

Resiane Silveira (Org.)

Horizontes da EDUCAÇÃO



Visões e Perspectivas

vol
3
2024


Editora
DUCERE

Resiane Silveira (Org.)

Horizontes da EDUCAÇÃO



Visões e Perspectivas

vol
3
2024


Editora
DUCERE

2024 – Editora Ducere

www.ducere.com.br

editoraducere@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Ducere

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

Me. Ronei Aparecido Barbosa, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Fabrício dos Santos Ritá, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

Dr. Claudiomir Silva Santos, Instituto Federal Minas Gerais, IFSULDEMINAS

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587h Silveira, Resiane Paula da
Horizontes da Educação: Visões e Perspectivas - Volume 3 /
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora
Ducere, 2024. 117 p. : il.
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-981698-7-9
DOI: 10.5281/zenodo.12730123

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Pesquisa e tópicos
relacionados. I. Silveira, Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 370.7
CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Ducere
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.ducere.com.br
editoraducere@gmail.com
Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.ducere.com.br/2024/07/horizontes-da-educacao-3.html>



AUTORES

**ADAM BENEDITO DO CARMO DE SOUSA
ALDAIRES AIRES DA SILVA LIMA
ALINE LIMA SOARES DA COSTA
ANNE ALILMA SILVA SOUZA FERRETE
DÉBORA RENATA MUNIZ ALMEIDA
EDUARDO RUEDA NETO
JULIA BEATRIZ SILVA VICENTE CHAVES
JURANY LEITE RUEDA
LAURA WUNSCH
LEANDRO RAIZER
LUANA FIRMINO LOBO
LUIZ CLÁUDIO CORREIA DOS SANTOS
MARCOS BATINGA FERRO
MARIANA DA SILVA SOUZA
RAIMUNDA CONCEIÇÃO ROSA PEDROSA
SILVIA DE OLIVEIRA KIST
TIAGO PEREIRA ALMEIDA
VITORIA GABRIELA SOUZA TORRES
WALDIR FERREIRA DE ABREU**

APRESENTAÇÃO

Apresentamos ao distinto leitor o volume "Horizontes da Educação: Visões e Perspectivas". Esta obra se constitui em uma compilação de reflexões profundas e análises criteriosas sobre o presente e o futuro da educação, elaboradas por alguns dos mais ilustres pensadores e praticantes da área.

No atual cenário global, em que as transformações sociais, tecnológicas e econômicas se desenrolam em ritmo vertiginoso, a educação emerge como um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades justas, equitativas e sustentáveis. O processo educativo, mais do que uma simples transmissão de conhecimentos, configura-se como um instrumento poderoso para a emancipação do indivíduo e o fortalecimento das comunidades.

Os capítulos que compõem esta obra trazem à luz diferentes perspectivas sobre os desafios e as oportunidades que se apresentam à educação contemporânea. Desde a importância da inovação pedagógica e tecnológica até a necessidade de políticas públicas inclusivas e eficazes, passando pela valorização do papel dos educadores e a busca incessante pela equidade e justiça social no acesso ao conhecimento, cada contribuição aqui presente oferece ao leitor uma visão ampliada e multifacetada do universo educacional.

Destaca-se a importância de se compreender a educação como um processo contínuo e dinâmico, que deve estar sempre alinhado às necessidades e aspirações da sociedade. A educação deve ser capaz de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, sem perder de vista os valores éticos e humanos que fundamentam a convivência harmoniosa e o respeito à diversidade.

Em tempos onde a informação circula de maneira vertiginosa e as fronteiras do conhecimento se expandem a cada dia, este livro oferece um oásis de reflexão e profundidade, convidando-nos a um mergulho intelectual que, certamente, enriquecerá nossas práticas e ampliará nossos horizontes. Que esta leitura seja, portanto, uma fonte de inspiração e um convite à reflexão profunda sobre o papel essencial da educação na construção de um futuro mais justo e luminoso para todos.

