalmente, da família e de outros profissionais. Os docentes que melhor trabalham com as dificuldades afetivas emocionais dos alunos mostram-se envolvidos com eles sem esperar uma atitude de cuidado da família, ou seja, atuam fazendo uso dos recursos pedagógicos que têm à disposição, mesmo que a única alternativa seja o seu apoio, o seu cuidado.

Os professores, de um modo geral, constroem saberes sobre como lidar com as questões afetivas e emocionais do aluno. Esses saberes são chamados de saberes experienciais. No entanto, eles são desvalorizados por muitos outros colegas de profissão, quando esses alegam que estas habilidades desenvolvidas na prática não têm uma raiz científica.

Conforme destaca Bolzan (2002), ocorrerá um avanço sobre as questões pedagógicas no momento em que o professor der-se conta de que o conhecimento científico ou o domínio do saber não abrange a complexidade do ensino e da aprendizagem. Para a autora e o Relatório Delors (1999), o docente deve ocupar-se da interlocução entre o domínio do saber e o domínio do saber fazer, do conhecimento prático.

Tardif (2007) nos coloca que a desvalorização dos saberes da experiência ocorre porque na história da educação não existia uma valorização dos saberes da experiência e sim dos saberes mestres (filosofia, ciência positivista, sistemas de normas e de princípios). O mesmo autor diz ainda que a divisão da pedagogia em especialidades contribuiu para uma divisão do trabalho, o trabalho intelectual de um lado e o trabalho profissional de outro, levando a pensar que o professor da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio não produzem um conhecimento válido; eles eram apenas o pessoal responsável pelas tarefas técnico-pedagógicas, enquanto que as universidades passaram a responsabilizar-se pela produção intelectual.

O papel do professor consiste em agir com intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação. Alves (1994) afirma que para haver entendimento do processo educacional e uma excelência no processo de aprendizado, deve-se levar em conta fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos e políticos. Dessa forma estar-se-á trabalhando com o indivíduo, com uma pessoa em sua totalidade. O professor deve sentir prazer ao ministrar suas aulas, assim como uma cozinheira ao oferecer uma comida. Se o professor não sentir esse desejo, sua missão está fadada ao fracasso (Idem).

Bellan (2005) afirma que o professor deve se tornar um facilitador no processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, ele deve ser um agente de mudanças apresentando informações através das mais variadas técnicas de ensino, criando, dessa maneira, um ambiente adequado para o ensino.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Toda criança, desde o início de seu desenvolvimento sofre influências do meio onde estão inseridos, mas em especial de três instituições ou grupos sociais que são: a família, a igreja e a escola. Segundo Delval (2001), desde o princípio, a criança aprende através da observação de indivíduos mais velhos, podendo ser seus pais, professores ou outra pessoa. Essa característica de aprender e ensinar, de maneira sistêmica, é exclusiva do ser humano, o que o torna um *ser social*. Esse atributo permite apropriação de conhecimento de gerações anteriores e não iniciar do zero. A família tem a função de sociabilizar e estruturar os seus filhos, proporcionando experiências a fim de estabelecer relações com a sociedade de modo geral por meio de sua vivência afetivas.

Segundo Almeida (1999), a inserção da criança no ambiente escolar marca o começo de uma nova etapa ciclo de vida, que exigirá uma série de adaptações, semelhante ao ocorrido no momento do nascimento no fim do ciclo fetal. Neste ambiente [escolar], a criança sofre uma transformação radical na sua forma de pensar; antes o conhecimento era assimilado de modo espontâneo, a partir das suas experiências diretas com as coisas. Em sala de aula, ao contrário, existe uma intenção prévia de organizar situações que propiciem ao aprimoramento dos processos de pensamentos e da própria capacidade aprender.

Segundo Galvão (*apud* Silva 2007) existe cinco estágios do desenvolvimento em fases com predominância afetiva e cognitiva, onde o ritmo de desenvolvimento é descontínuo e não linear, caracterizado por ruptura, retrocessos e mudança repentina, provocando profunda mudança a cada etapa passada. Os cinco estágios são:

- a. Impulsivo-emocional.** Vai do nascimento até o primeiro ano de vida. Marcado, principalmente, pela predominância afetiva que norteia as primeiras reações do bebê com as pessoas, as quais intercediam sua relação com o mundo;
- b. Sensório-motor e projetivo.** Até os três anos. A aquisição da marcha e da prensão dão à criança maior autonomia na manipulação de objetos e na

exploração dos espaços. No mesmo, período ocorre o surgimento da linguagem e o desenvolvimento da função simbólica. (O termo projetivo refere-se ao fato da ação do pensamento necessitar dos gestos para se exteriorizar. O ato mental *projeta-se* em atos motores);

c. Personalismo. Dos três aos seis anos. Nesse estágio desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas;

d. Categorical. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e para a conquista do mundo exterior;

e. Predominância funcional. Ocorre nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às mutações corporais resultantes da ação hormonal. Questões pessoais, morais e existenciais são forte e evidente nesse estágio.

Na sucessão de estágios há uma alternância entre as formas de atividades e de interesses da criança, denominada de *alternância funcional*, onde cada fase dominante (de dominância, afetividade, cognição), incorpora as conquistas realizadas pela outra fase, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.

Pode-se afirmar que, embora as relações humanas sejam relacionamentos complexos, estes são fundamentais para um bom desenvolvimento comportamental e profissional de um ser humano. O mesmo pode se aplicar no relacionamento entre professor e aluno.

A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO

Ao abordar o papel da escola no desenvolvimento do aluno, não se pode deixar de considerar a forte influência do professor na vida da criança. Examinando algumas dimensões dessa influência pode-se citar a observação que a criança faz dos comportamentos sociais desempenhados pelo professor em classe, que servem como modelo para a aquisição e desenvolvimento do repertório de suas habilidades sociais.

A influência do professor sobre o aluno recebe o nome de profecia auto-realizadora, indicando que a percepção que o professor tem de seus alunos é, fortemente, influenciada por suas expectativas em determinação a eles. Assim, a relação professor-aluno vai variar segundo essa ideia pré-formada, como por

exemplo, o professor que recebe em sua classe um aluno rotulado como *problema*, *que não aprende nada e que atrapalha a turma com suas gracinhas*. Desse modo, o professor pode direcionar a sua atenção só para reclamar desse determinado aluno e não disponibilizar ajuda para as dúvidas ou incentivar o processo de ensino e de aprendizagem, o que acaba perpetuando as dificuldades particulares deste.

Alguns trabalhos assinalam que os preconceitos dos professores como suas habilidades sociais podem interferir na relação de competência social e acadêmica da criança. Assim que, ao focar as habilidades sociais no contexto escolar, não se pode deixar de considerar o papel do professor na construção e na manutenção das habilidades sociais do aluno que irão facilitar o desempenho acadêmico dos mesmos e a aquisição de hábitos e comportamentos que facilitam as relações interpessoais tanto na escola como na família.

As habilidades sociais envolvem capacidade para fazer uma seleção acurada das informações úteis e importantes que acontecem nas relações interpessoais, sendo essas informações usadas para escolher os comportamentos apropriados de acordo com a meta e para cumprir comportamentos verbais e não verbais que potencializem a probabilidade de alcançar e manter a meta de bom relacionamento interpessoal.

As habilidades cognitivas definem, organizam e guiam as habilidades comportamentais. Dentro dos componentes cognitivos e comportamentais estão incluídas as habilidades assertiva, empática e de solução de problemas (FALCONE, 2000, 211-221).

A aprendizagem escolar depende de uma interação complexa entre alunos, professores, conteúdos, tarefas e do próprio contexto educacional. Trianes (1997), Del Prette e Del Prette (2001) ressaltam que as escolas são ambientes ideais para o ensino de uma conduta social de qualidade. O professor encontra no ambiente escolar um campo fértil, não só para o ensino-aprendizagem de habilidades acadêmicas, mas também um espaço de interação mútua que o possibilita levar o aluno a crescer, a respeitar-se e a respeitar os outros. O professor tem em suas mãos a possibilidade de elaborarem objetivos e procedimentos que tenham por meta melhorar ou promover a competência social e as relações interpessoais.

López Quintás (2002) argumenta que os professores devem promover experiências nas quais os alunos possam vislumbrar valores que não são ensinados,

mas que podem ser descobertos através de certas experiências. Assim, experiências como, por exemplo, apreciar uma música, ler e saber um poema, ou encontrar-se com o outro são essenciais para despertá-lo de valores intrínsecos da natureza humana. Os professores podem e devem, sobretudo, promover experiências pelas quais os alunos possam agir criativamente e exercitar o pensamento com rigor. Para ele, “Saber, a cada momento, qual é a atitude adequada à realidade que estamos vivendo é uma característica do pensamento rigoroso” (López Quintás, 2002, p. 16).

Do ponto de vista cognitivo, Bassedas *et al* (1996) consideram que cabe ao professor o papel de orientação e ajuda com o objetivo de possibilitar aos alunos a aprendizagem de determinados conteúdos. O professor desempenha papel fundamental na organização de atividades e na formulação de situações que propiciem aos alunos oportunidades de aprendizagem de forma significativa. Do ponto de vista afetivo, estes autores consideram que o professor representa confiança para o aluno, poder social, intelectual e um modelo (possível) a seguir, além da consequente motivação do desejo de saber. Ressaltam, ainda, que a importância da qualidade do vínculo afetivo entre o professor e seus alunos exerce grande influência sobre o relacionamento que crianças e jovens estabelecem entre si. Não se pode deixar na relação professor-aluno de considerar os conceitos relacionados às habilidades sociais e competência social.

