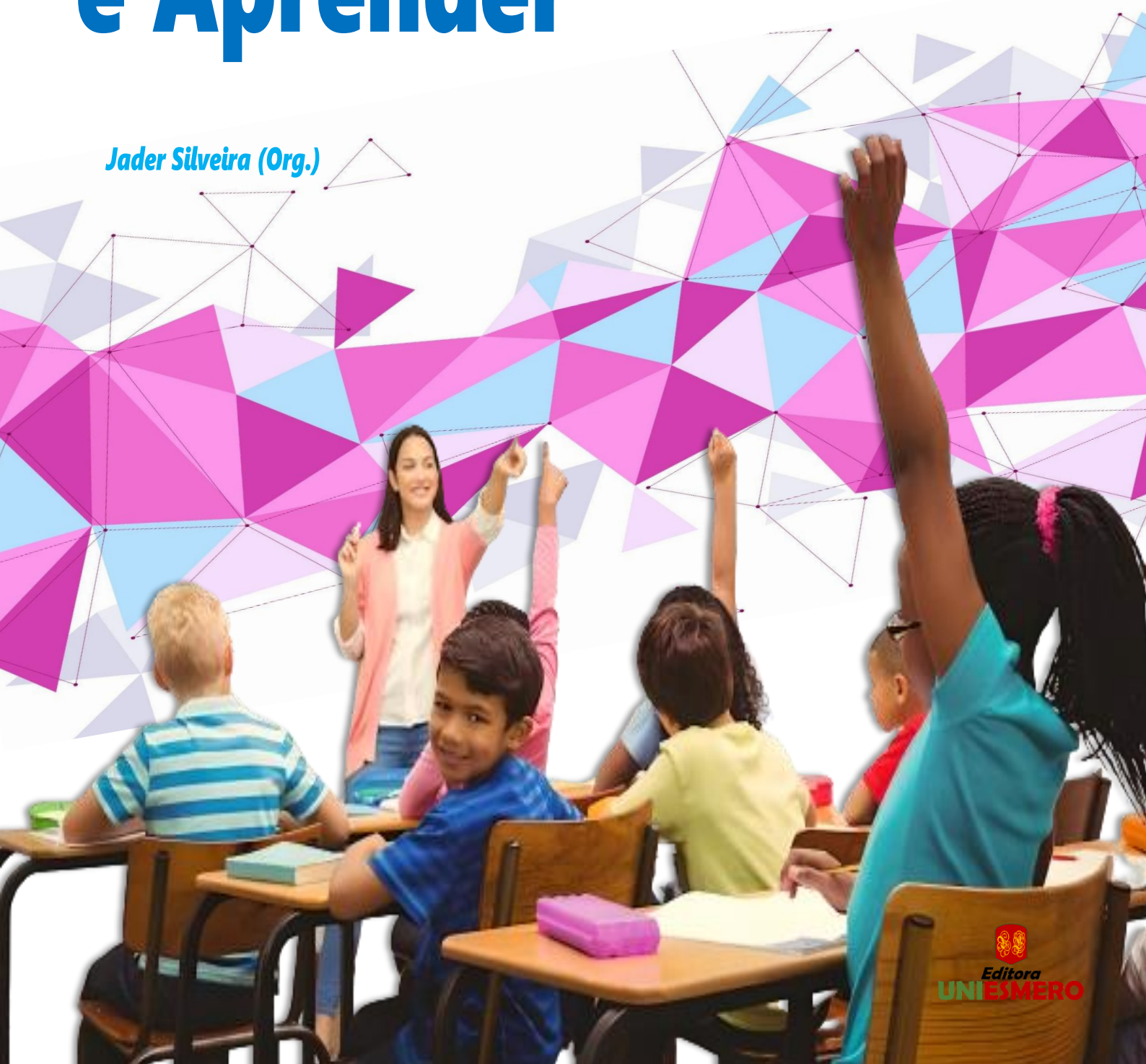


EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A Arte de Ensinar e Aprender

2024 **1**

Jader Silveira (Org.)

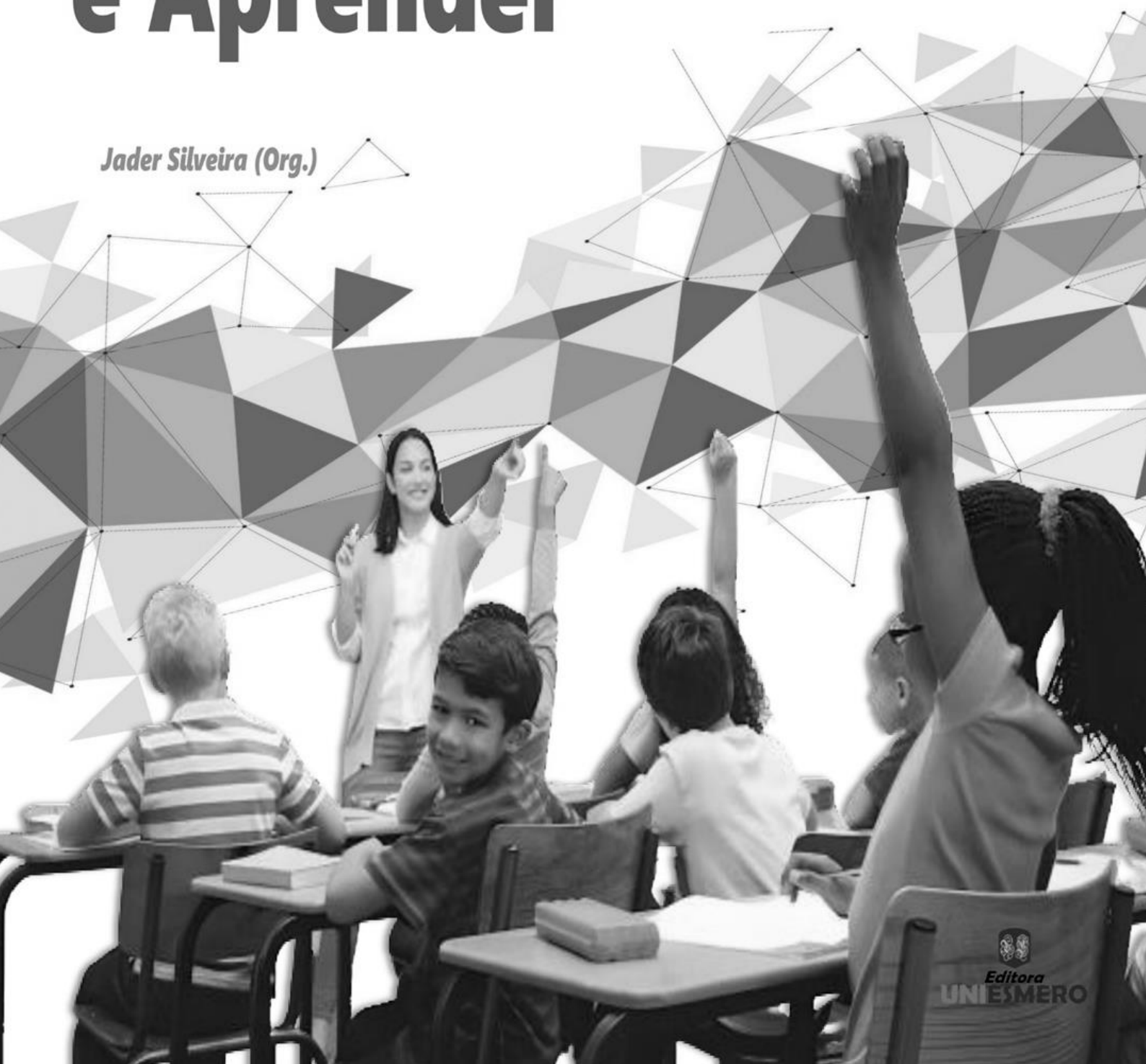


EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

A Arte de Ensinar e Aprender

2024 **1**

Jader Silveira (Org.)



2024 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

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

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

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

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

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

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

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

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

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p Silveira, Jader Luís da
Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender - Volume 1 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 167 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-049-0
DOI: 10.5281/zenodo.10580497

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

CDD: 370.7
CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

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

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2024/01/educacao-democratica-arte-de-ensinar-e.html>



AUTORES

ALBONI MARISA DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA
ALEXIA THAMY GOMES DE OLIVEIRA
ALEXSANDRA RAIMUNDO DE OLIVEIRA RUPPEL
ANTONIO BARBOSA PEREIRA NETO
CELOY APARECIDA MASCARELLO
CIRLEI GIOMBELLI
CLÁUDIA SEBASTIANA ROSA DA SILVA
FABIANE CATTAI DA SILVA
FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI
FRANCIELLI CZELUSNIAK COSTA CHEPLUKI
FRANCISCO CARLOS DA SILVA CAETANO
GIORGIA CRISTINA ALVES BEZERRA
JANAÍNA COSTA E SILVA
JULIANE APARECIDA ZAMBÃO IGNACIO
KARLA BERTULEZA FERREIRA CUNHA
LORENNÁ BEATRIZ ALVES DE LACERDA
LUCAS ANTOSZCZYSZYN
LUCIANA GALEANI BOLDORINI
LUI NÖRNBERG
MARCIANE DE CAMPOS FRANCK
MARIA ADRIANA SANTOS CARVALHO
PAOLA ANDRESSA SCORTEGAGNA
PATRICIA RABELO AUGUSTO
PAULO ROBERTO DALLA VALLE
QUITÉRIA COSTA DE ALCÂNTARA OLIVEIRA
ROSEMARY TRABOLD NICÁCIO
TAIS ANGELO LOUZADA
VANESSA MATTOSO CARDOSO
VERA LUCIA MARTINIÁK
YSMENIA MARIAH ALVES DE SOUZA

APRESENTAÇÃO

Este livro, meticulosamente elaborado por mentes dedicadas e comprometidas com a nobre missão de aprimorar o cenário educacional, emerge como uma contribuição significativa para o diálogo contemporâneo sobre os fundamentos da pedagogia e sua interseção com os princípios democráticos.

A docência, pedra angular do edifício educacional, é explorada de maneira aprofundada e ponderada ao longo destas páginas. Os autores, munidos de perspicácia e experiência, desvelam as complexidades inerentes ao ato de ensinar, lançando luz sobre a importância transcendental desse papel na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A obra não se restringe a uma mera análise teórica; pelo contrário, transcende para um plano prático, oferecendo insights valiosos sobre estratégias pedagógicas que promovem não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento integral do aprendiz. A abordagem holística adotada nesta obra ressoa com a necessidade premente de cultivar não apenas mentes aguçadas, mas também cidadãos éticos e participativos.

Ao destacar a importância da educação democrática, os autores enfatizam a necessidade de um ambiente educacional que nutra a diversidade de pensamento, promovendo a inclusão e o respeito pelas múltiplas vozes que compõem o tecido social. A democracia, entendida não apenas como um sistema político, mas como um ethos que permeia o processo educacional, revela-se como um catalisador para a formação de indivíduos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de um futuro coletivo mais promissor.

Neste contexto, "Educação Democrática: A Arte de Ensinar e Aprender" emerge como um farol, iluminando caminhos inexplorados e desafiando paradigmas obsoletos. Este é um convite à reflexão e à ação, um chamado para educadores, estudantes e todos os interessados na forja de um horizonte educacional que transcenda as limitações do convencionalismo e abrace a vitalidade da diversidade e da participação ativa.

Que esta obra sirva como guia inspirador para todos aqueles que almejam contribuir para uma sociedade onde o conhecimento seja um farol a iluminar o caminho, a democracia um princípio a ser cultivado, e a educação a ponte que conecta os indivíduos a um futuro coletivo de promissora realização.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| Capítulo 1 ORIGENS HISTÓRICAS DA SALA DE AULA INVERTIDA <i>Patricia Rabelo Augusto; Rosemary Trabold Nicácio</i> | 9 |
| Capítulo 2 DOCUMENTOS OFICIAIS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UMA SÍNTESE <i>Francielli Czelusniak Costa Chepluki; Lucas Antoszczyszyn</i> | 21 |
| Capítulo 3 O ENSINO MÉDIO E O IMPACTO DA LEI 13.415 DE 2017: ONDE FICA A ESCOLA NOTURNA? <i>Juliane Aparecida Zambão Ignacio; Paola Andressa Scortegagna</i> | 33 |
| Capítulo 4 NOVOS PARADIGMAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM POSSÍVEL DIÁLOGO À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP) <i>Quitéria Costa de Alcântara Oliveira; Janaína Costa e Silva; Maria Adriana Santos Carvalho</i> | 43 |
| Capítulo 5 EDUCAÇÃO FÍSICA PARA JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS <i>Antonio Barbosa Pereira Neto; Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira</i> | 62 |
| Capítulo 6 CONTEXTO HISTÓRICO DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL: IDEOLOGIAS DO SÉCULO XX QUE SE TRANSFORMARAM EM MITOS NOS DIAS ATUAIS <i>Francisco Carlos da Silva Caetano; Giorgia Cristina Alves Bezerra</i> | 74 |
| Capítulo 7 JUVENTUDE, POLÍTICAS PÚBLICAS E AS CONQUISTAS SOCIAIS <i>Marciane de Campos Franck; Cirlei Giombelli; Celoy Aparecida Mascarello; Paulo Roberto Dalla Valle</i> | 86 |
| Capítulo 8 O PAPEL DO AUXILIAR DE SALA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR <i>Karla Bertuleza Ferreira Cunha; Lorena Beatriz Alves de Lacerda; Alexia Thamy Gomes de Oliveira; Ysmenia Mariah Alves de Souza</i> | 97 |
| Capítulo 9 PROFESSORES DE INGLÊS E O MAL-ESTAR DOCENTE: CONDIÇÕES DE TRABALHO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO <i>Luciana Galeani Boldorini; Filomena Elaine Paiva Assolini</i> | 111 |
| Capítulo 10 A PROTAGONIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA <i>Tais Angelo Louzada; Vanessa Mattoso Cardoso; Lui Nörnberg</i> | 124 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 11 A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE <i>Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel; Vera Lucia Martiniak</i> | 135 |
| <hr/> Capítulo 12 A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE DIGITAL NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS CONTEUDISTAS <i>Fabiane Cattai da Silva; Cláudia Sebastiana Rosa da Silva</i> | 146 |
| <hr/> AUTORES | 161 |



Capítulo 1
ORIGENS HISTÓRICAS DA SALA DE AULA
INVERTIDA

Patricia Rabelo Augusto
Rosemary Trabold Nicácio

ORIGENS HISTÓRICAS DA SALA DE AULA INVERTIDA

Patricia Rabelo Augusto

Doutoranda em Educação a Distância e e-Learning, Universidade do Minho. Mestre em Emergent Technologies in Education, Miami University of Science and Technology. Atua como roteirista de audiovisual. patiup@gmail.com

Rosemary Trabold Nicácio

Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP/Marília. Atua como orientadora do Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação da Must University. rosenicacio@gmail.com

RESUMO

Em 1762, Rousseau já afirmava que, para manter a curiosidade dos alunos, o professor deveria apresentar-lhes questões desafiadoras, ao invés de responder às suas perguntas, o tempo passou, e ainda hoje, discute-se sobre metodologias que desafiem e coloquem os alunos em plena ação. Esta pesquisa, cujo objeto foi o processo histórico e a origem da sala de aula invertida, partiu do seguinte problema de investigação: quais suas origens históricas? O objetivo geral foi identificar as origens da sala de aula invertida, e os objetivos específicos foram identificar as condições do surgimento da aprendizagem ativa e das metodologias ativas e mapear as primeiras experiências de sala de aula invertida. Constatou-se que a escola e a metodologia de ensino que predominam até hoje surgiram no século XVI, na transição entre o período medieval e a modernidade, com a emergência da sociedade burguesa. Verificou-se que foi no século XX que a psicologia fez contribuições importantes para desenhar as metodologias ativas, por meio das teorias de pesquisadores como Dewey (2023), Vigotski (1991) e Talbert (2019), entre outros. Concluiu-se ainda que as experiências seminais de sala de aula invertida inspiram-se nas propostas de Eric Mazur, em 1990, na Universidade de Harvard; de J. Wesley Baker, em 1995, na *Cedarville University*; e de Maureen Lage, Glenn Platt e Michael Treglia, em 1996, na *Miami University*. Mas, foi apenas em 2006, na *Woodland Park High School*, que os professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams denominaram ‘sala de aula invertida’ (*flipped classroom*) a sua experiência de inversão da aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Aprendizagem ativa. Sala de aula invertida. Tecnologias digitais. História.

1. INTRODUÇÃO

Ao se falar dos métodos ativos de aprendizagem é oportuno recuperar uma ideia formulada por Rousseau ainda no século XVIII, quando disse “não há dúvidas de que se adquirem noções mais claras e seguras das coisas quando se aprende por si mesmo do que quando se aprende pelo ensino dos outros” (ROUSSEAU, 1995 *apud* ABREU, 2009, p. 20).

Duzentos e sessenta anos depois, o psicólogo John Dewey declarava que não seria possível conceber uma aprendizagem efetiva sem a experiência do aluno, levando muitos educadores a voltar-se para as metodologias ativas.

A presente pesquisa, que teve como objeto a sala de aula invertida, partiu do seguinte problema de investigação: quais suas origens históricas? Desta questão, traçou-se como objetivo geral identificar as origens da sala de aula invertida, e os objetivos específicos foram identificar as condições do surgimento da aprendizagem ativa e das metodologias ativas e mapear as primeiras experiências de sala de aula invertida.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a partir da coleta e análise de dados e informações provenientes de fontes como livros, artigos científicos, dissertações e teses. A estrutura deste artigo apresenta, inicialmente, as metodologias ativas e aprendizagem ativa; em seguida, apresentam-se as origens da sala de aula invertida, e, ao final, são tecidas as considerações finais.

2. METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM ATIVA

Ao contrário do que pode parecer a princípio, as metodologias ativas não possuem uma essência propriamente nova (BACARIN, 2020), pois, segundo Abreu (2009), em *Emílio ou Da Educação*, tido como o primeiro tratado sobre filosofia da educação no mundo ocidental, Rousseau prefigura o que mais tarde viriam a ser os métodos ativos de aprendizagem defendendo, nesse livro, a valorização da experiência. A semente da aprendizagem residiria na atividade, não na mera transmissão conceitual: “[...] a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios” (ROUSSEAU, 1995, p. 16). Rousseau acreditava que “para sustentar a curiosidade do aluno não se deveria ter pressa em responder às perguntas. Propõe, ao invés disso, oferecer-lhe questões a resolver” (ABREU, 2009,

p. 20). O pressuposto é que, ao tentar resolver as questões, o estudante tem a possibilidade de aprender e desenvolver habilidades de forma mais efetiva do que recebendo respostas prontas.

Mas, foi apenas no século XX que, com o desenvolvimento da psicologia, surgiram as bases que moldariam os métodos ativos na educação, por meio do trabalho de pesquisadores como Dewey, Vigotski, Ausubel e Davidov, entre outros.

Para o filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey, cabe ao educador criar as condições necessárias para incentivar e aprimorar diariamente as capacidades ativas dos estudantes. Segundo o autor, “a mente não está realmente liberta, ainda que não se criem as condições que fazem necessário que a criança participe ativamente da análise pessoal de seus próprios problemas e dos métodos para resolvê-los – ao preço de ensaios e erros” (DEWEY, 1903, p. 237, *apud* WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 25). Isso significa que, para Dewey, assim como para Rousseau, a educação não deve fornecer soluções prontas para os desafios, mas incentivar os alunos a pensar criticamente e a encontrar soluções por conta própria. Por meio desse processo, os estudantes podem desenvolver habilidades – como a autonomia e o pensamento crítico – que as ajudarão a lidar com problemas e desafios ao longo da vida.

A teoria Histórico-Cultural – iniciada pelo psicólogo bielorusso Vygotsky e que contou com a colaboração dos psicólogos russos Leontiev e Luria, entre outros – ressalta a importância da comunicação entre os indivíduos durante a atividade prática como o fator primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas (PALANGANA, 2015). Nessa perspectiva, a aquisição da cultura, da linguagem e o desenvolvimento do raciocínio só são possíveis quando o indivíduo está imerso em um ambiente social com seus pares (COLVARA; SANTO, 2019).

Para o ser humano, a importância da interação com os semelhantes remete a algo que Aristóteles (2006, p. 5) afirmou em *A Política*, quando escreveu que o homem é um animal social e que por isso “nenhum pode bastar-se a si mesmo. Aquele que não precisa dos outros homens, ou não pode resolver-se a ficar com eles, ou é um deus, ou um bruto” – e essa ideia ecoou no tempo.

Segundo Vygotski (1991), a construção do conhecimento requer uma interação colaborativa, pois é por meio do contato com outros indivíduos que se fundam as conexões entre o sujeito e sua cultura, mediados por signos e instrumentos, mediação

que pode ser realizada pelos professores, outros adultos ou, ainda, por colegas mais experientes.

Na década de 1960, David Ausubel, psicólogo estadunidense, desenvolveu uma teoria de viés cognitivista para explicar a aprendizagem (MOREIRA, 2012). O conceito-chave dessa teoria é a noção de aprendizagem significativa, na qual um conteúdo novo, logicamente organizado, é integrado aos conceitos já existentes na estrutura cognitiva, que servem para ancorar novos conhecimentos, que “sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 4).

Encerrando o marco teórico aqui delimitado para fundamentar a noção de aprendizagem ativa, tem-se o psicólogo russo Vasili Davidov, que reitera a importância da atividade para a promoção do desenvolvimento, defendendo que a atividade de estudo “é definida como uma via a partir da qual os estudantes podem se apropriar, ativamente, dos conhecimentos escolares e, ao estabelecer uma relação com a atividade de ensino, compõe uma unidade dialética que nomeamos como atividade pedagógica” (LIMA; SEKKEL, 2018, p. 406). A atividade de estudo tem como objeto o conhecimento escolar, e um aspecto fundamental a ser destacado em relação a esta é a postura ativa a ser adotada pelo estudante. Na abordagem davidoviana, é basilar a ideia de que a atividade de estudo tem um caráter ativo, criativo e transformador (DAVIDOV, 1999).

Algumas décadas após as contribuições dos autores citados acerca da noção de aprendizagem ativa, há cada vez mais discussões voltadas para as metodologias ativas. Isso pode ser explicado por fatores como o excesso e a facilidade de acesso às informações, além da intensa presença das tecnologias digitais que facilitam o uso de pedagogias alternativas (VALENTE, 2018).

Na visão de Valente (2018), a difusão das metodologias ativas foi impulsionada pelas tecnologias digitais, e Lage, Platt e Treglia (2000) compartilham dessa mesma perspectiva:

O uso de tecnologias de aprendizagem, particularmente multimídia, oferece novas oportunidades para os alunos aprenderem, oportunidades que não são possíveis com outras mídias (Alexander, 1995). Por exemplo, o uso de computadores multimídia de banda larga mundial (e/ou videocassetes) permite que os alunos assistam às aulas em laboratórios de informática ou em casa, enquanto as tarefas de casa podem ser feitas em sala de aula, em grupos (LAGE, PLATT e TREGLIA, 2000, p. 32).

Alinhado com Valente (2018) e com Lage, Platt e Traglia (2000), Talbert (2019) afirma que até seria possível que a aprendizagem invertida tivesse surgido sem o apoio de inovações tecnológicas como o *clicker* (sistema de respostas em sala de aula), a *internet* inicialmente restrita aos *campi* universitários e a *internet* comercial. Porém, destaca Talbert (2019, p. 38) que, em termos históricos, a aprendizagem invertida “se desenvolveu com a assistência de novas tecnologias e possivelmente por causa dessas tecnologias”. Portanto, embora existam autores que defendam que, hipoteticamente, as metodologias ativas até pudessem ter nascido sem o suporte das novas tecnologias digitais, uma análise histórica evidencia que, em termos objetivos, os professores que as propuseram de modo formal e sistemático lançaram mão dessas tecnologias.

Por outro lado, também é importante considerar que, apesar dessa origem histórica vinculada às tecnologias digitais, para Sefton e Galini (2022), o uso de tais ferramentas não é obrigatório para a implementação de uma metodologia ativa. E, nessa perspectiva, Talbert (2019) propõe a seguinte questão: “A relação aparentemente indissociável entre a aprendizagem invertida e a tecnologia deve nos fazer perguntar: pode ser implementada a aprendizagem invertida onde houver pouca ou nenhuma tecnologia disponível?”, afirmando não desejar que a aprendizagem invertida seja um modelo disponível apenas para alguns poucos privilegiados, mas sim algo acessível a todos. Daí a importância que ela possa “ser desenvolvida em um contexto tecnologicamente minimalista”, de acordo com Talbert (2019), não sendo preciso dispor de um ambiente tecnológico avançado para implementar a aprendizagem invertida. Muito embora a modalidade possa se beneficiar de um contexto tecnológico de alta intensidade, o essencial é organizá-la em momentos individuais e em grupo e aplicar os princípios norteadores dessa metodologia (TALBERT, 2019, p. 170).

Mas, o que seriam, então, as metodologias ativas? Trata-se de alternativas pedagógicas que colocam os aprendizes no centro do processo de construção do conhecimento (VALENTE, 2018) e os engaja em “atividades cada vez mais criativas e elaboradas” (BACARIN, 2020, p. 8), favorecendo sua autonomia e “estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante” (BACARIN, 2020, p. 13).

As metodologias ativas se baseiam em três fundamentos: aprendizagem centrada no estudante; seu protagonismo na experiência educativa e; aprendizagem

contextualizada, personalizada e significativa (SEFTON; GALINI, 2022). Por atender a esses três requisitos, a sala de aula invertida, cujas origens serão vistas a seguir, é considerada um tipo de metodologia ativa, assim como outras.

3. A METODOLOGIA ATIVA DA SALA DE AULA INVERTIDA: ORIGENS

No ‘mundo dos fatos’ ou da experiência material a lógica da sala de aula invertida já vem sendo aplicada há algum tempo, ainda que não sob esse nome. Há relatos de exemplos pontuais de inversão do processo de aprendizagem ocorridos há várias centenas de anos, em que docentes organizavam de forma invertida a metodologia de suas aulas (TALBERT, 2019).

Na visão de Medina (2021), a origem do ensino centrado no aprendiz pode ser rastreada até a maiêutica socrática, que, de acordo com Melo e Almeida (2020), é um método utilizado por Sócrates na Grécia Antiga como uma forma de ajudar as pessoas a alcançarem o conhecimento e a verdade por si mesmas. Etimologicamente, a palavra ‘maiêutica’ significa ‘arte de partejar’, e Sócrates a utilizava como uma metáfora para descrever como ele ajudava as pessoas a ‘dar à luz’ a ideias e conceitos que já estavam dentro delas. Sócrates acreditava que o aprendizado só poderia ocorrer por meio da reflexão e do diálogo, por isso o filósofo grego fazia perguntas e provocava seus interlocutores para que estes pudessem chegar às respostas por conta própria (MELO; ALMEIDA, 2020). Por meio do diálogo crítico, Sócrates pretendia levar o interlocutor a questionar suas próprias crenças e a alcançar uma compreensão mais profunda sobre algo que este apenas supunha saber. A divisa ‘só sei que nada sei’, atribuída por Platão a Sócrates, é uma síntese bem acabada dessa atitude em relação ao conhecimento.

Mas, embora o método socrático possa ser reconhecido como uma aprendizagem invertida *avant la lettre*, nesta pesquisa, será estudada a sala de aula invertida tal como começou a ser praticada a partir da década de 1990.

Tendo como linha-mestra uma revisão de literatura realizada por Talbert (2019), neste estudo, rastrearam-se quando e onde “a aprendizagem invertida se originou como um conceito intencional e organizado [. . .] feita *com propósito* e *de propósito*” (TALBERT, 2019, p. 28, grifos do autor) e sendo sustentada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais. Ou seja, trata-se aqui de identificar as primeiras experiências – executadas com a ajuda das novas tecnologias digitais de comunicação, relatadas

em primeira pessoa e publicadas – de aprendizagem invertida que seguiam uma abordagem coerente e intencional, não sendo “implementadas meramente pelos docentes uma única vez, mas com a intenção de transformar a aprendizagem invertida em um programa de trabalho pedagógico coerente e de longo prazo” (TALBERT, 2019, p. 28).

No ano de 1990, preocupado com a baixa compreensão conceitual por parte de seus alunos, Eric Mazur, físico e professor da disciplina de física introdutória na *Harvard University*, criou um sistema de instrução chamado *peer education*. A técnica, que ficaria mais conhecida como *peer instruction* ou instrução por pares, enquadra-se no conceito do que hoje entendemos como aprendizagem invertida (TALBERT, 2019). A ideia subjacente à *peer instruction* é a de que os alunos aprendem melhor quando são desafiados a explicar conceitos com suas próprias palavras e a se envolverem em debates com seus colegas.

Em 1995, J. Wesley Baker, professor de comunicação da *Cedarville University*, no estado de Ohio (EUA), desenvolveu um método instrucional para a disciplina de *design* gráfico, que, segundo Talbert (2019, p. 33), seria “a epítome da aprendizagem invertida”. No primeiro semestre daquele ano, após a instalação de uma rede de computadores no *campus*, Baker conseguiu disponibilizar os *slides* da sua aula na rede e utilizar os sistemas atualizados em sala de aula para suas apresentações. Logo após a instalação do novo sistema, porém, notou que não fazia sentido que os alunos copiassem as informações dos *slides* diretamente para seus cadernos sem que antes refletissem sobre o conteúdo (TALBERT, 2019). Foi a partir dessa constatação que Baker mudou sua forma de ensinar, passando a disponibilizar previamente suas aulas expositivas na rede do *campus*.

Em 1996, Maureen Lage, Glenn Platt e Michael Treglia, professores do departamento de economia da *Miami University*, também situada em Ohio:

[...] estavam detectando problemas com a aprendizagem dos alunos em economia que eram diferentes, mas não menos sérios, do que os problemas que Mazur estava encontrando com seus alunos de física em Harvard (TALBERT, 2019, p. 34).

Ao perceberem que o estilo de aula convencional não atendia aos estilos de aprendizagem de todos os alunos e que os professores estavam limitados em suas opções de variar os métodos de ensino devido à falta de tempo suficiente em sala de aula, os três pesquisadores propuseram uma abordagem que, à época, denominaram

inverted classroom (LAGE, PLATT e TREGLIA., 2000). Como o nome indica, o método implicava inverter a dinâmica da sala de aula: atividades que antes ocorriam dentro dela passaram a ser realizadas fora, enquanto outras que aconteciam fora da sala de aula passaram a ocorrer em seu ambiente.

Para Talbert (2019, p. 35), o artigo publicado no ano 2000 por Lage, Platt e Treglia, no qual eles descreviam a *inverted classroom*, constitui “uma das imagens mais claras que temos da aprendizagem invertida em suas origens, e foi o primeiro artigo revisado pelos pares voltado para um público amplo, fornecendo uma estrutura formal para a aprendizagem invertida”.

É importante perceber que os três casos aqui relatados ocorreram na década de 1990, época em que a *internet* comercial ainda era incipiente, mesmo nos Estados Unidos, onde esta só foi disponibilizada ao público em 1991 (TALBERT, 2019). Interessante notar ainda, que essas três experiências parecem refletir um certo *Zeitgeist*, termo alemão que significa espírito do tempo.

[...] os valores socioculturais refletem o espírito do tempo (*Zeitgeist*), que se fragmenta em distintas tendências de comportamento e consumo, que se revelam e se hibridizam em diferentes manifestações culturais, denunciando a alma de uma época por meio da arte, da moda, do *design*, da publicidade etc. Em outras palavras, é como se juntas todas as tendências formassem um *patchwork* ou quebra-cabeça que denuncia a sensibilidade dominante de um determinado período (SILVA, 2015, p. 33).

De algum modo, é como se Mazur, Baker e Lage, Platt e Treglia tivessem funcionado como antenas que captaram o espírito do tempo então reinante. Isso porque, de acordo com Talbert (2019, p. 36), aparentemente, nenhum desses pesquisadores “tinha conhecimento do trabalho nas outras universidades, apesar de inventarem e implementarem suas ideias quase ao mesmo tempo”.

Em 2006, na *Woodland Park High School*, localizada na pequena cidade de *Woodland Park*, no estado do Colorado (EUA), os professores de química Jonathan Bergmann e Aaron Sams perceberam que, pelo fato daquela ser uma escola de ensino médio situada em zona rural, muitos alunos frequentemente faltavam às aulas devido a competições esportivas ou outras atividades (BERGMANN; SAMS, 2018).

Como gastavam muito tempo recapitulando as lições para os alunos ausentes, Bergmann e Sams começaram a gravar suas aulas e disponibilizá-las *on-line*. Os professores descrevem, assim, o momento do *insight* que os levaria a criar a *flipped classroom* “[E] se gravássemos todas as aulas, e se os alunos assistissem ao vídeo

como ‘dever de casa’ e usássemos, então, todo o tempo em sala de aula para ajudá-los com os conceitos que não compreenderam?” (BERGMANN; SAMS, 2018, p. 21). E foi dessa forma que uma estratégia simples para descomplicar o ensino em sala de aula se revelou algo com potencial revolucionário (TALBERT, 2019).

De acordo com Talbert (2019), chama a atenção o fato de que a experiência conduzida por Bergmann e Sams não tenha como origem a publicação pioneira de Lage, Platt e Treglia, embora esta tenha sido mencionada em outros 46 artigos entre 2000 e 2008, conforme revela uma busca por ‘*inverted classroom*’ no *Google Scholar*¹. Em e-mail datado de 16 de maio de 2016, Bergman afirmou que ele e Sams não tiveram conhecimento do artigo de Lage, Platt e Treglia até que seu livro *Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*² já estivesse prestes a ser impresso (Talbert, 2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de ensino tradicional passa a ser questionada diante das rápidas transformações tecnológicas ocorridas a partir da segunda metade do século XX. Com o declínio do modelo industrialista e o surgimento da economia do conhecimento, ocorreram tentativas de adotar um método de aprendizagem investigativo, colaborativo e orientado para o processo, com maior adequação à era pós-industrial. E nesse momento começaram a ganhar relevância as discussões sobre as metodologias ativas na educação.

Embora, em 1762, Rousseau já tivesse antecipado uma semente daquilo que, séculos depois, seria chamado de métodos ativos de aprendizagem, foi apenas no século XX que importantes contribuições, principalmente no campo da psicologia, desenharam as metodologias ativas, por meio do trabalho de pesquisadores como Dewey, Vigotski, Ausubel e Davidov, entre outros.

A sala de aula invertida, que opera invertendo o propósito e a dinâmica tradicional da sala de aula, possibilitando a aprendizagem ativa, começou a ser praticada nos EUA a partir da década de 1990. As experiências seminais do que mais tarde viria a ser chamado de sala de aula invertida foram realizadas por Eric Mazur, em 1990, na Universidade de Harvard; por J. Wesley Baker, em 1995, na *Cedarville*

¹ Ver em <http://bit.ly/1Xg3dvg>, conforme Talbert (2019).

² *Flip Your Classroom: reaching every student in every class every day.*

University; e por Maureen Lage, Glenn Platt e Michael Treglia, em 1996, na *Miami University*. Mas foi apenas em 2006, na *Woodland Park High School*, que os professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams denominaram de 'sala de aula invertida' (*flipped classroom*) a sua experiência de inversão da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto atual do ensino médico: metodologias tradicionais e ativas - Necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas**. 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2009.

ARISTÓTELES. **A Política**. *E-book*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nn5xns5>. Acessado em 03 de maio de 2023.