SUMÁRIO

Capítulo 1 O OLHAR INCLUSIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE <i>Marcos Batinga Ferro; Luiz Cláudio Correia dos Santos; Anne Alilma Silva Souza</i> <i>Ferrete</i>	8
<hr/> Capítulo 2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ATRAVÉS DAS EXPOSIÇÕES VIRTUAIS <i>Julia Beatriz Silva Vicente Chaves</i>	20
<hr/> Capítulo 3 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS CURRICULARES PRESENTES NO RCNEI, DCNEI E BNCCEI <i>Débora Renata Muniz Almeida; Waldir Ferreira de Abreu</i>	37
<hr/> Capítulo 4 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: PONTOS E CONTRAPONTO <i>Raimunda Conceição Rosa Pedrosa; Adam Benedito do Carmo de Sousa</i>	56
<hr/> Capítulo 5 GESTÃO DE TUTORIA EM UM PROJETO DE LARGA ESCALA <i>Laura Wunsch; Sílvia de Oliveira Kist; Leandro Raizer</i>	74
<hr/> Capítulo 6 LA DUALIDAD DE LA NATURALEZA HUMANA Y LA PEDAGOGÍA CRISTIANA: UNA REFLEXIÓN PRÁCTICA A PARTIR DE ROMANOS 7:15-25 <i>Eduardo Rueda Neto; Jurany Leite Rueda</i>	85
<hr/> Capítulo 7 O USO DE UM RECURSO COMPUTACIONAL NA ABORDAGEM DO TEMA CHOQUE ELÉTRICO <i>Vitoria Gabriela Souza Torres; Tiago Pereira Almeida</i>	94
<hr/> Capítulo 8 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA A DISTÂNCIA NO ESTADO DE RORAIMA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA <i>Aldaires Aires da Silva Lima; Aline Lima Soares da Costa; Mariana da Silva Souza;</i> <i>Luana Firmino Lobo</i>	103
<hr/> AUTORES	112



Capítulo 1
O OLHAR INCLUSIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE
Marcos Batinga Ferro
Luiz Cláudio Correia dos Santos
Anne Alilma Silva Souza Ferrete

O OLHAR INCLUSIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Marcos Batinga Ferro

Professor da rede estadual em Sergipe. Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC) CNPQ/UFS. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7602-9374>. Doutorando em Educação pela UFS, E-mail: marcosbating@gmail.com

Luiz Cláudio Correia dos Santos

Bolsista CAPES. Pesquisador vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA) CNPQ/UFS e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC) CNPQ/UFS. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8417-0901>. Doutorando em Educação pela UFS, E-mail: admpedagogialettras@gmail.com

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Professora do departamento de educação e do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA) CNPQ/UFS. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9637-6616>. Doutora em Educação pela UFRN, E-mail: aferrete21@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa¹ teve como finalidade analisar o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva, com o propósito de alcançar o objetivo aqui formulado. No que se refere a metodologia, trabalhou-se com uma proposta de natureza qualitativa para proceder a coleta das informações necessárias para responder às questões do estudo. No âmbito da pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso. Procurou-se evidenciar a formação inicial no que se refere às possibilidades dos Cursos de Pedagogia orientar ao professor para o trabalho com o aluno

¹ Pesquisa apresentada no 13º Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE). Link para acesso <https://eventos.set.edu.br/enfope>

com deficiência na sala de ensino regular. Os discursos das docentes, participantes desta pesquisa, retrataram deficiências em relação à sua prática pedagógica e da importância do profissional da docência aprender visando à Educação Inclusiva. Os resultados do estudo indicam a necessidade de melhoria da qualidade na formação inicial dos professores e da provisão de recursos humanos, pedagógicos e condições materiais para o atendimento ao aluno com deficiência, dentre outros.

Palavras-chave: Educação. Formação Docente. Formação Inicial. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research aimed to analyze teaching from the perspective of Inclusive Education, with the purpose of achieving the objective formulated here. With regard to methodology, we worked with a qualitative proposal to collect the necessary information to answer the study questions. Within the scope of qualitative research, we opted for a case study. We sought to highlight initial training regarding the possibilities of Pedagogy Courses to guide teachers in working with students with disabilities in the regular education classroom. The speeches of the teachers, participants in this research, portrayed deficiencies in relation to their pedagogical practice and the importance of teaching professionals learning with a view to Inclusive Education. The results of the study indicate the need to improve the quality of initial teacher training and the provision of human and pedagogical resources and material conditions to assist students with disabilities, among others.