Aznar- Farias (2000) considera como atitude social competente, o resultado da habilidade de interagir socialmente de forma a promover efeitos positivos na qualidade das relações interpessoais, resultando em benefícios pessoais, acadêmicos e profissionais. Isto pressupõe que, ser socialmente competente, significa saber lançar mão de um conjunto de habilidades diante de uma determinada situação e obter resultados positivos.

Para Del Prette e Del Prette (2001), é importante saber que os termos desempenho, habilidades sociais e competência social diferem entre si. Estes pesquisadores explicam que competência social refere-se ao julgamento de agentes sociais sobre o desempenho social que compreende um conjunto de habilidades sociais.

O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou seqüência de comportamentos em uma situação social qualquer. Já o termo habilidades sociais refere-se à existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das interações interpessoais. A competência

social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo. (DEL PRETTE e DEL PRETTE, 2001, p. 112-141)

Trianes *et al.* (1997) definem habilidades sociais como um comportamento ou tipo de pensamento que leva a resolver uma situação social de maneira efetiva, ou seja, aceitável para o sujeito e para o contexto social em que está inserido. De acordo com esses autores, as diversas definições de habilidades sociais ressaltam-nas como comportamentos que são valorizados, reforçados e aceitos socialmente, beneficiam o desenvolvimento social em longo prazo. Distinguem as habilidades em três níveis: comportamental, cognitivo e emocional.

É importante destacar que um programa de educação social e afetiva deve e pode ser inserido compondo a proposta pedagógica da escola, incluído na programação curricular, por meio da abertura proporcionada pelos temas transversais em educação, que representam um progresso em nossos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela possibilidade que oferecem de permearem as disciplinas com temas sobre os valores humanos como a ética, a estética, as artes, o meio ambiente, a saúde, a técnica, a ciência e a espiritualidade.

Muitas vezes é buscado nos professores referências de comportamentos, valores e atitudes e quando esse vínculo torna-se positivo, levam-se consigo como modelo de conduta. O professor não está apenas em sala de aula, ensinando apenas conteúdo escolar, ele ensina sobre a vida, como se pode lidar com os relacionamentos, ajudando a acreditar que sempre se pode ser cuidadoso; pois, muitas vezes essa relação está permeada pela paciência e benevolência.

O LUGAR DAS RELAÇÕES FAMILIARES NO DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE

Família é um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas. É através destas relações que as pessoas podem se tornar mais humanas, aprendendo a viver o jogo da afetividade. Mas, para que isso ocorra é preciso que haja referências positivas, cuidadores incumbidos de estabelecer as abordagens necessárias ao desenvolvimento de uma personalidade emocionalmente equilibrada. Para os jovens, as referências são pessoas, palavras, gestos que vão proporcionar a formação da identidade. Jovens que estabelecem vínculos harmoniosos nos seus momentos de frustração, por meio dos quais recebem amor e compreensão,

desenvolverão uma identidade sadia, conseguindo suportar frustrações até o momento adequado para realizar seus desejos.

O que se vê, na atualidade, é que um bom número de pais acreditam no falso mito da liberdade total. Libertam os filhos antes mesmo de eles terem amadurecido o suficiente e o resultado disto é um comportamento catastrófico na maioria das vezes. A permissividade dos pais será sentida como desinteresse, abandono, desamor, negligência. A família tem a função de sociabilizar e estruturar os filhos como seres humanos. Vários estudos e pesquisas têm demonstrado que jovens problemáticos são frutos de famílias que, independentemente do nível socioeconômico, não lhes ofereceram afetividade suficiente. A violência na infância e na adolescência, por exemplo, existe tanto nas classes menos favorecidas como nas classes média e alta. O que faz a diferença é a capacidade de a família estabelecer vínculos afetivos, unindo-se no amor e nas frustrações. A família é o âmbito em que a criança vive suas maiores sensações de alegria, felicidade, prazer e amor, o campo de ação no qual experimenta tristezas, desencontros, brigas, ciúmes, medos e ódios. É na família que se aprende a linguagem mais complicada da vida: a linguagem da afetividade, amor acompanhado de medo, raiva, ciúme... Briga-se mais com quem mais se ama; tem-se medo de perder as pessoas que mais se ama. Logo, é na família que se deve encontrar o maior dos amores e também o mais complexo conflitos.

Por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca a escola vai suprir a carência deixada por uma família ausente. Pai, mãe, avô ou avó, tios, quem quer que tenha a responsabilidade pela educação da criança deve participar efetivamente sob pena de a escola não conseguir atingir seu objetivo. A família tem que acompanhar de perto o que se desenvolve nos bancos escolares (CHALITA, 2004, p. 97).

Apesar de haver nas famílias muitas brigas e gritos, há também o amor. Uma família sadia sempre tem momentos de grata e prazerosa emoção alternados com momentos de tristeza, discussões e desentendimentos, que serão reparados através do entendimento, do perdão tão necessário e da aprendizagem de como devemos nos preparar adequadamente para sermos cidadãos sociáveis. Quando falta a um jovem essa estrutura familiar (ausência de pai e mãe), outras pessoas (parentes ou mesmo a sociedade) poderão assumir o papel de cuidadores, respeitando as necessidades deste ser em formação: alguém que lhe proporcione a oportunidade de viver muito amor, acompanhado de medos, raivas e ciúmes. Convém ressaltar que a

tarefa de cuidar adequadamente de um ser em formação é extremamente difícil, pois exige dos educadores capacidade de lidar com os conflitos gerados pelos impulsos dos jovens em direção ao prazer imediato e às necessidades biopsíquico sociais de cada momento. Os adolescentes precisam de educadores (pais, professores) que lhes proporcionem a vivência da afetividade. É através de experiências vividas com os cuidadores que eles vão estruturar as relações que estabelecerão com a sociedade de modo geral.

UMA INTEGRAÇÃO POSSÍVEL: ESCOLA E FAMÍLIA

A família exerce um grande papel no processo educacional, impossível discutir educação sem falar na relação da família. Compete a família o ato de educar, porém muitas das vezes é atribuída a escola essa função, afetando o processo de desenvolvimento do aluno que carece de uma referência familiar para desenvolver sua personalidade.

Carlos Drummond de Andrade (*apud* CHALITA, 2004, p. 17), diz: “Que pode uma criatura senão, entre criaturas, amar?”. Mas, como pode uma criatura amar, se a ela não foi ensinado o que é tal sentimento? Como pode uma criatura amar, respeitar, demonstrar afeto, se a ela tais sentimentos nunca foram demonstrados?

É na família que se forma o caráter, a personalidade de um indivíduo. E qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar: em alguns momentos, apenas do incentivo; em outros, de uma participação efetiva no aprendizado, ao pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação que o filho traz da escola. (CHALITA, 2004, p. 17)

De acordo com o que o autor afirma, por mais perfeita que seja uma escola, aplicada, afetuosa e prestativa, jamais irá suprir a carência, provocada pela ausência da família. Rousseau (2009, p. 9) difundiu a ideia de que “o homem nasce bom, a sociedade o corrompe.” Qualquer mudança na vida, na essência de um ser humano, também é responsabilidade da família. Cada bebê ao nascer tem seus primeiros contatos com o mundo por meio de seus familiares; seus ensinamentos, sua aprendizagem inicial é obtida através dos mesmos, deste modo, a família também será responsável por qualquer alteração na sua bondade.

Segundo Chalita (2004), a família tem a responsabilidade de formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. A

transferência desta responsabilidade para escola é inviável, tal carga poderia ser sim compartilhada, uma vez que a família permanecerá sendo sempre a mesma. A inversão de tais funções tem deixado a escola com a total responsabilidade pelo ato de educar. Torna-se fundamental o apoio da família, a parcialidade da mesma com a escola para o, desenvolver de indivíduos afetuosos. Quando existe uma cumplicidade dos pais, através de um acompanhamento participativo nas atividades desenvolvidas por seus filhos em suas instituições escolares, nasce ali o apreço o sentimento de estar sendo valorizado em suas criações. A escola terá muito mais êxito no alcance de seus ideais se puder contar com o apoio da família. Ela é a base da educação, e a escola atua como um complemento, portanto se na família existe amor, carinho, afeto em si, na escola também existirá, mais se existe a carência destes sentimentos na família, o jovem buscará descobri-los na escola.

A sociedade atualmente está vivendo um momento de muito individualismo; as pessoas seguem na busca de seus objetivos, estando tão focados em tais, não conseguem, ao menos, enxergar o que muitas das vezes estão aos seus lados; tornam-se cegos [ou indiferentes] às necessidades dos outros, mesmo sabendo que ao seu redor pode haver alguém que necessita de tão pouco, e não o tem. A escola está cheia de alunos considerados *problemáticos*, causadores de algumas situações, e que muitas vezes não está preparada para solucionar. Cenas de violência têm sido uma constante; o *bullying* surge como um acontecimento novo, que vem afetando o aprendizado de muitos, uma vez que, estão se sentindo humilhados por palavras e ações de pessoas que acabam por provocar uma total desmotivação na aprendizagem.

Compreende-se, desta maneira, a necessidade de um trabalho social, para que o indivíduo seja reconhecido pelo que tem de melhor, por sua capacidade de fazer o melhor, valorizando os cuidados consigo e para com o próximo, que possam enxergar além de suas dificuldades, de suas precisões; mas, que reconheçam também as necessidades dos outros.