ARONSON, Elliot. **The social animal**. *E-book*. Nova Iorque: Worth Publishers, 2012. Disponível em: <https://doceru.com/doc/cs8xns5>. Acessado em 03 de maio de 2023.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Curitiba: Contentus, 2020. *E-book*.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018. *E-book*.

COLVARA, Jonas dos Santos; SANTO, Eniel Espírito. **Sala de aula invertida: desafios para o ensino superior**. Curitiba: Appris, 2019. *E-book*.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. O que é a atividade de estudo. **Revista Escola inicial**, (7), 1-9, 1999. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br>. Acessado em 29 de abril de 2023.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LAGE, Maureen J.; PLATT, Glenn J.; TREGLIA, Michael. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. **The Journal of Economic Education**, v. 31, nº1, 30-43, 2000. <https://doi.org/10.2307/1183338>. Acessado em 06 de abril de 2023.

LIMA, Cárita Portilho de; SEKKEL, Marie Claire. A promoção da atividade de estudo: repercussões para a organização do ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, 22(2), 403-411, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018022105>. Acessado em 29 de abril de 2023.

MEDINA, José Luis. A aula invertida na docência de ensino superior. In: MENEGAZ, Joughanna do Carmo; MEDINA, José Luis (Orgs.) **Experiências de sala de aula invertida em enfermagem e saúde** (pp. 16-40). Curitiba: Appris, 2021. *E-book*.

MELO, Francisco Cleano Lima; ALMEIDA, José Carlos Silva de. O ensino da filosofia no ensino médio na perspectiva de Sócrates: ironia e maiêutica. **Revista *Dialectus***, 9(20), 27-42, 2020. <https://doi.org/10.30611/2020n20id62605>. Acessado em 23 de abril de 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista *Qurriculum***, 25, 29-56, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>. Acessado em 29 de abril de 2023.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982. *E-book*.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2015. *E-book*.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Portugalia Editora: Lisboa, 1964. *E-book*.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: <https://marcosfabionuva.com>. Acessado em 04 de maio de 2023. *E-book*.

SEFTON, Ana Paula; GALINI, Marcos Evandro. **Metodologias Ativas: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022. *E-book*.

SILVA, Janiene dos Santos e. **Tendências socioculturais: recorrências simbólicas do espírito do tempo no sistema publicitário**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TALBERT, Robert. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2019. *E-book*.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** (pp. 77-108). Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book*.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Curitiba: Martins Fontes, 1991. *E-book*.

WESTBROOK, Robert Brett. In: WESTBROOK, Robert Brett; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. *E-book*.



Capítulo 2
DOCUMENTOS OFICIAIS DE AVALIAÇÃO DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UMA
SÍNTESE

Francielli Czelusniak Costa Chepluki
Lucas Antoszczyszyn

DOCUMENTOS OFICIAIS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: UMA SÍNTESE

Francielli Czelusniak Costa Chepluki

*Mestra em Educação- PPGE Unicentro, Coordenadora Pedagógica Municipal,
franciellichepluki@gmail.com*

Lucas Antoszczyszyn

*Doutorando em Educação (PPGE – Unicentro), bolsista Capes,
antoszczyszyn98@outlook.com*

RESUMO

Esse escrito apresenta um levantamento documental e problematiza os documentos oficiais que tratam da avaliação educacional no Ensino Fundamental brasileiro, tendo como objetivo elucidar quais as orientações desses documentos para a avaliação nas escolas, de forma a sintetizar essas informações. A saber, os documentos norteadores da Educação Básica no Brasil são: a Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Tais análises partem do que se encontra sobre as avaliações educacionais em cada um desses documentos, sabendo que não há uma documentação própria ou em separado que aborde somente as avaliações educacionais no país.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Ensino Fundamental; Documentos norteadores da Educação Básica.

1 INTRODUÇÃO

Esse escrito partiu da necessidade de sintetizar as diretrizes que norteiam as avaliações educacionais brasileiras, uma vez que essas informações encontram-se descentralizadas. No Brasil, não há uma documentação própria ou em separado que aborde somente as avaliações educacionais no país. Assim, esse escrito parte do que se encontra sobre as avaliações educacionais nos três principais documentos de abrangência nacional.

Destarte, o trabalho em questão apresenta e problematiza os documentos oficiais que tratam da avaliação educacional no Ensino Fundamental brasileira, a fim de sintetizar essas informações para os profissionais que queiram conciliá-las com suas realidades estaduais e municipais. A saber, os documentos norteadores da Educação Básica no Brasil são: a Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN); Plano Nacional de Educação (PNE) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNGEB).

2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), de pronto, pode ser vista como um esforço em conciliar a educação com os interesses neoliberais, como os de descentralizar as obrigações do estado, atribuindo à sociedade tais responsabilidades. Para Libâneo, Oliveira e Toschi,

essa lei centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e avaliação e atribui à sociedade responsabilidades que deveriam ser do Estado, tal como ocorreu, por exemplo, com o trabalho voluntário na escola. Os Projetos Família na Escola e Amigos da Escola e a descentralização de responsabilidades do ensino fundamental em direção aos municípios são outros exemplos concretos de uma política que centraliza o poder e descentraliza as responsabilidades. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 162).

Partindo propriamente para a análise das avaliações, na LDBEN a primeira citação está no TÍTULO IV Da Organização da Educação Nacional, no Art. 9º incisos VI, VIII e IX:

[...]

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.

[...]

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiveram responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação, superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

Percebe-se nesses incisos que eles discorrem sobre as avaliações externas ou em larga escala. No inciso VI em que cita “assegurar processo nacional de avaliação

do rendimento escolar” (BRASIL, 1996), entende que a União, os Estados e o Município têm de garantir as avaliações de larga escala, ou de rendimento escolar, como cita o texto, como objetivo de melhoria do ensino. Entretanto, uma avaliação realmente voltada à aprendizagem tem em seu viés o qualitativo sobressaindo ao quantitativo (as avaliações de rendimento baseiam-se primordialmente no número). Apesar dos outros dois incisos tratarem do ensino superior, o que não é o objetivo dessa análise, também discorrem sobre a avaliação nesse viés de supervisão das instituições de ensino.

No Artigo 13, incisos IV e V tratam das incumbências dos docentes:

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; (BRASIL, 1996)

No inciso IV é citado o termo recuperação, que é uma avaliação forjada com o objetivo de proporcionar ao estudante uma forma de recuperar o conteúdo nãoaprendido. É um tema controverso, já que a recuperação normalmente é utilizada somente com o objetivo de aumentar a nota bimestral ou semestral do estudante. Luckesi (2014, s.p.) discorre sobre a recuperação da aprendizagem e como deu seu início:

No caso, os estudantes que não obtivessem resultados satisfatórios até o final do ano letivo seriam submetidos a estudos de recuperação das aprendizagens não realizadas. Seriam 45 dias de estudos e de acompanhamento dos estudantes nessa situação. Vagarosamente, esse tempo de estudos de recuperação foi sendo reduzido até chegar a uma única e exclusiva nova prova. Nada mais do que isso.

Para o autor, se a avaliação fosse utilizada como um diagnóstico da aprendizagem do estudante, não haveria motivo da utilização da recuperação, e se o docente lançasse mão de recursos como novas atividades, trabalhos, novas explicações, etc, a recuperação da aprendizagem ocorreria em sala sem necessidade de uma nova prova. “Então, o termo recuperação desapareceria de nosso dicionário pedagógico” (LUCKESI, 2014, s.p).

No Capítulo II que trata da Educação Básica, Artigo 24, da organização da educação básica nos níveis fundamental e médio, no inciso 5, têm-se que:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) 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 (BRASIL, 1996).

Apesar de ainda citar a recuperação e o rendimento escolar, nesse inciso a LDBEN discorre sobre a prevalência dos aspectos qualitativos antes os quantitativos na avaliação, assim uma correlação mais direta com a avaliação da aprendizagem. Também cita sem nomear uma avaliação processual, pois diz “resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). Percebemos a importância de considerar o processo do estudante e não somente o resultado último.

Consideramos que a avaliação qualitativa leve em conta a real aprendizagem do estudante sem punir, sem excluir, sem ser autoritário, ou nos termos de Luckesi (2011, p. 205) “avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) definem essa correspondência entre qualitativo versus quantitativo na educação e que muitas vezes evidenciamos em estudos sobre avaliação da aprendizagem.

Na reflexão e no debate sobre a qualidade da educação e do ensino, os educadores tem caracterizado o termo “qualidade! Com os adjetivos social e cidadã – isto é, qualidade social, qualidade cidadã [...]. Qualidade social da educação significa não apenas diminuição da evasão e da repetência, como entendem os neoliberais, mas refere-se à condição de exercício da cidadania que a escola deve promover. [...] Além disso, a qualidade social da educação precisa considerar tanto os fatores externos (sociais econômicos, culturais, institucionais, legais) quanto os fatores intraescolares, que afetam o processo de ensino-aprendizagem, articulados em função da universalização de uma educação básica de qualidade para todos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.166).

Por fim, o que se pode considerar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nos aspectos levantados, é que ela deu um grande passo à frente ao definir que a avaliação escolar deverá ser contínua e com prevalência dos aspectos

qualitativos sobre os quantitativos. Com efeito, esse “aval” legislativo vem a significar um avanço no campo das avaliações educacionais se comparado aos anteriores.

3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que objetiva planejar, determinar as diretrizes e estratégias a partir de metas para a política educacional num período de dez anos, sendo de 2014 a 2024. Já de início, percebe-se que no PNE (BRASIL, 2014) há uma grande valia das avaliações governamentais, diferindo da LDBEN que, por mais que se refere às avaliações governamentais, se preocupou com as avaliações da aprendizagem. O objetivo e o caráter das avaliações como instrumento de investigação neste documento seria, segundo Ferreira (2016, p. 413) “verificação do progresso da qualidade da educação e a pretensão de ampliar e aprimorar as avaliações já instituídas”. Para a autora, o PNE

é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (BRASIL, 2014, p. 7).

Ao analisar o PNE, percebe-se o valor atribuído às avaliações externas, o que contempla em larga escala até mesmo a avaliação da aprendizagem em dadas circunstâncias. Ainda na primeira parte dos artigos que mencionam a aprovação da Lei, cita o SAEB (Sistema Nacional de Educação Básica), suas funções, objetivos e metas, a divulgação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) deixando desse modo bem elucidada a intenção de melhoria do rendimento escolar dos estudantes. Mais uma vez o viés neoliberal aplicado à educação.

O documento estabelece o Artigo 11 que define o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil, liderado pela União em colaboração com estados, o Distrito Federal e municípios. Esse sistema tem como propósito fornecer informações para avaliar a qualidade da educação básica e orientar políticas públicas nesse nível de ensino. A cada dois anos, o sistema deve gerar indicadores de rendimento escolar, baseados em exames nacionais e dados do censo escolar, e indicadores de avaliação institucional, abrangendo diversos aspectos como perfil dos alunos e profissionais da educação, infraestrutura escolar e processos de gestão.

A criação e divulgação de índices de qualidade, como o IDEB, que agregam esses indicadores, não dispensam a divulgação individual de cada um. Os indicadores serão estimados em diversos níveis e amplamente divulgados, com ressalvas quanto a resultados individuais e indicadores por turma, que podem ser compartilhados apenas com a comunidade da escola e os órgãos gestores. O Inep é responsável pelo cálculo do IDEB e dos indicadores mencionados. A avaliação de desempenho dos estudantes pode ser feita pela União ou, por meio de acordo, pelos estados e municípios, desde que compatíveis metodologicamente com o sistema nacional de avaliação.

Passando para as Metas do PNE, a Meta 1 que trata da Educação Infantil, na estratégia 1.6, cita a implantação de uma avaliação da educação infantil a cada dois anos, porém não cita a avaliação da aprendizagem, o que dá a entender que será uma avaliação das condições da instituição da educação infantil. Ferreira (2016) diz que houveram conversas e discussões sobre uma avaliação governamental da Educação Infantil e que a Anei, porém “atualmente a Avaliação Nacional da Educação Infantil (Anei) não está em vigor devido a revogação da dada portaria.”

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estratégias:

[...] 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, a avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (anos), com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (BRASIL, 2014)

A Meta 5 aborda o objetivo de alfabetizar os estudantes até o 3º ano do ensino fundamental, e uma das estratégias a partir disso são as avaliações em larga escala como instrumento de verificação e monitoramento desse objetivo. No 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental já se inicia, para os estudantes, esse ciclo das avaliações externas com a Provinha Brasil, antiga Prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Com o objetivo de verificar a alfabetização em leitura e matemática tendo como “intuito a instituição de instrumentos de avaliação para cada ano do ensino [...]” (FERREIRA, 2016, p. 418) para assim conseguir alfabetizar os estudantes até o 3º ano do ensino fundamental, porém sem se atentar às especificidades do

desenvolvimento de cada discente e as condições sociais que as escolas estão inseridas como sabe-se que essas condições influenciam no aprendizado das crianças. O que se pretende dizer é que uma aferição ou estatística global num país vasto não é viável sem se deter nas especificidades das instituições e dos estudantes.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

[...]

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2014)

A última meta aqui levantada é a sétima, que especificamente fala sobre atingir as médias do IDEB que as escolas precisam alcançar. O IDEB criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2007, tem como intuito aferir “em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações” (INEP, 2021).

Sobre a meta 7 do PNE, cuja súmula evidencia “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014), Ferreira (2016) discorre que ela é a que mais foca no sistema avaliativo e “embora ela almeje a qualidade da educação básica, seu objetivo final é a melhoria do fluxo e aprendizagem escolar atingindo os índices propostos pelo Ideb”.

Nesse caso pode-se perceber por esse excerto do PNE o quantitativo sobrepondo o qualitativo nas avaliações da aprendizagem, já que o documento deixa explícitas as médias nacionais a serem atingidas pelas escolas e o objetivo maior das metas do plano serem o alcance das médias propostas pelo Ideb. Corrobora-se com o posicionamento de Ferreira (2016) sobre esse assunto:

A valorização governamental da avaliação enquanto instrumento de controle da aprendizagem e diagnóstico do ensino se torna cada vez mais evidente, o que aparece com preponderância no Plano Nacional de Educação (PNE) atual, com vigência de 2014 a 2024. Presente em estratégias de mais da metade das metas, a avaliação permeia todo o documento e demonstra a necessidade de maiores estudos em

relação a temática, o que fica evidente também por meio dos movimentos que visam atender estas estratégias, expressos em legislações e programas federais, estaduais e municipais (FERREIRA, 2016, p. 411).

Finalizando, reafirma-se o enfoque das avaliações governamentais no PNE e a partir disso o caráter neoliberal e capitalista que advém desse, o que se confirma com várias avaliações governamentais que foram criadas a partir da elaboração deste documento. A importância dada às questões quantitativas nas políticas de avaliação (como os índices do IDEB) pode ser facilmente percebida durante a análise do documento, pela quantidade de vezes que esse argumento é evidenciado.

4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNGEB)

Outro documento norteador da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) visam:

[...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

Na introdução do documento pesquisado, questiona-se a eficiência do sistema de avaliações externas, se esse sistema não estaria “aumentando o fracasso escolar”.

Além do PNE, outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País. Destaca-se que tais programas têm suscitado interrogações também na Câmara de Educação Básica do CNE, entre outras instâncias acadêmicas: teriam eles consonância com a realidade das escolas? Esses programas levam em consideração a identidade de cada sistema, de cada unidade escolar? O fracasso do escolar, averiguado por esses programas de avaliação, não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo? O sistema de avaliação aplicado guardaria relação com o que efetivamente acontece na concretude das escolas brasileiras? Como consequência desse método de avaliação externa,

os estudantes crianças não estariam sendo punidos com resultados péssimos e reportagens terríveis? E mais, os estudantes das escolas indígenas, entre outros de situações específicas, não estariam sendo afetados negativamente por essas formas de avaliação? (BRASIL, 2013, p.13).

No Artigo 42 as DCNGEB citam que o sistema de avaliação configura como um dos elementos constitutivos deste documento “Art. 42. São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente” (BRASIL, 2010).

Especificamente discorrendo sobre as avaliações, o documento em seu 2º capítulo diz que elas compreendem 3 dimensões que seriam as avaliações da aprendizagem; avaliações institucionais internas e externas e as avaliações de redes de Educação Básica; a partir daí trata sobre cada uma dessas modalidades (BRASIL, 2013).

Sobre a Avaliação da Aprendizagem, o Artigo 47 do documento destaca que essa é guiada pela visão de educação que envolve a relação entre professor, estudante, conhecimento e vida em constante movimento. A avaliação é vista como um ato reflexivo que reconstrói a prática pedagógica, sendo fundamental para questionar e transformar a educação de maneira política. A validade da avaliação, com foco no diagnóstico, está ligada à aprendizagem, permitindo ao aluno recriar e refazer o que aprendeu, promovendo uma avaliação global que vai além do aspecto quantitativo ao identificar o desenvolvimento da autonomia do estudante. Em termos operacionais, a avaliação considera conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, alinhados aos princípios da Educação Básica e ao projeto político-pedagógico da escola. Na Educação Infantil, a avaliação acompanha o desenvolvimento da criança sem objetivos de promoção. No Ensino Fundamental e Médio, a avaliação é predominantemente formativa, favorecendo o crescimento contínuo do aluno e organizada de acordo com regras comuns entre essas etapas.

O que se destaca desse artigo é a ligação que ele traz da avaliação diagnóstica e da aprendizagem do estudante. Mostra a importância da avaliação diagnóstica, seu aspecto qualitativo e de autonomia que traz ao discente. Cita as referências da avaliação da aprendizagem que precisam estar atreladas com os princípios da Educação Básica e do Projeto Político Pedagógico da instituição. Se tratando da Educação Infantil, o documento considera que deve ser uma avaliação de

acompanhamento e registro, diferindo do PNE que trazia a intenção de avaliação externa também para os discentes da educação infantil. Ainda considera que a avaliação da aprendizagem deve sobrepor ao caráter quantitativo, ao caráter classificatório e deve prevalecer o progresso do estudante com o objetivo de qualidade da educação.

Adiante, nas seções III e IV, o documento trata da Avaliação Institucional e das Avaliações de redes da Educação Básica, e dispõe que ela ocorre anualmente, integrada ao projeto pedagógico e ao plano de gestão, seguindo as regulamentações vigentes. Ela envolve toda a comunidade educativa para rever objetivos e metas, definindo indicadores alinhados à missão da escola e à qualidade social da aprendizagem. A avaliação de redes de Educação Básica, conduzida por órgãos externos, é realizada periodicamente e engloba os resultados da avaliação institucional. Esses resultados indicam se a escola mantém qualidade suficiente para continuar operando como está.

O que se percebe nas diretrizes é que elas deixam em segundo plano, ou não dão tanto destaque às avaliações em larga escala e trazem à tona as avaliações da aprendizagem. Desse modo se pode dizer ser um documento um tanto mais “democrático”, por assim dizer, que os demais analisados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperança é o que nós docentes temos feito ao longo dos anos, seja pela ânsia de novas iniciativas que contemplem melhorias efetivas para os campos educacionais, seja pela diminuição da desigualdade que evidencia as mazelas no nosso campo, seja pela vontade de mudança.

Os documentos aqui evidenciados demonstram esforços advindos de momentos distintos das últimas três décadas e apresentam vieses lotados em políticas, medidas econômicas, sociais e culturais. Enquanto existirem, podem e devem ser analisados, questionados, estudados, uma vez que a produção de conhecimento só se dá de forma: pela busca.

É nesse sentido que o presente artigo buscou sintetizar as propostas desses documentos, ao elucidar em quais momentos eles preocupam-se (isto é, se realmente se propõem a preocupações) com a avaliação. Esperamos que as reflexões aqui

expostas possam ser debatidas e dialogadas especialmente entre docentes, e que possam conduzir caminhos reflexivos na nossa classe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. -Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

FERREIRA, Livia. A Avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 8, n. 24, p. 410 - 439, dec. 2016. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1138>>. Acesso em: 13/08/ 2023.

INEP: Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 24/02/2023.

LIBÂNEO, José Carlos; DE OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez editora, 2012.

LUCKESI, C. C. **Sobre recuperação de aprendizagens**. Luckesi Blogspot, 2014. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/>. Acesso em: 24/02/2023.



Capítulo 3
O ENSINO MÉDIO E O IMPACTO DA LEI 13.415
DE 2017: ONDE FICA A ESCOLA NOTURNA?
Juliane Aparecida Zambão Ignacio
Paola Andressa Scortegagna

O ENSINO MÉDIO E O IMPACTO DA LEI 13.415 DE 2017: ONDE FICA A ESCOLA NOTURNA?

Juliane Aparecida Zambão Ignacio

*Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG,
julianyaparecida2@gmail.com*

Paola Andressa Scortegagna

*Professora do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Doutora em
Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG,
paola_scortegagna@hotmail.com*

RESUMO

Este trabalho, possui o propósito de percorrer, por meio de uma leitura sensível, a Lei 13.415, de 2017, compreendendo o Novo Ensino Médio, trazendo apontamentos e reflexões, já que a reforma se encaminha para o segundo ano de sua rasa efetivação. Temos como objetivo geral analisar os desafios que se construíram nessa etapa de ensino, no período noturno, e como talvez a reformulação seja positiva ou negativa, no que diz respeito ao Ensino Médio. Esta pesquisa adotou como percurso metodológico a investigação de cunho bibliográfico, que nos permitiu refletir, por meio de autores que estudam essa etapa da Educação Básica, e é caracterizada, também, pela natureza explorativa. Os dados coletados foram examinados à luz dos referenciais teóricos, como Marília Sposito (2005), Juarez Tarcisio Dayrell (2016) e Saviani (2016), que serão citados ao longo deste trabalho. Nesta pesquisa, reconhecemos as barreiras que ainda deverão ser rompidas pela sociedade, referente ao Ensino Médio, no período noturno, buscando não somente representar essa etapa, como apresentar a importância de um olhar sensível a ela, reconhecendo-a como essencial para formação integral de todos.

Palavras-chave: Ensino Médio Noturno. Aluno. Reforma. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to take a sensitive look at the Brazilian Law 13,415/2017, regulating the “New High School”, and to provide some notes and reflections as this reform moves into its second year of shallow implementation. Our general objective is to analyze the challenges that have been built up at this stage of education, especially in Evening High School, and how the reform impacts, both

in positive or negative manners, secondary education. This research adopted a bibliographic approach, which allowed us to reflect on authors who study this stage of education. It is also characterized by its exploratory nature. The data collected was examined in the light of the theoretical references, such as Marília Sposito (2005), Juarez Tarcisio Dayrell (2016) and Saviani (2016), who will be mentioned throughout this work. In this research, we recognize the barriers that society still has to break down in relation to Evening High School, seeking not only to represent High School, but also to present the importance of a sensitive look at it, recognizing it as essential for everyone's proper education.

Keywords: Evening High School. Student. Reform. New High School.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, se encarrega do propósito de percorrer, através de uma leitura sensível, a trajetória do ensino médio, através de seu histórico legislativo, em seguida realizar um mergulho na última etapa da Educação Básica, com a Lei 13.415 de 2017, o Novo Ensino Médio, trazendo apontamentos, benefícios e retrocessos, compreendendo que nos encaminhamos para o segundo ano de sua rasa efetivação.

O Ensino Médio veio recebendo um olhar direcionado nas últimas décadas, através das políticas públicas, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) que ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica até os 17 anos. Essa expansão foi uma grande conquista para a área da educação, uma vez que o Ensino Médio se faz obrigatório, e ofertado de forma gratuita.

Mas as discussões se limitam quando tratamos de público atendido, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino (BRASIL, 2012) mencionam, o fato do Ensino Médio Noturno não consta nas discussões e debates da Educação Básica, diferente de outras etapas.

Atualmente no Brasil, segundo o Censo Escolar (2020) 83,3% dos alunos que frequentam o EM se encontram no diurno, enquanto 16,7% estão no noturno. Ao longo deste trabalho, nota-se como a falta de políticas direcionadas ao Ensino Médio Noturno reforçam algumas desigualdades já existentes. Como a autora Oliveira (2004, p.171) expõem “as desigualdades educacionais refletem nas desigualdades sociais e, muitas vezes, umas reforçam as outras”, realidade esta muito presente no campo educacional.

Assim, este trabalho possui como objetivo central analisar a Lei 13.415 de 2017, que traz alterações significativas ao Ensino Médio, ofuscando ou não a abordagem atual, que coloca o aluno como protagonista do seu próprio desenvolver, analisando se há especificações para esta etapa noturna.

Este tema se deu a partir de experiências acadêmicas, as quais trouxeram vivências pessoais com o tema, com uma trajetória própria na escola noturna pública.

O autor Ferraço (2003, p. 3) aponta que quando pesquisamos sobre o cotidiano escolar, nos transformamos nos sujeitos de nossa própria investigação, em tempos e espaços diferentes, o autor ainda complementa:

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas, nós somos também esses outros e outros “outros”. Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando que explicamos os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mas, mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos caçacaçador. E, com essas explicações, nos aproximamos das explicações dos outros. (FERRAÇO, 2003, p.160-161).

Reconhecendo os desafios inerentes a esta discussão no campo da pesquisa, compreendo sua importância e entendo-a como uma necessidade, este trabalho espera propor espaços para que se construam debates e olhares para estes

LEI 13.415 DE 2017 – O NOVO ENSINO MÉDIO

Com início da MP – Medida Provisória 746, direcionada através do Congresso Nacional em 2016, possuía-se o objetivo da reforma do Ensino Médio, com o intuito de tornar esta etapa de ensino mais atraente para os jovens, onde se ofertaria mais espaço para o “protagonismo juvenil”, inclusive deliberando um espaço de autonomia, para que se possa escolher o que estudar.(SILVA, 2022)

Outra motivação para a reforma, seriam as estatísticas negativas referentes a educação pública, que se mantinham relutantes desde 2011, dentre deles níveis altíssimos de adolescentes e jovens fora da escola.

As propostas que continham nesta MP causaram mobilizações no país todo, onde a população se mostrava contrária a essa reestruturação desta etapa, uma

das propostas incluídas possui a alteração da carga horária mínima de maneira anual de 800 para 1000 horas, totalizando 3.000, dividindo as em 1.800 horas para cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 1.200 para os itinerários formativos, descumprindo o que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB).

Os itinerários formativos são um conjunto de disciplinas, projetos, núcleos de estudos, entre outras organizações, que os alunos poderão optar qual realizar, oportunizando ao aluno se aprofundar em determinada área do conhecimento. Segundo Saviani (2016), os itinerários têm como princípio a flexibilidade e liberdade de escolha para todos, mas não deixa de ser uma determinação camuflada.

Uma vez que as escolas não poderão ofertar sempre dois itinerários como o previsto, já que grande parte não possui estrutura adequada para divisão de turmas e professores suficientes para tal, deixando a livre escolha para a própria escola, ao invés do proposto. E se o aluno quiser um itinerário que a escola mais próxima não oferece? Será que ele terá condições de se encaminhar para outra escola?

O que irá garantir ao aluno que escolheu o itinerário que sairá empregado ao finalizar esta etapa de ensino? Presumisse então que o aluno que está no processo final da adolescência e início da juventude, conseguirá definir a sua vocação para a vida?

Os questionamentos surgem com grande facilidade a partir da compreensão da reformulação, embora a comunidade escolar não tenha sido consultada.

Se tratando do currículo, a proposta entendia que deveria se manter de maneira obrigatória os conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e as matérias de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia com carga horária reduzida em determinado itinerário, embora nem todos os itinerários contemplem todas essas matérias.

A prevalência de conteúdo das disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, sobre matérias voltadas à formação humana como filosofia e sociologia, e formação cultural como artes, deixa em aberto uma brecha, onde se questiona “mas e a formação humana na sua totalidade?”, a MP 746 deixa claro esta diferenciação:

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na Educação Infantil, o disposto no art. 31, no Ensino

Fundamental, o disposto no art. 32, e no Ensino Médio, o disposto no art. 36. § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno (MEDIDA PROVISÓRIA, Nº746/2016, p.1).

Uma das mudanças previstas na reforma, se trata do ensino e educação integral, mas o que vemos é o distanciamento de conhecimentos relacionados a formação humana.

Esta medida vem carregada fortemente da dicotomia que de maneira histórica tinha se vencido, entre a formação humana e a profissionalização do jovem aluno do Ensino Médio, como Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) se posiciona:

Com relação ao currículo, a reforma empobrece o Ensino Médio retirando (ou não) as disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia, conforme se anunciou na solenidade governamental e que depois foi retratada não se sabe exatamente o porquê. Propõe-se novamente a dicotomia entre formação geral humanística e a profissional, mas vai além, ao propor também a dicotomia entre a base comum nacional e as áreas de ênfases do conhecimento: linguagem, matemática, ciências humanas e naturais e ensino técnico profissional (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2016, p.1).

Mesmo com manifestações contrárias, até mesmo dos próprios alunos, os quais deveriam ser escutados, a implementação aconteceu.

Pensa-se então nos alunos que estão devidamente matriculados no ensino noturno, quando nessa reestruturação, não se tem cláusulas específicas, assumindo as particularidades deste período, se a atenção se mantinha grande antes das mudanças, agora de fato deverão ser necessárias.

De fato serão respeitados os cuidados, que através da lei, são dispostos a estes alunos que se encontram na etapa noturna? De forma adequada?

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade equitativa de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2010, p.8)

Uma vez que o público atendido neste turno tem particularidades que devem ser revistas e analisadas, o intuito de proporcionar essa educação integral a todos os alunos, fica defasada, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio na Resolução CNE/CEB nº 2, em 20 de janeiro de 2012, articulada às Diretrizes Curriculares para Educação Básica, realiza orientações que ficam a mercê para efetivação através da reforma.

Estas orientações, agregam ao Ensino Médio, pontuando que durante o período de estudos a escola deve proporcionar tempo e espaço próprio para estudos e atividades, reconhecendo as particularidades de cada aluno e suas necessidades, para um desenvolvimento significativo no Ensino Médio, com qualidade e universalidade. Como aponta no artigo 14, inciso VI:

Art. 14-XI – a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades éticas, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento. (BRASIL, 2012, p.6).

Vale ressaltar, como a constituição desta lei gerou um marco na educação, uma vez que ela tem uma visão geral, e não atenta a particularidade de cada aluno, este considerado como retrocesso por vários autores, podemos citar aqui Motta e Frigotto (2017) quando expõem:

Retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Lei nº 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a Lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque de não equivalência; (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.368)

Finalizam os autores, demonstrando completa insatisfação com esta reformulação no seu todo. Trazendo retrocesso assustador para educação pública, já que o Ensino Médio incorpora um segmento técnico, guiando o aluno para o mercado de trabalho diretamente, não apontando para o aluno caminhos que os levam a vida acadêmica, formativa, mas sim pontuando que a conclusão do Ensino Médio é o suficiente para uma vida em sociedade:

Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do Médio-Tec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p.368).

Isso reafirma, a dificuldade de se aceitar uma lei que se concretizou de maneira tão acelerada e sem estudos prolongados sobre todo o contexto, pois falamos de uma das áreas educacionais, que enfrentaram grandes dificuldades e retrocessos na sua história, modalidade essa que possui dificuldade de permanência do aluno até sua conclusão.

Nos resta construir debates e discussões em torno dessa modificação, e a luta por condições de ensino aos nossos alunos com qualidade, propondo a universalização, deixando a educação acessível a todos, como de fato por direito é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo no reconhecimento dos avanços que a educação conquistou no decorrer da nossa história, sinaliza-se como a reformulação do Ensino Médio trouxe retrocessos, instalando-se de maneira que permitiu que a identidade desta etapa de ensino se mantivesse confusa uma hora humanizadora e libertária, outra hora voltada apenas para um intuito: o trabalho.

Em um momento se trata de uma educação propedêutica, em outro uma formação voltada para o trabalho, permitindo que se faça divisões entre a educação para elite e outra para classe trabalhadora, uma possui oportunidade de escolha, outra deve aceitar o que se é oferecido.

Traz preocupações referentes a qualidade do ensino ofertado, devido a situação que nossas escolas se encontram atualmente, pois as escolas brasileiras não possuem estruturas adequadas para um atendimento neste porte. Pois cogita-se em uma escola que atenda em tempo integral, mas a educação a ser ofertada também necessita ser integral, como a autora Lopez (2017) defende.

Além de que, esperava se articulações ou apontamentos referentes ao Ensino Médio Noturno, que neste estudo nota-se, devido a sua demanda, que há a necessidade de políticas voltadas somente para estes alunos, que possuem

demandas emergentes, como a dupla jornada de trabalho e estudo, que sobrecarrega e desgasta os alunos.

A reforma do Ensino Médio impacta totalmente na educação da juventude, e não se pode acreditar que uma educação profissionalizante, que foi proposta no ano de 1970 possa estar atendendo as demandas, objetivos e necessidades dos nossos alunos.

A formação humana está posta de forma superficial, uma vez que matérias que as norteiam estão sendo deixadas de lado, a formação integral pode ou não irá ocorrer.

O desafio está posto, para nós, estudantes, profissionais e críticos da educação, pois nunca foi tão urgente a necessidade de se pensar em políticas educacionais sólidas, para ofertarmos uma educação integral, não apenas em tempo integral, uma educação humana, de qualidade e para todos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar da Educação Básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. : il.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 22/08/2022

CNTE – **Análise da medida provisória nº 746, que trata da reforma do ensino médio**, CNTE 2016, p.1, disponível em:

https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/09/ensino_medio_analise_cnte.pdf. Acesso em 28/09/2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **PESQUISA COM O COTIDIANO**. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº13.415/2017). Educação & Sociedade, Campinas/SP, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017.

OLIVEIRA, D. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 157-180.

SAVIANI, Dermeval. **A reforma do Ensino ou a antirreforma do ensino**. <https://www.youtube.com/watch?v=X6RaNuo5KBU>. 2016.

SILVA, Edna Maria Lopes da. **O NOVO ENSINO MÉDIO: IMPACTOS NA ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA**. 2022. Disponível em: file:///D:/CONTA%20CLIENTE/Downloads/TRABALHO_EV150_MD1_SA121_ID9060_05112021215124.pdf. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVA, Luiz Marcos. **ARTIGO: O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA REFLEXÃO CRÍTICA**. 2022. Disponível em: <https://www.sintea.org.br/2022/03/artigo-o-novo-ensino-medio-uma-reflexao-critica/>. Acesso em: 11 ago. 2023



Capítulo 4

***NOVOS PARADIGMAS PARA A FORMAÇÃO
DOCENTE: UM POSSÍVEL DIÁLOGO À LUZ DA
TEORIA DA COMPLEXIDADE E DO PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)***

Quitéria Costa de Alcântara Oliveira

Janaína Costa e Silva

Maria Adriana Santos Carvalho

NOVOS PARADIGMAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM POSSÍVEL DIÁLOGO À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

Quitéria Costa de Alcântara Oliveira

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins-IFTO, Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, REAMEC/UFMT, quiteria@ifto.edu.br.

Janaína Costa e Silva

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins-IFTO, Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, REAMEC/UFMT, Janaina.silva@ifto.edu.br.

Maria Adriana Santos Carvalho

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins-IFTO, Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, REAMEC/UFMT, Maria.santos@ifto.edu.br.

RESUMO

A formação docente é constituída por diferentes saberes que vão se aperfeiçoando conforme as mudanças paradigmáticas ao longo da história. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as contribuições do PRP na formação de professores da Educação Básica, no contexto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFTO, Campus Araguatins, em diálogo com a Teoria da complexidade. A abordagem metodológica foi de natureza qualitativa, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados, a pesquisa bibliográfica e um questionário misto aplicado a 19 estudantes, via formulário do Google Forms. Os resultados da pesquisa, possibilitaram entender que o citado programa é de extrema importância ao professor em formação, quer na construção da identidade profissional, quer no suporte financeiro para a permanência no curso. Evidenciou-se também que, o professor contemporâneo precisa adquirir múltiplas habilidades para saber lidar com a diversidade cultural, psíquica e biológica dos estudantes, pressupondo-se que o movimento de articulação entre os saberes

disciplinares, pedagógicos e experienciais é um processo complexo e dinâmico responsável pela formação da identidade docente.