Keywords: Education. Teacher Training. Initial formation. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A ideia para a escolha da temática desta pesquisa é fruto de uma reflexão pessoal diante do desafio de compreender o processo que envolve a inclusão escolar do aluno com deficiência, por ter conhecido e convivido com alguns no decorrer da minha vida profissional. A inquietação sobre o assunto deu-se ainda na universidade, ocasião em que se falava em Educação Especial, na inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, nas reformas das leis que regem a educação e na forma como a inclusão deveria acontecer. No entanto, constatei que o aprendizado das questões relacionadas à docência e à deficiência não se dava como o almejado.

Nessa direção, foi crescendo meu interesse pela inclusão da pessoa com deficiência tanto na escola quanto na comunidade com a qual ela convive, motivando-me a observar

tudo o que acontecia no ambiente escolar, como estagiário do curso de Pedagogia. Ao longo desse percurso, as experiências e o contato com o aluno com deficiência começaram a ser mais significativos para mim devido à convivência com professores que trabalhavam com a inclusão, ajudando-me a compreender as dificuldades desses profissionais, que se sentiam despreparados para lidar com as especificidades daquele aluno.

Após minha formação inicial, meu trabalho vem acontecendo em escolas das redes pública e privada, em uma delas desenvolvendo minhas atividades na secretaria, o que me permite receber e conversar com professores, nos quais pouco se investe, mas deles muito se cobra para que desenvolvam uma educação de qualidade para todos. Essa convivência me levou a tentar compreender o ser humano com deficiência em relação aos problemas que encontrava em sua realidade pessoal, nomeadamente quanto à visão que, construída historicamente, dividia a educação em duas partes: o ensino regular para os alunos “normais” e o atendimento especializado destinado ao aluno com deficiência.

A minha inexperiência em lidar igualmente com o aluno com deficiência, levou-me à necessidade de repensar o contexto da formação docente, nos cursos de magistério de nível médio ou superior, inicialmente, e na formação continuada, desenvolvida ao longo da trajetória profissional do professor. Nessa condução, a opção pelo tema aqui proposto se justifica, pelo menos, por dois motivos. O primeiro vai ao encontro da concepção formulada por Lima (2012, p. 85), quando a autora cita que “pensar o sentido inclusivo em formação, é pensar em processos de formação implicados numa perspectiva prospectiva do vir a ser, aberto às possibilidades do acontecer, sem previsibilidade dos limites do possível, nesse acontecimento [...]”. Por esse motivo, o segundo diz respeito à constatação de que a formação docente continua a ser uma das temáticas centrais da educação, pela ação e influência do professor como um dos atores dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesses motivos encontra-se, igualmente, a importância do assunto em discussão.

Dessa forma, na articulação dos temas formação inicial docente e inclusão educacional, buscou-se investigar o estado da arte dos trabalhos acadêmicos sobre essas temáticas e revelar o que dissertações e teses dizem sobre o assunto. O estado da arte se caracteriza como uma metodologia investigativa e descritiva, segundo Tsukamoto e Romanowski (2009), que permite mapear produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, subsidiando o pesquisador na elaboração de dados conclusivos para confirmara autenticidade dos propósitos de sua pesquisa e dos processos gerados. Nesse

sentido, acompanhando as orientações feitas pelas autoras, realizou-se uma revisão de trabalhos publicados com a finalidade de explorar como o assunto formação inicial docente e Inclusão Educacional vem sendo tratado.