Numa sociedade, sujeitos saudáveis poderão sentir que cuidando de si mesmos e de suas coisas (do seu eu) e cuidando dos outros e do que pertence aos outros (do deles), irão iniciar um processo afetivo caracterizado pelo surgimento do nós, entidade que engloba todos os sujeitos de uma mesma sociedade numa comunidade. O desejo de cuidar de si, do outro e de nós desperta em sujeitos saudáveis a noção de solidariedade e de cidadania, que é o ato de cuidar da cidade onde a sociedade se assenta. Nisso consiste a ética das relações entre as pessoas: quanto melhor o outro estiver

alimentado, trabalhando, estudando ou sendo ensinado, melhor todos estarão. Valorizar a própria vida, o cuidado pessoal, é poder ter a noção do valor da vida do próximo. Não se ensina o cuidado, mas cria-se o desejo de cuidar. (CAPELATTO, 2002, p. 13)

O desafio das escolas tem sido proporcionar aos alunos oportunidades de evolução como seres humanos, além de formar seres humanos felizes e equilibrados (CHALITA, 2004). Para a evolução gnosiológica de um ser social, a imposição de limites é de fundamental importância. Com a mudança no modo de vivência dos seres, com total individualidade de cada um; todos buscam somente para si, pensam somente em si mesmo e não se importam se o melhor para si será melhor para todos. Assim, passa a ser um desafio para escola o trabalho de formar um cidadão que deseja o bem estar de todos em sociedade e que compreende as circunstâncias da vida.

Outro desafio que as escolas se deparam é fazer com que os jovens acreditem na sua capacidade de suportar frustrações. Não há como alcançar tais objetivos se a afetividade não for levada em consideração. A afetividade é crucial para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender. Conseguir com que os alunos possam lidar com suas decepções, frustrações, ao longo de suas vidas, se torna mais um desafio para a escola; mostrar ao seu alunado os seus potenciais, suas capacidades, fazendo com que acreditem em si, que estejam motivados e que podem superar sim os obstáculos que estão por vir não é tarefa fácil. Só se é possível alcançar esse objetivo se a afetividade for considerada. O carinho, o respeito, a dedicação, a motivação, o amor, faz se necessário para o desenvolvimento de uma boa personalidade, que esteja preparada para aprender.

Algumas escolas preocupam-se apenas com a quantidade de informações que transmitem por meio de competição e do uso de modernas tecnologias, de forma meramente burocrática e mercadológica. Afastam-se assim do “ser humano”, tratando os alunos apenas como números de registro. Com isso, apesar de dispor de um grande espaço, onde os jovens passam metade do seu dia, durante duzentos dias por ano, acabam por perder a oportunidade de ajudá-los a desenvolver a afetividade. Cai-se freqüentemente num jogo de empurra-empurra: quando uma criança desobedece a uma regra da escola, em vez de os educadores aproveitarem imediatamente a oportunidade de viver o jogo da afetividade, chama os pais e depositam neles a tarefa de impor os limites necessários. O perigo dessa postura consiste na perda da oportunidade de se estabelecer um vínculo afetivo com a criança, para quem a escola passa a ser um lugar de desprazer. (CAPELATTO, 2002, p. 14)

Uma boa conversa se faz necessário para o bom entendimento, compreensão de todos; essa é uma decisão inteligente. Sem afeto, sem diálogo, “as informações recebidas acabam sendo desvalorizadas e esquecidas porque faltou afetividade para estruturar os sentimentos vivenciados nesse processo de aprendizagem” (CAPELATTO, 2002, p. 15).

Uma das funções da escola é formar indivíduos conscientes de seu papel social. E para isso, implica o trabalho de conscientização a respeito da destruição do meio ambiente, desvalorização de grupos menos favorecidos economicamente, entre outros temas que afligem e comprometem toda a vida do planeta.

A formação de indivíduos conscientizados é uma das funções da escola, a mesma deve desenvolver em seus alunos a conscientização em relação à preservação de nosso ambiente, o respeito para com os outros grupos de pessoas, de diferentes classes sociais, entre tantos outros que envolvem a vida do planeta.

CONCLUSÃO

Sabendo que a construção de relações de proximidade, empatia e significado, no processo de ensino-aprendizagem, será sempre um desafio, visto que é contextualizada, isto é, precisa-se considerar a história, o ambiente, as trajetórias formativas de professores e alunos, seus saberes e experiências, etc., pode-se apontar algumas recomendações que podem contribuir na superação do desafio de construir relações de proximidade e empatia, e perseguir a excelência no ensinar e no aprender.

Com o estudo realizado, foi possível notar que o processo educativo, seja em qualquer modalidade de ensino, deverá privilegiar a formação do educando como um ser completo e complexo, ao qual não basta dotá-lo de habilidades estanques de relações afetuosas. Assim, é preciso que o educador tenha em mente que só haverá sentido para o educando uma aprendizagem significativa e, esta, só será possível mediante o registro em sua memória de informações absorvidas em momentos carregados por sentimento, por afeto.

Não haverá excelência no processo de ensino-aprendizagem se não houver uma busca permanente por uma excelência nas relações de convivência, no ambiente ou espaço de aprendizagem, entre professores e alunos. Que o sistema educacional não deve se preocupar somente com o desenvolvimento tecnológico, mas também com o crescimento de educandos pensantes e criativos em que a razão, o afeto e o social se desenvolvem através do contato com educadores pensantes.

Sendo assim, conclui-se que a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

AZNAR- FARIAS M, MEDEIROS E. Aspectos emocionais da adolescência. *In*: Carvalho ES, Carvalho WB. **Terapêutica e prática pediátrica**. São Paulo: Ateneu, 2000.

BASSEDAS E, HUGUET T, MARRODÁN M, PLANAS M, ROSSELL M, SEGUER M, VILELLA M. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BELLAN, Zezina Soares. **Andragogia em ação**: Como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Bárbara D'Oeste: SOCEP Editora, 2005.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAPELATTO, Ivan Roberto. **Educação com afetividade**. Coleção jovem solidário, escola solidária. Disponível em: <http://www.facaparte.org.br/facaparte/biblioteca/EduccomAfetividade.pdf>. Acesso 20 de julho de 2014.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2004.

CODO, Wanderley (Coordenador); GAZZOTTI, Andréa Alessandra. **Educação: carinho e trabalho**. 3. Ed. Petrópolis: Ed. Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

COSTA, Keyla Soares da; SOUZA, Keila Melo de. **O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_aspecto_socio-afetivo.asp?f_id_artigo=549>. Acesso em: 10 de julho de 2022.

DEL PRETTE, Z.A.P. & DEL PRETTE, A. **A Psicologia das Habilidades Sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z.A.P. & DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais e educação pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In: Z.A.P. Del Prette&A.DelPrette. (Org.) **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. Campinas: Alínea, 2001

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FALCONE, E.M.O. **Habilidades Sociais: Para além da assertividade**. Em R.C.WIELENSKA (org.) **Sobre Comportamento e Cognição: Questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos**. São Paulo: SET Editora Ltda. Vol.6., 2000

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LÓPEZ QUINTÁS A. A. A chave do Ensino Eficiente. In: SEVERINO A. J.; FAZENDA I. C. A. **Formação Docente: Rupturas e Possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

MARCHAND, Max. **A afetividade do educador**. São Paulo: Ed. Summus, 1985.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SABBI, Emmanuel. **Desenvolvimento infantil, as emoções e a sala de aula**. Revista do Professor. Mar./abr., 1999.

SCHLOSSER, S. R. F. **Afetividade no contexto escolar**. Disponível em: http://www.ideau.com.br/upload/artigos/art_87.%20F. Acesso em 21 de julho de 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIANES MV, MUNÕZ AM, JIMÉNEZ M. **Competencia social: su educación y tratamiento**. Madri: Pirâmide, 1997.

Capítulo 10
A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO BASE PARA O
DESENVOLVIMENTO EPISTEMOLÓGICO DO
ESTUDANTE

Dorcas Rodrigues Silva de Recamán
Liliane Rodrigues de Araújo
Raquel Rodrigues Telles

A FAMÍLIA E A ESCOLA COMO BASE PARA O DESENVOLVIMENTO EPISTEMOLÓGICO DO ESTUDANTE

Dorcas Rodrigues Silva de Recamán

*Doutora em Ciências da Educação. Coordenadora pedagógica do curso de
Pedagogia da Faculdade Doctum – Unidade Serra (ES). E-mail:
drsrecaman@gmail.com.*

Liliane Rodrigues de Araújo

*Mestre em Educação. Pedagoga da Rede Municipal de Educação da Serra (ES). E-
mail: liliaraujoe10@hotmail.com.*

Raquel Rodrigues Telles

*Licenciada em Letras - Português e Literatura pela UFES. Professora de Língua
Vernácula e Literatura Portuguesa na Rede de Ensino 'Alternativo' – Serra (ES). E-
mail: raquelrodt@gmail.com*

RESUMO

Este artigo versa sobre a relação da família e a escola como elementos-base para o desenvolvimento epistemológico do estudante. Através deste estudo se pretende aproximar de um entendimento acerca de como ambas as instituições se mostram responsáveis pela formação científica dos indivíduos, procurando transmitir a questão da cultura, da tradição e dos valores gnosiológicos que perpassam pelas sociedades, como um todo. A sua relevância social está em fazer compreender como a família pode se relacionar com a escola, visando ao aprimoramento pedagógico das crianças e adolescentes, de maneira a que desenvolvam autonomia nos seus estudos. A relevância científica está em colocar como *leitmotiv*, uma discussão pertinente ao ser humano e que o amparo legal merece análise e interpretação profunda, devido ao mecanismo de equiparidade que confere a ambas as instituições. O objetivo geral do trabalho é analisar de que maneira a família e a escola contribuem para o desenvolvimento personológico e epistemológico do estudante. As escolas devem procurar aproximar a família da escola, não só nas datas comemorativas promovidas pela entidade, mas em todos os momentos, fazendo com que a família encare-a como continuidade de sua casa, em termos de responsabilidade e como parte integrante da comunidade onde está inserida. As conclusões a que se chega é que o relacionamento familiar é fundamental no processo educativo. A criança estará muito mais receptiva às instruções dos pais, se os membros da família se respeitarem entre si, procurando conversar e colaborar um com o outro. É importante a participação dos

pais na vida dos filhos, numa convivência como companheiros, compartilhando emoções, o que contribui muito para a disciplina e para o aprendizado nos campos científicos.