Palavras-chave: Educação. Teoria da complexidade. Formação de professores. Programa Residência Pedagógica (PRP).

ABSTRACT

Teacher training is made up of different types of knowledge that are improved according to paradigmatic changes throughout history. This research to understand the contributions of PRP in the training of teachers of Basic Education, in the context of the Licentiate Course in Biological Sciences at IFTO, Campus Araguatins, in dialogue with of the Theory of Complexity. The methodological approach was of a qualitative nature, using bibliographic research and a mixed questionnaire applied to 19 students as collection instruments. The research results made it possible to understand that the PRP is of extreme importance to the teacher in training, either in the construction professional identity, in financial support for permanence in the course. It was evidenced contemporary teacher to acquire multiple skills to know how to with the physical, psychological and biological multidimensionality of each student, assuming that process will foster the development of learning.

Keywords: Education. Complexity theory. Teacher training. Pedagogical Residency Program (PRP).

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, as mudanças paradigmáticas sempre estiveram presentes. Na educação, esse movimento leva-nos à reflexão sobre a formação docente, evidenciando que a profissionalização não ocorre de forma linear, haja vista a diversidade de fatores envolvidos, como a dinâmica das relações interpessoais, valores e o contexto socio-histórico e cultural dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, universidades e escolas de educação básica precisam atuar como espaços colaborativos para alavancar a concretização da práxis pedagógica.

Sobre o assunto Tardif (2017), assevera que:

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o 'saber-educar' e o 'saber-ensinar' também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. [...] a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o 'saber ensinar' não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática (Tardif, 2017, p. 153).

Partindo dessas premissas entendemos que a prática docente é composta de diferentes saberes que subsidiam a ação do professor, porém, esta não se limita à mera aplicação de teorias e normas a serem incorporadas à prática profissional. Reduzir o docente a objeto de aplicação se constitui em uma perspectiva reducionista que desconsidera o professor enquanto um sujeito que produz saberes personalizados conforme a sua construção identitária.

De acordo com Pimenta e Lima (2012), o primeiro contato como professor ocorre a partir dos estágios supervisionados, sendo o momento em que as teorias aprendidas na universidade são associadas à ação pedagógica. Porém, a carga horária de imersão é pequena e dificulta ao estagiário conhecer a fundo o ambiente escolar, criar seu vínculo e aprimorar-se. A existência de programas voltados para a formação inicial com um período maior de tempo é uma das alternativas que possibilitam a chance de se conhecer e atuar com mais eficiência no âmbito escolar, adquirindo assim uma visão mais ampla da cultura escolar.

Como um exemplo disto, ilustramos o Programa Residência Pedagógica (PRP), como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, visando promover e aperfeiçoar a formação docente, propiciando aos licenciandos a inserção no ambiente escolar (BRASIL, 2018). Na prática, a partir da metade do curso os participantes fazem a imersão em escolas de educação básica, participam das vivências e aplicam os conhecimentos adquiridos na universidade, acompanhados e orientados por docentes das instituições envolvidas.

É nesse cenário que o futuro professor precisa romper com a fragmentação do conhecimento, transformá-lo em um processo dialético da complexidade e se encontrar como sujeito fomentador da aprendizagem. Para esta mudança de paradigma, Morin (2018) defende a necessidade de uma reforma urgente na construção do conhecimento, conectando as partes com o todo e o todo com as partes. “[...] trata-se de substituir o paradigma que impõe conhecer por disjunção e redução por um paradigma que exija conhecer por distinção e conjunção” (MORIN, 2013, p. 184).

Para compreensão deste pensamento faz-se necessário uma breve consideração acerca da complexidade que, de acordo com Morin:

À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é

efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável. (Morin, 2003b, pp.37-44).

Pensar a formação do professor na sua totalidade é sobretudo, entender que esta não pode ser apenas técnica-instrumental, mas deve considerar entre outros aspectos, a questão humanista, os valores e vivências dos sujeitos envolvidos. Dessa maneira, considerando a complexidade de problemas e múltiplas realidades do contexto de profissionalização, questionamos: como é desenvolvido o processo de formação dos futuros professores da educação básica no contexto do PRP do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFTO, Campus Araguatins, face as demandas atuais e os paradigmas da teoria da Complexidade?

Esta pesquisa teve como principal objetivo, compreender as contribuições do PRP para a formação dos professores da Educação Básica, na perspectiva de uma práxis pedagógica inovadora, sob à luz da Epistemologia da complexidade. A metodologia utilizada apresenta uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, onde através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, pode-se verificar as concepções sobre o PRP expressas pelos estudantes residentes, analisando-as com base na literatura pertinente.

Os estudos ora postulados contemplam as contribuições da disciplina “Fundamentos Histórico-Epistemológicos da Educação Matemática”, do curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC)³, ministrada no segundo semestre de 2021, levantando reflexões sobre as bases epistemológicas dos saberes profissionais e das ciências da educação.

2 REFLEXÕES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO

Na concepção de Martins (2016), refletir sobre formação de professores é uma condição necessária para a qualidade da educação. Essa preocupação justifica-se na

³ A REAMEC é organizada em três polos situados nas cidades de Belém-PA, Manaus-AM e Cuiabá-MT e tem como principal objetivo formar doutores formadores de pesquisadores e professores para a região da Amazônia Legal.

necessidade de melhor preparar os professores considerando a integração de aspectos pedagógicos e específicos, capazes de executar os processos de ensino-aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento.

2.1 Formação de Professores e Identidade Docente

A recorrente discussão sobre a qualidade na educação pública do Brasil traz à tona a importância da formação inicial e permanente aperfeiçoamento do professor. Segundo Tardif (2017) [...] “a docência não é apenas uma atividade, é também uma questão de status [...] o status remete à questão da identidade do trabalhador, tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social[...]”. Para Teixeira Júnior e Rodrigues Filho (2015):

Quando se pensa em educação básica de qualidade, temos que refletir sobre a formação dos professores, e um dos desafios que se apresenta é o de formar educadores que estejam capacitados para atuarem no cotidiano da escola, o qual está em constante transformação em virtude dos avanços tecnológicos da sociedade (Teixeira Júnior; Rodrigues Filho, 2015, p. 305).

Em consonância, Poladian (2014) afirma que:

Os cursos de formação inicial devem então propiciar tempos e espaços planejados para a constituição da profissionalidade docente, que não se dá apenas no âmbito teórico. A prática da profissão é parte integrante da profissionalidade docente, juntamente com as concepções teóricas nas quais o indivíduo está ancorado. E, por esse motivo, a formação inicial deve oferecer condições para que haja essa articulação, que contribuirá para a constituição identitária do professor (Poladian, 2014, p. 24).

Ainda sobre o assunto, Vaillant ressalta que é necessário se repensar a formação inicial de professores, sobre a fragmentação do conhecimento e pouca sintonia com o campo de atuação, reafirmando que “Universidade e escola devem conversar para que a formação inicial docente fale a linguagem da prática” (Vaillant, 2010, p.545).

Nesse viés, Nóvoa (1992) reforça que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma

identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 13).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, propõe uma reflexão significativa ao substituir a expressão “profissional do ensino”, que remete a uma visão nitidamente conteudista, pela expressão “profissionais da educação” (BRASIL, 1996). Nessa concepção, além dos conteúdos e de suas tecnologias a serem ministrados em processos formativos, enfatiza-se a dimensão política e social da atividade educativa, a reflexão sobre a prática, a dinâmica escolar e a realidade do entorno.

2.2 Princípios Conceituais e Práticos do Programa de Residência Pedagógica – PRP

O Programa Residência Pedagógica (PRP) é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por finalidade promover o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, através da imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso. (CAPES, 2018). Dentre as atribuições do futuro profissional docente na escola de educação básica está, entre outras atividades, “regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora” (Edital CAPES, 06/2018).

No mesmo documento, percebe-se que o programa revela aspectos significativos para a construção da identidade docente por meio da socialização entre residente e escola, tais como:

Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura. (Edital Capes nº 6/2018, p. 18).

Nessa perspectiva, o PRP aponta que os estudantes residentes constroem sua identidade docente nas atividades compartilhadas com os profissionais da escola-campo. De acordo com Souza (2016):

A teoria e prática, conhecimento e ação articulam-se na formação, portanto, devem ser inseparáveis, como devem ser inseparáveis as concepções e habilidades operativas, técnicas e tecnológicas no trabalho docente, o qual é desenvolvido diariamente na complexidade da sala de aula. (Souza, 2016, p. 11).

Ao refletir sobre o que, como, para que e para quem fazer, seja nos estágios supervisionados, através do PRP ou em outros projetos de formação, o futuro professor precisa perpassar a contraposição entre teoria e prática e se colocar “com atitude investigativa, que envolva a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (Pimenta; Lima, 2012, p. 34).

Nesse sentido, a formação de professores enquanto ponto central do PRP precisa suplantar os paradigmas da educação bancária, precisa despertar mudanças na educação e particularmente no saber-fazer da sala de aula, através de uma formação crítica e problematizadora, capaz de transformar ao sujeito formado e formador (Freire, 2011).

2.3 Teoria da Complexidade: impactos na formação docente

A complexidade traduz o entrelaçamento e fusão de todos os elementos que formam a vida numa perspectiva planetária, requerendo a construção de uma diferente concepção de homem e sociedade. Desta forma a escola, enquanto instituição formadora dos cidadãos, ao promover o ensino para a vida e para a cidadania necessita articular os saberes curriculares à constituição de uma nova era mundial: a vida sustentável no planeta como requisito para a sobrevivência humana.

Nesse sentido, a figura do professor enquanto sujeito de relações, deve ter habilidades para saber lidar com o ser humano, seu objeto de trabalho, entender que tem vontades, desejos e não se deixa moldar como um metal qualquer. Segundo Tardif (2002),

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (Tardif, 2002, p. 130).

Essa complexidade de fatores, exigências e atributos são bastante desafiadores no contexto da formação do professor. Cabe-nos, então refletir, quais são esses novos paradigmas de formação. Morin (2000b, p. 330) assim o define:

“Chamo paradigma de complexidade ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial)”.

Nesse sentido, Morin (2006) afirma que o ser humano, como um todo complexo, se compõe de múltiplas características objetivas e subjetivas.

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras [...] (Morin, 2006, p. 59-60).

Destarte, pensar o professor na sua totalidade é sobretudo entender que sua formação não pode ser apenas técnica e científica, mas também humanística. Isso significa que, para desenvolver o pensamento complexo tão essencial à compreensão do homem e do mundo, é preciso trabalhar o conhecimento em sua multidimensionalidade por meio de práticas educativas que ocorram em espaços formativos da docência.

Nesse movimento de pensar em educação para além dos conteúdos curriculares, Zabala (2002, p. 21) afirma que “O conceito de educar para a vida começa a se estender para um grande número de escolas, nas quais se introduzem novos conteúdos de aprendizagem vinculados não de maneira exclusiva a cadeiras ou matérias “pré-universitárias”.

Morin (2004) ressalta que:

[...] o todo tem um certo número de qualidades e de propriedades que não aparecem nas partes quando elas se encontram separadas [...] o conhecimento das partes constituintes não basta para o conhecimento do todo, e o conhecimento do todo, claro, não pode ser isolado do conhecimento das partes. (Morin, 2004, p. 562-563)

Portanto, entende-se que as práticas educativas, quer sejam fomentadas no bojo da formação inicial ou continuada do professor, devem ser compreendidas à luz da multifacetada condição humana, enquanto um ser individual, social, e histórico, dotado de objetividade e subjetividade que convive em grupo com outros seres também complexos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa apresenta uma abordagem de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. O procedimento adotado foi o estudo de caso que, segundo Gil (2002, p. 54), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”. Como instrumento de coleta de dados foi produzido um questionário misto (formulário *on-line*) por meio da plataforma *Google Docs*. Decidiu-se por este instrumento devido o mesmo permitir ampla divulgação via rede social e e-mail, considerando a necessidade do afastamento social, pelo cenário vivido durante a pandemia.

Ademais, o questionário foi aplicado no final do mês de novembro 2021, constando 8 questões que traçavam o perfil do licenciando, concepções referentes ao PRP, motivação para participar, desafios e aspectos que precisam ser melhorados com relação ao Programa. Importante ressaltar, que apesar de ter sido enviado a 24 estudantes, o questionário foi devolvido por 19 deles, que serão identificados nas discussões como residentes. O aporte teórico para o embasamento das discussões, baseou-se nas reflexões de Morin (2015, 2018), traçando considerações sobre o pensamento complexo e a construção de uma sólida identidade docente; em Saviani (2011), Freire (2011), Tardif (2012), Nóvoa (1995), Piconez (2003), Libâneo (2010), Gatti (2010), Pimenta e Lima (2012), que tratam sobre políticas de formação docente e prática pedagógica, entre outros.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo em questão pautou-se numa análise crítico-reflexiva sobre as contribuições do PRP na formação docente dos futuros professores licenciados em Ciências Biológicas, curso ofertado pelo IFTO, Campus Araguatins. Os dados foram organizados em categorias como pontos de ancoragem para as discussões dos resultados obtidos. A saber: **formação inicial e contribuições do PRP; construção da identidade e saberes docentes.**

O subprojeto desenvolvido no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Araguatins, no período da pesquisa (2021/2), contava com 24 bolsistas distribuídos em três escolas que atendiam ao Ensino Fundamental (anos finais) e o Ensino Médio, com uma professora preceptora em cada unidade, conforme

estabelece o Edital Capes nº 06/2018. O Programa é desenvolvido com um total de 440 horas, distribuídas em etapas gradualmente implementadas em colaboração com instituições educacionais parceiras, conforme ilustrado no quadro 01.

Quadro 01: Distribuição da carga horária da residência pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

| Etapas | Ensino Fundamental | Ensino Médio | Total de carga horária em cada etapa |
|---|----------------------------|----------------------------|---|
| Ambientação do residente na escola. | 30 | 30 | 60 |
| Imersão na escola. | 160 (70 horas de regência) | 160 (70 horas de regência) | 320 (140 horas de regência) |
| Elaboração do relatório final, avaliação e socialização de atividades. | 30 | 30 | 60 |
| Total de carga horária | 220 | 220 | 440 |

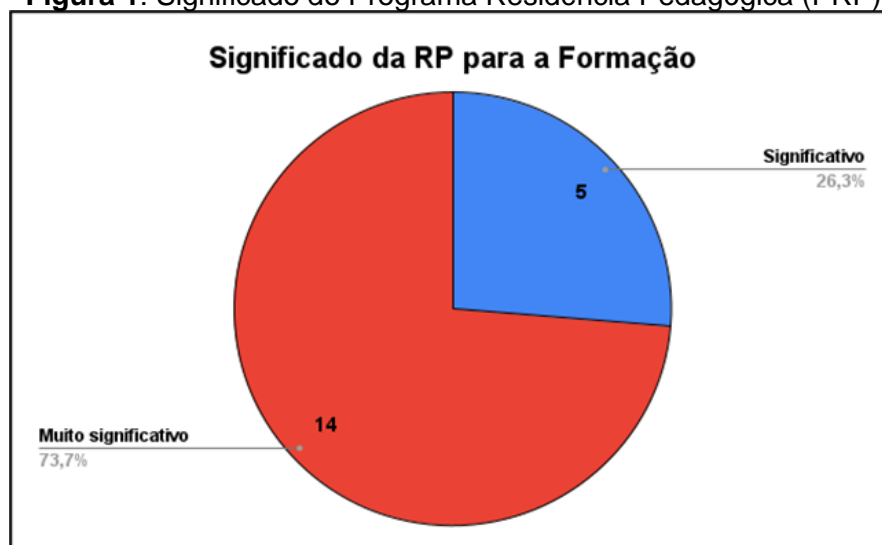
Fonte: Subprojeto do Programa de Residência Pedagógica/Licenciatura em Ciências Biológicas (IFTO, 2020).

Participaram da pesquisa 19 licenciandos por meio de aplicação de questionário (via plataforma Google Docs), sendo todos na faixa etária entre 20 a 30 anos de idade. Desses, 13 se identificaram do gênero feminino e 6, como masculino, que foram nomeados nas discussões como R (residentes) enumerados de 1 a 19 sequencialmente.

3.1 Formação inicial e contribuições do PRP

Ao serem questionados sobre o significado da residência pedagógica para sua formação, 14 afirmaram ser muito significativo, enquanto 5 consideraram significativo. Esse resultado demonstra que todos os respondentes reconhecem e valorizam as contribuições do programa para sua profissionalização docente. Vejamos a figura 1.

Figura 1: Significado do Programa Residência Pedagógica (PRP)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2021).

Concernente às respostas dadas, evidencia-se a valorização da citada política pelos participantes, pressupondo-se a importância atribuída à política e que a boa formação inicial é primordial para formar profissionais de qualidade da área da educação.

Em uma questão aberta, foi perguntado se o PRP conseguiu mudar à visão dos residentes com relação à docência, em resposta 16 deles afirmaram que sim, e apenas 3 que não. Apresentam-se aqui algumas das explicações apontadas.

Sim, pois obtive muito aprendizado com excelentes profissionais, como novas metodologias de ensino. Além da oportunidade de aulas via google meet, plantões tira dúvidas e produção de roteiros estudos (R3).

Sim, me fez perceber que a docência não é fácil, é repleta de desafios, mas também nos mostra o quanto é prazeroso ver a transformação do conhecimento em aprendizado pelos discentes (R5).

Sim, pois com ele pude ver realmente a importância da relação professor-aluno e o quanto os docentes podem mudar significativamente a vida de um estudante na sala de aula, principalmente durante esse ano que programa ocorreu de forma remota (R17).

Não. O Programa só confirmou ainda mais minha visão do quão importante é o papel do professor na sociedade e que não me sinto preparado para assumi-lo (R9).

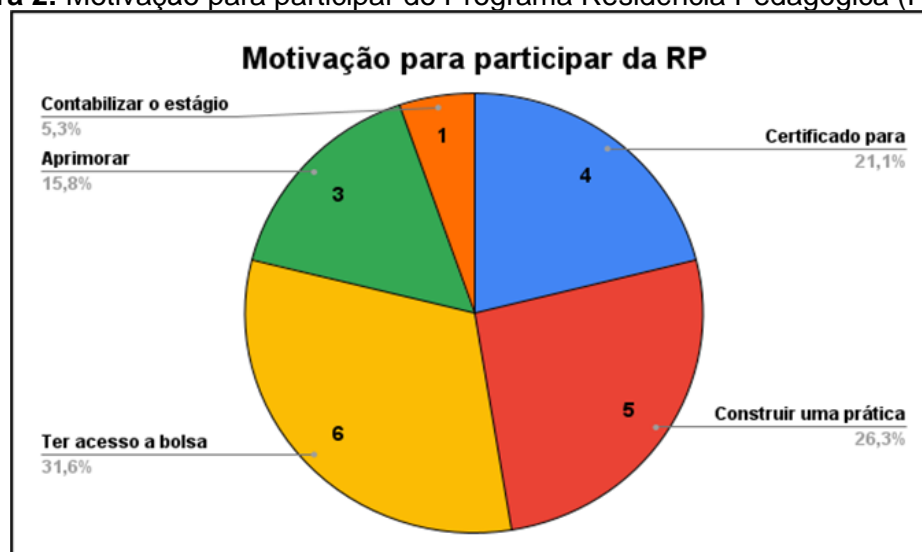
As respostas demonstram o quanto a implementação de políticas públicas de formação de professores podem ser um divisor de águas para estimular o gosto pela profissão e a construção da autonomia do futuro profissional, pois uma grande maioria entra no curso por falta de opção, todavia, através desse contato antecipado com o universo de atuação pode ocorrer a transformação nas ideias e atitudes, e deixá-los mais

seguros para enfrentar as adversidades que porventura surjam no decorrer da jornada. Corroborando com Tardif (2012, p. 118) que “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”.

Ainda nessa perspectiva, não se pode fazer pré-julgamento dos estudantes de licenciatura que não se interessam pelo curso e não querem se aperfeiçoar para o exercício docente, haja vista que a tessitura das relações humanas se compõe de uma multidimensionalidade de fatores, sejam no campo pessoal quanto social. As instituições educacionais, formal ou informal, a partir da diversidade dos pares envolvidos, dotados de cultura, valores, crenças e historicidade podem ser comparadas ao universo biológico trazido por Morin (2015c, p. 74) quando ressalta que: “[...] no mundo biológico, cada célula de nosso organismo contém a totalidade da informação genética do organismo [...]”. Relacionando à educação, entende-se que cada fenômeno educacional deve ser analisado conforme o contexto e particularidades das partes e do todo.

3.2 Construção da identidade docente e saberes docentes

Ao analisar os aspectos da formação integral do homem, particularmente as condições pessoais e profissionais para a profissionalização docente, continuamos recorrendo aos postulados da teoria da complexidade para auxiliar na compreensão sobre quem são esses futuros professores e quais circunstâncias os trouxeram à licenciatura. Sobre isso, questionou-se através de pergunta de múltipla escolha, qual motivação os levaram a participarem do PRP. As opções dadas foram: Aprimoramento de conhecimentos específicos, construção da prática pedagógica, domínio de turma, acesso a bolsa, certificação do currículo e contabilizar o estágio supervisionado. As respostas constam na figura 2.

Figura 2: Motivação para participar do Programa Residência Pedagógica (PRP)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2021).

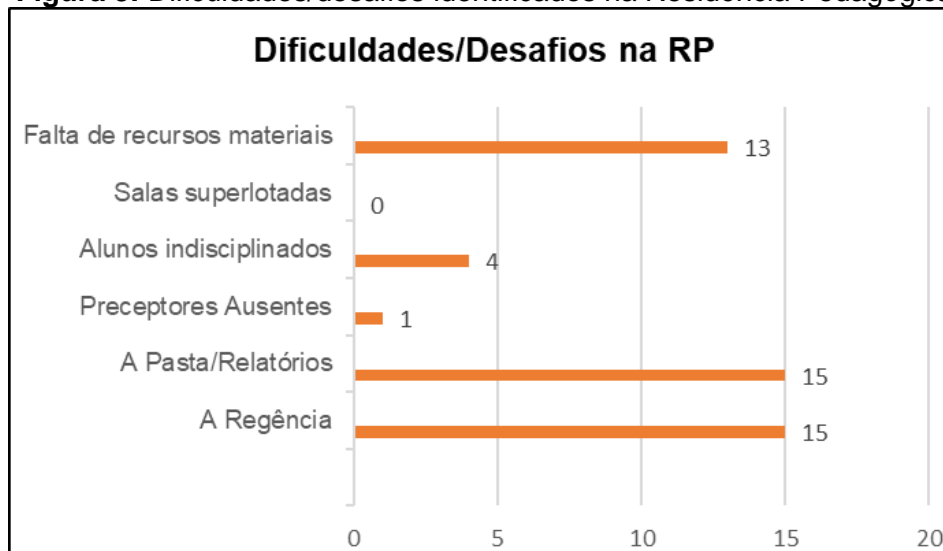
Com base nos dados, percebe-se que houveram duas opções mais concorridas, dos 19 estudantes participantes, 6 deles, equivalente a 31,6%, afirmaram que a principal motivação para participarem do PRP foi a ajuda financeira através da bolsa paga pelo programa, que foi fixada pela CAPES em R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais (Edital CAPES, 06/2018). Enquanto a resposta de 5 dos entrevistados, equivalente a 26,3%, indicou que se sentiram motivados pela possibilidade de construir sua prática pedagógica. Conforme a resposta da maioria, evidencia-se os impactos da crise econômica e a carência de investimentos e cortes de recursos financeiros para a educação que comprometem não apenas a qualidade, mas a garantia de condições para que os estudantes de baixa renda não abandonem precocemente a escola para trabalhar.

Sobre o indicativo da construção da prática pedagógica, é visível a importância dessa interação entre universidade e escola, no sentido de oportunizar ao professor em formação ações educativas que despertem um novo ser, com autonomia e discernimento do seu papel político enquanto agente de transformação social, que favoreça um pensamento complexo, que é “[...] o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 213).

Também foi solicitado aos estudantes que selecionassem entre as opções (Regência/Pasta/Relatório/Preceptores Ausentes/Alunos indisciplinados/Salas superlotadas/Falta de recursos materiais), as 3 dificuldades ou desafios que

consideravam mais relevantes no campo de atuação da RP. Vejamos o resultado na figura 3.

Figura 3: Dificuldades/desafios identificados na Residência Pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2021).

As respostas dadas demonstraram que a pasta com relatórios e a regência foram as opções mais acentuadas, ambas com 15 escolhas, vindo em sequência a opção da falta de recursos materiais. Tais apontamentos apontam dados preocupantes, pois pressupõem-se que a proposta ainda não contempla um dos ideários da citada política nacional, que é a reflexão sobre as ações realizadas, previstas nas produções dos relatos. É necessário frisar que apesar da desenvoltura na sala de aula servir de termômetro para avaliar as ações desenvolvidas, o êxito dessa empreitada não é somente a técnica de como ensinar, mas sobretudo em saber registrar e refletir sobre a relação teoria/ prática.

Com relação à alternativa sobre a falta de recursos materiais, com 13 inferências, certamente era uma resposta prevista, haja vista tratar-se de uma realidade concreta na grande maioria das escolas públicas de educação básica no Brasil. Sobre isso, ressalta-se que a falta de infraestrutura e recursos materiais, impossibilitam o planejamento de aulas criativas, comprometem a dinâmica de sala de aula e podem fazer com que os futuros professores não se sintam motivados pela profissão. Neste contexto Santos e Belmino (2013, p. 3) ressaltam que “[...] os recursos didático-pedagógicos são componentes do ambiente educacional estimuladores do educando, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem [...]”.

Os residentes também foram questionados se recomendariam o programa para outros estudantes da licenciatura, e que apresentassem justificativa para as respostas. Por unanimidade, todos afirmaram que sim, acrescentando variados argumentos que explicitamente contemplam os objetivos do PRP, conforme as perspectivas da CAPES (2018). O quadro 2 apresenta na íntegra as respostas atribuídas pelos participantes da pesquisa.

Quadro 02: Respostas dos participantes da pesquisa sobre indicação do PRP

| Você recomendaria o Programa para outros estudantes de licenciatura? Justifique: | |
|--|---|
| R1 | Sim. Apesar de passarmos por momento delicado e diferente das outras edições do programa, mesmo assim as experiências e contato direto com a atividade docente é mais próximo do que pelo estágio convencional. |
| R2 | Sim, porque ele te proporciona amparo e as orientadoras sempre estão à disposição para auxiliar dar toques necessários para um bom profissional. |
| R3 | Sim. Se me perguntassem, eu diria a eles que o programa é muito bom, contribui bastante para a formação, e também testa se é isso que realmente queremos. |
| R4 | Sim, pois o programa contribuiu bastante na minha vida acadêmica e profissional. |
| R5 | Sim, o programa possui muitas vantagens, além de contabilizar o estágio e do recebimento da bolsa, permite o desenvolvimento da prática pedagógica, onde podemos colocar em prática o que aprendemos durante a graduação. |
| R6 | Sim, super-recomendo, pois se adquire uma grande carga de experiência. |
| R7 | Sim, pois no Residência Pedagógica os acadêmicos têm muito contato com todos os aspectos do trabalho docente, desde o planejamento das aulas até o fechamento das notas bimestrais. |
| R8 | Sim, pois o programa ofereceu muito mais aprendizado e diferentes experiências que um estágio comum ofertaria. |
| R9 | Sim, recomendo! É um programa que atende as necessidades básicas ao futuro professor, além de muito rico em informações e aprendizados. |
| R10 | Sim. É uma ótima oportunidade de aprimoramento da prática pedagógica e que possui um peso no currículo. |
| R11 | Sim. Pois o participante sai do programa com um conhecimento maior das variadas formas e práticas de ensinar. |
| R12 | Sim, Porque esse programa tem contribuído de forma significativa com minha formação profissional em relação a sala de aula e o reconhecimento do funcionamento interno da escola. |
| R13 | Sim. O Programa além de contabilizar o estágio supervisionado, apresenta e propõe diferentes tipos de métodos e metodologias para diversificar o ensino. |
| R14 | Sim, para quem quer realmente seguir na carreira docente é uma ótima oportunidade de aprimorar os conhecimentos e o uso de novas metodologias. |
| R15 | Sim, pois contribuirá para sua formação com bastante aprendizado. |
| R16 | Sim, apesar que foi muito complicado durante a pandemia, acredito que na forma presencial será bem mais aproveitado. |
| R17 | Sim, pois a experiência e conhecimentos que o programa proporciona é única, aprendemos muitos com os professores orientadores, preceptores e com os nossos colegas residentes e principalmente com a prática na regência. |
| R18 | Sim, pois é um programa completo e também conta com o acesso direto aos alunos e apoio das orientadoras. |
| R19 | sim, pois é um programa que contribui de forma significativa para o crescimento e aperfeiçoamento profissional. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário (2021)

Conforme verificamos, os residentes atribuem ao PRP um conjunto de requisitos que contribuem para a construção de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais do professor em formação. Dessa forma, contempla-se o que preceitua a CAPES (2018):

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão, o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pelas IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura. (Edital CAPES, 06/2018).

Nessa perspectiva, a identidade docente vai sendo construída em um movimento complexo entre as partes e o todo, à medida que os saberes pedagógicos, experienciais e disciplinares se articulam, se transformam e se multiplicam em novos saberes e fazeres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as discussões crítico-reflexivas à luz da Teoria da Complexidade, identificou-se que as experiências proporcionadas pelo Programa Residência Pedagógica/LCB, de forma geral, foram significativas para grande parte dos estudantes respondentes. Ademais, percebeu-se que os objetivos apontados pela CAPES estão sendo atingidos, visto que, os estudantes revelaram que o contato antecipado com o universo de atuação proporcionou o aprimoramento da prática, mais segurança e identificação com a profissão de professor.

Ao analisar às dificuldades e percepções dos residentes quanto à realidade da profissão docente, verificou-se as mesmas situações vivenciadas pelos professores em efetivo exercício de longa data, evidenciando assim, uma problemática histórica de ordem política que compromete a qualidade da educação pública em todos os níveis de ensino. Dessa forma, as instituições formadoras precisam ampliar suas diretrizes curriculares e matrizes teórico-metodológicas, capazes de fomentar à produção de saberes crítico-reflexivos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que valorize os profissionais da educação formal.

Igualmente, ao refletir sobre a complexidade da formação integral do homem, particularmente as condições pessoais e profissionais para a profissionalização docente, pode-se questionar a identidade desses futuros profissionais da educação, a considerar que a motivação principal que os levaram a ingressar no PRP, foi o recebimento da bolsa; evidenciando assim, que a baixa qualidade da educação brasileira é gerada de problemas estruturais, haja vista as dificuldades financeiras dos próprios estudantes para se manterem em formação.

Finalmente, os resultados indicaram que, apesar de diversos fatores que comprometem a efetiva formação inicial docente, foi possível concluir que políticas como o PRP são extremamente importantes e precisam se consolidar para ampliar a oferta e atender as perspectivas da educação contemporânea respaldada nos ideários da complexidade humana, que segundo Morin (2006), compreende uma das vocações da educação do futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital Capes 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.**

Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, IFTO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/PPC.** Campus Araguatins, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 51. Ed. 2ª reimpressão Cortez Editora. Perdizes. São Paulo, 2011.SP.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2017.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade.** 3. ed. S Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, E. **Educar na era planetária:** O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003b.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015c.

NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16141>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTOS, O. K. C.; BELMINO, J. F. B. **Recursos didáticos**: uma melhoria na qualidade da aprendizagem. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5, Vitória da Conquista, 2013. Anais do V FIPED. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-v-fiped>. Acesso em 18 mar. 2016.


TARDIF, M. **Saberes docentes e formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 9.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TEIXEIRA JÚNIOR, José Gonçalves; RODRIGUES FILHO, Guimes. Perfil dos alunos de licenciaturas em química que atuam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e as influências para sua formação inicial. **Revista Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 305-311, nov. 2015.

VAILLANT, Denise. Iniciativas Mundiales para Mejorar la Formacion de Profesores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.91, n.229, p.543-561, set/dez. 2010.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap.1- Organização dos conteúdos de aprendizagem e Cap.2-Função social do ensino globalizador. (15-87)



Capítulo 5
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA JOVENS E
ADULTOS: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE
DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

Antonio Barbosa Pereira Neto
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Antonio Barbosa Pereira Neto

*Licenciado em Educação Física, Mestrando em Educação,
PUCPR,netobarbosaap@gmail.com.*

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

*Mestre e doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
alboni@alboni.com*

RESUMO

A pesquisa busca investigar o que dizem os estudos sobre direitos humanos nas práticas pedagógicas na Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo da pesquisa foi, assim, identificar como a produção acadêmica disponível na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2000 e 2023, trata dos direitos humanos na Educação de Jovens e Adultos, especificamente na disciplina Educação Física. Os objetivos específicos foram verificar se os direitos humanos estão presentes na produção acadêmica recente e se as políticas públicas estão relacionadas aos direitos humanos e às práticas pedagógicas de Educação Física na EJA. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa teve caráter bibliográfico e consistiu em um mapeamento do estado do conhecimento sobre o tema pretendido, nos bancos de dados da BDTD e no Portal de Periódicos da Capes, utilizando os seguintes descritores: políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos, direitos humanos, práticas pedagógicas e práticas dos professores de Educação Física. Os resultados apontaram para uma escassez de trabalhos na área, demonstrando a necessidade de estudiosos e pesquisadores se voltarem para o tema, aprofundando análises e reflexões. No que se refere às pesquisas selecionadas, no entanto, as políticas públicas estão relacionadas aos direitos humanos e às práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, embora não especificamente na disciplina Educação Física. **Palavras-chave:** Direitos humanos. Políticas públicas. Educação de Jovens e Adultos. Educação Física. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, pode-se dizer que os direitos humanos são um dos assuntos mais discutidos em diversos pontos de vista, seja social, racial e até mesmo pessoal. Exemplos dessas discussões podem ser vistos diariamente em jornais que passam na televisão ou em revistas vendidas em bancas ou revistas digitais, e geralmente é uma discussão que tem em pauta se eles estão presentes ou não em determinada ação, instituição ou até mesmo em alguma lei. Na educação não é diferente, os direitos humanos são diariamente debatidos de forma acadêmica (palestras, apresentação de trabalhos ou ações sociais), e em forma de questionamentos sobre sua ausência ou presença de maneira incorreta. Sabendo que os direitos humanos na educação não atendem a todas as pessoas, sem quaisquer distinções de sexo, etnia, cor da pele, faixa etária, nacionalidade, meio socioeconômico, profissão, condição mental, condição física, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral, se faz necessário investigar se e como esses direitos estão inseridos na EJA.

Desta forma, voltamos nosso olhar para a Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de os direitos humanos estarem contemplados nas práticas pedagógicas, considerando a diversidade de fatores que envolvem os estudantes e que tornam a EJA um ensino diferente dos demais ensinos dentro da escola. Na mesma sala, por exemplo, tem-se um aluno de 20 anos de idade e outro de 40 ou mais, e o mesmo que tem 20 anos pode ter apenas como compromisso ir à noite para a escola estudar, dispondo da maior parte do dia para fazer as tarefas que leva da escola para a casa, e seu colega, da mesma idade, ou anos mais velho que ele, passa o dia trabalhando e à noite ainda tem que ir para a escola estudar, sem dispor do mesmo tempo para as atividades e trabalhos extraclasse.