Com isso, visou-se mostrar perspectivas anunciadas em estudos recentes e, ainda, identificar tendências de pesquisas. De acordo com o escopo de analisar o conjunto de trabalhos que abordam a questão, realizou-se um levantamento daqueles com relação direta entre a formação docente inicial e o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular. Para cumprir as finalidades da pesquisa, foram definidas as palavras-chave formação de professores, inclusão educacional e inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, asquais, combinadas, ofereceram opções como nome do autor, título da pesquisa, ano de publicação, entre outras informações que possibilitaram uma visão global dos temas.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SEU CONTEXTO

A história das ideias sobre a deficiência acompanha, de perto, a evolução da conquista e formulação dos direitos humanos que se inserem, por sua vez, na trajetória da Educação Inclusiva. Pensar o sentido inclusivo é pensar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana que, de acordo com Lima (2012, p. 84), define a “especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras. Pensar, pensando (*sic*) a pessoa com deficiência, enquanto pessoa na sua totalidade de ser pessoa”. É, pois, com esse sentido intento que a condição de deficiência deve ser estudada, pesquisada, compreendida, respeitada e não confundida como sendo diferença.

A deficiência, ao longo da história, foi sendo entendida em um movimento próprio, o qual revelou que cada um tem seu jeito diferente de ser, independentemente de ter deficiência ou não. Mas, apesar dos significativos avanços legais de promoção da inclusão, as pessoas com deficiência ainda são afetadas pela discriminação, por conta de rótulos e estigmas que lhes são impostos pela sociedade. Conforme esclarece Souza (2012), a determinação das representações² sobre deficiência, em sua construção histórica, sofreu

² A representação, no caso das relações intergrupais, como os julgamentos sociais, consiste na tendência em fixar a imagem do outro dentro de um *status* natural ou biológico. Essa “biologização” do social transforma as diferenças sociais em diferenças de ser (SÊGA, 2000, p. 128).

influências da medicina e da justiça, tendo como referência o conceito de normalidade. Para a autora, as imagens de deficiência alimentadas pela sociedade, ao longo do seu desenvolvimento, indicam uma polarização entre eficiência e deficiência, esta definida segundo a exigência e a valorização de uma produtividade intelectual.

Por seu lado, Carvalho (2008, p. 25) menciona que:

Inúmeros são os sistemas de significações que permitem entender o mundo e, nele, as representações que se fazem acerca das pessoas com deficiências. Os termos utilizados para designá-las, de modo geral, carregam significados negativos, intensificados pela noção de perpetuidade das condições em que se encontram, pois apontam para um certo determinismo ou fatalismo, o que suscita diversas emoções. Estas vão desde a pena até a repulsa, podendo ser consideradas como indicadoras de uma espécie de desesperança quanto a possíveis mudanças das condições do sujeito.

É fato que, historicamente, as pessoas com deficiência foram relegadas aos processos de exclusão, processos estes que perpassaram desde os manicômios até às prisões domiciliares, por se acreditar que essas pessoas seriam incapazes de se socializar. Assim, sobre a deficiência, examinada nos entrelugares das representações de distintos institutos, cabe indagar: como podem ser desconstruídas as fronteiras entre as pessoas com deficiência e aquelas sem deficiência? A resposta a estas e a outras indagações permitem-nos concordar com os autores que, opondo-se à perspectiva da deficiência como desvio da norma ou como simples resultados de comparações entre sujeitos, adotam uma retórica pós-moderna para reforçar a capacidade da educação em produzir justiça social.

Desse modo, como assinalado pela Declaração de Salamanca (1994), o movimento pedagógico, além das características democráticas, deverá ser pluralista, não garantindo apenas o acesso, mas a permanência do aluno nos diversos níveis de ensino e respeitando fundamentalmente sua identidade social, ressaltando que as diferenças são normais e a escola deverá considerar essas múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias, que atendam às necessidades de aprendizagem de cada educando no processo educativo. O mesmo documento fortalece que os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades da criança e não ao contrário. “As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 33).

Assim, a inclusão, compreendida a partir do movimento que defende a universalização dos direitos humanos, desponta como perspectiva norteadora das

políticas públicas educacionais, das propostas de atendimento e de formação profissional docente. Nesse contexto, além da Declaração de Salamanca (1994), outras referências documentais internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), e nacionais, a exemplo da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), deram ensejo para se firmar uma nova orientação educativa baseada na defesa dos direitos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escola de qualidade, de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção do conhecimento, implicando em uma mudança de atitude diante das diferenças. O princípio da inclusão, as teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em muitos países, como, por exemplo, o Brasil.