Palavras-chave: Escola; Família; Desenvolvimento epistemológico; Processo formativo.

ABSTRACT

This article deals with the relationship between the family and the school as basic elements for the epistemological development of the student. Through this study, we intend to approach an understanding of how both institutions are responsible for the scientific training of individuals, trying to convey the question of culture, tradition and gnosiological values that permeate societies as a whole. Its social relevance lies in making it possible to understand how the family can relate to the school, aiming at the pedagogical improvement of children and adolescents, so that they develop autonomy in their studies. The scientific relevance lies in putting as a leitmotiv, a discussion relevant to the human being and that legal support deserves deep analysis and interpretation, due to the mechanism of equality that it gives to both institutions. The general objective of the work is to analyze how the family and the school contribute to the personological and epistemological development of the student. schools should try to bring the family closer to the school, not only on the commemorative dates promoted by the entity, but at all times, making the family see it as continuity of their home, in terms of responsibility and as an integral part of the community where it is inserted. The conclusions reached are that the family relationship is fundamental in the educational process. The child will be much more receptive to the parents' instructions if the family members respect each other, trying to talk and collaborate with each other. It is important for parents to participate in their children's lives, living together as companions, sharing emotions, which contributes a lot to discipline and learning in scientific fields.

Keywords: School; Family; Epistemological development; Formative process.

INTRODUÇÃO

A família é a base social de formação da personalidade de qualquer indivíduo, em todas as instâncias, porque é ela quem vai fornecer os primeiros rudimentos da fala, do conhecimento e apresentar o recém-nascido ao mundo que o envolve a partir de então. Isto já deixa evidente que todo o saber que venha adquirir, por sua vida, terá heranças destes primeiros contatos e expressões de esclarecimento sobre as dúvidas que venham a surgir, seja ampliando este saber, seja confrontando-o. Rousseau (2005, p. 11) argumenta que “a mais antiga de todas as sociedades, e a única natural, é a da família. [...] É ela o primeiro modelo das sociedades políticas.”

Por outro lado, a escola é o local onde se aprende um saber científico, erudito, que confronta diretamente o saber comum, aquele que a sociedade tem como verdade e neste ambiente, surgem a maioria dos conflitos, porque o estudante ainda sente-se

dividido entre o que aprendeu com seus pais e em sua comunidade e aquilo que está sendo posto, agora como verdade absoluta por seus mestres.

O que pode parecer aqui, uma dicotomia e de fato, termina por se tornar, caso o professor não apresente a devida sagacidade didática para introduzir os assuntos e conduzi-los de forma pedagógica e didática é algo com que o ser humano deve, antes de mais nada, aprender a confrontar, porque o vínculo familiar é uma construção natural, que independe da vontade deliberada de cada um, enquanto que a educação escolar é uma decisão de caráter mais pessoal, mesmo que haja uma obrigação legal, a partir da Constituição Federal de 1988, com relação a isto.

O que se pretende discutir neste trabalho é, como a família e a escola podem contribuir para a aprendizagem do modo mais equânime possível, proporcionando condições reais de desenvolvimento do potencial científico. Neste aspecto, se compreende a epistemologia como um ramo da Filosofia que vai estudar a questão do conhecimento, como ele se dá e como se comporta em meio ao processo de evolução.

O objetivo deste trabalho é compreender de que forma a família e a escola contribuem para o desenvolvimento epistemológico do estudante, ou seja, que ações didáticas e pedagógicas ambas executam neste sentido. Crer que o estudante é capaz de, por si só, desenvolver métodos e gosto pelos estudos é atentar contra a razão, porque a natureza humana não é aplicada ao ponto de dedicar-se a algo que não lhe desperte a gama necessária de prazer que a faça debruçar-se exaustivamente sobre o aprender.

É papel imprescindível de ambas as instituições (a família e a escola) assumir as responsabilidades que cabem a cada parte, no sentido de garantir que a aprendizagem aconteça numa educação voltada para o exercício ético da democracia e da cidadania, bem como com condições de promover o crescimento e a promoção da autonomia individual.

A FUNÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO FORMATIVO DA CRIANÇA

Sabendo que a educação familiar e escolar complementam-se, faz-se necessário que cada parte envolvida no processo assuma seu papel e cumpra-o com

a devida responsabilidade. Portanto, os professores necessitam do auxílio dos pais no cumprimento das tarefas que os filhos têm tanto na escola quanto as que são levadas para casa, pois uma criança que adquire disciplina e cumpre horários apresenta maiores possibilidades de ser um adulto responsável.

Pensando nisto, as escolas devem procurar aproximar a família da escola, não só nas datas comemorativas promovidas pela entidade, mas em todos os momentos, fazendo com que a família encare-a como continuidade de sua casa, em termos de responsabilidade e como parte integrante da comunidade onde está inserida.

Historicamente, a escola e a família, tal qual se conhece hoje, não são instituições que surgem, com o advento da modernidade, ambas destinadas ao cuidado e educação das crianças e jovens. Na verdade, à escola coube a função de educar a juventude na medida em que o tempo e a competência da família eram consideradas escassas para o cumprimento de tal tarefa.

Foi uma construção que permitiu maior tempo livre aos pais poderem atuar nos negócios ou dedicarem-se aos trabalhos, o que vale a conclusão de que a família tal e qual se cristalizou no imaginário popular e que se tem como fim último é um produto do ideal liberalista, especialmente, a partir da ideia de modernização do ensino, ofertado em escala universalizada, a partir do século XVI, na Alemanha.

Se é na família que se constituem as primeiras alegrias e os desejos do ser humano, é na escola que o indivíduo deve encontrar alicerce para sua formação elaborada. Porém, as coisas não acontecem como deveriam em um contexto escolar. Lá tem sido um local de transmissão do saber e não de desenvolvimento de competências integrais do aluno, competências essas essenciais para sua completa inserção social. Entende-se que deva ser papel do educador o desenvolvimento do ser humano numa desmistificação de que somente o conhecimento pronto e acabado é que vale.

O desenvolvimento e o uso ativo de um contexto afetivo em sala de aula são fundamentais ao educando. A escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois é na escola que a criança recebe a formação cultural sistematizada tornando-se membro efetivo da sociedade, de maneira mais ampla, ou seja, a instituição escolar é um local de desenvolvimento do saber e não de retaliação do aluno e castração de seus anseios.

Neste sentido família e escola devem aliar-se no objetivo de formar um aluno capaz e bem resolvido, intelectual e afetivamente porque, é justamente neste fator,

que estão às disposições em aprender e conhecer mais e mais, construindo e firmando o conhecimento em suportes realmente sólidos. Com isto depreende-se que a família não pode somente ser um mundo cor-de-rosa para a criança e a escola um universo sempre cinzento. Ambas devem trabalhar com seus matizes variados, em consonância tal que os objetivos sejam alcançados, que é a formação integral do homem.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA DEFINIDOS NOS DOCUMENTOS FORMAIS

No que se refere à legislação, a Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família [e], será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 60). Já no título II, do artigo 1º da LDB, a redação é alterada para “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 09), mudando a ordem de propriedade em que o termo família aparece antes do termo Estado. Se a família passa a ter uma maior responsabilidade com a educação, é necessário que as instituições família/escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de qualidade.

A família desempenha um papel importante [*para não dizer único*] na formação do indivíduo, pois contribui, força, exige, obriga, permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração de competências próprias, capaz de autonomia. Portanto, ela é a primeira instituição social formadora da criança da qual dependerá em grande parte a personalidade do adulto que (a criança) irá tornar-se.

Como Oliver Reboul coloca, a educação oferecida pela família é louca porque não tem outro objetivo se não a continuação da linhagem e com uma visão de mundo limitada a si mesma, ou seja, se depender dela, o mundo da criança e do futuro adulto estará limitado a seus muros.

Já o Estado, representado pela escola, dotado de todo o aparato técnico-científico tem condições de ofertar uma educação com significados mais amplos e

mais ambiciosos. Porém, não se pode imiscuir de que o equilíbrio encontra-se na textura do amor da família, nas primeiras construções afetivas, intelectuais e de convivência, tais situações que, de forma direta e indireta, irão embasar toda a construção social futura a que terá acesso e possibilidade a criança, em seu convívio com o mundo extrafamiliar.

As mudanças que ocorrem na sociedade acontecem [*quase*] ao mesmo tempo no ambiente familiar e no meio educacional. Ocorre por vezes que uma mudança é veiculada e inculcada pela escola, vindo a refletir em outros campos, mas quem primeiro recebe a notícia e o impacto das mudanças acaba sendo a família, pois este é o primeiro ambiente para onde a criança retorna após as aulas.

Para citar somente mais uma razão, basta um breve olhar na História da Educação para vermos que as principais transformações na relação ensino-aprendizagem ocorreram em virtude das transformações nas relações familiares. Não é uma relação tão simétrica como se deseja que fosse, mas o que de fato acontece é que há uma determinada mudança na conjuntura social que é um ambiente muito extenso e nem se desejasse conseguiria abordar todo o campo populacional. Já o ambiente familiar sendo mais restrito, portanto, controlável, “torna-se capaz de acelerar as mudanças/adaptações nos currículos educacionais e nos formatos de promover as novas formas de ensino que, conseqüentemente, fomentarão novos formatos de aprendizagem” (SOUZA e MÁRIO, 2015, p. 20).