Considerando esse contexto, busca-se investigar o que foi produzido sobre direitos humanos nas práticas pedagógicas no ensino de educação física na EJA. Este estudo constitui parte de uma pesquisa mais ampla, que aprofunda a análise sobre políticas públicas e direitos humanos no âmbito da disciplina Educação Física, na Educação de Jovens e Adultos. O recorte ora apresentado se refere ao estado do conhecimento sobre a temática, realizado na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Capes, de 2000 a 2023.

O objetivo da pesquisa foi, assim, identificar como a produção acadêmica disponível na BDTD e no Portal de Periódicos da Capes, entre 2000 e 2023, trata dos

direitos humanos na EJA, especificamente na disciplina Educação Física. Os objetivos específicos foram verificar se os direitos humanos estão presentes na produção acadêmica recente e se as políticas públicas estão relacionadas aos direitos humanos e às práticas pedagógicas de Educação Física na EJA.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa teve caráter bibliográfico e consistiu em um mapeamento do estado do conhecimento sobre o tema pretendido, nos bancos de dados pesquisados, utilizando os seguintes descritores: políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos, direitos humanos, práticas pedagógicas e práticas dos professores de Educação Física.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Para se estudar direitos humanos, deve-se recorrer às políticas públicas, que, segundo Souza (2006), constituem o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação, e quando necessário propor modificações no rumo ou curso dessas ações. A elaboração de políticas públicas se organiza no estágio em que os governos democráticos explanam suas intenções e plataformas eleitorais, em programas e ações que têm o propósito de produzir resultados ou mudanças no mundo real.

É difícil encontrar apenas uma única definição do que seja políticas públicas, de acordo com Peters (1986) política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou indiretamente, e que influenciam a vida dos cidadãos. Para Dye (1984) sintetizar a definição de política pública é muito simples, ele diz que é o que o governo escolhe fazer ou não fazer.

Já a preocupação com a educação em direitos humanos surgiu em contextos autoritários, numa visão crítica de educação como estratégia contra uma supremacia política, frente aos modelos de desenvolvimento calcados na lógica da dominação e da exploração. Nesse sentido, ela surge de modo não formal e como processo de mudança democrática e assume novos métodos e técnicas.

Segundo Flores (2009) os direitos humanos consistem em uma junção de cultura que usamos para articular os direitos reconhecidos e as práticas sociais que buscam tanto seu prestígio, como outra forma de reconhecimento ou outro método que garanta algo que é, ao mesmo tempo, exterior e interior a tais regras ou estilos. Quando ele fala exterior é que as constituições e tratados reconhecem ou deveriam

reconhecer, abertamente não de um modo neutro e nem não político, os efeitos das lutas sociais que acontecem no exterior ao seu direito, com a finalidade de conseguir igualdade e não a hierarquização aos bens necessários para se viver. E interior porque essas normas podem preparar tais resultados de certos níveis de segurança para reforçar o seu cumprimento. Diante disso pode-se perceber que as lutas pelos direitos começaram porque consideraram injustos e desiguais alguns processos de divisão do fazer humano.

Para se entender a relevância da abordagem da educação de jovens e adultos como política pública, é preciso considerar que, no contexto atual, um desafio que ainda se coloca é o reconhecimento desta área como modalidade da educação básica, mesmo após a alteração de sua concepção de suplência para a modalidade de ensino na legislação.

Historicamente, a lei 5.692/71, de reforma do ensino primário e secundário, revogou alguns artigos da primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. No seu Capítulo IV, artigo 24, a educação de adultos e adolescentes caracterizou-se como Ensino Supletivo, que teve por finalidade suprir a escolarização regular para o adolescente e o adulto que não a tivessem seguido ou concluído na idade própria (BRASIL, 1971). Somente a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da LDB 9.394/96 é que a denominação Educação de Jovens e Adultos apareceu e transformou o seu tratamento e o seu conceito como modalidade de ensino na educação básica (BRASIL, 1996).

3 A PESQUISA EM BASES DE DADOS: A PRODUÇÃO SOBRE O TEMA

No intuito de refinar a pesquisa, foi feito um mapeamento do estado do conhecimento sobre o tema pretendido, nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (Quadro 1) e no Portal de Periódicos da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Quadro 2).

Quando pesquisado utilizando os descritores “políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos”, o resultado foi de 933 na BDTD e 576 no Portal de Periódicos da CAPES. Seguindo a ordem dos descritores escolhidos, deu-se continuidade à pesquisa com “políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos e direitos humanos”, e o resultado foi 182 na BDTD, e 93 no Portal de Periódicos da CAPES.

Ainda buscando refinar a pesquisa foi feito outro levantamento com as palavras-chave “políticas públicas, Educação de Jovens, Adultos e direitos humanos e práticas pedagógicas”, e o resultado foi 40 na BDTD e 64 no Portal de Periódicos da CAPES. Por último, pesquisou-se com os descritores “políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos e direitos humanos, práticas pedagógicas e práticas dos professores de Educação Física”, e os resultados foram 8 na BDTD e 57 no Portal de Periódicos da CAPES.

Desse montante, foram selecionados nove trabalhos, em razão de sua maior proximidade com a temática pesquisada. Esses trabalhos constam dos Quadros 1 e 2, sendo uma tese de doutorado, uma dissertação de mestrado e nove artigos científicos, cuja leitura crítica dos resumos se aproxima direta e indiretamente com a proposta de pesquisa.

Quadro 1 – Levantamento das Produções acadêmicas referente ao BDTD entre 2008-2020 utilizando os descritores selecionados.

| Ano | Nºdep. | T/D | IES | Autor (a) | Título |
|------|--------|-----|-------|---------------------------------|---|
| 2008 | 482 | T | UFRGS | VIERO, Anezia | As práticas educativas na educação de jovens e adultos da Rede pública de Porto Alegre - RS |
| 2020 | 92 | D | UFPB | MARTINS, Andria Vanessa Lina | Os direitos humanos na educação dos jovens e adultos como fundamento da cidadania |

Fonte: Organizado pelos autores com base nos dados coletados na BDTD, 2023.

Esses dois trabalhos abordam temas relevantes para a pesquisa em questão: ambos tratam do papel da EJA em parceria com os direitos humanos, relatando tanto as formas com que eles atendem e com que deveriam atendê-los, mostrando as falhas e pontos que precisam ser melhorados para tornar a EJA mais qualificada, principalmente em relação aos direitos humanos que devem estar inseridos diretamente nela.

O primeiro, uma tese, traz a discussão sobre os aspectos ideológicos e contraditórios presentes nas práticas educativas de escolarização da Rede Pública de Porto Alegre na EJA e sua relação com a totalidade social. Para Viero (2008), a concepção de mundo nos transmitiu a limitação teórica e metodológica, a qual está inserida no grupo de pesquisas que tratam da educação dos trabalhadores, em que a EJA é vista como produção material dos seres humanos e suas relações. Ocorre um embate entre as práticas educativas atuais com as circunstâncias ligadas e

transmitidas pelo passado de dominação e opressão de classes e grupos. São elas que configuram as necessidades educativas atuais dos trabalhadores.

O segundo é uma dissertação que abre uma discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos como um direito humano e social, refletindo sobre as condições de acesso e permanência dos discentes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da escola pública do município de Igaracy-PB no processo de escolarização. Para Martins (2020), a Educação de Jovens e Adultos representa uma oportunidade única para esse grupo que, por algum motivo, não estudou na idade própria, com isso não podendo se alfabetizar ou concluir seu processo de escolarização, pois esse grupo requer um trabalho diferenciado, voltado para sua realidade e vivência, visto que a maioria retorna à sala de aula pela necessidade de transformação e modificação de si e de sua própria realidade.

Quadro 2 – Levantamento de artigos científicos no portal de periódicos da CAPES entre 2003-2022 utilizando os descritores selecionados.

| Ano | Periódico | Autor (a) | Título |
|------|--|---|---|
| 2007 | Revista Científica EccoS – SP (PPGE-UNINOVE) v. 9, n. 1, p. 53-74 | PEREIRA, Dulce Ferreira de Fátima | Educação de jovens e adultos e Educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas |
| 2011 | Revista Polyphonia (UFGO) v. 22, n.2, p. 62-76 | SILVA, Danilo Rabelo Cepae RODRIQUES, Simone C. | A terceira idade no contexto das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (1988-2011) |
| 2018 | Revista Cocar – PA(UFPA) v. 34, n. 02, p. 117-131 | BELIZARRO, Maria Rutimar de Jesus PINHEIRO, Maria das G.S.Peixoto | Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos (2010-2014): desafios à expansão nas escolas públicas estaduais do Amazonas |
| 2020 | Revista Educação Popular – SP Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42 | MARQUEZ, NakitaA.Guckert GODOY, Dalva Maria Alves | Políticas públicas para educação de jovens e adultos em movimento e disputa |
| 2020 | Revista Online de Política e Gestão Educacional – SP Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1524-1540 | NERES, Efigênia Alves GONÇALVES, Marli Clementino | Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional |
| 2020 | Revista Triângulo – MG v. 15 n. 1, p. 18-29 | TORQUATO, Maria Socorro G. | A Educação de Jovens e Adultos e os Direitos Humanos |
| 2022 | Revista Educar em Revista – PR v. 38, p. 1-22 | MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva ARAÚJO, Jurandir de A. | Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES |

Fonte: Organizado pelos autores com base nos dados coletados no portal de periódico da CAPES, 2023.

A discussão do primeiro artigo ressalta que embora na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 208, conste que o Ensino Fundamental é direito de todos, o que temos visto é que nem sempre o Estado assume suas responsabilidades políticas e econômicas, no que se refere à oferta e qualidade da educação pública e gratuita, principalmente para jovens e adultos. Por isso Pereira (2007), discute neste artigo a história buscando analisar as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, ou a ausência delas nos últimos 40 anos. Ela menciona, nessa reflexão, que é expressa a estreita relação que há entre a Educação de Jovens e Adultos e a educação popular.

No segundo artigo, tem-se uma abordagem sobre o desenvolvimento de políticas públicas para a EJA, a partir da LDBEN e do Estatuto do Idoso, visando destacar os avanços e os entraves desta modalidade de ensino, especialmente na alfabetização do sujeito idoso. Para Silva e Rodrigues (2011) apesar das mudanças com a implantação do Estatuto e da Política Nacional do Idoso, da Constituição e da LDBEN, se constata que pelos dados do IBGE de 2010 o Brasil ainda tem um longo caminho a percorrer para oferecer aos jovens, adultos e idosos um ensino de qualidade. Também são focalizados os mecanismos de exclusão dos sujeitos idosos no contexto das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para o terceiro artigo, que foi realizado no Amazonas, as autoras buscam analisar as diretrizes da EJA no âmbito das políticas públicas para a educação nacional e as diretrizes e os programas do sistema público estadual de ensino do Amazonas no contexto da reforma do Estado brasileiro dos anos 1990. Belizario e Pinheiro (2018) enfatizam que a conquista do direito à educação se materializa no acesso à escola, na permanência e na conclusão dos níveis de ensino sob responsabilidade do poder público.

No quarto artigo, se realiza uma breve contextualização histórica da trajetória da EJA no Brasil, com o objetivo de refletir sobre as concepções que fundamentaram as políticas públicas e que, até o ano de 2020, trouxe implicações no cenário educacional dessa modalidade. Para tanto, Marqueze Godoy (2020) realizaram uma pesquisa bibliográfica/documental A partir dos pressupostos teóricos que concebem as pesquisas neste campo de estudo. Entenderam que, ao longo da história da educação, as políticas públicas para EJA foram descontínuas e fragmentadas, não sendo prioridade para os governos, o que acarretou profundas marcas sobre essa modalidade e seus educandos.

O quinto artigo, de cunho bibliográfico e documental, se propõe a fazer reflexões a partir de um levantamento de estudos históricos, políticos e legais que estruturam a política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tendo como questão orientadora: como se configuram as contradições entre políticas públicas e qualidade no cenário da EJA no Brasil. Para isso, Neres e Gonçalves (2020) e Musial e Araújo (2022) afirmam que a EJA assumiu no quadro das políticas públicas para a educação uma posição secundária por ser percebida em suas origens como uma política compensatória, destinada a oferecer uma segunda oportunidade de escolarização àquelas pessoas que não puderam frequentar a escola na idade “apropriada”. E relatam que mesmo não tenham faltado dispositivos legais, como campanhas e programas considerados os diferentes períodos, as iniciativas não implicaram em transformações com saltos qualitativos que possibilitassem alterar, substancialmente, o quadro de exclusão e desigualdade social, assentado na precariedade do acesso e das condições objetivas de permanência numa escola de qualidade para todos.

No sexto artigo, se discute a importância da EJA no resgate da humanidade de setores vulneráveis da sociedade a partir de um aporte teórico sobre direitos humanos, educação libertadora e documentos produzidos em âmbitos nacional e internacional sobre a EJA. Torquato (2020) divide o texto em cinco partes: uma introdução, na qual se apresenta a problemática, na segunda seção se apresenta um quadro de exclusão escolar em contradição com o direito à educação formal, na terceira seção se relaciona direitos humanos à educação libertadora, na quarta seção se problematiza a visão do Estado e de setores da sociedade sobre para quem devem ser dirigidos os direitos humanos, e na quinta seção se pontua a atuação da EJA em alguns setores vulneráveis da sociedade. A autora traz em suas considerações finais que a diversidade não pode continuar sendo transformada em desigualdade, e para isso se fazem urgentes políticas públicas para assegurar os direitos fundamentais.

E, por último, o sétimo artigo parte de uma pesquisa titulada por fundamentos e autores recorrentes do campo da EJA no Brasil: a construção de um glossário eletrônico, e tem como objetivo apresentar um balanço das publicações sobre políticas públicas de/para EJA no Brasil, tendo como base de informação o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De modo geral, Musial e Araújo (2022) concluíram que o estudo mostrou a complexidade

que envolve a análise das políticas públicas de/para a EJA, em resultado das diferenças e multiplicidades de categorias e temas associados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica, e, particularmente, do tipo estado do conhecimento, está inserida no meio acadêmico e tem como objetivo o aperfeiçoamento e a atualização do conhecimento, por meio de uma análise científica de obras já publicadas. A finalidade dessa pesquisa, portanto, é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do tema investigado.

Os resultados obtidos apontaram para uma escassez de trabalhos na área, demonstrando a necessidade de estudiosos e pesquisadores se voltarem para o tema, aprofundando análises e reflexões. No que se refere às pesquisas selecionadas, no entanto, foi possível constatar que as políticas públicas estão relacionadas aos direitos humanos e às práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, embora não especificamente na disciplina Educação Física.

Faz-se necessário, portanto, estimular a comunidade acadêmica a refletir e realizar estudos sobre a temática. Observa-se, também, que a produção disponível é recente, acompanhando as tendências do estudo na área e o advento de políticas públicas relacionadas a direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BELIZARO, Maria; PINHEIRO, Maria. Políticas públicas e educação de jovens e adultos (2010-2014): desafios a expansão nas escolas estaduais do Amazonas. **Revista Cocar**, Belém, v.12. n.24, p. 395-420, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1949>. Acesso em: 01 jun.2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 jun.2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Trad. Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

MARQUEZ, Nakita; GODOY, Dalva. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020. <https://doi.org/10.14393/REP-2020-51940> Acesso em: 01 jun. 2023.

MARTINS, Andria Vanessa Lina. **Os direitos humanos na educação dos jovens e adultos como fundamento da cidadania**. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos) - UFPB/CCHLA, João Pessoa. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20826/1/AndriaVanessaLinaMartins_Dissert.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

MUSIAL, Gilvanice; ARAÚJO, Jurandir. Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no portal de periódicos da CAPES. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/82090>. Acesso em: 01 jun. 2023.

NERES, Efigênia; GONÇALVES, Marli; Araújo, Neuton. Educação de jovens e adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1524-1540, 2020. <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14163> Acesso em: 01 jun. 2023.

PEREIRA, Dulcinéia. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v.9, n.1, p. 53-74, 2007. <https://doi.org/10.5585/eccos.v9i1.487> Acesso em: 01 jun. 2023.

PETERS, B. Guy. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.

SILVA, Danilo R.; RODRIGUES, Simone. A terceira idade no contexto das políticas públicas para a educação de jovens e adultos (1988-2011). **Polyphonia**, v. 22/2, p. 62-76, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v22i2.26663> Acesso em: 01 jun. 2023.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-4, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SOUZA, Narayan Fernandes de. O ciclo de políticas públicas de Stephen Ball e a análise de políticas curriculares: contextualizando a geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 43-57, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br>. Acesso em: 01 jun. 2023.

TORQUATO, Maria. Educação de jovens e adultos e os direitos humanos. **Revista Triângulo**, Mato Grosso, v. 15, n. 1, p. 18-29, 2022. <https://doi.org/10.18554/rt.v15i1.5865>. Acesso em: 01 jun. 2023

VIERO, Ansia. **As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de Porto Alegre** – RS. 2008. 484 f. Tese (doutorado para o programa de pós-graduação em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14842>. Acesso em: 01 jun. 2023.



Capítulo 6

**CONTEXTO HISTÓRICO DO TRABALHO
INFANTIL NO BRASIL: IDEOLOGIAS DO
SÉCULO XX QUE SE TRANSFORMARAM EM
MITOS NOS DIAS ATUAIS**

**Francisco Carlos da Silva Caetano
Giorgia Cristina Alves Bezerra**

CONTEXTO HISTÓRICO DO TRABALHO INFANTIL NO BRASIL: IDEOLOGIAS DO SÉCULO XX QUE SE TRANSFORMARAM EM MITOS NOS DIAS ATUAIS

Francisco Carlos da Silva Caetano

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Especialista em Educação Infantil – Centro Universitário UNINTER. Graduado em Pedagogia – Centro Universitário UNINTER. E-mail: fcarloscaetano@gmail.com

Giorgia Cristina Alves Bezerra

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Especialista em Educação Física Escolar e Educação Especial e Inclusiva - Faculdade UNINA. Graduada em Educação Física pela PUC-PR. E-mail: giorgia1906@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo entender o contexto histórico onde surgiram as ideologias em torno da exploração da mão de obra infantil, e como essas ideologias vem sobrevivendo em meio a sociedade do século XXI para justificar essa violência que ainda acontece com as crianças e adolescentes nos dias atuais. Também passando pela história da infância será possível compreender os diversos fatores que levavam as crianças e os adolescentes desde muito cedo a situações extremas de trabalhos forçados para sobrevivência e um contexto social onde a criança era desde muito cedo inserida no mundo adulto. Desta maneira pretende-se identificar por meio da história e historiografia da infância os termos e ideologias que justificavam essa prática de violência contra a criança e o adolescente no século XX e que deixaram como heranças ideológicas, que hoje são tidas como mitos, pensamentos que ainda insistem em sobreviver na sociedade tentando justificar situações de trabalho infantil que ainda está presente na sociedade atual. Compreender de onde pode ter vindo esses “mitos” se torna relevante para uma trabalho eficaz de combate e erradicação do trabalho infantil em nossa sociedade.

Palavras-chave: PETI. Trabalho infantil. História da infância. Movimentos sociais.

ABSTRACT

The present work aims to understand the historical context where ideologies surrounding the exploitation of child labor emerged, and how these ideologies have survived in the 21st century society to justify this violence that still happens to children and adolescents in current days. Also going through the history of childhood, it will be possible to understand the various factors that led children and adolescents from a very early age to extreme situations of forced labor for survival and a social context where the child was inserted into the adult world from a very early age. In this way, we intend to identify, through the history and historiography of childhood, the terms and ideologies that justified this practice of violence against children and adolescents in the 20th century and that left as ideological legacies, which today are considered myths, thoughts that still They insist on surviving in society trying to justify situations of child labor that are still present in today's society. Understanding where these “myths” may have come from becomes relevant for effective work to combat and eradicate child labor in our society.

Keywords: PETI. Child labor. Childhood story. Social movements.

1 INTRODUÇÃO

A ideia que temos de infância, quando questionados, parece ser sempre algo que lembra a criança, coisas de crianças, como brincadeiras, alegrias, brinquedos, passeios, entre outras infinitas situações maravilhosas que vêm à nossa mente. No entanto, estudar a história da infância pode ser surpreendente e ampliar os horizontes em torno dessa etapa fundamental da vida humana.

O presente trabalho busca na história da infância, mais precisamente no século XX, as ideologias que contribuíram para o surgimento dos mitos que hoje giram em torno da mão de obra infantil, que estão presentes nos dias de hoje, apontados por especialistas que atuam no combate e erradicação do trabalho infantil no Brasil.

Por meio das leituras e análise dos textos produzidos por pesquisadores em história e historiografia da infância, é possível observar as ideologias presentes na sociedade do século XX que justificavam a mão de obra infantil, que era usada como um instrumento capaz de “regenerar o homem”, “moldar caráter”, “formar o bom cidadão” (REZINI, 2008), entre outras tantas ideias que circulavam na época para justificar a exploração da mão de obra infantil.

Tais ideias ainda sobrevivem na sociedade em forma de “Mitos” como tentativa de justificar a prática do trabalho infantil que ainda assola algumas infâncias na

sociedade brasileira, causando danos psicológicos, morais, educacionais e até mesmo levando a óbito por diversos fatores resultantes do trabalho infantil.

No entanto, buscamos analisar as literaturas que abordam a escrita da história da infância como tema principal de suas pesquisas, entender o contexto onde circulavam essas ideias e ideologias que justificavam a exploração da mão de obra infantil durante o século XIX e XX, práticas violentas que assolavam a vida das crianças pobres que compunham a sociedade brasileira. Também se torna possível compreender os movimentos sociais, religiosos, políticos e as muitas discussões em busca de leis e estatutos que objetivassem cuidar e zelar de todas as crianças, principalmente as pobres, em situações de extrema miséria e abandono, que acabavam em situação de exploração no trabalho infantil, por partes dos agricultores, fazendeiros, nas fábricas, ruas e em muitos outros lugares de exploração laboral.

2 A CRIANÇA NA HISTÓRIA

Ao estudar alguns autores, pesquisadores na área de história e historiografia da infância ao longo dos séculos em nossa sociedade, nos deparamos com realidades que soam bastante interessantes e nos convidam a um novo olhar sobre a concepção de infância em nossa sociedade.

A literatura que existe em torno da história da infância, nos mostra que as crianças no passado não atraíam os olhares dos adultos e das autoridades constituídas nos estados em relação aos cuidados necessários para a formação integral da criança enquanto ser humano, como temos nos dias de hoje. Neste sentido, observa-se que a taxa de mortalidade infantil no período correspondente ao século XIX e XX, para que olha com o olhar do século XXI, era extremamente alta, muitas vezes por conta do descuido da sociedade em torno das crianças, e a preocupação em torno desta situação foi ganhando força muito lentamente, por meio de diversos congressos e movimentos sociais em prol das crianças, em especial as pobres, e também em torno das camadas mais vulneráveis da sociedade.

Observa-se nos trabalhos de Ariès (1978, p. 42), intitulado “A história social da infância” um dos primeiros olhares para a história da criança. Em seus estudos o autor apresenta uma escrita que nos permite ampliar os saberes e compreender como se constitui a história da infância, mostrando como a criança era representada pela sociedade, por meio das artes, da literatura e também pela fotografia. A partir de seus

estudos observamos também que no século XVII a ideia de infância estava ligada a noção de dependência, desta maneira a criança, a partir do momento que conseguia ser mais independente e autônoma, ela deixava de ser criança e já começava a ter funções dentro do contexto social, se ocupar nos negócios da família ter responsabilidades tanto quanto os adultos que estavam ao seu redor, mesmo ainda estando em um corpo de criança, em desenvolvimento, isso não era levado em consideração, a criança, conforme se tornava independente já amadurecia para o mundo adulto.

A partir do texto de Aries (1978), entendemos que a criança desde muito cedo era inserida no mundo adulto, sua infância era interrompida por meio das ideologias dominantes na época, os estudos do autor focam em um determinado período da história para entender essa concepção de infância a partir de um olhar para um determinado grupo da sociedade que vivia na França, mesmo sendo um olhar destinado apenas a esse grupo específico, nos permite pensar e entender questões em relação a infância, pois de certo modo essas ideologias se espalharam e influenciaram outros povos em distintas localidades.

Conforme vai se desenvolvendo as pesquisas em torno da história da infância, vai se ampliando a ideia de cuidar e proteger as crianças para garantir o futuro da sociedade. São vários os interesses das elites da época em se preocupar com as crianças, principalmente as crianças pobres, “o futuro da mão de obra na sociedade”, mas o que vale a pena pensarmos é que, por meio dessas ideias e preocupações com as crianças pobres, vão se pensando e elaborando leis para proteger as crianças e garantir uma infância mais digna.

No entanto, a história sobre a infância nos mostra momentos que nos causam agonia, nos comovem e permite-nos entender que alguns mitos atuais em torno do trabalho infantil estão diretamente ligados a esse passado sombrio da infância em nossa sociedade. Como observado por Papali (2007), ao analisar a utilização da mão de obra infantil, é apresentado um contexto onde a filantropia religiosa ganha força em meio a sociedade. Neste período, a vulnerabilidade social está muito forte em meio a população brasileira e também em várias partes da América latina e outras partes, a pobreza e a miséria são dominantes em vários países do continente. É neste momento que aparece a então chamada “Roda dos Expostos”, modelos já utilizados em outras nações europeias para evitar o abandono das crianças em ruas, praças e outros lugares. Nesta atitude social percebe-se a grande preocupação por parte dos

estados, dos governos da época em manter a aparência das cidades, evitar a exposição da total realidade de seus habitantes, e assim se inserem então um instrumento que visa possibilitar às famílias pobres da época, as mães sem condições de criar seus filhos, um novo caminho para que a criança pudesse ser abandonada de uma maneira mais humanizada, ou seja, elas eram deixadas nestas “rodas de expostos” que foram instaladas em algumas instituições espalhadas pelas capitais do país, entre elas a principal foi a da Santa Casa de Misericórdia, que se espalhou por várias capitais do país.

A criança deixada nesta “Roda de Expostos” não poderia ficar lá para sempre, a final o estado não se preocupava em manter aquelas crianças com recursos próprios, então surge neste cenário diversas situações onde elas são direcionadas para algumas atividades em situação de trabalho infantil.

De acordo com Venâncio (1997, p. 191) apud Papaneli (2007, p. 150),

Para a criança abandonada, a filantropia religiosa contribuiu com a implementação da Roda dos Expostos, a partir do séc. XVIII, e com sua difusão entre as maiores cidades do Império, após a Independência. Muitas famílias, principalmente as mais pobres, iam às Rodas dos Expostos adotar “filhos de criação”, os quais poderiam equilibrar a constante demanda por trabalhadores braçais, existente nestes setores da sociedade. Disseminou-se a figura das “mães criadeiras” e a tradição dos “filhos de criação” tornou-se mais forte no país.

A partir dos estudos feitos por Papaneli (2007), encontramos um marco claríssimo da legalização do trabalho infantil e exploração da mão de obra destas pessoas menos favorecidas. Não quer dizer que nos séculos anteriores não existia essa exploração, porém partir do século XVII, com o surgimento da Lei do Ventre Livre, em 1871, além de continuar a falta de um olhar mais atento a infância, fortalece a ideia de uma exploração da mão de obra destas crianças pobres, principalmente os filhos das escravas.

Como citado pela autora a ideia de ter “filhos de criação”, estava totalmente ligada ao interesse de adotar várias crianças que foram abandonadas para fortalecer a mão de obra, seja na lavoura, no lar, ou em outras situações de trabalhos exaustivos, que ao voltarmos àquela época, e analisarmos o contexto social, entendemos que tal situação era normal e aceito por uma grande parcela da sociedade, estava enraizado, fazia parte da cultura da época.

Pesquisadores sobre a infância, mostram que muitos estudos foram sendo desenvolvido em torno dessa realidade, com um olhar voltado especificamente para a infância, apontando e denunciando diversos fatores que levaram essas crianças a situações extremas de exploração da mão de obra infantil. Neste contexto, não só as crianças pobres viviam em situações de exploração, mas também as mulheres pobres, mães e esposas solas que lutavam para sobreviver em meio a uma sociedade composta por ideologias colonizadoras, elitistas e dominantes.

Com o surgimento acelerado da industrialização e o crescimento expansivo das cidades, crescem também a lutas das minorias para ocuparem seus lugares na sociedade, surgem então diversos movimentos feministas que buscam melhorias para os menos favorecidos, na tentativa de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, despertando um olhar de cuidado com relação às crianças e as mulheres pobres.

No período da revolução industrial, o sistema de exploração da mão de obra infantil e da mulher era forte e estruturado, gerando diversos tipos de violência contra essas pessoas em situação de vulnerabilidade. Mott (2001, p. 215), traz que as condições de higiene no ambiente de trabalho eram as piores possíveis, as crianças e mulheres sofriam abuso sexual, não havia regulamentação de horário de trabalho, a política de salário era prejudicial às mulheres. Isso demonstra que a exploração da mão de obra infantil existe em nossa história há muito tempo, marcando gerações e destruindo infâncias, construindo ideologias em torno desta exploração que objetiva a manutenção desta prática de geração em geração.

No entanto, compreender o contexto histórico sobre a exploração do trabalho infantil nos permite entender o surgimento de mitos e jargões que circulam atualmente, que carregam ideologias arcaicas na intenção de manter essa violência contra a criança e o adolescente viva e operante na sociedade do século XXI, como se fosse algo bom e saudável ao desenvolvimento destes indivíduos.

3 O SURGIMENTO DOS MITOS EM TORNO DO TRABALHO INFANTIL

A história nos mostra que os séculos passados foram marcados por muitas lutas, muitos movimentos sociais, religiosos e jurídicos lutando por uma sociedade mais justa e igualitária e um olhar de cuidado e assistência às crianças. Em Mott (2001, p. 212) lemos que “lutaram ao mesmo tempo pela emancipação jurídica, social,

econômica e intelectual das mulheres e pelo estabelecimento de leis de proteção à infância e à maternidade.” Era observado que esses movimentos questionavam as realidades sociais, preocupavam-se em chamar a atenção do estado e questionar posicionamentos políticos que com suas ideologias tornavam a vida das camadas populares extremamente árdua em meio a diversos tipos de exploração.

Neste contexto, estão presentes as ideologias que circulam em meio a sociedade, como forma de justificar as explorações feitas às pessoas pertencentes as camadas populares, neste sentido os mais atingidos eram as mulheres e as crianças pobres que acabavam expostas a diversos tipos de violências e explorações na sociedade brasileira, isso não era somente no Brasil, mas é na nossa história que estamos buscando entender os surgimentos das ideologias, frases que hoje são consideradas “mitos” que ainda são usados para justificar ou normalizar a presença do trabalho infantil em nossa sociedade no século XXI.

O primeiro mito que avaliamos é o Mito 1: É melhor trabalhar do que roubar apontado por Isa de Oliveira, no site Criança Livre do Trabalho Infantil. Ao nos depararmos com esse mito, que é explicado pela autora com base na vigente lei do ECA, no qual ela especifica claramente que a Lei proíbe o trabalho infantil para todos aqueles que estão abaixo dos 16 anos. Ela também salienta que “Trabalho não é uma opção para crianças e roubar não é uma opção para ninguém, pois é crime.” Trazendo informações para toda a população e desconstruindo uma ideia, uma ideologia que no passado era comum na sociedade.

Ao mito 1, é possível atribuímos o seu surgimento ao contexto histórico apresentado por Rezzini (2008, p. 88), que apresenta a ideologia predominante naquele contexto, onde a criança deveria começar cedo em atividades laborais, pois a ideia vigente àquele momento, era do “trabalho regenerador”. Esse processo deveria ser parte da fase educacional para regenerar a criança, ou seja, poderia salvar a criança, transformá-las em um “homem de bem” e para isso o caminho a ser seguido era o do trabalho desde criança, para garantir a sobrevivência da criança e a segurança econômica da nação.

A possibilidade de associar o surgimento do mito 1 a esse contexto histórico se torna possível pelo fato da pesquisa da autora mostrar a realidade brasileira, onde se pensava que uma das formas de garantir que a criança não segue os caminhos errados dos pais, era o estado se apoderando delas por meio das instituições de

acolhimento, e as encaminhando para situações de trabalho infantil, sob o pretexto de “salvar” a criança.

Essa ideia é combatida no decorrer dos séculos, por meio de vários movimentos políticos, porém em forma de “mito” ela ainda persiste em tentar justificar situações de trabalho infantil em meio ao século XXI.

Ver o trabalho como meio de “salvação das crianças” também aparece nas pesquisas que se desenvolvem em torno do tema infância, na obra de Marcilio (2016), a autora apresenta a ideia vigente na época de “trabalho como formador de caráter” e também como “salvação” para as crianças pobres e abandonadas. Em seu texto lemos que “cuidar na sustentação e ensino de meninos orphons e desvalidos, afim de que, convenientemente educados, e com profissões honestas, venham depois a ser úteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho (p. 74)”, neste trecho do trabalho da autora é notável a ideologia ligada a noção de “salvação” das crianças pobres, abandonadas, via-se o trabalho infantil um instrumento de educação para formar um bom cidadão a serviço da nação.

Por meio da leitura do texto da autora encontramos brechas para dizer que o mito “Mito 5: O trabalho traz futuro” citado por Oliveira (2016), pode ter se originado deste contexto histórico da sociedade brasileira, onde se nota a forte presença ideológica de que o trabalho irá salvar a criança garantido um futuro onde ele terá uma profissão honesta e poderá servir à nação como um ser humano bem educado.

Outro mito que parece ter origem no século XX é o “Mito 3: Precisa trabalhar para ajudar a família”, citado por Oliveira no site Criança Livre do Trabalho Infantil (2016). Esse mito está sobrevivendo na sociedade a muito tempo, usa como uma desculpa para justificar a mão de obra infantil que ainda hoje vem ocorrendo em nossa sociedade.

Valladares (1988, p. 20) aponta que o trabalho infantil era interpretado como forma de complementar o orçamento familiar. Neste sentido, a mão de obra infantil era utilizada como recurso para aumentar a renda familiar, sua pesquisa revela uma infância que tinha como princípio o trabalho, um elemento fundamental para sua formação, pois era forte a ideia de que o trabalho era “formador” do homem de bem, do bom cidadão, era a família a peça fundamental para transmitir essa ideologia do trabalho como uma forma de preparar a criança para a vida adulta, então além de fortalecer a ideia do “Mito 3: Precisa trabalhar para ajudar a família” também se conecta com a ideia de que “O trabalho infantil ajuda formar o caráter”, um mito que

também pode ter surgido neste contexto, onde essas ideologias sobre a mão de obra infantil que estavam bastante forte, e por isso as crianças eram inseridas em algum tipo de trabalho para se formar um “homem de bem”, trabalhador e comprometido com sua nação.

Na leitura das pesquisas sobre a infância observamos que essas ideologias vão se costurando entre si e se transformando com uma nova roupagem para sobreviver nos dias atuais tentando justificar a presença do trabalho infantil na sociedade. Na obra de Marcilio (2016), observamos a ideia do trabalho como formador de caráter, ideia que hoje é tida como um mito (mito - 4) apontado no Manual de Atuação do Ministério Público na Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (2013, p. 32). Para a desconstrução desse mito, o manual orienta que “A infância é tempo de formação física e psicológica; tempo de brincar e de aprender. O trabalho precoce deforma e subtrai da criança uma fase essencial da vida, com sequelas irreversíveis.” Desta maneira, estudos e informações sobre o passado podem ajudar a desconstruir esses mitos que insistem em estarem vivos no presente século.