SOB A ÓTICA DA DIVERSIDADE: DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Como grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Na realidade, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Nos dizeres de Tardif (2012), é fato incontestável, portanto, que o desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes seja concebível com o incremento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base cultural, intelectual e científica da sociedade.

Considerando que a existência do saber, em contexto educacional, depende dos professores, estes devem, como atores individuais empenhados numa prática, possuir uma formação voltada ao seu próprio saber profissional. Mas, esse saber não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, e sim um processo em construção ao longo de uma carreira profissional em cujo âmbito o professor aprende, progressivamente, a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. Esse saber é adquirido em um contexto de formação inicial e formação continuada, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira.

FORMAÇÃO DOCENTE

Entre os séculos XVIII e XIX, no Brasil, não existia nenhum interesse pela educação das pessoas com deficiência, persistindo, segundo Mazzotta (1996), a era da negligência. Umadas conquistas para o atendimento das pessoas com deficiência foi a fundação do Instituto dosMeninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início da República, quando os ideais liberais começaram a ser discutidos e consolidados, a educação das pessoas com deficiência passa a ser uma preocupação, originando um movimento em prol da Educação Especial,que passou a se constituir como um campo de atuação específico, sem interlocução com a educação comum. E, é nesse quadro, que se desenvolve o processo de formação inicial docente, ou seja, como um sistema paralelo ao atendimento de alunos com deficiência.

Assim, a maneira de pensar e organizar a formação de professores encontra-se interligada, historicamente, com a educação geral no Brasil, situadaem movimentos ocorridos a partir da década de 1920. É preciso ter em consideração ser esse um período emblemático no Brasil, tanto pelas transformações significativas na ordem social, política e econômica, como pelo debate originado em torno da educação. De acordo com Nagle (2001), na área educacional houve, entre outros movimentos, a difusão do ideário da Escola Nova, disseminado em duas fases: a primeira se configurou no término do período imperial até ao final de 1920, onde se podem encontrar antecedentes de algumas ideias e procedimentos, bem como das condições facilitadoras para a propagação posterior do ideário; a segunda fase compreende a extensão da década de 1920, com a difusão dos ideais da Escola Nova.

O movimento renovador da Escola Nova se opunha às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando a uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. Nesse movimento, de acordo com Vidal (2003, p. 515), “mais do que atualizar os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, a Escola Nova promoveu, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares”. Corroborando essa afirmação, Souza (2009, p. 169) salienta que:

Na história da educação brasileira do século XX, a Escola Nova ocupa papel de destaque pela predominância e força que esse ideário teve no período entre as décadas de 1920 e 1960, determinando a configuração do campo pedagógico, as políticas educacionais, a profissionalização dos educadores e o engendramento de práticas educativas.

Com a preocupação de reduzir as desigualdades, mais precisamente entre os anos de 1920 e 1930, o movimento da Escola Nova incorporou, em suas metodologias pedagógicas, ações baseadas nas concepções de profissionais trabalhavam com deficientes, como, por exemplo, Decroly e Montessori (Januzzi, 2004), considerados como uns dos principais representantes da chamada Pedagogia Nova, ou Escolanovismo. Cabe ressaltar, segundo Silva (2012), que o modelo de educação proposto pelo escolanovismo, no Brasil, era associado ao desenvolvimento da industrialização, à urbanização e ao entendimento de que haviam se formado novas necessidades sociais, como uma escola democrática que proporcionasse condições de igualdade para todos, contemplando, ao mesmo tempo, o campo e a cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta os objetivos definidos para o presente estudo e as questões que orientaram a sua realização, as conclusões resultam da convergência entre a teoria e o estudo empírico, uma vez que os aportes teóricos foram necessários para fundamentar a trajetória deste trabalho dissertativo. Os caminhos construídos para coletar as informações tiveram como fio condutor as seguintes questões de partida, que nortearam os rumos da pesquisa, as quais ora se relembra: Quais são os conhecimentos, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas visando à inclusão educacional? Como esses saberes são adquiridos?