A família desempenha um papel decisivo na educação formal e informal dos filhos, além disso, no seu interior são absorvidos os valores éticos e humanitários, é onde aprofundam e estreitam-se os laços de solidariedade e afetividade. É também em seu interior que são construídas as marcas entre as gerações e são observados valores culturais e criados e infundidos os valores morais. É por meio destes encontros que o conjunto familiar vai agregando-se e tomando a solidez exigida para a devida formação das crianças, sabendo que a responsabilidade pela educação dos filhos é dos pais, cabendo ao Estado por meio da escola dar continuidade a este trabalho. Se a família abdica deste dever o que pode-se esperar é o caos e suas conseqüências, porque é no conjunto familiar que, por meio do diálogo podem-se construir conhecimentos voltados para a atuação na sociedade, onde o respeito a si e ao outro, os princípios éticos e de conduta no ambiente social são assimilados. Desta forma, o diálogo é o principal instrumento para se conseguir fazer com que o educando/filho aprenda.

Através da troca de experiências e conhecimentos, pais e filhos podem construir juntos uma educação repleta de valores necessários para a vivência no mundo atual. Percebe-se duas realidades contraditórias nas famílias: ou a ausência de regras, ou a imposição autoritária de normas. Muitas vezes, por um medo interno de não serem aceitos, os pais acabam não estabelecendo e/ou não fazendo cumprir os limites, levando a uma relação muito permissiva. Outras vezes, sentindo necessidade de fazer alguma coisa, mas não tendo clareza, acabam impondo limites, sem explicar a razão.

A superação desta situação pode ser alcançada pelo diálogo, com afeto e segurança, chegando a limites razoáveis, evitando condições de não ceder diante da insistência infantil. De tal modo que na constituição de regras e limites no ambiente familiar, faz-se necessário, através do diálogo, que os pais expliquem as causas de suas imposições para que a criança possa entender os motivos delas terem sido criadas. É necessário que o educando entenda o que está sendo proposto como algo melhor para ele, portanto, a explicação sempre faz-se necessária.

É importante, ainda, frisar que a família autoritária perpetua a sociedade autoritária e faz permanecer na mente de seus membros os ideais de obediência e submissão, de cópia sem questionamentos dos padrões estabelecidos. Mas, querer o melhor para os filhos não significa jamais facilitar-lhes demais as coisas, evitar-lhes desapontamentos, impedir que assumam senso de responsabilidade pelo que fazem. Existe uma diferença em fingir que algo feito de modo errado não aconteceu, acobertando a falha e estimulando a irresponsabilidade. O amparo emocional é essencial e o elogio precisa sempre acompanhar o crescimento, mas existe diferença entre “proteger” e “superproteger”.

A preparação para a vida, a formação da pessoa, a construção do ser são responsabilidades da família quando a criança está em seu interior e esta deve preparar o jovem para atuar com liberdade, mas sem perder a responsabilidade sobre seus atos. É papel de a família contribuir para uma boa formação de caráter dos seus filhos, repassando os valores éticos e morais, sem eximir da sua responsabilidade o papel de educadora.

Se muitas vezes a criança não demonstra ter princípios éticos e morais que são cobrados pela escola, acredita-se que a família deixou de trabalhar esses pressupostos para apresentar-se um bom comportamento; diante disto, é preciso que a escola possa suprir tal carência. Mas, não se pode perder de vista que os valores

sejam transmitidos de pai para filho por meio do próprio exemplo, considerando ser este um fator primordial na aprendizagem da criança.

Compor uma parceria entre escola e família pressupõe de ambas as partes, a compreensão de que a relação entre as partes deve se manifestar de forma que os pais não responsabilizem somente a escola pela educação de seus filhos e, por outro lado, a escola não pode eximir-se de ser corresponsável no processo formativo do aluno. Há, por fim, que encontrar a justa medida de responsabilidades cabíveis a ambas.

Um destes momentos é a participação na vida escolar dos filhos que é de suma importância para o desempenho do aluno, pois quando os pais acompanham a criança em todo o seu processo de desenvolvimento educacional, esta se sente valorizada e importante na vida dos mesmos. Tais sentimentos somente contribuem para o seu aprendizado. Existem muitas maneiras dos pais participarem deste processo, sendo que algumas contribuições tornam-se muito relevantes como o auxílio nas tarefas escolares, o incentivo a leitura e o seu envolvimento nos eventos pedagógicos ocorridos na escola. As políticas públicas (voltadas para a educação) pouco têm conseguido fazer pela formação de educadores reflexivos, sendo impedidas por seus próprios mecanismos burocráticos, fazendo, às vezes, o jogo inverso dessa prática educativa.

Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990), em seu Título I a partir das disposições Preliminares, aponta que: “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

Contudo, sem a participação da família, no que diz respeito a sua estrutura mínima, para que os conhecimentos possam ser consolidados a criança ficará à deriva do processo de desenvolvimento psicológico inerente à sua existência, presente e futura. Isto decorre caso toda uma trajetória de segurança afetiva e educacional, não seja devidamente traçada e conduzida, de maneira pedagógica. Esta condição significa prejuízo, tanto no sentido individual, quanto também para a nação em geral. Uma criança que é gerada sem uma estrutura plena e satisfatória, seguramente passará por percalços que poderão impedir o seu desenvolvimento pleno, e isto quer dizer que é preciso compreender que a ela e os jovens, dependem, de modo objetivo,

da geração mais velha. As ações de suporte cultural que a geração adulta exerce sobre as vidas mais jovens, indubitavelmente, impacta sobre a construção contínua de seus pensamentos, visão de mundo, de futuro, de sociedade, de nação.

Pois bem, se uma geração carece de estar passando à outra [*que lhe sucede*] suas histórias de vida, suas experiências, seus modos de viver, sua cultura, isso quer dizer que esses saberes, não são saberes escolarizados ou escolarizados plenamente; mas, sim são saberes da própria vida, produzidos a partir da existência. Isto quer dizer que a família precisa compreender o seu lugar, o seu papel na construção de conhecimentos que possam fazer a diferença na vida pessoal e na vida social de cada criança. É indiscutível, o fato de que a criança carece de toda a atenção, no sentido de preservação de sua existência, frente aos perigos naturais, que enfrenta em seu dia a dia de crescimento.

A saber: tribos de diferentes culturas, muitas delas passam e têm em si rituais, que fazem com que crianças e adolescentes passem por eles a fim de se tornarem adultas e a partir daquele parâmetro, daquele grupo social, há, portanto, a consolidação de comportamentos e atitudes.

Nas sociedades civis ocidentais, o modelo de família, está posto a partir de lugares pré-determinados, como por exemplo: espaços físicos de uma casa, ou de um casebre ou de uma choupana ou de um apartamento ou de uma mansão, nas quais as crianças sendo criadas cada um a seu modo, apresentem comportamentos e atitudes que careçam de acompanhamento da própria escola, ou seja no contexto atual, recai sobre a escola determinadas valores, determinados saberes, que até então eram muito específicos da própria família e que esta se incumbia de repassar a seus entes queridos.

Historicamente, era habitual que as famílias se sentassem em conjunto e narrassem as suas histórias de vida, colocando quem eram os seus ancestrais, como viviam, de que maneira viviam e o que preservavam entre si, cantavam entre si, contavam histórias e, através de tal ato ritualístico, passavam a ver neste movimento uma marca de consolidação de valores. Entretanto, com o advento das mudanças profissionais, culturais, dentre outros, esse modelo de família está muito frágil, o que significa que muitas vezes as crianças não têm a oportunidade de sentar-se com o adulto e com ele aprender o significado da vida, de família, sociedade, nação e povo em geral, ou seja, qual é o legado que as famílias têm deixado para as gerações vindouras.

Será que as crianças, que hoje frequentam as escolas conseguem compreender que é preciso ter uma postura e ética, que é preciso respeitar o colega, que é preciso garantir que aquele objeto que não lhe pertence, permaneça no mesmo lugar? Que precisa ser fidedigno, se não fez o dever de casa, dizer que não fez; que não fez porque não deu tempo; não fez porque não recebeu ajuda; enfim, sempre colocar a verdade, diante de todos os fatos. Será que as nossas crianças estão conseguindo manifestar esse tipo de comportamento de uma sociedade que realmente preserva o bem?

Sobre a questão da educação proporcionar um mundo viável e uma expectativa de futuro mais equânime, Charlott (2019, pp. 178-9) discute que “o antônimo de barbárie é educação, com os valores de solidariedade e de dignidade que possibilitam a aventura humana, nas suas formas universais, culturais e singulares. Numa sociedade da solidariedade e da dignidade, o que queremos transmitir e ensinar aos jovens? Qual patrimônio, quais forças criativas, quais formas de ser um ser humano, quais relações entre nossa comum humanidade e as diferenças culturais construídas ao longo da história, quais formas de prazer (já que o prazer também se ensina), quais normas? Quais práticas sociais e pedagógicas contra-hegemônicas podem produzir solidariedade e dignidade numa sociedade cuja lógica dominante é aquela da concorrência generalizada? Nas nossas escolas, quais práticas (em particular, quais práticas de avaliação) são humanas e quais são formas bárbaras de tratar os alunos? E de tratar os professores? Afinal de contas, qual é nossa antropologia pedagógica prática? A do mais forte e do predador ou a da construção coletiva e solidária de humanidade?

À baila, de toda esta discussão colocada acima, questões estão presentes e marcam a relação família-escola, pois, como as crianças farão o dever de casa, se seus pais não estão em casa, ou como farão dever de casa se os seus pais chegam muito cansados dos seus labores e, ainda têm que dar conta das tarefas de casa e as crianças precisam dormir; ou, como essas crianças farão dever de casa, se esses deveres não estão ou não correspondem àquilo que os pais sabem, para poder ensinar. Toda esta questão problemática é de extrema relevância, porque não compete à família, de modo exclusivo e solitário, passar o conhecimento sistematizado que é de competência da escola. Neste ponto, tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional cometem

o erro crasso de colocar a escola e a família no mesmo nível de responsabilidade social e científica.