Via-se o trabalho infantil como um instrumento de educação para formar um bom cidadão a serviço da nação. Porém, não se pensava sobre as condições de saúde da criança, nestas ideologias apontadas pela autora, não se observa claramente a preocupação das autoridades e estados com a saúde das crianças. Neste contexto, Marcilio (2016), denuncia as formas mais cruéis de trabalho infantil nas quais as crianças eram submetidas em busca de sobrevivência.

Estas informações apontadas pelas pesquisas da autora, nos ajudam a entender a mentira por trás do “Mito 2: Trabalhar não mata ninguém” citado por Oliveira (2016) , onde a autora explica sabiamente que essa ideia não passa de mitos, ela orienta que “De acordo com dados do Ministério da Saúde, trabalhar pode adoecer e matar crianças e adolescentes, pois vários acidentes são fatais e outros levam a mutilações, como amputação de membros. Em 2016, houve 22 mil casos de acidentes com crianças e adolescentes em situações de trabalho no Brasil. No mesmo período, foram 197 óbitos.” Assim observamos que esse mito é uma ideologia cruel, que esteve vigente nos séculos passados e que ainda insiste em continuar justificando práticas absurdas que colocam em risco um grande número de crianças brasileiras no século XXI.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico sobre as infâncias se torna incrivelmente interessante para compreendermos algumas concepções que se formaram em torno da criança, e que fizeram parte da história de algumas gerações, podendo ainda, de alma maneira, estar presente na sociedade atual, seja por meio de mitos que são passados de geração em geração, ou mesmo ideologias que vão sendo ensinadas de um para o outro dentro dos núcleos familiares, sociais e culturais.

Entender as ideias e concepções que se tinha da criança nos séculos anteriores nos ajuda a compreender algumas questões presentes nos dias de hoje, neste trabalho, analisamos as pesquisas realizadas em torno da história e historiografia da infância para compreendermos as ideologias que hoje se forma de mitos, se mantém vivas tentando justificar a presença trabalho infantil na sociedade brasileira no presente século.

Foi possível entender algumas ideologias que estavam vigentes nos séculos anteriores que nos ajudam a entender como a criança era vista no passado, as políticas e o surgimento de movimentos sociais, propondo mudanças e chamando a atenção das autoridades constituídas no país para as crianças pobres da nossa sociedade. Observou-se grandes movimentos sociais, juristas, higienistas, religiosos, entre congressos e programas que foram surgindo em busca de mudanças que preservassem a vida, principalmente das crianças pobres e dos menos favorecidos que compunham a sociedade brasileira.

O desenvolvimento deste trabalho possibilitou um levantamento de teorias, autores e ideias que circulam em torno da infância, também foi possível compreender que os mitos, dos quais falam os especialistas atuantes no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) do governo federal, teve origem ideologicamente mais visíveis e aceitáveis nos séculos XVII, XIX e XX, impactando de diversas maneiras as gerações, mas que hoje podem ser estudadas, combatidas, reorganizadas a partir de Leis e orientações previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente visando o bem-estar das crianças e dos adolescentes como sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa. VALLADARES, Lucia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. Rio de Janeiro, n. 26, pp. 3-37, 2º semestre de 1988.

ARIÈS Philippe, História social da criança e da família. 2º ed. Editora Guanabara, Rio de Janeiro, (1978).

BRASIL. Manual de Atuação do Ministério Público na Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, 2013. Disponível em: <
<https://www.cnmp.mp.br/portal/publicacoes/6001-manual-de-atuacao-do-ministerio-publico-na-erradicacao-do-trabalho-infantil-2013> > Acessado em: 25/06/2023

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf> Acessado em: 22/07/2023

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. Tradução. São Paulo: Cortez, 2016.

MOTT, Maria Lúcia. Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil (1930-1945). Campinas - São Paulo - Brasil, 2001. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/cpa/a/hZm5dNDL6FBhQdTXSmWrGLs/abstract/?lang=pt> > >
Acessado em: 28/06/2023

PAPANELI, Maria Aparecida C. R. Ingênuos e órfãos pobres: a utilização do trabalho infantil no final da escravidão. Estudos Ibero-Americanos. PUCRS, v. XXXIII, n. 1, p. 149-159, junho 2007. Disponível em: <
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/2243/1758> > Acessado em: 24/06/2023

RIBEIRO, Bruna. Criança Livre do Trabalho Infantil, 2016. Disponível em: <
<https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/mitos-trabalho-infantil/>>
Acessado em: 24/06/2023

RIZZINI, Irene. raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. 2ºed, São Paulo, 2008. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://www.ser.puc-rio.br/S%C3%A9culo_Perdido_completo.pdf > Acessado em: 24/06/2023



Capítulo 7

***JUVENTUDE, POLÍTICAS PÚBLICAS E AS
CONQUISTAS SOCIAIS***

Marciane de Campos Franck

Cirlei Giombelli

Celoy Aparecida Mascarello

Paulo Roberto Dalla Valle

JUVENTUDE, POLÍTICAS PÚBLICAS E AS CONQUISTAS SOCIAIS

Marciane de Campos Franck

*Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
Professora de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Rosa/RS. E-mail: marcianefranck@gmail.com.*

Cirlei Giombelli

*Doutoranda em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC,
bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa
Catarina (FAPESC), cirleilh@gmail.com*

Celoy Aparecida Mascarello

*Doutoranda em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC,
bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU)
celomascarello@gmail.com*

Paulo Roberto Dalla Valle

*Doutorando em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC,
bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU)
pauloroberto.dallavalle@gmail.com*

Tema

Neste artigo, buscamos fazer uma reflexão sobre o reconhecimento de jovens como “sujeitos de direito”, vislumbrando as ações efetivas, pontos de tensão e conquistas. Nesta produção o termo juventude é entendido como uma categoria socialmente construída formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais e políticas que vão se modificando com o tempo dependendo das diversas culturas, ou seja, cada geração vive uma determinada cultura juvenil.

As diferenças sociais que se configuram e distinguem os grupos de jovens, constituem as culturas juvenis, assim, as culturas juvenis aparecem relacionadas a

um conjunto de crenças, valores, símbolos, normas e práticas compartilhadas pelo grupo. Desta forma, no texto a identificação de juventude não apenas como fase de vida, mas, também como diversidade, onde estão em jogo diversos atributos sociais capazes de distinguir os jovens uns dos outros.

Para apresentar dados contundentes sobre juventudes, culturas juvenis e as políticas públicas, foi necessário a leitura e estudo de trabalhos acerca da temática deste artigo, para compreender os obstáculos enfrentados pelos jovens, na conquista de seus objetivos, na passagem para a vida adulta, e da existência de políticas públicas que pudessem servir de incentivo e estímulo para uma vida digna, num contexto de possibilidades.

O olhar sobre as políticas de juventude convida ao questionamento sobre os cenários e condições de vulnerabilidades, sobre as trajetórias, sobre a formação, emprego. Mostrando assim, que isso se configura num campo em permanente (re)construção.

Problema

O empoderamento dos indivíduos só é possível por meio de formação, de muito estudo, de lutas, de manifestações. Para os jovens pressupõe a garantia de ter voz e de se fazer ouvir nas instâncias corretas. Neste sentido, são abordadas neste presente estudo, dimensões que remetem para as temáticas da juventude relacionada com políticas públicas sobre participação social, representatividade e a construção da cidadania.

Tem-se historicamente uma marca muito negativa sobre a juventude relacionada aos problemas sociais, para a qual exige-se um esforço dos jovens para contornar tais problemas, caso contrário, podem ser rotulados como irresponsáveis e desinteressados. O esforço é reconhecido ao jovem que conquista uma ascensão econômica, como uma espécie de passagem para a vida adulta.

A grande problemática a ser enfrentada, é justamente a desmistificação sociológica de alguns aspectos da construção social (ideológica) de senso comum, num paradoxo com a realidade socialmente construída. Deste fato, surge a importância da participação ativa dos jovens nos movimentos políticos e sociais.

Encarar os problemas sociais para determinadas culturas juvenis, depende de um espaço social próprio, de muita luta para enfrentar as dificuldades no campo do

emprego, da habitação, da vida afetivo-sexual. A conquista de emancipação para muitos dos jovens perpassa pelo estabelecimento de um lar com a família, o que se configura a passagem da adolescência para a vida adulta, a perspectiva de uma ascensão social.

Objetivo geral

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as políticas públicas existentes na área das juventudes, com viés potencializador ao atendimento das demandas dos jovens, buscando reconhecimento, visibilidade e protagonismo.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Reconhecer as principais correntes sociológicas das juventudes e sua organização, suas culturas, seus anseios e necessidades;
- Conhecer as principais demandas das juventudes no cenário atual e acompanhar como acontece a emancipação dos jovens para além da ascensão econômica;
- Constatar se a existência de políticas públicas para juventude é de fato efetivas na conquista de direitos sociais;

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido pautado numa abordagem qualitativa. De acordo com Flick (2009), essa abordagem de pesquisa consiste numa análise de caráter subjetivo, em que a interpretação dos dados possibilita a construção de uma narrativa sobre as ideias, reflexões e experiências que estão relacionadas ao estudo.

Em pesquisas qualitativas os dados coletados são predominantemente descritivos. Os fenômenos são, então, expressos em descrições e narrativas que têm como base a percepção dos sujeitos sobre um determinado contexto. Por isso, os dados serão apresentados de forma descritiva.

Especificamente, o tipo de pesquisa apresentado é uma revisão bibliográfica. Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Assim, num

diálogo com outros autores que se dedicam a escrever sobre o tema pretendemos apresentar alguma contribuição que possa servir de suporte e como reflexão para a escrita de outros trabalhos.

Juventudes e as correntes sociológicas

As correntes sociológicas da juventude nos apontam concepções que vão muito além daquilo que está visível, muito da condição de vida juvenil pode ser vista/sentida e percebida de dentro. Assim, é possível entender as transformações econômicas, sociais, familiares e individuais da vida do jovem. Compreender o comportamento e as culturas juvenis por meio da sociologia da vida cotidiana, o que não está descolado de um ordenamento social.

O autor (PAIS, 2003), assevera que a questão da juventude, não deve ser tomada como uma cultura juvenil unitária ao analisar os aspectos de similaridade de jovens e grupos de jovens, mas, também tratar sobre as diferenças sociais existentes entre eles. Os indivíduos apesar de terem sentimentos semelhantes, encontram-se numa mesma fase da vida (etária), são dotados de diferenças ideológicas, de classes sociais e de grupos profissionais.

As diferentes juventudes ou formas de olhar a juventude, correspondem a diferentes teorias. Pretendo apresentar duas correntes sociológicas da juventude conforme referência do autor Pais (2003), suas ideias, concepções e argumentações sobre o tema.

A primeira é a corrente geracional que tem como conceito básico a fase da vida, enfatizando um aspecto unitário da juventude. Nesta corrente em uma sociedade são várias as culturas que se desenvolvem num sistema dominante de valores. Segundo o autor Pais (2003), esse grupo de jovens têm três principais características: na primeira as idades são iguais ou próximas com um pequeno intervalo de tempo entre uma e outras; Na segunda os membros do grupo compartilham de um sentimento mútuo de encontrarem-se coletivamente, presentes na sociedade; Como terceira característica eles veem como menos significativas as diferenças de (valores, interesses, problemas e projetos) do que em outros grupos de outras faixas etárias.

Na corrente geracional a continuidade, renovação e transformação da sociedade depende da relação entre as gerações imbricadas em fonemas de tensão e conflitos. O experimentar o mundo, as situações e os problemas ocorrem como

membros de uma geração, neste íterim a valorização da problemática da juventude está em função dos sinais de continuidade e descontinuidades intergeracionais.

Aqui a juventude é olhada de forma homogênea, o que pode ter consequências desastrosas quanto aos comportamentos desviantes (fora desta conceituação), o que torna a juventude marginal. O conceito de juventude está vinculado única e exclusivamente a faixa etária desajustando as faixas de idades a interesses culturais comuns.

A outra corrente sociológica apresentada pelo autor Pais (2003), apresenta-se como uma crítica à corrente geracional relacionada a uma fase da vida, tendo uma leitura abrangente de juventude, apoiando-se na reprodução social é fundamentalmente vista em termos de reprodução de gênero, raça e classes sociais.

Nesta corrente, a passagem do jovem para a vida adulta está pautada por desigualdades sociais, na divisão sexual do trabalho e principalmente a nível da condição social. O aspecto de gênero importa, pois, as mulheres se encontram cada vez mais afastadas do mercado de trabalho, pois lhe são impostas outras funções “de esposas e mães”. Por conseguinte, o sistema educativo, e a condição social acabam por determinar que filhos de operários devem tornar-se operários.

Os dados alarmantes sobre desemprego afetam diretamente a forma de viver dos jovens. A condição de desemprego está entre as principais preocupações dos jovens, sendo a falta de dinheiro a principal delas, pois, os jovens pensam que com dinheiro, podem gozar muito melhor a vida com maior liberdade para fazer o que querem e, de fato, não deixam de o ser. Aparece estabelecido e instaurado um problema de classes.

Para a corrente classista, as culturas juvenis são sempre culturas de classe, assim, devem ser identificados como culturas de resistência, almejando soluções a problemas compartilhados por jovens de uma mesma classe social, com significado político ganhando e criando espaços culturais. Tais conquistas não partem apenas de posicionamentos de classe, mas, também da participação e interação com diferentes grupos e sistemas locais, regionais e nacionais, que tenham a juventude como preocupação central.

A transição dos jovens para a vida adulta e os problemas sociais

No item anterior foram apresentadas duas correntes sociológicas com concepções distintas sobre juventude, uma relacionada a fase da vida (questão etária) na outra, juventude tomada como um conjunto social diversificado. Na sequência desta produção, pretendo caracterizar a juventude e a vida dos jovens frente aos desafios e problemas sociais.

Respalhada pelas críticas do autor Pais (2003), o objetivo deste item é desnaturalizar e desmistificar o rótulo que a juventude carrega de inconsequência, delinquência, drogas, desinteresse e causadora de problemas. Resgatar os diferentes sentidos da juventude, seus comportamentos cotidianos, seus modos de pensar e agir, suas representações e identidades sociais e perspectiva em relação ao futuro.

Grande parte dos problemas sociais existentes/permanentes emanam da falta de oportunidades de trabalho, o que afeta as mais diversas faixas etárias. O que influencia fortemente a transição do jovem para a vida adulta, pois, os jovens vislumbram um status de reconhecimento baseado em algumas responsabilidades inerentes à vida adulta (trabalho fixo e remunerado, encargos com filhos e despesas com habitação, por exemplo).

De fato, a crise de desemprego obriga aos jovens estenderem sua permanência com os pais, o que pode vir a gerar diversos conflitos, os jovens optam por relações afetivas mais livres, aderem ao aborto, ao divórcio e a relações precárias.

Porém, a pouco tempo atrás os problemas relacionados à juventude eram outros. Conforme cita Pais (2003), em Portugal nas décadas de 1950 e 1960 as revoltas e a marginalidade tinham como origem a crise das universidades, eram incapazes de absorver tamanha procura e não mais atendiam a preocupação da Igreja em formar a futura elite, saídas das universidades e sucessora dos potências nas políticas tão dominantes na época. Já para outro extrato social, os universitários estavam em total desilusão, os problemas eram outros, pois o nível e/ou conquista de uma melhor escolarização não era garantia de uma maior qualificação profissional.

Iniciou-se na década de 60 os movimentos estudantis de luta contra hegemônica, organizaram-se contra gerações mais velhas, contra um poder e um regime político que não facilitava a participação dos jovens a nível institucional. Ainda que, fosse notável um certo nível de associativismo, ativismo e participação dos jovens com possibilidades democraticamente instituídas na política, persistia como

principal problema a inserção profissional abrindo espaço para a aparecimento de outros problemas como consumo de drogas, delinquência, etc.

Desta forma evidencia-se que, a questão do desemprego não é um problema social da juventude e, sim, uma construção social, histórica e cultural. As características desta construção sociológica afetam um considerável número de indivíduos de determinada geração, que vinculados a certos modos de vida e há determinados problemas sociais, podem e devem ser minimizados e/ou de resolução parcial com a ação do poder público, sendo medidas legislativas ou de terapia social. A nível de exemplos temos a obrigatoriedade do prolongamento da escolaridade e a criação de programas de formação profissional.

Políticas públicas e as conquistas sociais para juventude

As políticas públicas visam atuar para garantir o atendimento às diversas demandas da população (educação, saúde, segurança, mobilidade urbana, cultura, lazer, etc.), com igualdade, equidade, qualidade e justiça social. Os jovens vêm a muitas décadas mobilizando-se para obter um lugar de destaque na esfera pública para conseguirem que suas reivindicações sejam ouvidas e ações meramente executadas.

As manifestações incentivadas e organizadas pelos coletivos juvenis sinalizam um problema relacionado não somente com as suas próprias condições de vida, mas também com os meios de produção e distribuição de recursos de significado. Para Melucci (1997), a natureza precária da juventude (conforme já contextualizado neste texto) coloca para a sociedade a questão do tempo (faixa etária). A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica (construção social).

O autor Oliveira (2023), organizador do livro “Debates sobre juventudes” nos revela que logo após a segunda guerra mundial a única política pública pensada e projetada para os jovens, era a educação. Na época, ser jovem significava ser estudante, estando até então distante do mundo do trabalho. Infelizmente, esta expectativa não se concretizou da mesma forma em diferentes países e foi se modificando com o passar do tempo.

Políticas públicas pensadas especificamente para juventude surgiram a partir dos anos 80, pela necessidade de garantir e ampliar a inserção do jovem na vida produtiva, para acompanhar as transformações econômicas e tecnológicas. Isso tinha

como pressuposto, uma linha linear de acontecimentos na vida: saída da escola, ingresso no mercado de trabalho, saída da casa dos pais, formação de um novo domicílio pelo casamento, início da vida sexual e nascimento do primeiro filho. (CAMARANO, 2006 apud OLIVEIRA, 2023).

Uma das primeiras ações do Estado foi a oferta de moratória social, ou seja, um período de tempo para o jovem estudar e se inserir no mercado de trabalho para começar o pagamento de sua moradia. Porém, o sucesso deste investimento em educação variou muito nos diversos países de implementação. Até a década de 70 os empregos se mantiveram na Europa, depois veio um fluxo de inatividade o desemprego se instalou de forma duradoura.

No Brasil, foram poucos os jovens que puderam usufruir da moratória social, pois precisam trabalhar para ajudar a sustentar a família, afastando-se assim da escola, antecipando as responsabilidades da vida adulta. Simultâneo a crise de empregos emerge a violência juvenil. Desta forma, foram feitos esforços internacionais para desenvolver projetos sociais na prevenção do desemprego juvenil e na contenção da violência.

A situação agravou-se de forma vertiginosa, então em meados de 1990 jovens participantes de diversas redes, movimentos estudantis na condição de sujeitos falantes exigiram a deliberação sobre políticas para juventude. A partir dos anos 2000 por iniciativa de organizações civis a questão da juventude passa a fazer parte da agenda governamental e em 2005 foi lançada a “política nacional da juventude” com a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem).

Também em 2005 foi instituído, sancionado e regulamentado o Conselho Nacional da Juventude (Conjuve), reunindo representantes de diversas esferas da sociedade. Para Oliveira (2023), foi uma iniciativa de extrema relevância, pois os Conselheiros e Conselheiras puderam lutar por reconhecimento de demandas, disputar recursos, lograr suportes institucionais e marcos legais de regulação de direitos. O referido conselho foi reconhecido e identificado como um espaço singular, onde conselheiros e conselheiras negociam e pressionam o poder público para o atendimento de diferentes demandas.

Um dos programas oriundo de uma política pública de maior reconhecimento foi o projovem, segundo depoimentos recebiam jovens gays e trans, antes alvos de preconceitos na escola de ensino regular, também citaram professores como

diferencial em seu ensino e a oportunidade das mães jovens continuarem seus estudos, pois podiam levar consigo seus filhos.

Em 2012, foi lançado o Plano Juventude Viva, que se propôs a combinar ações de prevenção à violência, campanhas de sensibilização com a integração e ampliação do acesso a programas e ações voltadas para jovens em um mesmo território. Ainda, em 2013 foi homologado o Estatuto da Juventude.

Resultados e conclusões momentâneas

Nesta produção não se esgota o assunto, apenas foi possível fazer um recorte de alguns artigos e livros que tratam do tema da juventude. Conforme o estudo e o diálogo com outros autores torna-se mais intenso e profundo, e observa-se com mais clareza frente aos desafios enfrentados pela juventude e pelos coletivos juvenis no atual cenário das políticas públicas.

A realidade percebida nos obriga a transitar pelas duas correntes sociológicas (gerencial e classista), pois na transitoriedade revelam-se novas facetas das culturas juvenis, ambas correntes com fraquezas e potencialidades. Na corrente gerencial a delinquência e outras expressões da cultura juvenil na maioria das vezes são crises relacionadas a faixa etária. A corrente classista nos mostra que as palavras de ordem sempre serão conflitos e resistência, pois na luta de classes (sempre contínua), uma cultura será a dominante e outra dominada.

Vista por este ângulo, a juventude é reconhecida com uma ordem biológica, mas também simbólica. Os indivíduos não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança, da transformação e da transitoriedade do mundo que os cerca. Uma juventude unida, organizada, com propósitos estabelecidos para conquistar seus direitos.

Os problemas sociais vivenciados pelos jovens têm origem na realidade concreta e social, que, na busca de soluções precisa-se pensar possibilidades outras, outra realidade para acabar com a drogadição, delinquência e desemprego juvenil. No curso de vida do jovem está fortemente marcado o presente, exatamente aquilo que desejam que seja valorizado, assim, as transformações, mudanças, a passagem do jovem a vida adulta se faz no seu cotidiano. Neste movimento que é diverso os jovens partilham linguagens diferentes, valores diferentes, se vestem e comportam-se de

forma diferente, muito além de uma ascensão econômica buscam respeito, emancipação e direito de ser ouvido e atendido em suas demandas.

Portanto, para que o jovem obtenha êxito em suas demandas necessita da intervenção do Estado propondo políticas públicas que sejam capazes de atender tais demandas da juventude, os jovens na condição de sujeitos de direito. Conforme as leituras executadas foi possível evidenciar que as políticas públicas e projetos consolidados de 2005 a 2015 visavam atender as necessidades do presente, foi uma década muito fértil neste campo, produtiva e assertiva em alguns programas ofertados.

Mesmo com todas iniciativas apontadas, a juventude ainda é referida como marginal, com estereótipo negativo (nem estuda, nem trabalha (o nem-nem)), o que afeta o cotidiano de vida dos jovens. É preciso repensar ações levando em conta as mudanças sociais e as dinâmicas da sociedade, precisamos de pautas que integrem a igualdade, a dignidade, a justiça social e a valorização da diversidade. As iniciativas virão dos movimentos, redes e coletivos juvenis que irão apontar a construção e reconstrução do campo das políticas públicas para juventude e, sem dúvidas, o principal elemento constitutivo das ações será a participação.

Referências

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução de Angelina Teixeira Peralva Publicado em: Revista Young. Estocolmo: v. 4, nº 2, 1996, p. 3-14. Acesso em março de 2023. Disponível em <
http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf>.

OLIVEIRA, V. H. N.(Org.). **Debates sobre juventudes**. Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Imprensa Nacional da casa da moeda. 2ª Edição. Lisboa, 2003.



Capítulo 8

**O PAPEL DO AUXILIAR DE SALA NA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA
DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR**

**Karla Bertuleza Ferreira Cunha
Lorena Beatriz Alves de Lacerda
Alexia Thamy Gomes de Oliveira
Ysmenia Mariah Alves de Souza**

O PAPEL DO AUXILIAR DE SALA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Karla Bertuleza Ferreira Cunha

Bacharel em Psicologia pela Universidade Potiguar, karlabertuleza15@hotmail.com

Lorena Beatriz Alves de Lacerda

Bacharel em Psicologia pela Universidade Potiguar, Pós-Graduanda em Psicologia Escolar e Educacional pela FAVENI, lorennxb@gmail.com

Alexia Thamy Gomes de Oliveira

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio grande do Norte, alexiathamy.gomes@gmail.com

Ysmenia Mariah Alves de Souza

Bacharel em Psicologia pela Universidade Potiguar, Pós-Graduanda em Psicologia Escolar e Educacional pela FAVENI, mariahysmenia27@gmail.com

RESUMO

A psicologia escolar e educacional tem como um de seus objetivos contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, atuando dentro do processo multidisciplinar junto a comunidade escolar. Nessa comunidade algumas dessas escolas contam com a participação dos chamados auxiliares de sala, os quais, em sua maioria, ainda estão em processo formativo em algum curso, principalmente de licenciatura. O principal objetivo deste artigo é apresentar uma experiência de estágio supervisionado do curso de Psicologia de uma universidade privada, no âmbito da educação inclusiva e discutir, necessariamente, o papel do auxiliar de sala. O estágio supervisionado ocorreu em uma escola da rede pública localizada em Natal, no Rio Grande do Norte e teve como lente teórica a teoria histórico-cultural em articulação com a discussão sobre a educação especial em uma perspectiva inclusiva. O levantamento de dados foi realizado com 9 auxiliares de sala por meio de entrevistas, sendo essas semi-estruturadas e também pela observação de campo dentro da instituição de ensino. Ao final do estágio, percebeu-se a

fragilidade referente à prática do auxiliar de sala assim como também a necessidade de maior apropriação, por parte da comunidade escolar, acerca do papel desse profissional no espaço educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Auxiliar de sala. Estágio em Psicologia Escolar.

ABSTRACT

One of its objectives is to contribute to the learning and development process of students, working within the multidisciplinary process within the school community. In this community, some of these schools have the participation of so-called classroom assistants, most of whom are still in the training process on some course, mainly undergraduate. The main objective of this article is to present a supervised internship experience in the Psychology course at a private university, within the scope of inclusive education and necessarily discuss the role of the classroom assistant. The supervised internship took place in a public school located in Natal, Rio Grande do Norte and had historical-cultural theory as a theoretical lens in conjunction with the discussion on special education from an inclusive perspective. Data collection was carried out with 9 classroom assistants through semi-structured interviews and also through field observation within the educational institution. At the end of the internship, the fragility regarding the classroom assistant's practice was noticed, as well as the need for greater ownership, on the part of the school community, regarding the role of this professional in the educational space.

Keywords: Inclusive education. Classroom assistant. Internship in School Psychology.

INTRODUÇÃO

Uma das possibilidades de campo de atuação do psicólogo é a escola, essa área da psicologia tem como um dos objetivos contribuir para o desenvolvimento do ambiente educacional e para a promoção da aprendizagem. O profissional de psicologia inserido no contexto escolar deve estar solícito não só aos alunos, mas a toda comunidade escolar, o que compreende neste ambiente escolar, famílias e corpo docente, atuando de maneira crítica.

O psicólogo escolar deve ter como objetivo junto aos professores encorajá-los a desenvolver cada vez mais um papel ativo no processo educacional. Nesse processo, é imprescindível a estimulação do pensamento crítico, a fim de uma melhor compreensão da sua atuação profissional. (Pedroza, 2004, p. 97)

Uma vez que a atuação do psicólogo no contexto escolar também é foco deste trabalho e que a psicologia e educação são áreas que podem estar relacionadas, é

importante realçar que a escola se encontra presente na mediação entre o indivíduo e a sociedade, por ser uma das mais tradicionais instituições sociais. (Bock, Furtado e Teixeira 2002 apud Coutinho, Oliveira e Barreto 2015, p.114). De acordo com Soares e Marinho- Araújo, conforme citado por Coutinho, Oliveira e Barreto (2015, p.105):

O profissional da psicologia escolar gradativamente assumiu seu espaço de trabalho, adotando uma postura inspirada no modelo biomédico e apropriando-se dos fenômenos anormais (as dificuldades e transtornos de aprendizagem) como seu objeto de estudo.

Esse modelo de atuação, com o passar do tempo, passou a ser questionado, e críticas começaram a ser feitas aos aspectos médicos e patologizantes da prática profissional. (Coutinho, Oliveira e Barreto, 2015, p.105). De acordo com Marinho-Araújo e Almeida, conforme citado por Coutinho, Oliveira e Barreto (2015, p.154):

Desde meados dos anos 1980 a psicologia escolar no Brasil vem ampliando suas perspectivas de atuação. Novas estratégias têm sido articuladas, e nelas busca-se uma visão mais abrangente ou multicausal das questões, bem como são consideradas as relações intersubjetivas.

Caro e Guzzo (2004), citado novamente por Coutinho, Oliveira e Barreto (2015, p.105), afirmam que o psicólogo que atua no campo da educação, vem se defrontando com desafios, pois está convocado a agir de forma inovadora, onde é necessário que se amplie sua formação e desenvolvimento de habilidade para trabalhar em equipe com outros profissionais.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) apresenta, em suas referências técnicas para atuação do psicólogo na escola, alguns eixos a serem considerados (2015, p. 21-22):

Eixo 1 - Dimensão Ético-política da Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica; Eixo 2 – A Psicologia e a Escola; Eixo 3 – Possibilidades de Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica; Eixo 4 – Desafios para a Atuação da Psicologia na Educação Básica. No Eixo 1, Dimensão Ético-política da Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica, visa a analisar o contexto das políticas econômicas, políticas públicas e das políticas sociais que constituem o campo educacional brasileiro. Destaca as dificuldades a serem enfrentadas, bem como os princípios e compromissos em que a Psicologia como ciência e profissão se pauta para enfrentamento aos desafios educacionais.

O psicólogo pode também promover uma série de ações em grupo direcionada aos alunos, como orientação profissional, dificuldades de escolarização, autoconhecimento, sexualidade e gênero (Martinez 2010). É também dever do psicólogo educacional promover inclusão, realizando ações que promovam respeito e valorização das diferenças. Frente ao exposto, a atuação do psicólogo mostra-se essencial para a escola, principalmente quando este trabalha em conjunto com a comunidade escolar, assim como com aqueles que estão envolvidos direta ou indiretamente na atuação com a educação inclusiva.

As escolas que integram em seu projeto político pedagógico uma educação inclusiva, nem sempre existiram. E são essas escolas as responsáveis pela inclusão em sala de aula (Rogalski, 2010). A Declaração Salamanca de 1994, é o primeiro documento que traz a educação inclusiva como a possibilidade de realizar uma educação para todos. O documento se caracteriza por ser uma resolução das Nações Unidas, onde trata da realização de políticas e princípios da educação especial.

Os princípios da normalização, integração e individualização são norteadores para a educação especial em uma perspectiva inclusiva, a escola que pretender integrar a educação especial para os alunos com necessidades especiais, terá que promover o atendimento especializado para com esses alunos, possuindo como base esses norteadores. Essa política educacional inclusiva, tem como objetivo assegurar a inclusão de alunos portadores de deficiências, como também aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Almeida, 2022).

Segundo Rogalski (2010, p.2):

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

Apesar de ser discutida desde os anos 70, a educação inclusiva ainda necessita de inúmeras mudanças, pois, nem todos os profissionais da educação e comunidades escolares possuem a qualificação para a integração correta da educação especial em seu ambiente escolar. Crianças de quatro aos dezessete anos, que possuem superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e são portadoras de deficiências, de acordo com o Plano Nacional de

Educação (PNE, 2014), possuem como direito a universalização da educação inclusiva. A educação básica e salas de recursos multifuncionais são alguns desses direitos que os alunos devem ser assegurados de conseguir. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), conforme citado por Almeida (2022, p.11):

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A função de profissionais especializados citados na política nacional de educação especial é, por vezes, desempenhada pelos auxiliares de classe ou professores de apoio que estão presentes no momento de aula com os alunos que necessitam de um maior suporte. Esses profissionais, em algumas instituições, são esquecidos ou negligenciados, existindo situações onde o seu papel não se faz claro dentro do ambiente escolar e o auxiliar acaba sendo tratado de forma pouco apreciada e participativa das atividades escolares, para além do acompanhamento de determinados alunos.

O papel do auxiliar, apesar de estar correlacionado a assistência para o aluno, vai muito mais além disso. O auxiliar possibilita que o aluno se sinta acolhido e protegido, onde as suas necessidades vão ser atendidas dentro da escola. Os auxiliares, na maioria das vezes, desenvolvem vínculos e relações muito próximas com os alunos e familiares, contudo, esses profissionais também passam a receber uma remuneração baixa e trabalham em situações precárias, em algumas ocasiões, chegam a trabalhar bem mais que os professores regentes na instituição de ensino (Lima, 2018).

Este profissional também cria uma relação direta com o docente e com a criança e por isso, se faz necessário demarcar a sua identidade profissional e os papéis que os mesmos desempenham sob cada circunstância, para que não ocorram

equivocos e questionamentos negativos sobre a sua presença e função na instituição de ensino, por parte da comunidade escolar, dos professores e também, dos familiares.

Nesse sentido, o principal objetivo deste artigo é evidenciar a importância do auxiliar de sala para a construção de uma educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva através do relato de uma experiência de estágio em Psicologia. O documento propõe uma discussão sobre a importância do psicólogo dentro do ambiente escolar e uma análise sobre o que é a educação inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão é um processo que se faz necessário e é essencial para a construção de uma educação especial e inclusiva na comunidade escolar. É dever do Estado a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com o Art. 1º do decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. A educação inclusiva se faz por meio de ações para combater a exclusão, permitindo que a escola resgate sua verdadeira função social, onde se faz presente a participação de todos os alunos na educação, sendo eles portadores de alguma deficiência ou não. (Oliveira & Poker, 2002).

Entre essas ações, algumas delas se referem a presença de um professor especializado para essas crianças, o qual deverá compreender e aceitar as necessidades específicas de cada criança e produzir suporte técnico para os professores e auxiliares dentro do ambiente escolar. A educação especial em uma perspectiva inclusiva se torna integradora e não excludente, e permite que os alunos participem de uma escola comum.

A educação especial assume, portanto, outro papel no sistema inclusivo, devendo ser encarada como uma extensão ou desdobramento da educação comum, cujo objetivo primeiro é favorecer a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles, os alunos com deficiência, possibilitando a convivência educativa entre todos os alunos. Para tanto, são usados métodos, técnicas e recursos diferenciados que se adaptam às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos. (Oliveira & Poker, 2002, p.135).

A educação inclusiva é desafiadora e complexa por ser justamente uma educação que propõe atingir a todos.

No entanto, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, requer uma atenção especial, uma vez que o desenvolvimento efetivo destes alunos deve ser assegurado, através de procedimentos pedagógicos adequados que garantam e propiciem a sua aprendizagem. (Oliveira & Poker, 2002, p.136).

Portanto, quando uma escola passa a trabalhar com a educação inclusiva, precisa considerar inúmeros aspectos e especificidades desta modalidade de ensino. A mudança da metodologia e técnicas para o ensino, a necessidade de recursos materiais, de suporte técnico para a capacitação de professores, mudanças curriculares e arquitetônicas e a importância de um corpo técnico especializado, além das necessidades de investimento de verbas, são questões que devem ser observadas pela comunidade escolar. (Aguilar & Duarte, 2005; Oliveira & Poker, 2002).

O corpo técnico especializado, constituído pelo psicopedagogo, fonoaudiólogo e psicólogo é implementado pelo sistema escolar pela necessidade de mediação e regulação dentro da construção da educação especial. O psicólogo, dentre esses profissionais, possui um papel importante como mediador na educação inclusiva.

Diante da necessidade de profissionais preparados que favoreçam um ambiente de aprendizagem, atuando entre os diferentes sujeitos, percebemos que o psicólogo cada vez mais tem ganhado relevância como mediador na instituição escolar e entre a equipe técnica que a compõe [...] O psicólogo escolar como mediador, deve ter competências e habilidades interpessoais imprescindíveis para desenvolver um trabalho eficaz e manter boas relações com os demais profissionais que contribuem para o processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais. (Pego et al, 2014, p.174).

De acordo com o CRP/RN (2017), as possibilidades de atuação do psicólogo no campo educacional, além de outras, consistem em promover o acolhimento das crianças e famílias no processo de adaptação e transição de um nível ao outro; contribuir com o planejamento coletivo de propostas para intervir nas demandas da instituição educacional: orientando e instruindo, com informações relativas aos saberes da Psicologia, as demandas que a instituição enfrenta junto aos estudantes. Além disso, também faz parte a atuação junto às demandas relacionadas à educação inclusiva e o planejamento de ações direcionadas a esse público específico, agindo em parceria com as equipes de profissionais e, dentre eles, os auxiliares de sala.

A atuação do auxiliar de sala, deve considerar todo o contexto escolar composto por um trabalho multidisciplinar, através da equipe pedagógica, professores, alunos e outros profissionais envolvidos nesse meio. O auxiliar de sala é

um profissional que promove suporte diante das especificidades de cada criança acompanhada, podendo trabalhar junto aos docentes, onde executa as atividades em conjunto com a criança, que são programadas em sala de aula. A efetivação dessas atividades é construída de forma operacional e também dentro das condições dos alunos, onde devem ser efetuadas com segurança, promovendo o bem-estar do aluno.

De acordo com Almeida (2002, p.14):

Esse profissional, denominado auxiliar de classe ou professor de apoio, possibilita a oferta garantida por lei do Atendimento Educativo Especializado. Especialmente quando falamos de educandos com TEA, dependendo do grau do autismo, a figura do auxiliar de classe é indispensável pois o processo educativo é comunitário devido ao currículo, a convivência com outros alunos, etc, mas também, por se tratar de educação especial, é individualizado, considerando as necessidades particulares do educando.

Os auxiliares de classes, como citado, são importantes para o auxílio dentro da sala de aula e para o trabalho em parceria com o professor regente. O aluno que necessita de especificidades no processo de aprendizagem pode necessitar também de uma atenção mais direcionada podendo o auxiliar de sala apresentar o suporte necessário. Sobre esse tema, Almeida (2002), afirma:

O auxiliar de classe fará a mediação da proposta pedagógica, fazendo as devidas adaptações para que [por exemplo, a criança] autista seja estimulado, dentro de uma linguagem própria e dos aspectos relativos ao seu mundo, a desenvolver habilidades e saberes. [...] É fundamental que o auxiliar de classe, em contato com a família, saiba identificar os gatilhos que levam às crises e as técnicas próprias para fazê-los sair delas.

Um fator importante a ser considerado sobre o papel do auxiliar é a necessidade de qualificação profissional para lidar com diversos alunos e considerar que esses possuem características próprias. É preciso estar qualificado e disposto para os desafios que surgem no ambiente escolar, tendo em vista que o auxiliar tem um papel fundamental no auxílio ao aluno, de maneira pedagógica ou promovendo cuidados, e até mesmo auxiliando o professor da classe. Portanto, capacitar-se seja com cursos, palestras, e principalmente, na troca de experiência com o professor, é algo fundamental para essa profissão. Contudo, percebe-se que o trabalho do auxiliar de sala, na maioria das vezes, é desenvolvido por profissionais que não possuem a devida capacitação para o desempenho dessas atividades, como aponta Lima (2018:

Cada vez mais as redes públicas estão dispondo de profissionais sem formação pedagógica nas classes comuns de ensino. Algumas prefeituras e escolas aceitam estudantes de cursos de licenciatura da 4º fase em diante para atuar com crianças da modalidade E.E. Muitas das estudantes não possuem a formação concluída para atuar com alunos da modalidade E.E, mas algumas instituições acabam contratando essas profissionais como estagiárias, pagando pouco e tendo um trabalho precarizado e sem formação suficiente.

A realidade vivenciada na experiência de estágio foco deste artigo em muito se aproxima das colocações de Lima (2018) e Bashiyo (2019). Foi possível perceber grande empenho por parte da instituição ao que se refere a presença de auxiliares de sala, contudo, a equipe de profissionais era composta, majoritariamente, por alunos de licenciaturas nas mais diversas áreas. Além disso, a falta de clareza em relação às atividades que deveriam ser desenvolvidas por estes ou mesmo em relação ao trabalho na Educação Inclusiva colocava em cheque o que deveria ser o principal objetivo de trabalho dos auxiliares de sala. Outras reflexões sobre essa problemática serão apresentadas mais adiante no texto que se segue.

CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E METODOLOGIA

A experiência de estágio básico ocorreu em uma escola da rede pública em Natal/RN, onde foi possível observar a comunidade escolar e entrar em contato com os alunos e os profissionais presentes na instituição. A instituição de ensino na qual foi possibilitada a realização do estágio básico, está situada no bairro mais populoso de Natal, em uma área urbana. Os alunos que estão matriculados na escola são, em sua maioria, da Zona Norte e do bairro de Mãe Luiza (bairro da Zona Leste da cidade), os quais vivem em sua maioria em situação de vulnerabilidade social.

A escola apresenta um elevado número de alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Sobre a presença dos auxiliares de sala, no turno matutino a escola dispõe de seis estagiários, sendo eles auxiliares de classes para o auxílio de 9 crianças e no turno vespertino a escola possui 10 auxiliares de sala para o acompanhamento de 15 alunos.

O grupo de estágio realizou 4 visitas à instituição. As visitas ocorreram a cada 15 dias sendo intercaladas com a supervisão acadêmica e planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola. O grupo de estágio se reuniu com os auxiliares de classe, comparecendo 9 dos 16 auxiliares, sendo realizada uma

entrevista semi-estruturada com perguntas voltadas às suas rotinas, práticas e como se sentiam dentro da comunidade escolar. No momento seguinte, foi realizada uma reunião com os professores da instituição. Ao total, são 32 professores, contudo, 14 se fizeram presentes. Foi também realizada uma entrevista semi-estruturada para que fosse possível compreender o entendimento deles sobre educação inclusiva, sobre as rotinas, as práticas e assim como sobre o papel do auxiliar de sala para eles e para os alunos e sobre o papel da psicologia educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi observado que a maioria dos projetos existentes na escola são desenvolvidos por estagiários auxiliares de sala, projetos esses que deixam de existir após o término do contrato de estágio, o que demonstra falta de continuidade em relação às propostas pedagógicas. Tal fato se agravou no durante o período da pandemia da COVID-19, devido a impossibilidade do desenvolvimento de ações presenciais.

Observou-se também a falta de preparo da equipe escolar em relação a uma educação inclusiva. Apesar de existir a preocupação na fala das equipes de tornar a escola mais inclusiva, os profissionais apresentaram despreparo para com as atividades possíveis. Tal fato gerou no grupo de estagiárias (os), a necessidade de planejar uma intervenção voltada para a capacitação desses profissionais. Devido aos limites da instituição, foi possível realizar apenas uma palestra com os auxiliares de classe e alguns professores, com a participação da diretora e coordenadora da escola. A palestra trouxe elementos de reflexão sobre o papel da escola no desenvolvimento na infância, assim como a importância de uma educação inclusiva que aposte nas potencialidades dos alunos, e não em seus limites.

Também foi discutida a importância da parceria e colaboração entre os professores e os auxiliares de sala para que seja construída uma proposta pedagógica possibilitadora de desenvolvimento. Além disso, o grupo de estágio em psicologia escolar elaborou uma cartilha sobre o tema da educação inclusiva e o papel da escola, dos professores, dos diretores, dos auxiliares e dos familiares para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONCLUSÕES

A educação especial em uma perspectiva inclusiva, o dever do psicólogo educacional e o papel do auxiliar de sala foram os principais assuntos que este trabalho pretendeu analisar e compreender. A compreensão do presente trabalho foi possível pelos direcionamentos tomados em relação ao objetivo geral apresentado. Para isso, foram feitos três objetivos específicos: introduzir a educação inclusiva na perspectiva especial, produzir discussões sobre a importância do psicólogo dentro da comunidade escolar e finalizar com a predominância do papel do auxiliar de classe e sua importância. As argumentações utilizadas para a construção deste trabalho, como também os encontros realizados no processo de estágio básico, foram essenciais para a compreensão do fazer psicológico dentro da área educacional e também dos auxiliares de sala.

É importante as escolas estarem conscientes de que profissionais qualificados dentro da sala de aula são essenciais para promover a inclusão e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, caso contrário a Política de educação inclusiva será somente uma teoria e tornará a prática caótica e excludente. [...] em geral, os auxiliares presentes nas classes de educação infantil ou estão em formação ou não possuem formação na área. Tal fato deve alertar os responsáveis dessa etapa de educação básica sobre os cuidados que se deve ter quanto à atuação de um segundo profissional em sala de aula. (BASHIYO, 2019, p. 39-40)

Esta análise nos permitiu concluir que por mais que existam leis vigentes, diversos projetos de inclusão e uma equipe escolar, que de fato, possibilite a convivência e a educação dos alunos dentro de uma escola comum, ainda se faz ausente algumas questões que não permite o avanço da inclusão.

Além disso, diante dos debates apresentados no contexto do estágio, foi observado o quanto o papel do auxiliar de sala não é reconhecido. Apesar de nos encontros, os professores expressarem falas sobre a importância do auxiliar de classe, os próprios auxiliares se sentem negligenciados pelos professores e sentem, a partir do que foi dito, uma hierarquia na comunidade, além da falta de planejamento conjunto.

Foi participando dessa experiência que percebeu-se a importância do psicólogo na área educacional como mediador dentro da comunidade escolar. Entende-se que o auxiliar de sala pode possibilitar que o aluno acompanhe as atividades propostas.

Já o psicólogo age de forma a mediar as relações entre os educadores, os auxiliares, os alunos e os familiares, seja na educação inclusiva ou não. É dever do psicólogo realizar ações que promovam respeito e inclusão, mediar o diálogo entre as partes, dar orientações e oportunizar espaços de troca acerca do aprendizado dos limites para uma vida em coletividade, sexualidade; desenvolver projetos que visem promover o respeito às diferenças e foi com esse ideal que realizamos as intervenções, de maneira a potencializar a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruno Borges de. **Educação especial: o papel e a importância do auxiliar de classe no acompanhamento de alunos com autismo**. 2022. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/35199>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BASHIYO, F. M. do N. Formação de professores: qualificação para atender crianças com deficiência intelectual. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 38–45, 2019. DOI: 10.26673/rec.v15i1.12769. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/12769>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL, Conselho Federal de Psicologia. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica / Conselho Federal de Psicologia**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019. p. 67.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 24 fev. 2023.

COUTINHO, André Felipe Jales; OLIVEIRA, Kamilla Sthefany Andrade de; BARRETO, Maria da Apresentação. A psicologia na escola: (re)pensando as práticas pedagógicas. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 40, p. 103-114, jul. 2015. Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150008>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100008. Acesso em: 19 jul. 2023.

LIMA, Bruna Delfino. **Reflexões sobre o trabalho docente da auxiliar de educação especial na classe comum**. 2018. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196043>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina. **O que pode fazer o psicólogo na escola?**. Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>>.
Acesso em: 23 fev. 2023.

POKER, Rosimar Bortolini; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Educação Inclusiva e Municipalização. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 233-244, 2022. Mensal. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382002000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 fev. 2023.

PEGO, Vanda Oliveira Rodrigues; DIAS, Arlinia Maria da Silva; MORAIS, Rafaella Roberta da Silva; PEIXOTO, Sandra. O psicólogo escolar como mediador no processo educacional. **Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais - UNIT-**, Alagoas, v. 2, n. 2, p. 185-198, 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/1865>. Acesso em: 17 fev. 2023.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista da Educação do Ideau: REI, Quatro Irmãos - Rs**, v. 5, n. 12, p. 2-13, 2010. Semestral. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.



Capítulo 9

**PROFESSORES DE INGLÊS E O MAL-ESTAR
DOCENTE: CONDIÇÕES DE TRABALHO,
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO**

**Luciana Galeani Boldorini
Filomena Elaine Paiva Assolini**

PROFESSORES DE INGLÊS E O MAL-ESTAR DOCENTE: CONDIÇÕES DE TRABALHO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO

Luciana Galeani Boldorini

Mestranda em Educação pela FFCLRP-USP - lucianagaleani@gmail.com

Filomena Elaine Paiva Assolini

Livre-docente FFCLRP-USP - elainefdoc@ffclrp.usp.br

RESUMO

O mal-estar docente é uma problemática entre os temas que permeiam os estudos sobre Educação no Brasil na contemporaneidade. Isso porque o docente está intrinsecamente ligado à desvalorização, desamparo e descaso da profissão, do fazer-ensinar. Concentramo-nos nos professores de língua inglesa e suas particularidades, como formação inicial e práticas do dia a dia no chão da escola. Este estudo, advindo de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo analisar as condições de trabalho, as queixas e déficits da formação básica que se presentificam nas práticas pedagógicas de sujeitos-professores de inglês da rede pública e privada do Estado de São Paulo e, interpretar, a partir de entrevistas orais semiestruturadas, alguns mal-estares docentes e seus desdobramentos na saúde física, mental desses sujeitos e, quiçá, em suas práticas pedagógicas diariamente. Nossas análises são feitas sob o olhar da Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxtiana, baseando-se nas contribuições de pesquisadores fundantes como Michel Pêcheux e Eni Orlandi, da psicanálise Freud-Lacanianiana, tendo como principal estudioso presente neste trabalho Sigmund Freud, das ciências da Educação, com autores que pesquisam sobre o mal-estar docente e a identidade do sujeito-professor, como Rinaldo Voltolini e Selma Garrido Pimenta, a sócio historicidade do sujeito e suas condições de produção.

Palavras-chave: Análise de Discurso. mal-estar docente. sujeitos-professores de inglês.

ABSTRACT

Teacher malaise is a problem among the themes that permeate studies on Education in Brazil in contemporary times. This is because the teacher is intrinsically linked to the devaluation, helplessness, and neglect of the profession, of teaching. We focus on English language

teachers and their particularities, such as initial training and day-to-day practices in the school. This study, arising from a master's thesis, aims to analyze the working conditions, complaints, and deficits of basic training that are present in the pedagogical practices of English teachers in the public and private network of the State of São Paulo and to interpret, from semi-structured oral interviews, some teacher malaise and its consequences on the physical and mental health of these subjects and, perhaps, on their daily pedagogical practices. Our analyzes are made under the perspective of the Discourse Analysis of French Pecheuxian Matrix, based on the contributions of founding researchers such as Michel Pêcheux and Eni Orlandi, of Freud-Lacanian psychoanalysis, having as main scholar present in this work Sigmund Freud, of the Education sciences, with authors who research on teacher malaise and the identity of the subject-teacher, such as Rinaldo Voltolini and Selma Garrido Pimenta, the socio-historicity of the subject and its conditions of production.

Keywords: Discourse Analysis. Teacher malaise. English teacher.

1 INTRODUÇÃO

O sujeito-professor de idiomas no Brasil, seja ele da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, passa, ao longo de toda sua carreira, por inúmeros desafios. Desafios inerentes à situação educacional brasileira que desencadeiam mal-estares, indisposições de ordem física e até de ordem mental, em decorrência desses incontáveis fatores sócio estruturais encarados pelo professorado. São adversidades das mais variadas ordens, seja a baixa remuneração, a falta de estrutura física e/ou tecnológica, até a falta da formação continuada deste sujeito-professor.

Não é novidade a situação das condições de trabalho do professorado no Brasil. Desde a baixa remuneração, passando por péssimas condições físicas estruturais e tecnológicas até a falta de investimento na formação permanente. São inúmeros os impasses que acabam agravando o ministrar de aulas no país.

A Organização Internacional do Trabalho definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida (Oit, 1984). Tais condições buscam basicamente atingir a meta de um ensino eficaz. (Gasparini; Barreto; Assunção,2005, p.191).

Apesar da garantia assegurada pela lei, a prática e a realidade são bem distantes. Ainda mais após o surgimento da pandemia do vírus Covid-19, na qual a

escassez de recursos e amparo pedagógico ficaram ainda mais evidentes.

As condições sociais educacionais estão mudando em ritmo acelerado, com novas demandas emergindo todos os dias. Nossos sistemas escolares, que cresceram exponencialmente nas últimas décadas, ainda não têm sensibilidade para atender novas exigências. Por esta razão, os professores enfrentam adversidades e dificuldade com novas necessidades e críticas constantes da sociedade sobre sua incapacidade de atender a essas novas demandas. “O mal-estar docente é um problema ético-político, basicamente um sofrimento psíquico da ordem dos afetos e das relações intersubjetivas que se vivenciam no trabalho de ensinar e em um lugar que se cai (...)” (Martínez Apud Nemiña, 2010)

O mal-estar docente, assunto primeiramente tratado pelo psicólogo espanhol José Esteve, em 1987, para “para descrever os efeitos permanentes que afetam negativamente as características pessoais e profissionais do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência.” (Martins, Vieira, Feijó, Bugs, 2014). Porém, ainda necessita de várias análises que o revelem melhor, pois “O mal-estar docente se expressa no campo da subjetividade, categoria que nos permite rastrear o processo no nível do singular e como fenômeno coletivo.” (Martinez, 2010, p.2)

São várias as expressões do mal-estar docente, mas um exemplo é dado por Éric Plaisance, no seu capítulo “Os desafios da educação inclusiva e o mal-estar na educação, no livro Retratos do mal-estar na educação contemporânea, de 2014, pela organização do Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, no relatório Concertation (Rapport de la Concertation, p.17), de 2012, que proveu os dados solicitados pelo Ministério da educação para a elaboração de uma nova lei sobre a “refundação” da escola, traz que “o mal-estar” é o sofrimento no exercício mesmo de sua profissão, com o sentimento de sua desvalorização social” (p.24)

Além de o sujeito-professor ter de desempenhar seu importante papel como educador, outras funções foram destinadas a ele como: a busca de qualificação para a educação híbrida, o amparo aos problemas advindos desta nova realidade como o acolhimento dos alunos e suas famílias e a adaptação extremamente precária destes. Esse amontoado de novas contingências somadas as condições individuais do sujeito-professor tiveram um alto impacto na saúde mental,

Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não

reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (Teixeira, 2001; Barreto e Leher, 2003; Oliveira, 2003 IN: Gasparini; Barreto; Assunção, 2005, p.191).

Neste trabalho, optamos por investigar os sujeitos professores de inglês. Além das adversidades do contexto escolar e da sala de aula, observamos que um dos fatores que contribui para ampliar e afetar negativamente o mal-estar desse sujeito relaciona-se às suas dificuldades com o idioma, que nem sempre é estudado e aprendido no curso de graduação de modo a lhe assegurar possibilidades para uma docência responsável. (Ialago; Duran, 2008)

Desde o curso de graduação em Letras, há certa defasagem da prática do idioma. É sabido que, para se ter proficiência em um idioma, é preciso dominar todos os seus aspectos. Além dos estudos de gramática e literatura, deve-se ter domínio também da escrita e fala. Sendo este último não aprofundado durante o tempo acadêmico inicial. Sendo assim, o sujeito-professor de inglês necessita buscar aperfeiçoamento fora da instituição de base inicial. São cursos em instituições internacionais, tutoria com professores mais experientes e fluentes e cursos de especialização. (Ialago; Duran, 2008)

Naturalmente, no curto espaço de tempo de uma graduação, não é possível conceber que os alunos venham a obter um profundo conhecimento do conteúdo (*content knowledge*), ou seja, um alto nível de proficiência da língua. Esta competência precisa, necessariamente, ser alcançada em outro momento e espaço. (Ialago, Duran, 2008, p.63)

A seguir, traremos a fundamentação teórica que serviu de arcabouço para as análises feitas a partir da delimitação do *corpus* da pesquisa.

2 ALGUNS CONCEITOS BASILARES

Como referencial teórico, para a análise do corpus desta pesquisa, nos ancoraremos na Análise de Discurso de Matriz Pecheutiana Freud-Lacanian, doravante denominada A.D.

A AD teve sua origem na França com a publicação do livro “A Análise Automática do Discurso” (1966), de Michel Pêcheux, obra na qual o autor buscou “abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais, e, em particular, da psicologia social.” (Gadet; Hak, 1997, p.14).

A AD busca na Psicanálise freudo-lacanianana, fundamentos para a noção de sujeito, aceitando que existe um sujeito desejante, do inconsciente, clivado, que vai criar um “novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso.” (Orlandi, 2012, p.20)

Para Eni Orlandi (2012), a AD não segue a linearidade das noções básicas de comunicação (emissor, receptor, código, referente e mensagem) como difusão da informação. Ao invés disso, a língua não é considerada só um código, a emissão da mensagem não se dá em sequência e não há separação entre receptor e emissor.

Como os sujeitos são afetados pela língua e pela história, há um intrincado modo de constituição desses sujeitos enunciadorees, sendo assim, o processo de transmissão da mensagem é feito ao mesmo tempo entre emissor e receptor em um “processo de significações e não estão separados de forma estanque” (Orlandi, 2012, p.21) por isso seus sentidos são “múltiplos e variados”. A linguista nos situa que: “Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores.” (p.21)

O sujeito, à luz da AD, então, é determinado a partir das relações com o outro. Não é “totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores” (Ferreira, 2001, p.23). Ele não é fonte única dos sentidos e nem de onde se origina o discurso. Como nos diz a pesquisadora Maria Cristina Leandro Ferreira (2001) ele estabelece uma relação ativa no interior de uma dada FD (Formação Discursiva); assim como é determinado ele também a afeta e determina em sua prática discursiva.” (Ferreira, 2001, p.15).

A Formação Discursiva (FD) por sua vez “se define como aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito.” (Orlandi, 2012, p.43) e “relacionadas às suas condições de produção no interior de uma realidade social marcada pela ideologia dominante.” (Gregolin, 2005, p.3).

3 CONCEITOS ESSENCIAIS

A pesquisa que está em andamento é de caráter descritivo-interpretativo, pois o nosso objetivo é investigar os mal-estares provenientes dos discursos de professores de inglês, a respeito dos fatores relacionados à profissão, que lhe causam mal-estar, advindos das condições de trabalho na escola e na sala de aula, da deficiente formação inicial e formação continuada permanente no seu dia a dia e em

suas práticas pedagógicas.

A escolha da entrevista oral que foi registrada pelo uso de áudio gravado é justificada, porque por meio da oralidade, os sujeitos professores de inglês ficam mais à vontade, e, além disso, a fala traz marcas, silêncios, marcas, equívocos, falhas e apagamentos que serão por nós perscrutados.

Segundo Ginzburg (1989), as marcas são pistas que, se por um lado, atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, por outro lado, não são detectáveis nem apreendidas mecânica e empiricamente. Afinal, os mecanismos enunciativos, conforme diz Orlandi (1988), não são unívocos nem auto evidentes; são construções discursivas com seus efeitos de caráter metodológico. Para atingi-las, é preciso teorizar. (Assolini, 2003, p.142)

Foram analisados recortes de entrevistas orais feitas com sujeitos-professores de inglês, a fim de identificar os marcadores linguístico-discursivos desta pesquisa que contribuirão para que possamos observar em quais formações discursivas os professores de inglês se inscrevem e a quais formações ideológicas essas formações discursivas se remetem.

É necessário salientar que o *corpus* está relacionado ao “recorte” dos dados proveniente da coleta das entrevistas determinados pelas condições de produção e considerando os objetivos delimitados.

Cumprir dizer que, segundo Orlandi, “(...) o recorte é uma unidade discursiva; fragmento correlacionado de linguagem e situação”. (1987: 139). Os dados, por sua vez, são entendidos, aqui, “(...) como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo”. (Tfouni, 1992b: 206). (Tfouni, Assolini, 2006, p.3)

Foram selecionados oito sujeitos- professores na qual, dois ministram aulas exclusivamente na escola pública, um exclusivamente na rede privada e quatro atuam nas duas redes, no Estado de São Paulo, que, a partir de suas práticas e formações contribuíram para a pesquisa. É de suma importância ressaltar que se prima pela ética e integridade da pesquisa, sendo assim, os sujeitos-professores terão suas identidades pessoais e profissionais protegidas e não reveladas. Além disso, cada sujeito-professor participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas orais semiestruturadas são importantes também será preservar a subjetividade do sujeito-professor entrevistado, sendo que podemos entender a subjetividade como: “[...] um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimentos de mundo, sentimentos etc.” (Tfouni,

1995, P. 74 Apud Assolini, 2010)

Além desses inúmeros fatores, devemos considerar ainda o que a estudiosa Eni Orlandi (2012) nos traz em várias de suas obras como o “não-dito”, na qual a pesquisadora afirma que: “(...) de todo modo, sabe-se por aí que, ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam.” Ou seja, podemos observar com mais riqueza para análise, os silêncios, as pausas, o subentendido na linguagem oral dos sujeitos.

(...) a partir do objeto discursivo, o analista vai incidir uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas - que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.) - com a formação ideológica que rege essas relações. Aí é que ele atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos naquele material simbólico, de cuja formulação o analista partiu. (Orlandi, 2012, p.78)

Em seguida, traremos análises de recortes dos depoimentos dos sujeitos-professores de inglês e, aqui, gostaríamos de salientar que a fundamentação teórica da AD se inscreve no paradigma fundamentado na interpretação e não galileano (Ginzburg, 1990), que rege a ciência positivista. A interpretação compreende questões do real e da exterioridade discursiva e a relação do homem na produção da realidade na qual está se relacionando. (Assolini, 2003)

4 ANÁLISES DO DEPOIMENTO

Questão norteadora: *Você gosta de ser professora de inglês?*

Narrativa 1 – Excerto da resposta do Sujeito-professor N. (35 anos, gênero feminino)

SP N. - Porque assim, a escola que estou... mudou de gestão e mudou o seu funcionamento e foi uma *tortura!* Meu último ano, foram 10 anos, esse último ano não precisava ter sido assim, mas eu entendo, faz parte do ciclo. Se não fizesse isso, nunca sairia de lá. Foi uma *tortura* no tratamento comigo, para comigo, e com outras pessoas também. O aluno *tava* mandando para caramba e eles não estão sabendo nem disfarçar e para isso eles vão judiando do professor, sabe? É meio que velado. Eles querem milagres, por exemplo, o aluno faz todo tipo de anarquia na sala de aula, você reporta, eles nunca resolvem. O problema é você. *“Mas você já parou para pensar se a sua aula não está pouco dinâmica”* e não sei o que lá. Então eles *me torturaram, torturaram muito...* para justificar a demissão do final do ano, então, sabia!

Iniciamos observando que, neste excerto retirado de um depoimento pelo sujeito-professor N., há uma repetição de termos. A palavra tortura e suas variações (torturaram, judiando) é repetida ao longo de todo depoimento pelo sujeito-professor. Repetição (*Die Wiederholung*, do alemão) tem maior destaque nos estudos freudianos a partir da década de 10. Em sua obra *Além do princípio de prazer*, Freud (1920), redefine as pulsões como repetições de um momento anterior, ou seja, “então compreendemos de imediato que a compulsão à repetição deve ser atribuída ao recalçado inconsciente.” (Freud, 1920, p.42)

No entanto, o fato novo e notável que agora precisamos descrever é que a compulsão à repetição também traz de volta aquelas vivências do passado que não contêm qualquer possibilidade de prazer, que também naquela época não podem ter sido satisfações, nem mesmo de moções de impulso recalçadas desde então. (Freud, 1920)

Temos que, para a psicanálise freudo-lacanianana, um dos alicerces deste trabalho, o sujeito “(re)vive” experiências insatisfatórias, que lhe causaram mal-estar e desconforto, fruto da pulsão de morte. Além disso, em seus estudos, Freud (1920) esclarece que a repetição, nos princípios traumáticos, e na transmissão dos traumas dentro da cultura, o que o sujeito transmite é um silêncio, aquilo que não pode ser dito na ocasião da experiência.

(...) também repete a vivência desprazerosa porque devido à sua atividade ela obtém um domínio muito mais profundo da impressão forte do que foi possível por ocasião do vivenciar meramente passivo. Toda nova repetição parece melhorar esse almejado domínio (...)
(Freud, 1920, p.60)

A repetição, além de melhorar esse domínio do acontecimento, ainda traz que “é evidente que a repetição, o reencontro da identidade, significa ela própria uma fonte de prazer.” (Freud, 1920, p.61) Ou seja, o sujeito repete na busca de ressignificar a(s) experiência(s) traumáticas, reencontrando sua identidade suprimida pelo silêncio.

De acordo com a AD temos o conceito de Esquecimento, definido por Michel Pêcheux (1975), sendo eles o Esquecimento Número 1 e Esquecimento Número 2. Aqui, nos atentaremos, por relevância, ao Esquecimento Número 2.

No Esquecimento Número 2, o esquecimento da enunciação, o sujeito, ao falar, fala de uma maneira e não outra e formam-se famílias parafrásticas, ou seja, construções do discurso que indicam que o dizer poderia ter sido outro.

Ao falarmos "sem medo", por exemplo, podíamos dizer "com coragem", ou "livremente" etc. Isto significa em nosso dizer e nem sempre temos consciência disso. Este "esquecimento" produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação "natural" entre palavra e coisa. (Orlandi, 2012, p.35)

Com efeito, o esquecimento é fundante, estruturante, não uma imperfeição, mas uma necessidade para o funcionamento da linguagem. O esquecimento não é voluntário, é da ordem do inconsciente e assim, as palavras adquirem sentido pela identificação do sujeito com determinadas ideologias. O sujeito então toma palavras que já existem e dá a elas um novo significado, sempre em movimento e de maneiras diferentes. (Pêcheux, 1975)

Para a emergência do discurso do sujeito, devemos considerar a ideologia que o permeia e o esquecimento inconsciente, mas, também, o contexto e a memória devem ser levados em consideração. O contexto ideológico e sócio-histórico e as condições de produção são o fundamento para a construção do sentido do discurso.

Do dicionário da Língua Portuguesa temos o verbete <tortura>

substantivo feminino: Violenta dor física a que se submete alguém. [Figurado] Sofrimento moral intenso; angústia. [Figurado] Tormento excessivo; sofrimento: as torturas de um amor não correspondido. [Figurado] Circunstância dificultosa, muito complicada; em que há dificuldade, empecilhos: foi uma tortura conseguir aquele emprego. Etimologia (origem da palavra tortura). Do latim *tortura*.ae, "ato de torcer". (Dicio, 2023)

O sujeito-professor em questão utiliza-se da repetição da palavra tortura para justificar esse mal-estar vivido pela descaracterização da unidade escolar ao qual lecionou por 10 anos, que aparece no seguinte segmento: *"(...) eles torturaram porque eles queriam justificar e por isso, então fizeram várias reclamações inexistentes durante o ano para justificar a demissão no final do ano. Isso foi péssimo!"*

SP N. - Eles me chamaram para conversar com direção e coordenação, coisa que nunca precisei e nunca precisaria. *Não eu! Tipo assim, sem arrogância*, mas eu sei que eu entrego um bom trabalho. Se eu precisar de alinhamentos, claro, *"Senta aqui vamos conversar, N., estão reclamando que você tá chata que, sei lá, que eu não tô usando a lousa digital direito, o livro, sei lá"*. Mas alinhamento sim, agora, no meu

caso, eles *torturaram* porque eles queriam justificar e por isso, então fizeram várias reclamações inexistentes durante o ano para justificar a demissão no final do ano. *Isso foi péssimo! Foi uma tortura, então isso me fez parar e falar “mas você quer isso? Porque.... você quer mesmo? você quer voltar para sala de aula de escola?”*

Outro indício que temos neste excerto é a identidade do sujeito-professor que aparece no segmento: *“Eles me chamaram para conversar com direção e coordenação, coisa que nunca precisei e nunca precisaria. Não eu! Tipo assim, sem arrogância, mas eu sei que eu entrego um bom trabalho”*. O sujeito -professor está inserido em formações discursivas que o levam a se entender como um sujeito que “entrega um bom trabalho”, e, ainda, que “nunca precisou e nunca precisaria ser chamado a atenção”.

Os enunciados *“Eles me chamaram para conversar com direção e coordenação, coisa que nunca precisei e nunca precisaria. Não eu”* produzem efeito de sentido de arrogância, que é negada pelo sujeito “Tipo assim, sem arrogância”

Como trazido por Pimenta (1996) em seus estudos, temos que a identidade do professor é construída historicamente, em um processo contínuo conforme ele se situa historicamente em sua carreira. Ao longo do tempo, o sujeito-professor vai adquirindo conhecimentos e experiências que lhe tornam aptos para conhecer de sua posição dentro do fazer-ensinar, do fazer-docente.

O que entendemos por construir a identidade? A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta à necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. (Pimenta, 1996, p.76)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, mas não concluindo totalmente nossas análises, pois na AD os efeitos de sentido são vários, pois “A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação.”

(Orlandi, 2012, p.26) permitem-nos afirmar que o mal-estar docente é inerente à trajetória do sujeito-professor de inglês. Como sabemos, os discursos não se fecham, estando sempre abertos a novas interpretações. Entendemos que uma das possíveis formas de o sujeito-professor lidar com o mal-estar docente é por meio de ressignificações de suas práticas pedagógicas, saberes e condições de trabalho. Nessa perspectiva, entendemos a importância de um trabalho particular, singular, por parte do sujeito-professor, mas também coletivo, por meio de políticas públicas que valorizem a profissão.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar**. Práxis Educacional, v. 6, n. 8, p. 33-54, 2010.

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Interpretação e Letramento: os pilares de sustentação da autoria**. Ribeirão Preto, 2003. 269 p.; 30 cm. Tese, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP – Depto. de Psicologia e Educação.

DE ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal**. Calidoscópico, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso: projeto de pesquisa: A Aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor (1997-2001)**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. L&PM Editores, 2016.

GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. — Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Editora Companhia das Letras, 1990.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Formação discursiva, redes de memória e trajetórias sociais de sentido: mídia e produção de identidades**. II Seminário de Análise do Discurso (SEAD), na UFRGS, Porto Alegre, 2005.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. **Formação de professores de inglês no Brasil**. Rev. Diálogo Educ, p. 55-70, 2008.

MARTINEZ, Deolídia. **Mal-estar docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

Martins, Maria de Fátima Duarte, Vieira, Jarbas Santos, Feijó, José Roberto, & Bugs, Vanessa (2014). **O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento**. Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho, 17(2), 281-289.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas**. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Péricles Cunha. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 [1975]. p.163-252.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível:<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551996000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jun. 2023.

TFOUNI, Leda Verdiani, ASSOLINI, Filomena Elaine. **Gestos de interpretação e de autoria em produções linguísticas orais e escritas: desafios e possibilidades**. Anped, 2006.

TORTURA. In: **Dicionário Online da Língua Portuguesa**. Dicio. Disponível em:<<https://www.dicio.com.br/tortura/>> Acesso em: 27 de jun de 2023.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Editora Escuta Ltda, 2014.Civilização Brasileira. 2011. Edição do Kindle.



Capítulo 10

**A PROTAGONIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
ENSINO DA MATEMÁTICA**

Tais Angelo Louzada

Vanessa Mattoso Cardoso

Lui Nörnberg

A PROTAGONIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Tais Angelo Louzada

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, docente nas redes municipal de Pelotas e de Rio Grande, taislouzadaprof@gmail.com.

Vanessa Mattoso Cardoso

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, docente no Instituto Federal Sul-rio-grandense, vanessacardoso@ifsul.edu.br.