A saber, todas as famílias dominam trigonometria para ensinarem aos seus filhos? Todas as famílias dominam vetor para poder ensinar, de forma didática e pedagógica? Todas as famílias dominam saberes amplos e saberes específicos da Matemática, da Geografia, da História? Enfim, a competência da família no que diz respeito aos conhecimentos estruturados, de certo modo, está limitado, porque nem todos os membros da família têm a escolarização necessária para que possam ser desenvolvidos os conteúdos sistemáticos educacionais para que possam, de fato, transmitir os saberes científicos a seus filhos.

O conhecimento escolarizado no Brasil, não é obrigatório para as famílias, porque para os pais, no sentido de fazer com que eles estudem os mesmos conhecimentos que seus filhos estejam estudando. De modo abstrato, isto significa a dificuldade de interação entre a família e a escola. Muitos pais não sabem fazer os deveres, outros sabem e fazem para os seus filhos; alguns conseguem interagir e conseguem apresentar uma relação saudável de processos de ensino e aprendizagem entre aquilo que a criança tem que aprender e o hábito que ela precisa formar e que precisa ser formado a partir da própria categoria de desenvolvimento dos conteúdos de aprendizagem, ou seja, é competência da família organizar o processo de aprendizagem, para que a criança adquira o hábito formal de estudo, o que é necessário para a consolidação dos saberes e práticas que ela carece de aprender sem a intervenção de outros, sem a participação da família. Isto é o que se pode denominar de autonomia clássica. Sem esta propositura didático-pedagógica, o crescimento e o desenvolvimento dessa criança ficará desprovido da formação de hábitos e de uma rotina que os possibilite atingir um pleno crescimento como pessoa e como cidadão.

Durante a pandemia de SARSCOV-II (Covid-19), em 2021 quando então Jamil Cury, discute o lugar da escola, e o lugar da família, observa-se que a escola já está dentro de casa e a escola, não precisa mandar o dever para casa, pois o dever de casa já está em casa, uma vez que, hoje em tempos de pandemia, a aula se dá dentro de casa em lugares os mais diferentes possíveis; mas, dentro de casa. Isso remete a uma reflexão importante sobre qual é o lugar da família junto à escola? Não compete à escola, não compete à família fazer atividades da escola e não compete à escola cumprir o papel da família; ambas as instituições têm que manter entre si um diálogo,

para que a criança, o adolescente e o jovem possam crescer com base numa relação de afeto, confiança e responsabilidade, e assim prosseguir investindo e empreendendo sobre seu potencial de conhecimento e a partir dele.

A família acompanha e reage a todo este movimento, estando, porém, pouco consciente: vai à escola participar, opinar e reclamar somente quando a crise da política educacional preocupa seus interesses [*particulares*]. Não se dão conta, no entanto, da sua parcela na produção dos problemas dos quais apresentam queixas, nem de suas dimensões. É função da escola fazer um trabalho com os pais, que propicie a discussão dos interesses coincidentes, bem como dos conflitantes.

CONCLUSÃO

Os pais devem preparar os filhos para arcarem com suas responsabilidades. Na medida em que a criança vai aprendendo a cuidar de si mesma, vai experimentando a sensação gratificante da capacidade de enfrentar desafios. E cada realização é um aprendizado que servirá de base para um novo aprendizado. Assim, realizando suas vontades e necessidades, a criança vai gostando de si mesma, desenvolvendo a autoestima.

O relacionamento familiar também é fundamental no processo educativo. A criança estará muito mais receptiva às instruções dos pais, se os membros da família se respeitarem entre si, procurando conversar e colaborar um com o outro. É importante a participação dos pais na vida dos filhos, numa convivência como companheiros, compartilhando emoções, o que contribui muito para a disciplina.

Todos esses aspectos citados e muitos outros são fundamentais para que o desenvolvimento da criança se efetive. Portanto, a família necessita da ajuda dos profissionais na aquisição desses conhecimentos básicos e essenciais para que possa cumprir seu papel de facilitadora do processo de aprendizagem de seus filhos, através de comportamentos mais adaptativos.

A parceria da família com a escola sempre será fundamental para o sucesso da educação de todo indivíduo. Portanto, pais e educadores necessitam serem grandes e fiéis companheiros nessa nobre caminhada da formação educacional do ser humano.

REFERÊNCIAS

BERNAD CHARLOTT. A questão antropológica na Educação: quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 2017.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei 8.069/90*. Brasília: Gráfica do Senado, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O Contrato social*. São Paulo: Escala, 2005.

SOUZA, Sérgio Rodrigues; MÁRIO, Júlio César Merij. *Reflexões sobre a relação da Família e a Escola: um olhar para as questões familiares no cotidiano escolar*.

Vitória: JRPRINT LTDA., 2015.

Capítulo 11
A TAREFA COERENTE DO EDUCADOR QUE PENSA
CERTO: ENSINAR SIM, MAS COMO?
Leticia Oliveira de Souza

A TAREFA COERENTE DO EDUCADOR QUE PENSA CERTO: ENSINAR SIM, MAS COMO?

Leticia Oliveira de Souza

Educadora popular e pedagoga

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI);

Mestranda em Educação Contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco

(UFPE). E-mail: Leticiaoliveiraasouza@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo organiza-se como uma pesquisa bibliográfica que propõe ampliar as análises acerca dos saberes necessários a construção de uma formação docente crítica, que vá de encontro à emancipação de mentes nos espaços escolares, superando a exortação simplista do acúmulo coteudista, tendo em vista a complexidade do trabalho docente, desafios e pressões que o educador enfrenta todos os dias ao exercer o magistério. Concluindo que as instituições de ensino inúmeras vezes, transformam os processos educativos em um “mercado do saber” e o educador num “especialista sofisticado” que empacota e vende um produto (o conhecimento) e seu cliente (o educando) o recebe passivamente. (FREIRE, 1984). Um educador que pensa certo, isto é, movido pela sua práxis-revolucionária coerente, é capaz de romper com essa burocratização. Com os resultados da presente pesquisa, espera-se que construa no intelecto dos leitores a necessidade de valorização da formação de professores e dos saberes da docência, despertando a curiosidade epistemológica de discentes e docentes, sobre os conhecimentos necessários à prática educativa libertadora. Intui-se ainda, que com os desdobramentos do estudo, professores, educandos e profissionais da educação desenvolvam ainda mais a compreensão sobre a pluralidade de saberes e a complexidade do trabalho docente, desmistificando a ideia de que qualquer profissional pode exercer o professorado, sem a necessidade de uma formação teórica e prática, fundamentada em conhecimentos pedagógicos epistemológicos.

Palavras-chave: Educador; Saberes da docência; Aprender; Interculturalidade crítica.

ABSTRACT

The present study is organized as a bibliographical research that proposes to expand the analyses about the knowledge necessary to build a critical teacher education, which goes against the emancipation of minds in school spaces, overcoming the simplistic exhortation of the coteudist accumulation. Times in view of the complexity of the teaching work, challenges and pressures that the educator faces every day when exercising teaching. Concluding that educational institutions in their most diverse varieties, transform the educational processes in the "knowledge market" and the educator into a "sophisticated specialist" who packages and sells a product (knowledge) and his client (the student) receives it passively. (FREIRE, 1984). An

educator who thinks right, that is, moved by his coherent praxis-revolutionary, is able to break with this bureaucratization. With the results of this research, it is expected to build on the intellect of readers the need to value teacher education and teaching knowledge, arousing the epistemological curiosity of students and teachers about the knowledge necessary for liberating educational practice. It is also understood that with the follow-ups of the research, teachers, students and education professionals further develop the understanding about the plurality of knowledge and the complexity of the teaching work, demystifying the idea that any professional can exercise the teacher, without the need for a theoretical and practical training, based on epistemological pedagogical knowledge.

Keywords: Educator; Teaching knowledge; Learn; Interculturality.

INTRODUÇÃO

Educar é uma atividade complexa do ponto de vista estrutural, político, ideológico, social, intelectual, cultural, psicológico e pedagógico, cuja formação profissional de qualidade, atenta aos saberes da docência, imprescindíveis ao seu exercício. Em contradição a esse pensamento, encontramos na atualidade políticas públicas e “educacionais” que marginalizam a formação do professor e admitem para a função docente pessoas com “notórios saberes¹”, sem a exigência formativa necessária, compreendendo que para exercício da docência é necessário apenas o domínio elementar do conteúdo, omitindo a necessidade eminente de outros estudos, fundamentais a profissão. Em outras palavras, os “notórios saberes” como a única razão da prática educativa, são permeados por noções simplistas, do senso comum, que interpretam à docência como “o dom de ensinar”, aplicar técnicas e métodos, isto é, a reprodução de saberes de terceiros, (FRANCO, 2008), desconsiderando a importância da formação inicial e continuada para a produção dos conteúdos essenciais para o exercício do professorado.

A desvalorização da formação de professores é evidente. A política governamental atual é contundente em alimentar a crise nos processos educacionais, de outro modo, há um projeto de sucateamento do ensino público em vigência. Em vista da realidade apresentada, surgem algumas indagações: seria a formação do

¹ Lei 13.415/2017, que inseriu no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a possibilidade de profissionais com “experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” atenderem à formação técnica e profissional. Ao permitir que a experiência laboral e a prática de ensino sirvam como requisito para atuação na educação profissional, o legislador acabou por ampliar a noção de notório saber, permitindo um atalho formativo à licenciatura que, nos termos do Art. 62 da LDB, constitui um lócus formativo ideal para a atuação na educação básica”. (ALVES, SILVA, 2020, p. 2).2007, p.37).

professor alienada em relação aos saberes necessários para o exercício da sua profissão? Seria a docência “um ofício sem saberes”? (GAUTHIER, 1998). Ou um ofício com saberes em doses homeopáticas? O não reconhecimento dos saberes do professor ocasiona e mantém uma “cegueira conceitual” social. (GAUTHIER, 1998).