Lui Nörnberg

Doutor em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos, docente na Universidade Federal de Pelotas, luinornberg@gmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta para o ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos iniciais. Com foco no sujeito, tendo como referencial a teoria da andragogia e as perspectivas Freirianas, o trabalho parte de necessidades cotidianas dos educandos, tornando-os protagonistas da construção do conhecimento, dando-os Voz, para que a aprendizagem vá ao encontro do efetivo exercício da cidadania. Para elaboração das atividades, foi realizada uma entrevista com os estudantes, evidenciando a importância da Matemática nos seus contextos e, na sequência, foi apresentada a operação de adição, no universo dos Naturais. O encontro, que partiu do estudo e aplicações do conceito de adição, apresentou resultados sinalizando que a introdução de conceitos matemáticos (números decimais, subtração, custos, despesas e lucro) de forma colaborativa e contextualizada possibilita uma aprendizagem mais significativa. Para além disso, salientamos que durante o processo, não foram priorizados apenas os algoritmos, mas discussões acerca da importância das ferramentas disponibilizadas pela matemática para minimizar as dificuldades sociais, como por exemplo pesquisas de preços antes de adquirir uma cesta básica e valor de serviços prestados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino da Matemática, Paulo Freire, Protagonismo, Andragogia.

1 INTRODUÇÃO

Ao se falar em Educação de Adultos (EA), ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja pelo olhar da pedagogia Freiriana ou da andragogia, os estudos evidenciam a necessidade de que o ensino seja pautado no sujeito adulto: suas experiências e necessidades.

Embora a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), proposta para ser referência para elaboração dos currículos escolares, não contemple a EA, baseando-se apenas em crianças e adolescentes, desde 1970 a educação voltada ao sujeito adulto vem sendo amplamente discutida no cenário mundial.

Neste mesmo contexto, o brasileiro e contemporâneo, Paulo Freire, precursor da educação popular, preocupado com o analfabetismo no Brasil, começa a analisar como o adulto aprende e se não está aprendendo, o porquê.

Freire entendia que a educação deveria ser uma prática transformadora, que ajudasse as pessoas a se tornarem agentes ativos na transformação social. Sua abordagem, assim como a de Knowles, valoriza a experiência e o conhecimento prévio dos alunos, considerando-os sujeitos que constroem conhecimento, e não objetos de ensino.

Dessa forma, as duas propostas metodologias incentivam a participação, o diálogo e a reflexão crítica, aspectos que são fundamentais na educação de adultos.

Na idade adulta, o indivíduo é autônomo, assim a aprendizagem não pode mais ser vista a partir de meras transmissões de informações e conhecimentos impostos pelo professor, e sim a partir de sua vivência, conhecimentos e da necessidade que tem de aprender o que lhe faz falta (FREIRE, 1996, p.60).

O presente artigo tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido numa turma de estudantes da EJA de uma escola situada em um bairro muito carente do interior do Rio Grande do Sul, na disciplina de Matemática. O estudo visa mostrar o protagonismo do aluno quando compreende a importância do que lhe é ensinado, quando lhe é permitido trazer suas experiências para a sala de aula, quando o conteúdo vai ao encontro das suas necessidades.

A disciplina foi escolhida pela relevância na formação do cidadão, sendo indispensável na compreensão do mundo e como tentativa de afastar os “monstros” que historicamente a acompanham, independentemente do nível escolar.

No contexto dessa prática, os pressupostos teóricos encontram-se embasados nas perspectivas Freirianas e da andragogia, defendida por Malcolm Knowles.

Na sequência deste texto são apresentados, o referencial teórico que sustenta a proposta e a descrição da atividade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta os aportes teóricos que foram considerados relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

2.1 Andragogia

Em 1833 Alexander Kapp, professor alemão, introduz o termo andragogia em seu livro '*Platon's Erziehungslehre*' (Ideias Educacionais de Platão), descrevendo a necessidade de aprender ao longo da vida. Os estudos de Beck (2015) sobre a teoria de Kapp sinalizam que a aprendizagem ao longo da vida implica em auto-reflexão e objetivos claros. O autor destaca ainda que Kapp não desenvolve as teorias ou os pressupostos andragógicos, mas justifica a prática da Andragogia (ensinar para adultos) como uma necessidade de uma educação voltada para o público adulto.

Em 1980, Knowles coloca em evidência o termo andragogia, porém, diferente de Kapp, desenvolve teorias, sugerindo a proposta de desenho do processo andragógico para a EA, conhecido como "Ciclo andragógico de Knowles". Este ciclo é subdividido em sete fases sequenciais e progressivas:

primeira, a criação de um clima que favoreça a aprendizagem; segunda, o estabelecimento de uma estrutura organizativa que permita a participação do adulto no planejamento; terceira, o diagnóstico das necessidades de aprendizagem; quarta, a formulação dos objetivos das aprendizagens; quinta, a concepção de um desenho ou roteiro de atividades; sexta, a operacionalidade efetiva das atividades; e sétimo, a reavaliação do diagnóstico de necessidades de aprendizagem, que poderá reconduzir o adulto a um novo ciclo (KNOWLES, 1980, *apud* BARROS 2018, p.6).

Knowles defendia pressupostos pedagógicos (inicialmente 5, posteriormente foram se acrescentando outros):

Autonomia: o adulto sente-se capaz de tomar suas próprias decisões (auto administrar-se) e gosta de ser percebido e tratado como tal pelos

outros.

Necessidade: esse pressuposto está relacionado aquilo que, para o indivíduo, apresenta-se como algo necessário ao seu dia a dia, seu cotidiano. Um saber descomplicado, sem métodos específicos, apenas aquilo que representa o conhecimento adequado para suprir sua necessidade, que geralmente, é imediata ou a curto prazo.

Experiência: a experiência acumulada pelos adultos oferece uma excelente base para o aprendizado de novos conceitos e novas habilidades.

Prontidão para a Aprendizagem: o adulto tem maior interesse em aprender aquilo que está relacionado com situações reais de sua vida.

Aplicação da Aprendizagem: as visões de futuro e tempo do adulto levam-no a favorecer a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata, o que tem como corolário uma preferência pela aprendizagem centrada em problemas em detrimento de uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento.

Motivação para Aprender: os adultos são mais afetados pelas motivações internas que pelas motivações externas. Vale lembrar que as motivações externas estão ligadas seja ao desejo de obter prêmios ou compensações seja ao desejo de evitar punições; motivações internas estão ligadas aos valores e objetivos pessoais de cada um. (BECK, 2015, n.p).

Ao falarmos em EA não podemos deixar de destacar o nome mundialmente conhecido pelo seu compromisso com a Educação Popular e referência para a EJA, o educador brasileiro, Paulo Freire, para quem a educação era uma ferramenta de libertação e a EJA, fundamental para garantir o acesso e a inclusão social.

Embora os dois educadores apresentem olhares distintos em relação ao indivíduo da EA, ou seja, enquanto o primeiro enxerga o aprendiz em termos psicológicos, o segundo o vê como um ser social, os dois propõem uma andragogia/pedagogia para um sujeito independente na qual o principal papel do educador venha a ser o de transformar a vida desse aprendiz, estimulando sua autonomia.

2.2 Freire e a Educação de Jovens e Adultos

A EJA é uma modalidade de ensino e componente constitutivo da Educação Básica destinada ao público que não completou ou teve acesso à educação básica. O sujeito da EJA é um indivíduo construído como ser social, que traz suas identidades coletivas de classe, gênero, sexo e que foi historicamente invisível para as políticas públicas da sociedade brasileira.

Para Paulo Freire “o homem integrado é o homem sujeito” (FREIRE, 1983 a.p.42), isto é, um homem histórico que expressa sua humanização. Ele dialoga e age

com os demais tomando decisões e exercendo seu direito de escolha.

Entretanto esse homem pode existir como objeto, coisificado, desenraizado, desumanizado. Situado neste polo, o homem “altera-se a si para adaptar-se” (FREIRE, 1980 a.p.42, nota 4). Sob essas condições desumanas, o homem vai coisificando-se, ficando domesticado, sentindo-se esmagado pelo sentimento de impotência frente a sua realidade social, dessa forma perdendo-se de si e dos demais. “Para Freire, o movimento de vir a ser do próprio sujeito é vocação natural (embora passível de ser distorcida ao longo do processo histórico) e está relacionado ao processo educativo como uma aprendizagem permanente.” (Dicionário Freire, 2019, p.443). Nessa perspectiva a EJA tem grande relevância pois enquanto modalidade educativa poderá, numa relação de diálogo entre educador e educando, auxiliar esse sujeito na sua reflexão e sua prática frente a sociedade.

Portanto, a EJA, dentro dessa abordagem, busca analisar como vivem esses sujeitos dentro de suas comunidades, suas formas de pensar, valores, crenças, enfim, nessa visão educativa o estudante é o protagonista da sua história. Cabe à escola fazer esse resgate de recuperação da humanidade roubada desses educandos tão excluídos e marginalizados de nossa sociedade.

Segundo Arroyo:

Paulo não inventava metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeducava a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e culturas. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados em formação (ARROYO, 2014, p.27)

Os ideais Freirianos de Educação Popular e Movimentos Sociais trouxeram como primordial a compreensão sobre os Sujeitos da EJA, buscando através de grupos de pesquisas e debates com educadores a formulação de metodologias apropriadas a essa modalidade de ensino.

De acordo com Freire (1967) a grande preocupação em relação à educação é a mesma de toda pedagogia moderna: “*Uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.*” (p.87). O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando. Segundo o autor não é possível dar aulas de democracia e ao mesmo tempo, considerarmos como ‘absurda e imoral’ a participação do povo no poder. “*A democracia é, como o saber, uma conquista de todos.*” (FREIRE, 2022, p.20)

3 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA A EJA

A seção a seguir apresenta a voz e a vez dos sujeitos da EJA com suas concepções no que tange o ensino da matemática e a construção de aprendizagens para romper com o paradigma tradicional de ensinar e aprender nesse campo do conhecimento.

3.1 A Voz e a Vez dos Sujeitos da EJA

Para dar voz aos educandos, uma das pesquisadoras realizou uma entrevista semiestruturada para escutar, principalmente, o que pensam sobre a escola, qual sua função e utilidade para sua vida e inserção social fazendo um elo com o ensino da matemática. Usaremos pseudônimos para proteger a identidade dos participantes. A primeira pergunta, traz o seguinte questionamento: Quem desistiu primeiro, você dá escola, ou a escola de você? Em relação a esse questionamento, a maioria dos estudantes relataram questões de dificuldades econômicas e sociais como principal causa da desistência aos estudos. Tivemos também o relato de gravidez na adolescência que acaba afastando muitas mulheres dos bancos escolares para poder criar seus filhos na primeira infância. Segundo o relato dos estudantes as dificuldades financeiras pesavam e a busca por trabalho informal desde a mais tenra idade os colocavam distante dos bancos escolares, conforme pode ser visto na fala da Estudante Esperança *“Foi por causa do serviço, precisava trabalhar para ter o que comer, senão a fome pegava sora, aí a gente cresce e faz falta ter colégio”*

Na segunda pergunta, que abordava a percepção da matemática na vida cotidiana, todos os alunos mostraram o quanto a matemática é presente em suas vidas e como ainda buscam aprender melhor essa disciplina que apresenta um significado social intenso. A estudante Protagonista que tem como profissão a arte de cozinhar e fazer marmitex para vender mostra claramente a relação da matemática na seguinte fala:

[...] ela , a matemática, é muito bom para fazer minhas contas que eu vendo doces e salgados e faço almoços, marmitex, eu tenho que fazer as contas quanto sai as coisas, que tem que ter dar troco então a matemática é muito importante para tudo né; preciso ver quanto eu gasto de coisas para fazer o almoço e cobrar; para comprar nos mercados as coisas que tu vai tem que ver o troco e ver se está certo ou não (EP).

Por ser uma turma heterogênea evidenciamos as diferentes facetas da matemática na vida cotidiana, como por exemplo: “[...] preciso contar eu faço crochê, eu faço tricô né e conto os pontos e carreiras para dar certo...” (Estudante Cidadão), “[...] tenho que saber quanto quantas gotas eu tenho que colocar e quantos ml de água tem que colocar num copo, para não ser demais para não tirar o efeito do remédio...” (Estudante Protagonista), “[...] eu uso na matemática na obra ,numa obra o cara precisa muito da matemática.”(Estudante Empoderado).

A partir das entrevistas podemos notar a percepção da relevância da Matemática para a vida desses estudantes, que vai desde cálculos diários na compra de produtos alimentícios, das quantidades e noções para um trabalhador da construção civil, das habilidades para os trabalhos artesanais de fazer tricô e crochê até as formas de gerar emprego e renda para uma melhoria na qualidade de vida.

Diante dessas percepções, visando aproximar a sala de aula, mais especificamente o ensino da Matemática, do cotidiano desses alunos, motivando-os a construir uma aprendizagem para a vida, de forma que os conceitos abordados rompam o muro, que muitas vezes, separa a escola da realidade, foi construída a proposta relatada a seguir.

3.2 Construindo aprendizagens matemáticas para romper paradigmas

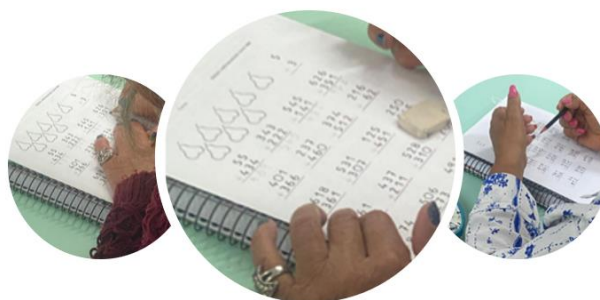
A atividade, descrita na sequência, foi realizada durante uma noite (com duração de todo o turno letivo) em uma turma da EJA na etapa 1, anos iniciais, formada, neste momento, exclusivamente por mulheres com idades entre 18 e 68 anos, majoritariamente chefes de família e que trabalham em empregos informais, tais como artesãs, diaristas e cozinheiras e encontram no espaço escolar uma fonte de resistência e encorajamento para sobreviver numa realidade de dificuldade econômica e social.

No primeiro momento, com a professora regente (pedagoga), três professoras de Matemática e as alunas organizadas em círculo, foi discutido o quanto o ensino da matemática está presente na vida diária dessas estudantes, que, prontamente, começaram a citar exemplos: nas compras, nas notícias da TV, no salário, nas contas de luz e água, nas promoções entre outros.

Quando a atividade foi proposta, a professora regente estava trabalhando com as operações de adição e subtração e, para esse estudo, partiu-se de uma

comparação entre a abordagem empregada para o mesmo nível (usualmente aplicada à crianças e ainda muito utilizada para alunos da EJA), Figura 1, e outra pensada no sujeito adulto, conhecendo sua realidade, suas necessidades, no sentido andragógico (ensino de adultos) na perspectiva Freiriana, Figura 2.

Figura 1 - Estudantes realizando exercícios de adição



Fonte: autores

As alunas, sem muita dificuldade, efetuaram as operações seguindo o algoritmo. Ao terminarem, solicitaram às professoras para realizar a correção e ficaram satisfeitas com os resultados.

Para a segunda atividade foi solicitado, com antecedência, que as alunas levassem para a aula notas de compras que realizaram durante a semana.

Figura 2 - alunas adicionando gastos semanais



Fonte: autores

Ao realizar as adições percebeu-se, através das conversas, que naturalmente foram surgindo, que o conteúdo começou a fazer sentido. As alunas, enquanto encontravam as somas, relataram que nunca haviam parado para analisar seus gastos. Entre as falas que surgiram nesse momento, destacamos algumas: *“Nossa, eu gastei tudo isso em carne!”*, fala da estudante Esperança. *“Eu não sabia somar os preços. Quando vou ao supermercado, com meus filhos, pego o básico, passo no*

caixa e vejo se sobra dinheiro. Se sobrou pego mais um pouco e assim vou indo.” fala da estudante protagonista.

Outra estudante, quando percebe que por “dominar” a operação de adição e que com o mesmo método de resolução pode somar preços no mercado diz: *“agora quando for no mercadinho perto da minha casa posso conferir o valor antes de sair. esses dias meu filho brigou comigo porque me cobraram a mais e eu não vi!”*

No planejamento da aula foi previsto partir da operação de adição (com números naturais, conteúdo que já vinha sido estudado pelo grupo) e deixar com que a turma, conforme suas necessidades e curiosidades, fosse conduzindo as demais atividades.

O primeiro movimento, neste sentido, se deu em relação à operação de adição com decimais, uma vez que os preços descritos nas notas apresentavam reais e centavos de reais. Mesmo sem falar em números decimais, posição de vírgula, no algoritmo na soma, as alunas organizaram os valores e calcularam.

O segundo partiu da estudante que relatou ter recebido o troco errado, ao comprar em um estabelecimento perto da sua casa, questionando como poderia conferir o troco.

Nesse momento, a turma analisando a situação, chegou à conclusão de que depois da soma dos valores das compras, deveria ser realizada uma subtração, utilizando o valor entregue para o pagamento da compra.

O terceiro momento foi protagonizado pela aluna que trabalha com viandas, comparando a soma realizada com as compras da semana (destinadas à produção das viandas) e o valor arrecadado com as vendas.

Com essa problematização, além das operações de adição e subtração (com números decimais), surgiu o debate em relação ao lucro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação matemática desempenha um papel crucial na formação do sujeito, seja para atender demandas básicas do cotidiano, conforme relatos dos estudante, ou para compreender e debater questões mais complexas no âmbito social, colaborando com o exercício da cidadania, oferecendo, além das ferramentas, um olhar analítico e reflexivo sobre o mundo.

O Sujeito da EJA traz uma percepção de mundo: crenças, saberes e

necessidades para o contexto escolar, ele abraça o protagonismo pois sabe o que foi buscar. Nesse sentido, práticas como essas, que dão voz a eles ao incentivarem a participação ativa promovem, de forma colaborativa, a construção de um conhecimento potencialmente transformador.

Os depoimentos reafirmam a convicção da importância do ensino da Matemática na modalidade EJA e o quanto carecemos de estudos e pesquisas para dar suporte a esse segmento tão discriminado e deixado de lado pelas políticas públicas educacionais. Cabe a nós, enquanto educadores, fazer esse resgate e estudo criterioso para buscar novas estratégias que visam efetivamente dar VOZ E VEZ aos educandos jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed.- Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.

BECK, Caio. **Alexander Kapp: o primeiro andragogo**. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/alexander-kapp/>. Acesso em 01 de jun. 2023.

BECK, Caio. **Malcolm Knowles: o pai da andragogia**. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/malcolm-knowles/>. acesso em 01 de jun. 2023.

BARROS, Rossana. **Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica**. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173244.pdf> Acesso em 01 de jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**, 53^oed.-Rio de Janeiro:Paz e Terra. 2022.

FREIRE, Paulo. **Dicionário Paulo Freire**/Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zikosk(orgs): coordenação geral Danilo r. Streck.- 4 ed. rev.amp.;1.reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.



Capítulo 11

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE

Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel

Vera Lucia Martiniak

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE

Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-PROFEI.

Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail:

psicopedagogaalexandra@gmail.com. Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0642050632750354>.

Vera Lucia Martiniak

Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-

PROFEI. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vlmartiniak@uepg.br.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2586663143728140>.

RESUMO

Este texto apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa que almejou compreender a contribuição da ludicidade para a intensificação da aprendizagem dos alunos público alvo da educação inclusiva. Sabe-se que a ludicidade deve estar presente na sala de aula, sendo elemento necessário no cotidiano de toda criança, independente da sua faixa etária, principalmente dos alunos que são considerados inclusos e estão inseridos nas classes regulares. Nesse contexto, a relação simbólica, a relação entre pensamento e ação, desenvolve diversas habilidades, como o estímulo ao uso da fala para se comunicar, na organização do pensamento, seguindo uma sequência lógica, no desenvolvimento da imaginação, que estabelecem relações significativas de aprendizagem. O mundo do brinquedo, é um mundo composto, que representa o apego a imitação, a representação das experiências vivenciadas, a interação com o meio e a comunicação, que não aparecem simplesmente como uma exigência indevida, algo isolado do contexto social, sendo desafiador. Tem-se como objetivo compreender as práticas inclusivas a partir do Planejamento Educacional Individualizado -PEI, articulando-o com o lúdico, que engloba o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, de modo que o trabalho educativo seja organizado e sistematizado por meio de diferentes momentos de brincadeira. Com isso espera-se que as intervenções do professor contribuam com o desenvolvimento cognitivo e motor, possibilitando que no ambiente composto por alunos com diversas necessidades especiais, possibilite um ambiente de aprendizagem e respeito à diversidade.

Para atingir os objetivos propostos a pesquisa têm como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como referencial teórico os estudos de Vygotsky (1988), Luria (1991), Leontiev (1978), Winnicott(1975), e Kishimoto(1994), explicitam a relevância ao lúdico como promotor de aprendizagens, sendo elas de conteúdos sistematizados ou não pela escola.

Palavras-chave: Inclusão. Ludicidade. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com a ludicidade no espaço escolar é oportunizar à criança elementos culturais que possam ser utilizados em outras formas de vivências, ampliando o seu universo de experiências, explorando o desenvolvimento dos papéis em toda sua riqueza e complexidade, preservando esse espaço conquistado por ela desde o seu nascimento, protegendo todas as demandas de outras atividades da classe, sendo assim que realizando experiências de aprendizado significativos e enriquecedores.

Assim, essa pesquisa teve como ponto de partida a seguinte indagação: como as atividades lúdicas contribuem para a intensificação da aprendizagem dos alunos que frequentam a educação inclusiva? Diante desse questionamento faz-se necessário que a educação possa estar se adequando a esta nova realidade, formulando políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam a qualidade de ensino, partindo-se da premissa fundamental de que todos podem aprender! Adequar-se ao aluno, por meio de estratégias e recursos lúdicos é uma ferramenta importante para efetivar a aprendizagem e fazer valer a garantia dos seus direitos.

Complementando a LDBEN de 1996, por meio do Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Neste documento, a educação especial foi tratada como uma modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino, com ênfase na atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 2008a). Considerou a deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1999).

Neste mesmo ano foi promulgado no Brasil o Decreto nº 3.956/2001, que assegurou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, determinando discriminação com base na deficiência toda diferenciação que venha impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2008b)

Os princípios inclusivos tem como pressuposto o sucesso de cada criança por meio da utilização de um planejamento centrado no aluno, a fim de intervir nas potencialidades que ele traz, mesmo com aquelas, que possuem desvantagens severas. Neste sentido, os estudos de Vigotsky, Lúria, Leontiev, Winnicott e Kishimoto, explicitam a relevância ao lúdico como promotor de aprendizagens, sendo elas de conteúdos sistematizados ou não pela escola.

Aliar a ludicidade nesta proposta é possibilitar as capacidades que elas trazem, desenvolvendo as habilidades necessárias neste processo. Trabalhar sobre os temas dos jogos, brinquedo e das brincadeiras, oferecem para a criança elementos culturais para a sua utilização em outras vivências, ampliando seu universo de experiências, explorando o desenvolvimento dos papéis em toda sua riqueza e complexidade, preservando esse espaço conquistado, protegendo todas as demandas de outras atividades da classe, realizando assim experiências de aprendizado significativos.

Essas reflexões levam a ponderar sobre a organização do trabalho escolar em momentos de trabalho e de brincadeira, de modo que as intervenções do adulto, ensinem a criança a brincar e favoreçam o seu desenvolvimento integral. O estudo se caracteriza de natureza qualitativa, exploratória, a partir do registro e coleta de dados dos diários de campo da pesquisadora, por meio da definição de categorias analíticas. Direciona-se as discussões para a ludicidade e a sua contribuição para os alunos público-alvo da educação especial. No segundo eixo apresentam-se os procedimentos metodológicos e por fim, são levantadas as possibilidades da ludicidade na aprendizagem dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

A centralidade no eixo da ludicidade tem relevância a partir da percepção das atividades lúdicas como elementos fundamentais para o processo de aprendizagem dos alunos. Para Kishimoto (2010, p. 1) a criança ao brincar tem possibilidade de “[...] explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para

compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados”. Nesta direção, o estudo centrou-se no desenvolvimento das atividades lúdicas como estratégia para a intensificação da aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial. A produção científica, que tem como objeto a ludicidade na educação inclusiva, ressalta que o desenvolvimento de atividades lúdicas tem se tornado um importante aliado no trabalho educativo. Tanto na sala regular quanto nas salas de recursos, as pesquisas demonstram que a aprendizagem se intensifica, proporcionando aos alunos a apropriação dos conteúdos essenciais.

Vários estudos principalmente os de Vygotsky (1987), Leontiev (1978), Winnicott (2015), Luria (1997) e Kishimoto (2010) referem-se a relevância do lúdico como promotor de aprendizagens. Esses conteúdos originam-se nas interações entre as crianças quando estão brincando e permitem sua compreensão à medida que novos conteúdos vão sendo incorporados as estruturas anteriores modificando-as. Para Kishimoto (2010, p. 1) “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

A ludicidade necessita estar presente na vida dos alunos, principalmente dos que estão inseridos nas salas de aulas regulares e que possuem necessidades especiais educacionais. A relação simbólica, a relação entre pensamento e ação, desenvolve diversas habilidades, entre elas: o uso da fala, do pensamento e da imaginação, pois o mundo do brinquedo, é um mundo composto, que representa o apego a imitação, a representação, e não aparece simplesmente como uma exigência indevida, algo isolado do contexto social, mas representa a vontade de crescer e de se desenvolver a partir dela mesma.

Para Vygotsky “[...] a brincadeira auxilia na criatividade, na imaginação e na fantasia que interagem para a construção de novas possibilidades e interpretações, auxiliando nas construções sociais das crianças com os adultos. O trabalho com o lúdico na educação, parte da necessidade de se pensar a educação escolar como processo de reconstrução do conhecimento, proporcionando ao aluno atuar de forma crítica mediante aprendizagens significativas”. (VYGOTSKY, 1987, p. 35)

Aprender não quer dizer desenvolver, porém, desenvolver quer dizer aprender, ou seja, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de

desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2000, p. 118). Assim, o desenvolvimento de atividades lúdicas, principalmente para os alunos com necessidades especiais possibilita a interação social.

Leontiev afirma que o brincar constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Em outros termos, ao agir e participar ativamente da coletividade, realizando ações e atividades que reproduzam os processos culturais contidos nos objetos humanos, os sujeitos se apropriam dos conhecimentos construídos e acumulados pelas gerações que os precederam. Isso lhes permite assimilar a consciência social transformando-a em individual, pois “[...] é apropriando-se da realidade que o homem a reflete através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 130). Já para Winnicott (2015, p. 5) “[...] o lúdico é estimado como sendo algo prazeroso, por conta da sua capacidade de absorver o indivíduo de modo total e intenso, proporcionando um clima de entusiasmo”.

Para Kishimoto (1998), o brinquedo tem aspecto cultural, material e técnico, ou seja, auxilia nas brincadeiras, já que a mesma é a ação que a criança realiza ao concretizar o ato de brincar. Entendemos que a ludicidade potencializa as aprendizagens recíprocas e, nesse sentido, deve estar presente nas atividades sistematizadas pelo professor. (KISHIMOTO, 2003, p.15). “[...]Um tabuleiro com piões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira. Teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? Da mesma forma, um tabuleiro de xadrez feito de material nobre como o cobre ou mármore, exposto como objeto de decoração, teria o significado de jogo?

É de fundamental importância compreender a distinção entre os termos: jogo, brinquedo e brincadeira, diferenciando os significados atribuídos e entendendo as regras e objetos que as caracterizam, estudar a brincadeira e analisá-la na construção das funções do pensamento, da linguagem, da criatividade e da imaginação, direcionando ao lúdico incluindo ambos dentro da mesma metodologia de aprendizagem. A ludicidade implica nas relações do sujeito consigo mesmo e com o meio, dando origem a muitos dos processos mentais que levam a apropriação dos conteúdos acadêmicos.

3 LUDICIDADE

A essência para redefinir uma nova prática em que os professores, de um modo geral compreendam e recuperem o verdadeiro sentido do aprender se concretizando através da ludicidade, apropriando-se de diferentes materiais utilizados, sejam eles, objetos, cartinhas e ou sucatas, enfim, quando possuem um sentido profundo se estiverem representados pelo ato de brincar, a criança o interpreta como significativo e não se cansa de pedir aos adultos que brinquem com ela, reforçando esse significado.

Quando brincamos com a criança, tem-se a vantagem de dispor de uma experiência vasta, rica, podendo ir cada vez mais longe em a sua imaginação, aumentando com isso seu coeficiente não só de informações intelectivas, mas também em nível linguístico. Quando uma criança está brincando, o professor consegue realizar uma análise, a calcular melhor as proporções, equilíbrio, possui um repertório rico do ponto de vista linguístico e por isso ganha em organização e direção, abrindo novos horizontes para a criança, desafiando-a, não se trata de brincar no lugar da criança regulando ou levando a um papel de mera espectadora ou simplesmente de observadora do brinquedo, mas é o olhar de alguém que além de discernir o que serve e o que não serve, é capaz de colocar seu serviço de buscar com ela e para ela, os verdadeiros estímulos que ativem suas capacidades inventivas e diferentes possibilidades para brincar sozinha ou com outras crianças dando-lhe a oportunidade de interagir através das suas relações, fortalecendo-as.

Com o foco na ludicidade, compreendemos que o brincar é a peça fundamental neste processo, ela vem de encontro com o desenvolvimento da autonomia, do raciocínio lógico e de tantas outras habilidades que complementam o seu desenvolvimento. Ao manipular, comparar, agrupar os brinquedos em seus diferentes espaços, a criança estará transferindo as hipóteses do que ela já conhece, associando-as com novas hipóteses aprendidas sendo mediadas pela professora e por seus colegas, ampliando o seu repertório linguístico e cognitivo.

Contribuem para a transformação da consciência da criança através da interação dela com a realidade, aguçam a imaginação, desenvolvem as funções executivas (controle inibitório, planejamento, execução e cognição), ampliam o vocabulário e o repertório linguístico, vivem experiências únicas de aprendizagem.

Por isso é muito importante valorizar a forma da criança olhar, interagir e construir o seu próprio conhecimento através da brincadeira, dessa forma estamos considerando os aspectos dinâmicos e modulares do cérebro, a sua especialização funcional, as relocações da rede neuronal e a cooperação intermodalidades desde o nível sensorial até a organização das funções cognitivas, a plasticidade cerebral ou neuroplasticidade contempla múltiplos enfoques e conseqüentemente o aprendizado é inesgotável.

O sucesso das intervenções realizadas durante a brincadeira, não depende só de um ambiente estimulador, repleto de brinquedos, mas do contexto em que a criança estará inserida e da naturalidade com que a brincadeira começará a fazer parte de sua vida. A criança é curiosa por natureza, quando proporcionamos a elas condições favoráveis para criar, ela vai muito além, descobrindo um universo de possibilidades.

Brincando ela está experimentando, usando a aprendizagem cinestésica e a cada nova descoberta ela estará ampliando não só o seu vocabulário, mas também as conexões com o mundo que a rodeia. Essas oportunidades de aprendizagem aparecerão tanto individual como coletivamente, através das interações entre as crianças e os adultos que as rodeiam, saberão futuramente resolver conflitos, que foram vivenciados na brincadeira, desenvolverão habilidades que flexibilizam o raciocínio utilizando a comunicação.

4 POSSIBILIDADES DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Tratando-se da implementação de atividades lúdicas aliadas aos conteúdos curriculares no planejamento foi perceptível que os alunos demonstraram maior interesse e participação nas atividades. “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Em relação a aprendizagem acadêmica foi perceptível os avanços na interação e na socialização, questões de autonomia, no raciocínio lógico, na apropriação do sistema de escrita alfabético e na ampliação do vocabulário dos alunos. Os avanços foram possíveis devido ao trabalho realizado por meio das atividades lúdicas.

O Decreto nº 7.611/2011 apresenta a garantia do ensino fundamental assegurando as adaptações de acordo com as necessidades individuais; adoção de

medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011). O PEI – Plano Educacional Individualizado, deve conter informações sobre o estudante, sugestões de encaminhamentos e de um programa pedagógico, com sugestões de adequações aos conteúdos e metodologias integrativas.

Após a coleta dos dados seguiu-se a análise de dados por meio da abordagem da análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2006), a qual transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. Vale salientar que esta pesquisa dispõe de resultados preliminares que permanecem sendo investigados, durante o desenvolvimento deste estudo está sendo perceptível a importância da articulação entre o lúdico e a aprendizagem na educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do estudo foi perceptível a importância da articulação entre os jogos, os brinquedos e as brincadeiras no planejamento curricular, tornando o processo educativo pertencente à aprendizagem. Os conteúdos foram adaptados para os alunos com necessidades educativas especiais, proporcionando-lhes diferentes momentos de ludicidade, respeitando as diversas maneiras de aprender de acordo com a individualidade de cada aluno.

Quando o pensamento havia sido flexibilizado, a base pedagógica estava consistente e a aprendizagem foi perceptível, os avanços na apropriação do sistema de escrita alfabético e na ampliação do vocabulário do aluno se evidenciaram, assim como foi despertado o desejo em aprender e buscar estratégias de conquistá-la. Muitos avanços foram possíveis devido ao trabalho realizado por meio da brincadeira, sendo sistematizados aliando ludicidade e inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Referências Fundamental. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 16 de mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - 3ª versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB: **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 28 mai 2023.

KISHIMOTO. T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

KISHIMOTO. T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO. T. M. **Jogo Brinquedo Brincadeira e a Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. **Bases Psicológicas da aprendizagem e do Desenvolvimento**. PSICOLOGIA E PEDAGOGIA. 1, ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 mai. 2023.

VIANNA, M. M.; PLETSCHE, M. D. & MASCARO, C. A. A. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado**. In: Anais do Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf. Acesso em 27 jul. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas Às Pessoas Com Necessidades Especiais (PEE)**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186. Acesso em: 09 jun. 23.

VYGOTSKY,L.S.LURIA,A.R,LEONTIEV,A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 2. ed. São Paulo:Ícone,1988.

WINNICOTT,D.W. **O Brincar & a Realidade.** Rio de Janeiro, RJ: 1975, IMAGO EDITORA LTDA. Disponível em: https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2022/04/o-brincar-e-a-realidade-donald-winnicott-z-lib.org_.pdf. Acesso em: 09 jun. 23.



Capítulo 12

***A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE DIGITAL
NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS
EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E PROFISSIONAIS
CONTEUDISTAS***

Fabiane Cattai da Silva

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva

A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE DIGITAL NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS CONTEUDISTAS

Fabiane Cattai da Silva

Consultora de Inclusão, mestre em Tecnologias Emergentes na Educação, MUST University, fabiane.cattai@gmail.com

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva

Professora da MUST University, doutora em Educação pela PUCPR. clausers@gmail.com

RESUMO

Ao projetar-se conteúdos digitais para atividades realizadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem ou objetos de aprendizagem digitais disponibilizados aos estudantes, deve-se partir da premissa que há um público diversificado a ser atendido, sejam pessoas com deficiência sejam físicas, sensoriais e/ou cognitivas ou com necessidades específicas e que podem enfrentar dificuldades em acessar, compreender, utilizar, interagir e contribuir com o meio digital. No entanto, percebe-se no cotidiano que existem barreiras digitais que excluem essas pessoas do acesso à informação e, conseqüentemente, ao conhecimento. Para tanto, este estudo questiona: qual a importância de formar professores e profissionais conteudistas para a produção de materiais visando a acessibilidade digital? Objetiva-se apresentar os resultados de um processo de formação de professores e produtores de conteúdos por meio de um curso sobre acessibilidade digital a fim de responder essa pergunta. A pesquisa realizada apoiou-se em referenciais legais e bibliográficos e dois instrumentos de pesquisa: um formulário com dados sobre o estudante preenchido no início do curso e um formulário de avaliação preenchido pelos estudantes ao final do curso. Durante o processo de formação, foram realizadas ações com o intuito de tornar os materiais digitais e objetos de aprendizagem acessíveis aos estudantes, permitindo assim a avaliação do impacto dessas medidas para profissionais, com ou sem deficiência. A pesquisa revelou a necessidade de haver conscientização das pessoas sobre a importância das práticas de acessibilidade digital na produção dos materiais educacionais digitais, bem como a apropriação de conceitos e das práticas relacionadas a acessibilidade digital. A produção deste

artigo apoiou-se em autores como: Donavan (2020) e Sasaki (2003) e as leis LDB nº 9394/1996 e LBI nº 13.146/2015, entre outros documentos.