Os questionamentos apresentados por Gauthier (1998) impulsionam evidenciar que a docência é teórica e prática, um ofício que requer fundamentação científica nos conhecimentos indispensáveis ao seu exercício, e que não é e nem deve ser considerado como um trabalho “cego”, mas sim um construto que além de enxergar nos conteúdos seu sentido literal, aborda também os interesses impressos nas suas entrelinhas. Assim este estudo organiza-se em uma breve análise dos saberes necessários para o exercício do professorado crítico, emancipador, que dialoga com o processo de ensino e aprendizagem libertador.

Com os resultados da presente pesquisa, espera-se que se construa no intelecto dos leitores a necessidade de valorização da formação de professores e dos saberes da docência, despertando a curiosidade epistemológica de discentes e docentes, sobre os conhecimentos necessários à prática educativa libertadora. Intui-se ainda, que com o desenvolvimento do estudo, professores, educandos e profissionais da educação no geral, desenvolvam ainda mais a compreensão sobre a pluralidade de saberes e a complexidade do trabalho docente, desmistificando a ideia de que qualquer profissional pode exercer o professorado, sem a necessidade de uma formação teórica e prática, fundamentada em conhecimentos pedagógicos e epistemológicos.

METODOLOGIA

Para tanto, utiliza-se como base as obras *Cartas a Guiné Bissau: registro de uma experiência em processo* de Paulo Freire e *Aprender sim, mas como?* de Phillippe Meirieu, com o intuito de contribuir com os trabalhos, sobre os saberes para o exercício de um professorado popular e transformador na contemporaneidade,

Logo, tem-se como base a sequência de procedimentos da pesquisa bibliográfica, elaborada por Salvador (1986), a qual compreende algumas fases, de um processo contínuo, que são sistematizadas da seguinte forma: a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico, que pode ser definida como uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material relevante ao estudo do tema; b) Leitura exploratória - o momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras; c)

Leitura seletiva – para determinar o material que de fato é necessário para a compreensão do objeto da pesquisa; d) Leitura reflexiva ou crítica – é o estudo crítico do material com base nos critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra com o intuito de sumariar as informações contidas; e) Leitura interpretativa – constitui-se o momento mais complexo da leitura, que objetiva relacionar as ideias expressas nas obras com o problema da pesquisa.

Esta leitura implica a associação de ideias, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. A pesquisa bibliográfica também contará com a contribuição teórica de autores como Tardif (2007), ao evidenciar em suas pesquisas, os conhecimentos docentes como um conjunto de saberes plurais, destacando os saberes profissionais, científicos, da experiência e os saberes pedagógicos e os pressupostos teóricos de Gauthier (1998) no reconhecimento da docência como um trabalho constituído por saberes específicos da docência, rumo à criação de um estatuto autêntico da docência.

SOBRE TEORIA E PRÁTICA

Na contemporaneidade é pauta frequente no ramo da ciência da educação, a importância de processos educativos mais inclusivos, a interculturalidade crítica nos mecanismos de ensino e aprendizagem e uma escola pública que construa e socialize conhecimentos reflexivos e libertadores, mas aparentemente, se esquece dos saberes docentes necessários para dialogar com tais ideais. Do que adianta pensar uma escola, combativa a democracia formal, que caminhe em direção a uma democracia real e ao famigerado reino da liberdade (SAVIANI, 2020), se ainda diversos docentes não conseguem construir práticas libertadoras e que dialoguem com a educação popular? Não é incomum ouvir de professores das redes municipais e estaduais de variadas localidades que o se pauta na academia, isto é a teoria, não tem absolutamente nada a ver com os múltiplos contextos escolares encontrados na prática educativa. Essa questão esbarra no mito da prática incongruente a teoria, tão trabalhado por Pimenta (1999), infelizmente, estes profissionais não conseguem exercer sua práxis, que é a ferramenta revolucionário de atuação do professor, não observando coerência no que a teoria edifica nas universidades com o contexto real das escolas brasileiras.

Assim, lamentavelmente, muitos destes profissionais não foram construídos sob uma formação emancipatória, logo, acreditam estarem distantes de qualquer

teoria, já que, visto desta ótica, a realidade é completamente diferente, do que foi aprendido em sua formação pedagógica inicial. Entretanto, o que estes educadores se esquecem (ou são impedidos de observar) é que praticam sim a teoria em sala de aula, porém, não o que Freire, Tardif, Saviani, Pimenta ou outros pensadores progressistas acreditam, mas a pedagogia da sociedade burguesa, o cientificismo pedagógico (tecnicismo contemporâneo), a educação bancária, entre outras medidas e práticas excludentes, aligeiradas pelo neoliberalismo, moldando-se ao dia a dia do docente, de forma tão imperceptível, que este, realmente acredita estar livre de qualquer base teórica, no exercício cotidiano do professorado. Isto é, a prática, sempre é coerente a teoria, resta saber se está é inclusiva ou excludente.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender

A instituição escolar historicamente está envolvida com diversas manifestações culturais de povos e comunidades distintas, no mesmo sentido urge que este aparelho de construção de saberes direcione sobre suas bases a interculturalidade crítica em outras palavras:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”. A referência às contribuições de Paulo Freire e de Frantz Fanon é constitutiva da construção de propostas educativas que assumam a perspectiva da educação intercultural crítica e de-colonial. (CANDAUI, 2010, p. 166).

Contudo, a luz de Libâneo (2020) as unidades escolares não podem ser edificadas como manuais e currículos de sobrevivência social, tão pouco reduzidas a espaços de acolhimento, mas caracterizadas como locais de construção e socialização de conhecimentos, conteúdos e “desenvolvimento de capacidades humanas” que contribuirão diretamente para o achatamento das desigualdades sociais, uma vez que, se a educação transforma realidades coletivas, negligenciando-a, a mudança de fato jamais ocorrerá. Para tanto, tornam-se necessários saberes docentes, que contribuam com os processos de ensino e aprendizagem, que vão em

direção a valorização das autonomias, mas, não somente, que suplante a máxima, descrita por Meirieu (1998) em que “conhecimentos são coisas” e tal qual objetos são transferidos, acumulados, catalogados e quando não tem mais serventia são descartados e trocados por outros novos.

Os mais robustos e simples servem de base aos conhecimentos mais articulados e raros. Meirieu (1998) faz uma analogia do saber com as coisas raras, dentro da lógica excludente do capital, torna-se indispensável a submissão da força de trabalho para obtê-las, essa percepção vai diretamente ao encontro do que Freire (1984) compreende por educação bancária, a transferência de conhecimentos (coisificação dos conteúdos) a ouvintes passivos (jamais educandos) no processo educativo.

Desta maneira, ainda segundo Meirieu (1998), caímos na falácia em que a aprendizagem acontece via repetição ou imitação, e o que de fato ocorre é apenas uma reprodução de comportamentos, não tendo absolutamente nada a ver com a complexidade das construções cognitivas e mentais realizadas, quando um saber novo dialoga com o antigo até transformá-lo, uma vez que inexistem conhecimentos maiores ou melhores, apenas diferentes. Meirieu (1998) utiliza o exemplo das “bonecas russas” para identificar o que a escola da democracia formal, compreende por aprendizagem, de outro modo, há uma fase inicial de identificação deste conteúdo para a posterior “significação” e “utilização”. Entretanto esta conjuntura negligencia mais uma vez os “processos mentais”, pois para um sujeito compreender algo, faz-se imprescindível sua inclusão em um projeto de utilização, diretamente ligado as suas especificidades, logo é o mecanismo de diálogo entre a “identificação” e “utilização” que se faz o “significado” formador da “compreensão”, permitindo entender a razão pela qual a ação didática acontece na organização do diálogo entre os materiais utilizados e a tarefa que deve ser cumprida. (MEIRIEU, 1998).

Para a edificação de uma escola dentro da democracia real, construtiva diante da interculturalidade crítica, necessita-se de professores que entendam, no processo de ensino e aprendizagem, como os conhecimentos se organizam e se transformam dentro do projeto daquele individuo, ou seja, a construção do conhecimento é fruto de interações e de um projeto. Assim na prática educativa em direção a emancipação de mentes, o educador que pensa certo, jamais pode construir-se diante da visão de um educando como uma folha em branco, ou como Meirieu crítica o “trabalho num terreno virgem”, ignorando todos os saberes adquiridos fora das instituições de ensino formal,

uma vez que, como salienta o patrono da educação brasileira em seus postulados: a leitura de mundo, precede a leitura da palavra, isto é, os saberes construídos dentro do seio familiar, e em sociedade, existem e permanecem com o indivíduo em todo o processo educativo escolar, tão logo ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, somente assim há a transformação do conhecimento ingênuo para os saberes epistemológicos.

A organização sistemática de conteúdos compreendidos como superiores a qualquer outro, é uma marca registrada na contemporaneidade, quando nos debruçamos acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pautada em unidades temáticas, visando a progressão de saberes. O saber não deve ser substituído e sim transformado (MEIRIEU, 1998). O educando não se desenvolve em uma concepção homogeneia, da ignorância ao saber, e sim de uma representação para outra, que dispõem de um “poder explicativo maior”, transformando seu projeto em algo mais robusto e a cada estruturação nova há um progresso. O professor muitas vezes se engana ao achar que pode acumular, de uma só vez, diversos conteúdos sobre os educandos de forma definitiva, sem reconhecer que muitas vezes o que ele julga ser necessário e imprescindível a edificação do mesmo, pode ser algo precário. Assim confundindo o necessário, o definitivo, o útil e o obsoleto. (MEIRIEU 1998).

Aprender a prender é possível?

Segundo Freire (1996, p.13):

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Contudo, para superar esta precarização dos conteúdos, o que o profissional docente pode fazer? “Ensinar o educando a aprender”! Talvez seja a resposta que venha a mente de muitos educadores e educadoras progressistas, mas e se compreendêssemos, que a expressão “aprender a aprender”, nada mais é do que uma releitura moderna, que se diz revolucionária, da precarização descrita por Meirieu

(1998) direcionada a este educando? Em concordância com Azanha (2019), a expressão supracitada não representa nada, nem gramaticalmente, uma vez que o verbo “aprender” não se completa como seu próprio objetivo e muito menos pedagogicamente, por se tratar de uma falsificação, um jargão da moda, sem bases teóricas, apresentado como inovação pedagógica pelos empresários da educação e elite neoliberal, que de tempos em tempos precisam fazer a manutenção do status quo dominante dentro das unidades escolares, e para isso se valem de fórmulas mágicas e programas assimilacionistas de subjetividades, travestidos de benfeitoria como o “Todos pela Educação” por exemplo.

No início dos anos 90 o professor é posto no centro de diversas críticas direcionadas a compreensão do sucateamento do ensino público, de acordo com esta lógica, se o ensino está deficiente, a culpa é estritamente do professor que não sabe dar aula ou trabalhar bem os conteúdos, logo surgem alternativas para sanar o que seria o problema, como a adoção de uma política nacional para formação de professores, o que Azanha (2019) considera um grande absurdo em um país tão desigual e com tantas especificidades econômicas e sociais como o Brasil, isto é, a tal solução pode acabar por produzir um “modelo abstrato e inviável” de profissional. A formação docente não pode ser resumida ao seguimento de manuais ou lecionar teorias, a visão pedagógica não é, somente, uma junção de pensamentos teóricos. (AZANHA, 2019).

Se ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, a práxis como aponta Pimenta (1999), precisa ser a ferramenta revolucionária, reflexiva e crítica de atuação professor, que é político em sua essência. Logo, compreende-se que este educador precisa cotidianamente desenvolver atividades que enlacem o ensinar, pesquisar, planejar, avaliar, intervir, mediar a apropriação de conhecimentos científicos. E para isso é necessária uma formação inicial e contínua consistente, fundamentada nos saberes necessários ao trabalho docente. Nas licenciaturas, os discentes devem ter uma edificação, que lhe proporcione a construção plena, sobre os conhecimentos fundamentais à docência.

A prática do ensino requer diversas construções, entre elas, os saberes da didática que desnaturalizam o ensino como uma atividade espontânea, distanciando da ideia de ensinar como “dom” ou “vocação”, mas afirma a sistematização do ensino, o caráter rigoroso e metodológico, criativo, em constante produção e ressignificação,

assumindo perspectivas cada vez mais complexas, exigindo do professor uma postura crítica e reflexiva. Os saberes da didática, na formação inicial do professor, podem contribuir com o planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, selecionar o fundamental para a formação discente e elaborar práticas conexas ainda mais ampliadas e qualitativamente diferenciadas, proporcionando cada vez mais um ensino eficiente em contato com o mundo (FRANCO, 2008).

Assim sendo, a prática educativa é uma ciência extremamente minuciosa, todavia, deslegitimada e desvalorizada por setores estratégicos da sociedade, que fazem da crise no sistema educacional brasileiro um grande projeto de manutenção do poder hegemônico burguês. Logo o professor, profissional responsável pela construção de conhecimentos capazes de transformar indivíduos, que modificam o mundo, muitas vezes é negligenciado e tem sua profissão colocada nas mãos de pessoas sem os saberes adequados, que se validam da lógica do “notório saber”, colaborando diretamente para o sucateamento da formação docente.

O EDUCADOR QUE PENSA CERTO

A luz de Freire (1980) em uma “análise reflexiva e crítica sobre os saberes e virtudes da educadora e educador”, compreende-se que tais predicados não podem ser estipulados como algo com qual as pessoas nascem, mas como uma forma de ser, criar, compreender e se comportar, que os indivíduos constroem ao longo de sua formação pedagógica e direcionam na transformação da sociedade. Logo as virtudes e saberes no ato de educar “Não são qualidades abstratas, que existem independente de nós, ao contrário, que se criam conosco (e não individualmente)” (FREIRE, 1980, p. 19). O professor pernambucano tipifica algumas dessas virtudes em suas obras, entendendo não ser possível serem desenvolvidas por todos os profissionais docentes, isto é, somente aqueles comprometidos com a educação popular e a edificação de uma sociedade justa e igualitária, de outro modo, construindo-se como um educador que pensa certo.

Tem-se o: **discurso e prática**, isto é, ser coerente entre o que diz e o que faz (também referenciado como a corporificação da palavra pelo exemplo); **Palavra e o silêncio**, refere-se a tensão permanente entre o que o educador diz e o silêncio do educando, ou o silêncio do educador diante da palavra do educando, desta maneira, o educador precisa superar essa tensão para uma prática pedagógica verdadeiramente libertadora; **Aqui e ali**, responsável por discernir o “aqui” do

educador do “aqui” do educando, ou seja, a falsa percepção de soberania dos saberes.

Seguindo com o **Espontaneísmo/manipulação**, ou seja, saber dosar um ato espontâneo, faz com que o educador se aproxime cada vez mais do que Freire (1982) entende por “posição radicalmente democrática” que distancia-se da manipulação; **Paciência e impaciência**, entender a relação tensa, porém, necessária entre ambas as palavras, a paciência sem a impaciência vira comodismo e romantismo exacerbado sobre as realidades e dificuldades encontradas e **Texto e contexto**, em outras palavras, ler o texto a partir da leitura do contexto. Então,

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela –saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 1996, p. 17)

Os postulados de Tardif (2007) têm contribuído significativamente na compreensão dos saberes do educador (a). O autor destacou em suas pesquisas a pluralidade dos saberes docentes, afirmando que estes são oriundos de múltiplas interferências que estão ligadas à formação do educador: a experiência profissional, pessoal e social, articulados aos contextos em que este se situa. Diante desse pensamento e da dinamicidade das relações sociais e dos avanços tecnológicos, estabelecer um repertório fixo de saberes é uma tarefa difícil, pois estes saberes docentes são múltiplos e estão em constante processo de elaboração, ressignificação e interpretação teórica e analítica. Exemplificando os saberes da docência, temos também os saberes pedagógicos que são indispensáveis ao exercício do magistério.

Os saberes pedagógicos “são provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2007, p.37). Contribuindo com a compreensão dos saberes pedagógicos, “a ciência pedagógica deve se responsabilizar em oferecer as condições para que o educador, em processo de prática educativa, saiba perceber os

condicionantes de sua situação, refletir criticamente sobre eles, saber agir com autonomia e ética”. (FRANCO, 2008, p.90).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim esses conhecimentos brevemente analisados comprovam a pluralidade e complexidade dos saberes para o professorado, que muitas vezes são negligenciados e não levados em consideração pelos empresários da educação. Tão logo, a construção do presente dialogo acerca dos saberes da docência, não deve ser confundida com a confecção de cartilhas, uma vez que, o método cerceia o poder autônomo de criação do educador e educando, fomentando passividades, mas como um trabalho científico e rigoroso, buscando facilitar o exercício do professorado no cotidiano da profissão.

O educador que pensa certo precisa estimular: “O do papel criador e recriador, o da reinvenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam”. (FREIRE, 1984, p 14), isto é, buscar reconhecer o conhecimento existente e a partir dele construir novos ou transformá-los, para assim evitar a transferência burocrática dos mesmos. As instituições de ensino, regidas por políticas públicas contraproducentes, muitas vezes transformam os processos educativos em um “mercado do saber” e o educador num “especialista sofisticado” que empacota e vende um produto (o conhecimento) e seu cliente (o educando) o recebe passivamente. (FREIRE, 1984). Um educador que pensa certo movido pela sua práxis-revolucionária² coerente, é capaz de romper com essa burocratização.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ursulina. SILVA, Daniel. **A problematização o trabalho docente e notório saber**. Resta Educação Profissional. 2020

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.

² A práxis política ou revolucionária, aqui refere-se a ação do sujeito sobre seu semelhante na tentativa de consolidar transformações diante da máquina do Estado, em outras palavras, a práxis política se faz quando homens e mulheres lutam pela emancipação da classe da qual pertencem, em direção a revolução libertadora, que destituiria a burguesia de seu patamar de dominação e por fim a queda da organização capitalista. Portanto, em concordância com Vázquez (2011, p.233): “A práxis política, enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade”.

BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

CABRAL, A. **Libertação nacional e cultura**. Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1978.

CANDAU, V. (Org.). **Didática - questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação. 200.

FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ed. Revista e Ampliada. São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma Experiência em Processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra (4a ed. 1984).

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo, 1980.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora olha D'água. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do educador**. São Paulo, 1982.

FREIRE, Paulo. **Teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro. 1989

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. - São Paulo: atlas, 2002.

LANGHI, Rodolfo. **Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores**. Tese de doutorado da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

LIMA, T. C.S de; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál. Florianópolis v.10 n. esp. p. 37 – 45 2007.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo, Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docente.** Cortez: São Paulo, 1999.

ROMÃO, Eustáquio. GADOTTI Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1986.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade.** Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1986.

Spink, M. J. P. & Medrado, B. (1999) *apud* Spink, M. J., Menegon, V. M., & Medrado, B. (2014). **Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas.** *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 32-43

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TERRIEN, J. **Labirintos da mediação didática: saberes e profissionalidade docente.** XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo - SP: Expressão Popular, 2011.

ISBN 978-659985109-4



9 786599 851094


Edifora
DUCERE