Palavras-chave: Acessibilidade Digital. Formação de Professores. Profissionais Conteudistas. Educação a Distância.

ABSTRACT

When designing digital content for activities carried out in Virtual Learning Environments or digital learning objects made available to students, one must start from the premise that there is a diverse audience to be served, whether people with physical, sensory and/or cognitive disabilities. or with specific needs and who may face difficulties in accessing, understanding, using, interacting and contributing to the digital environment. However, it is clear in everyday life that there are digital barriers that exclude these people from accessing information and, consequently, knowledge. To this end, this study asks: how important is it to train teachers and content professionals to produce materials aimed at digital accessibility? The objective is to present the results of a process of training teachers and content producers through a course on digital accessibility in order to answer this question. The research carried out was based on legal and bibliographical references and two research instruments: a form with data about the student filled out at the beginning of the course and an evaluation form filled out by the students at the end of the course. During the training process, actions were carried out with the aim of making digital materials and learning objects accessible to students, thus allowing the assessment of the impact of these measures for professionals, with or without disabilities. The research revealed the need to raise awareness among people about the importance of digital accessibility practices in the production of digital educational materials, as well as the appropriation of concepts and practices related to digital accessibility. The production of this article was supported by authors such as: Donavan (2020) and Sasaki (2003) and the laws LDB nº 9394/1996 and LBI nº 13,146/2015, among other documents.

Keywords: Digital Accessibility. Teacher training. Content Professionals. Distance Education.

INTRODUÇÃO

Segundo dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), há mais de 17 milhões de pessoas com deficiência no Brasil. Este número aumenta para mais de 1 bilhão quando se refere ao mundo (ONU, 2021). O relatório analisado por Donovan (2020), “The Global Economics of Disability 2020 - World Federation of Advertisers”, organização que representa os interesses comuns

dos profissionais de marketing, revela que existem por volta de 1,85 bilhões de pessoas com deficiência no mundo, o que representaria a somatória da população dos EUA, Japão e China, comparativamente. Esse número, portanto, revela-se bem expressivo para refletir a importância de planejar e implementar produtos e serviços digitais acessíveis a esse público.

A partir da pandemia da COVID-19, os modos de fazer e pensar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) foram reestruturados e repensados. As tecnologias ganharam maior visibilidade e tornaram-se imprescindíveis, especialmente para as pessoas que antes não tinham acesso a meios digitais, dificuldades para participar de aulas e eventos, devido à falta de acessibilidade. Percebe-se, no entanto, que ainda existe desinformação e falta de aplicação da acessibilidade digital, o que impede que alguns estudantes, especificamente em cursos à distância, participem das formações e tenham acesso aos conteúdos para melhor aproveitamento educacional.

Quando projeta-se os conteúdos digitais para as atividades realizadas tanto em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou em objetos de aprendizagem digitais que são disponibilizados aos estudantes, é preciso pensar na diversidade do público que acessará os materiais. As pessoas que possuem deficiências, seja física, sensorial e/ou cognitiva, ou com alguma necessidade específica, apresentam dificuldades para acessar, compreender, utilizar, interagir e contribuir com o meio digital. Por esse motivo, essa pesquisa e o entendimento desse tema são relevantes, pois, para essas pessoas, há barreiras digitais que impedem ou dificultam esses acessos à informação e, conseqüentemente, ao conhecimento.

A partir desse contexto, esse artigo apresenta o seguinte questionamento: qual a importância de formar professores e profissionais conteudistas para a produção de materiais visando a acessibilidade digital? Para responder essa problematização, pretende-se apresentar os resultados de um processo de formação de professores e produtores de conteúdos por meio de um curso sobre acessibilidade digital.

O processo teve início por meio de experiências de atuação profissional de uma das autoras desse artigo como professora conteudista em cursos EAD sobre “Acessibilidade Digital em Documentos e Apresentações”, nas quais foram realizadas ações para tornar os materiais digitais e objetos de aprendizagem acessíveis aos estudantes, onde foi possível avaliar o impacto desta experiência de ensino e aprendizagem aos cursistas que são profissionais com e sem deficiência. Como

diferencial, os cursistas tiveram a oportunidade de experimentar, juntamente com um dos professores, que é cego e usuário de leitor de tela, os diversos recursos de acessibilidade digital, proporcionando assim uma experiência empática. Para atingir o objetivo proposto, utiliza-se uma pesquisa bibliográfica com apoio de dois instrumentos de pesquisa intitulados: "Informações do Estudante" e "Avaliação do curso".

Esse trabalho encontra-se dividido em quatro momentos além dessa introdução: inicialmente destaca-se os fundamentos legais referente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão, apresentando conceitos sobre ações para garantir a conformidade com a legislação; como segundo momento, define-se acessibilidade digital, W3C e WCAG; como terceiro momento, apresenta-se a análise dos dados coletados na pesquisa e propõe-se práticas de acessibilidade digital para os professores usuários de leitores de tela e professores conteudistas; por fim, apresenta-se algumas considerações acerca do estudo sem pretensão de esgotar o tema.

2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) E LEI BRASILEIRA DA INCLUSÃO (LBI)

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 constitui a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que é o conjunto de diretrizes que regulamenta o ensino brasileiro. Nessa lei destacam-se três grandes eixos relacionados à construção do Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino: o eixo da flexibilidade, o eixo da avaliação e o eixo da liberdade.

Segundo a LDB, capítulo V relacionado a Educação Especial, o Art. 59 prevê: "Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996, n.p.). A lei, portanto, ressalta que os estudantes precisam acessar materiais educacionais que atendam às suas necessidades, por isso, é necessário disponibilizar materiais digitais acessíveis aos estudantes com alguma deficiência ou necessidade específica em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior, e em cursos ofertados em contextos diversos.

Em consonância a LDB nº 9.394/96, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146 de 6 de junho de 2015 – reitera que a pessoa com deficiência tem o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, conforme estabelecido desde a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), define que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, n.p.).

Pessoas com deficiência, como quaisquer outras, portanto, têm habilidades, competências, protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades, a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana.

A nomenclatura correta a ser utilizada até o momento é “Pessoa com Deficiência” (Sasaki, 2003, p.16) e compreende-se que é fundamental internalizar alguns conceitos sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência segundo a LBI, com relação a sua aplicabilidade, para que estudantes com deficiência ou necessidades específicas possam participar efetivamente de ações realizadas não apenas no ambiente digital, mas em qualquer outro contexto.

3 CONCEITUANDO: ACESSIBILIDADE DIGITAL, W3C E WCAG

A World Wide Web ou W3C (2013), é um consórcio internacional de organizações filiadas, que compõem equipes que desenvolvem padrões para a Web. Liderado pelo inventor da web Tim Berners-Lee e o CEO Jeffrey Jaffe, o W3C tem como missão conduzir a World Wide Web para que atinja todo seu potencial, desenvolvendo protocolos e diretrizes que garantam seu crescimento a longo prazo.

Segundo o W3C (2013), acessibilidade digital é a capacidade de fornecer conteúdo e funcionalidades da web de forma que possa ser acessado e utilizado por todos, incluindo pessoas com deficiências, tais como físicas, sensoriais ou cognitivas e/ou necessidades específicas. Isso é possível através de práticas de padrões desenvolvidos internacionalmente, como as WCAG 2.1 (2018) que são as Diretrizes de Acessibilidade a conteúdo Web.

A WCAG 2.1 é desenvolvida através do processo W3C em colaboração com pessoas com e sem deficiências ou necessidades específicas e organizações em todo o mundo, com o objetivo de fornecer padrão compartilhado referente à acessibilidade do conteúdo da Web, que vá ao encontro das necessidades das pessoas, das organizações e dos governos em nível internacional. Segundo informações do site oficial do W3C (2011), as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1 seguindo estas diretrizes irá tornar o conteúdo acessível a um maior número de pessoas com deficiência, incluindo a cegueira e baixa visão, surdez e perda auditiva, dificuldades de movimentos, incapacidade de fala, fotossensibilidade e combinações destas características, e alguma acomodação para dificuldades de aprendizagem e necessidades específicas cognitivas; mas não abordará todas as necessidades de usuários com essas deficiências. O conteúdo da Web também ficará mais acessível aos usuários em geral ao seguir estas diretrizes.

As Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1 são divididas em quatro princípios chamados de POUR – Perceptível, Operável, Compreensível e Robusto. Estes princípios ajudam profissionais como desenvolvedores, designers, professores conteudistas e outros na criação acessível de objetos de aprendizagem, sites, aplicativos da web, navegadores e outras ferramentas digitais.

4 PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE EM MATERIAIS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Para elucidar o impacto da criação de materiais digitais acessíveis com base na experiência de ensino e aprendizagem em um curso de Educação a Distância (EAD) direcionado a profissionais com e sem deficiência, ministrou-se o curso "Acessibilidade Digital em Documentos e Apresentações" durante os meses de maio e junho de 2023 na empresa Interacessibilidade, fundada em 2021, com foco em treinamentos na criação de soluções acessíveis em ambientes digitais. As aulas contaram com a participação de um professor especialista em acessibilidade digital, usuário de leitor de tela e com cegueira.

Os objetivos do curso foram compreender o conceito e a importância da acessibilidade digital, aprender a criar documentos e apresentações acessíveis utilizando os programas Word e Power Point e conhecer as melhores práticas para tornar documentos e apresentações acessíveis a usuários de tecnologias assistivas.

Para alcançar esses objetivos, o conteúdo do curso abrangeu conceitos básicos sobre acessibilidade digital, a importância de seguir as diretrizes segundo o WCAG 2.1(2018) e sua aplicabilidade em documentos e apresentações. Foram abordados temas como a criação de textos alternativos para imagens, a estruturação de documentos e a utilização de contrastes acessíveis, além da adição de recursos de acessibilidade, como hierarquia dos textos e marcadores. O curso teve uma carga horária total de 20 horas, distribuídas em 5 aulas síncronas de 2 horas cada.

Foram elaborados materiais educacionais digitais acessíveis, como e-books, vídeos, apresentações, documentos, links e atividades, seguindo as diretrizes recomendadas pelo WCAG 2.1 mencionadas anteriormente. Esses materiais digitais foram disponibilizados em uma plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A análise dos resultados desta pesquisa foi realizada a partir de dois instrumentos de pesquisa: o formulário "Informações do Estudante" (Anexo 1), preenchido pelos estudantes no início do curso e o formulário "Avaliação do Curso" (Anexo 2), preenchido pelos estudantes ao final do curso.

O curso contou com a participação de 05 estudantes, sendo 04 sem deficiência e 01 com deficiência visual, que utiliza leitores de tela. Esses estudantes atuam em diferentes áreas profissionais, como descrito no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes do curso

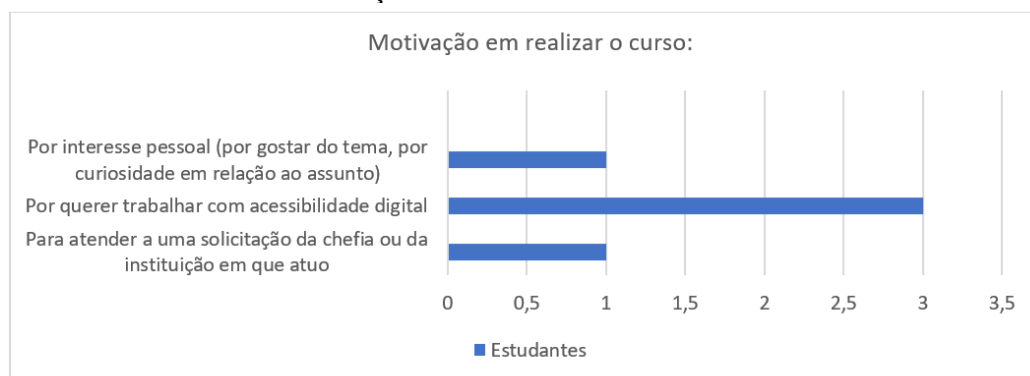
| Profissão | Tem deficiência? | Se sim, qual |
|---|------------------|-------------------------------|
| Jornalista Audiodescritora | Não | Em branco |
| Analista de Marketing Digital | Não | Em branco |
| Pedagoga Editora de Braille Servidor Público | Não | Em branco |
| Analista em acessibilidade digital Professora universitária | Sim | Deficiência Visual - Cegueira |
| IT Business Partner | Não | Em branco |

Fonte: autora (2023)

A motivação dos estudantes em realizar o curso pode ser observada no Gráfico 1, no qual se destaca que 3 dos estudantes manifestaram o desejo de trabalhar com acessibilidade digital. O gráfico também está disponível em formato de audiodescrição no Gráfico 1, permitindo uma compreensão inclusiva do conteúdo.⁴

⁴ Audiodescrição do Gráfico 1: <https://drive.google.com/file/d/1DhFcdTIYzqacOnaLYKRH7b-uUSSS6DoP/view?usp=sharing>

Gráfico 1 – Motivação dos estudantes em realizarem o curso



Fonte: autora (2023)

Na segunda parte da avaliação, foram incluídas questões para avaliar o impacto dessa experiência de ensino e aprendizagem nos participantes do curso. Essas questões abordaram o nível de dificuldade encontrado durante o curso, a clareza das informações, orientações e conteúdos apresentados, a qualidade das mídias e materiais digitais utilizados em relação à acessibilidade, bem como a recomendação do curso a outros profissionais. Esses aspectos estão descritos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Questionário Avaliação do curso Acessibilidade Digital em Documentos e Apresentações

| Questão | Resposta | Quantidade Cursistas |
|---|----------|----------------------|
| Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria ao nível de dificuldade encontrado durante a realização do curso? | 0 | 2 |
| | 1 | 2 |
| | 2 | 1 |
| Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria à clareza das informações, das orientações e dos conteúdos do curso? | 10 | 3 |
| | 9 | 2 |
| Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria à qualidade das mídias e materiais digitais utilizadas no curso quanto a acessibilidade? | 10 | 3 |
| | 9 | 2 |
| Você indicaria este curso? | Sim | 5 |

Fonte: autora (2023)

Os dados coletados por meio do questionário apresentado no Quadro 2 revelaram que a maioria dos estudantes não encontrou dificuldades para acompanhar o curso e conseguiu compreender o conteúdo de forma clara. Além disso, os resultados evidenciaram a qualidade das mídias e materiais digitais em relação à acessibilidade. Esses dados corroboram com as declarações dos profissionais

participantes, confirmando os aspectos positivos do curso em relação às práticas profissionais dos estudantes:

Com uma abordagem clara, objetiva e prática foi possível inserir conceitos da WCAG para a produção de documentos e apresentações acessíveis. As aulas foram dinâmicas, com exemplos resolvidos e desafios que nos permitiram executar, durante as aulas, as melhores soluções em contraste, tipo de fonte, formatação, espaçamento, hiperlinks, listas, hierarquia de títulos e descrição em texto alternativo. O suporte dos professores foi fundamental para o sucesso do curso. Agradeço à Interacessibilidade por esse projeto inovador e enriquecedor para um contexto digital ainda mais acessível para todos (Profissional com cegueira - Analista em acessibilidade digital | Professora universitária).

O conteúdo está muito bem explicado, o fato de todas as nossas dúvidas serem sanadas durante o curso, o incentivo da participação dos participantes e o acompanhamento durante o exercício (Profissional sem deficiência - Analista de Marketing Digital).

Excelente abordagem e didática, com práticas e aderência ao WCAG 2.1. Indico para profissionais e empresas que necessitam aprofundar e melhorar seus conhecimentos, processos e tecnologias de acessibilidade digital (Profissional sem deficiência - IT Business Partner).

Outro aspecto relevante das práticas de acessibilidade no curso foi a participação do professor cego, que demonstrou o uso do leitor de tela nas aplicações dos programas abordados em sala de aula. Isso evidencia a importância de seguir as diretrizes do WCAG 2.1 na criação de conteúdos digitais, como destacado por uma das estudantes do curso:

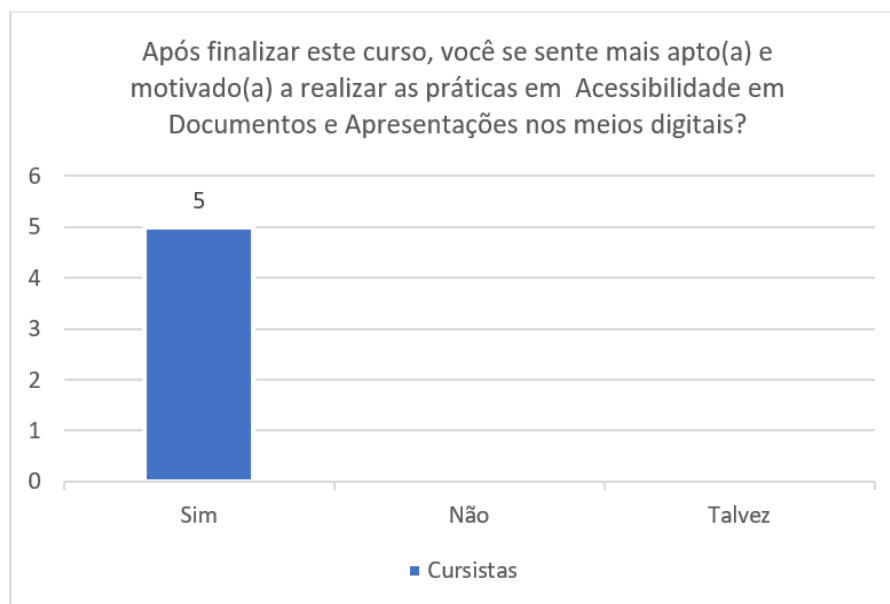
A participação do consultor cego no curso foi um diferencial. Agrega muito ao conhecimento do vidente e creio que tenha enriquecido o conhecimento dos cursistas com deficiência visual (Profissional sem deficiência - Pedagoga | Editora de Braille | Servidor Público).

Alguns pontos de melhoria foram identificados no curso, como o aumento da carga horária, a explanação de outros programas para criação de documentos, aprimoramentos na qualidade do áudio e a inclusão de tutoriais em vídeo ou áudio sobre o uso do leitor de tela nos programas. Essas sugestões foram implementadas nas turmas subsequentes.

Quanto à aptidão e motivação para realizar práticas de acessibilidade em documentos e apresentações digitais, todos os participantes do curso relataram sentir-se seguros e confiantes para realizar essas práticas, como pode ser observado no

Gráfico 2. O gráfico também está disponível em formato de audiodescrição no Gráfico 2, permitindo uma compreensão inclusiva do conteúdo.⁵

Gráfico 2 – Aptidão e confiança nas práticas em acessibilidade digital



Fonte: autora (2023)

Com base nos dados apresentados neste trabalho, constata-se que as práticas de acessibilidade digital na construção de conteúdos digitais desempenham um papel fundamental no processo de aproximação e inclusão dos estudantes em todas as fases de um curso na modalidade da Educação a Distância (EAD). Além disso, este experimento evidencia que a participação plena de estudantes com deficiência e a participação do professor com cegueira só foram possíveis devido à elaboração de materiais didáticos acessíveis, seguindo as recomendações das diretrizes da Web (WCAG 2.1).

É importante ressaltar a relevância dos profissionais responsáveis pela produção de conteúdo digital e o interesse na implementação da acessibilidade digital desde o início do planejamento de suas criações. Essa abordagem possibilita uma inclusão mais abrangente dos estudantes, inclusive aqueles com necessidades específicas ou deficiências.

⁵ Audiodescrição Gráfico 2:

<https://drive.google.com/file/d/1fQaugfahWCnEuXRa0LghlaQzLeAaVSo8/view?usp=sharing>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade digital é uma questão fundamental no mundo educacional atual, ambiente em que a maioria dos materiais educacionais estão disponíveis em formato digital. A construção de materiais educacionais digitais acessíveis para todos os estudantes, independentemente de suas deficiências sejam físicas, sensoriais, cognitivas ou psicológicas, é fundamental para garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade e equidade.

Para conscientizar-se sobre a importância das práticas de acessibilidade digital nos materiais educacionais digitais, é imprescindível que os profissionais adquiram os conceitos em acessibilidade digital e se aproximem das pessoas que possuem deficiências ou necessidades específicas. É importante ressaltar que simplesmente adotar práticas de acessibilidade digital não garante a inclusão dos estudantes no ambiente educacional, mesmo em cursos na modalidade EAD. É fundamental desenvolver outras habilidades, como a acessibilidade atitudinal, que envolve a forma como nos relacionamos com cada indivíduo que possui uma deficiência ou necessidade específica e cultivar a empatia para que possamos compreender cada vez mais a importância da acessibilidade.

Destaca-se, a partir deste estudo, a importância de oferecer oportunidades aos profissionais que utilizam leitores de tela ou outras tecnologias assistivas⁶, nas atividades realizadas em ambientes de Educação a Distância (EAD), a fim de permitir que os cursistas entrem em contato com essa realidade, proporcionando assim uma experiência empática significativa.

Reitera-se que a formação de professores e profissionais conteudistas com foco na acessibilidade digital precisa ser planejada e implementada a partir da geração de políticas públicas favoráveis à valorização da formação, a construção de atitudes e o aprimoramento profissional.

⁶ Saiba mais sobre tecnologia assistiva pelo site: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/tecnologias_assistivas#:~:text=Tecnologia%20Assistiva%20\(TA\)%20%C3%A9%20um,de%20vida%20e%20inclus%C3%A3o%20social](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/tecnologias_assistivas#:~:text=Tecnologia%20Assistiva%20(TA)%20%C3%A9%20um,de%20vida%20e%20inclus%C3%A3o%20social).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 de mai. 2023.

BRASIL. Lei n.º 13146/15. **Lei Brasileira de Inclusão**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 de jun. 2023.

DONAVAN. Rich. **The Global Economics of Disability**. World Federation of Advertisers. 2020. Disponível em: <https://wfanet.org/knowledge/diversity-and-inclusion/item/2020/09/01/The-Global-Economics-of-Disability-2020>. Acesso em: 03 de jan. 2023.

IBGE. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html?=&t=resultados>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Um bilhão de pessoas com deficiência entre as mais impactadas pela pandemia**. 2021. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/12/1772482#:~:text=03%20de%20dezembro%20%C3%A9%20o,vivem%20em%20pa%C3%ADses%20em%20desenvolvimento>. Acesso em: 01 de jun. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como Chamar as Pessoas que Têm Deficiência?** In: Vida Independente: História, Movimento, Liderança, Conceito, Filosofia e Fundamentos. p.12-16, São Paulo, 2003.

W3C. **Cartilha de Acessibilidade na Web W3C Brasil - Fascículo I**. Brasil, 2013. Disponível em: <https://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-i.html#prefacio>. Acesso em: 22 de jun. 2023.

WCAG 2.1. **Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web**. Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.w3c.br/traducoes/wcag/wcag21-pt-BR/>. Acesso em: 22 de mai. 2023.

ANEXOS: Anexo 1 Formulário Inicial do Curso

O anexo também está disponível em formato de audiodescrição no Anexo 1, permitindo uma compreensão inclusiva do conteúdo.⁷

| |
|--|
| <p>INFORMAÇÕES DO ESTUDANTE: CURSO ACESSIBILIDADE DIGITAL EM DOCUMENTOS E APRESENTAÇÕES</p> <p>Preencha as informações abaixo para que possamos atendê-lo(a) da melhor forma possível em nosso curso.</p> <p>1) Nome Completo: _____ Data de Nascimento: ___/___/___ Cidade: _____ Estado: _____</p> <p>2) WhatsApp (99) 99999-9999: _____</p> <p>3) Autoriza o envio de mensagens pelo WhatsApp? Política de privacidade e de uso <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>4) E-mail: _____</p> <p>5) Autoriza o envio de mensagens pelo E-mail? Política de privacidade e de uso <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>6) Autoriza o uso de imagens em redes sociais e site institucional? Política de privacidade e de uso <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>7) Profissão: _____</p> <p>8) Possui deficiência ou alguma limitação seja física, sensorial, cognitiva e/ou psicológica? Se sim, qual? _____</p> <p>9) Precisa de alguma tecnologia assistiva (Libras, leitor de tela, linguagem simples, entre outros) para participar do curso? _____</p> <p>10) Qual seu nível de conhecimento dos softwares Microsoft Word e Google Docs? Sendo 1 nível mais básico e 5 nível mais avançado. 1 2 3 4 5</p> <p>11) Qual seu nível de conhecimento dos softwares Microsoft Power Point e Google Apresentação? Sendo 1 nível mais básico e 5 nível mais avançado. 1 2 3 4 5</p> <p>12) Observações: (Caso queira citar algo importante para a participação do Curso On-line) _____ _____</p> |
|--|

⁷ Audiodescrição Anexo 1:

<https://drive.google.com/file/d/1beLzhbw63V0Wl3IPwmqKH4kLHBZpgibm/view?usp=sharing>

ANEXOS: Anexo 2 –Formulário da Avaliação do Curso

O anexo também está disponível em formato de audiodescrição no Anexo 2, permitindo uma compreensão inclusiva do conteúdo.⁸

Avaliação Curso Acessibilidade Digital em Documentos e Apresentações

Primeiramente agradecemos a participação do Curso da Interacessibilidade. Pedimos a gentileza de responder as perguntas de avaliação para que possamos cada vez mais melhorar nossos serviços.

1) Nome Completo: _____

2) E-mail: _____

3) Através de qual meio soube do Curso?
Facebook Instagram Site LinkedIn Youtube Outro: _____

4) O que te levou a fazer o curso?
Por interesse pessoal (por gostar do tema, por curiosidade em relação ao assunto)
Para facilitar o dia a dia da rotina profissional
Para alcançar alguma promoção profissional
Para atender a uma solicitação da chefia ou da instituição em que atuo
Por querer trabalhar com acessibilidade digital
Outro: _____

5) Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria ao nível de dificuldade encontrado durante a realização do curso?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6) Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria à clareza das informações, das orientações e dos conteúdos do curso?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7) Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria à qualidade das mídias e materiais digitais utilizadas no curso quanto a acessibilidade?
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8) Você indicaria este curso?
Sim Não Talvez Outro: _____

9) Complete a frase: Na minha opinião, os pontos positivos do curso foram...

10) Complete a frase: Na minha opinião, os pontos negativos do curso foram...

11) Após finalizar este curso, você se sente mais apto(a) e motivado(a) a realizar as práticas em Acessibilidade em Documentos e Apresentações nos meios digitais?
Sim Não Talvez Outro: _____

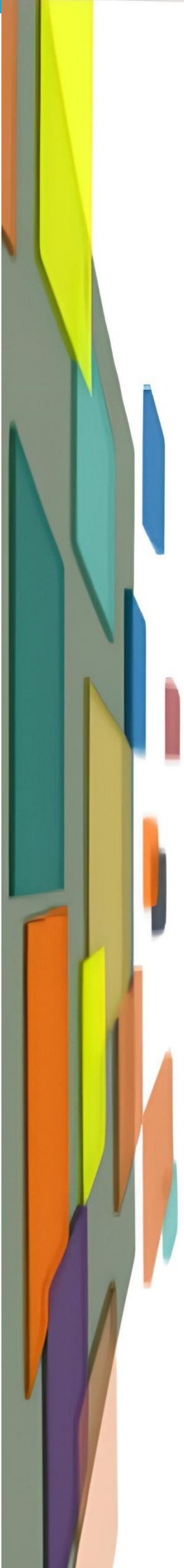
12) Qual curso gostaria de fazer na área de acessibilidade digital?

13) Sugestões, elogios, críticas ou outras observações:

⁸ Audiodescrição Anexo 2:

<https://drive.google.com/file/d/1MMa2fK56k0TYdpXYWRE5v7zJHTH3P3kf/view?usp=sharing>

AUTORES



Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Mestre e doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Alexia Thamy Gomes de Oliveira

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Alexsandra Raimundo de Oliveira Ruppel

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-PROFEI.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail:
psicopedagogaalexandra@gmail.com. Currículo Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/0642050632750354>.

Antonio Barbosa Pereira Neto

Tenho 32 anos e sou nascido e criado em Macapá, capital do Amapá. Atualmente moro em Curitiba, estou de licença do meu concurso de professor do estado do Amapá para fazer meu mestrado na PUCPR. Por influência do meu pai sempre pratiquei esportes desde os 8 anos de idade, atualmente pratico esporadicamente, com o intuito de cuidar da saúde apenas. Esse gosto pela prática de esportes me fez cursar e formar em Educação Física, uma disciplina que leciono a 9 anos com o maior prazer.

Celoy Aparecida Mascarello

Doutoranda em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU).

Cirlei Giombelli

Doutoranda em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva

Professora da MUST University, doutora em Educação pela PUCPR.

Fabiane Cattai da Silva

Consultora de Inclusão, mestre em Tecnologias Emergentes na Educação, MUST University.

Filomena Elaine Paiva Assolini

Possui graduação em Letras - Instituição Moura Lacerda (1992), graduação em Pedagogia - Instituição Moura Lacerda (1987), mestrado em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP (1999) e doutorado em Ciências pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP (2003). Concluiu o Pós-Doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem, IEL-UNICAMP. É docente da FFCLRP-USP desde 2005. Atua na interface Educação e Linguística, desenvolvendo pesquisas sobre alfabetização, letramento, leitura, escrita, formação de professores e prática pedagógica escolar. Atualmente, é professora associada da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP; chefe do Departamento de Educação, Informação e Comunicação, DEDIC, membro da Comissão de Monografia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, membro do Conselho do Departamento-DEDIC, membro suplente na COC-Licenciatura em Química Ministra disciplinas regulares e optativas na graduação e na pós-graduação em Educação. Desenvolve pesquisas relacionadas à interface Educação e Linguística, e orienta estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado. É responsável por vários projetos de cultura e extensão universitária, com destaque para a Incubadora Cultural. É líder e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Alfabetização, Leitura e Letramento, GEPALLE, regulamentado no CNPq. É membro da Academia Ribeirão-pretana de Educação. É autora de vários livros e artigos científicos. Ministra disciplinas na UNIVESP, desde 2018, nos cursos de Letras e Pedagogia.

Francielli Czelusniak Costa Chepluki

É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, na linha de Educação, Cultura e Diversidade E doutoranda em Educação pela mesma Universidade. Pesquisadora na área de Educação Histórica e Avaliações da Aprendizagem. É estudante do Grupo de Pesquisa intitulado: Educação Histórica: consciência histórica

e cultura da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Atua como Coordenadora Pedagógica na rede de ensino básico da Prefeitura Municipal de Irati - Paraná.

Francisco Carlos da Silva Caetano

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Especialista em Educação Infantil – Centro Universitário UNINTER. Graduado em Pedagogia – Centro Universitário UNINTER.

Giorgia Cristina Alves Bezerra

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Especialista em Educação Física Escolar e Educação Especial e Inclusiva - Faculdade UNINA. Graduada em Educação Física pela PUC-PR.

Janáina Costa e Silva

Mestre em Agroenergia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Araguatins, Tocantins, Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC/ Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, Polo Cuiabá.

Juliane Aparecida Zambão Ignacio

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Karla Bertuleza Ferreira Cunha

Bacharel em Psicologia pela Universidade Potiguar, Natal, RN.

Lorena Beatriz Alves de Lacerda

Bacharel em Psicologia pela Universidade Potiguar, Natal, RN.

Lucas Antoszczyszyn

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - PPGE-Unicentro; Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História PPGH-Unicentro. Licenciado em História pela Unicentro. Estudante no Bacharelado em Turismo pela Unicentro, e na Licenciatura em Pedagogia pela Unifatecie. Durante a trajetória, esteve envolvido em programas e projetos voltados aos três pilares da Universidade: Ensino (Pibid em 2016-2018; Residência Pedagógica em 2018 - 2019), Pesquisa (Duas ICs voluntárias em 2017-18 e 2018-19) e Extensão (Projeto Aylan do Núcleo de Estudos Étnico Raciais em 2018, organização de eventos culturais, eventos científicos e exposições).

Luciana Galeani Boldorini

Graduada em Publicidade com ênfase em Marketing pela Universidade de Ribeirão Preto (2002). Possui Licenciatura em Letras - Português (2021). Elaborou uma monografia de conclusão de curso na área de educação e pesquisa de novas ferramentas de ensino utilizando o Role Playing Game. Licenciatura em Letras - Português. Extensão universitária em Qualidade Total e Psicanálise. Especialista em Linguística Aplicada, Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, Gestão e Docência no Ensino Superior, Docência na Educação a Distância. Mestranda em Educação pela FFCLRP - USP Atualmente é professora particular de inglês e preparadora para exames internacionais de proficiência. É sócia proprietária da empresa Rook - Produção, Localização, Tradução e Revisão de Textos. Além disso, realizou diversos cursos a distância em universidades internacionais com os temas de brincadeiras, jogos e didática. Lecionou escolas particulares de idiomas e cursos técnicos. Foi coordenadora de idiomas - inglês e espanhol e auditora/assessora de contratos e treinamento de professores e coordenadores e desenvolvimento de material didático em inglês. Experiência na área de Comunicação, com ênfase em marketing, criação e redação publicitária. Atua na redação, tradução, versão (idioma inglês) com vários graus de proficiência linguística (inglês). Mestranda na FFCLRP em Educação com linha de pesquisa ancorada em Análise do Discurso de Matriz Francesa Pecheutiana. (Em andamento).

Lui Nörnberg

Doutor em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos, docente na Universidade Federal de Pelotas.

Marciane de Campos Franck

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Rosa/RS.

Maria Adriana Santos Carvalho

Mestre em Ecologia e Evolução pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Formoso do Araguaia, Tocantins, Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC/ Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, Polo Cuiabá.

Paola Andressa Scortegagna

Professora do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Patricia Rabelo Augusto

Doutoranda em Educação a Distância e e-Learning (Universidade do Minho). Mestre em Emergent Technologies in Education (Miami University of Science and Technology). Graduada em Comunicação Social (Universidade de Fortaleza). No momento, atua como roteirista de audiovisual.

Paulo Roberto Dalla Valle

Doutorando em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, bolsista do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU).

Quitéria Costa de Alcântara Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Araguatins, Tocantins, Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em

Ciências e Matemática – PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC/ Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT, Polo Cuiabá.

Rosemary Trabold Nicácio

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília). Mestre em Educação, História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). No momento, atua como orientadora do Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação da Must University.

Tais Angelo Louzada

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, docente nas redes municipal de Pelotas e de Rio Grande.

Vanessa Mattoso Cardoso

Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, docente no Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Vera Lucia Martiniak

Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-PROFEI. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vlmartiniak@uepg.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2586663143728140>.

Ysmenia Mariah Alves de Souza

Bacharel em Psicologia pela Universidade Potiguar, Natal, RN.



Editora
UNIESMERO

ISBN 978-655492049-0



9 786554 920490