Esses saberes são fundamentais, tais como: melhoria da qualidade na formação inicial dos professores; suporte ao docente e aos alunos com deficiência; revisão do Projeto Político Pedagógico para que neleconste a intencionalidade educativa da inclusão no espaço escolar; provisão de recursos humanos, pedagógicos e condições materiais para o atendimento ao aluno com deficiência.

Em resposta a questão deflagradora desta pesquisa, a leitura dos dados confirma que asparticipantes deste estudo não se apropriaram de conhecimentos, competências e habilidades visando à inclusão educacional. O entendimento é que não foram preparadas para um trabalhona perspectiva da inclusão, de modo que a prática, ou seja, a experiência cotidiana é a fonte deconhecimentos para lidar com o aluno com deficiência. Para mudar essa realidade, aponta-se que ao futuro professor, em seu processo formativo, deve ser

dado a conhecer a proposição legal de Educação Inclusiva no Brasil e suas propostas educacionais, uma vez que é perceptível o desconhecimento, por parte da maioria das pesquisadas, sobre o real significado de inclusão.

Assim, após conhecer as representações das pesquisadas e podendo compreender a importância dessa participação, reitera-se que os resultados deste estudo apontam a formação de professores como um dos pilares para a construção da inclusão escolar, em termos de recursos humanos em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática. Nesse sentido, os cursos para formar professores precisam ser desenvolvidos sob valores inclusivos, de modo a criar e sustentar expectativas realistas e positivas sobre os alunos com deficiências.

O desenvolvimento deste estudo contribuiu para meu enriquecimento pessoal, profissional e social. Pessoalmente, permitiu relançar a expectativa perante a vida, abrindo novos horizontes de conhecimento e outros caminhos a explorar, além de possibilitar o repensar sobre o trabalho docente, na perspectiva da inclusão educacional. No aspecto do trabalho, a contribuição se deu para o contexto em que se realizou a pesquisa, com a realização das seguintes ações: palestras proferidas por professor e alunos, sobre deficiência e inclusão; formação de grupos de estudos, no sábado letivo, para desenvolver trabalhos versando sobre a inclusão.

Sem a pretensão de qualquer tipo de generalização, embora tal seja possível em relação a contextos similares, os resultados deste estudo, considerando a necessidade de mudanças significativas na prática docente, indicam que a discussão sobre a inclusão escolar deve ser explorada na formação inicial, além de se implementar práticas com alunos com deficiência, para aprender a reconhecer suas necessidades e diferenças.

De forma abrangente, comprometida com a educação, a proposta neste estudo assumiu efetivamente o desafio de colaborar para a qualidade da formação de professores, visando à compreensão crítica do ato educativo, enquanto atividade comprometida e ancorada na produção e reelaboração do conhecimento profissional, nomeadamente no que se refere à inclusão e o respeito pela diversidade entre as pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em 09 abr. 2024.

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

JANUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIMA, Iara Maria Campelo. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva**. São Cristóvão, SE: UFS, 2012.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Ana Paula da. O embate entre a pedagogia tradicional e a educação nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (191- 1945). In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, 2012. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SOUZA, Josefa Eliana. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): concepções a partir do modelo norte-americano**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria- história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início século XX**. São Cristóvão: UFS, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria- história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Políticas educacionais e inclusão escolar: a formação de professores e o serviço de suporte. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; QUEIROZ, Maria Aparecida; BARACHO, Maria das Graças (Orgs.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação: a pós-graduação nas regiões norte e nordeste**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015, p. 167-184.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TSUKAMOTO, Neide Mitio Shimazaki; Romanowski, Joana Paulin. Análise das publicações: a formação de professores para educação inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2009, p. 6545-6558.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Escola Nova e processo educativo.** In: LOPES, Eliane Marta;



Capítulo 2
O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
ATRAVÉS DAS EXPOSIÇÕES VIRTUAIS
Julia Beatriz Silva Vicente Chaves

O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA ATRAVÉS DAS EXPOSIÇÕES VIRTUAIS

Julia Beatriz Silva Vicente Chaves³

Mestranda em História (PROHIS/UFS)

Bolsista Capes

juliabsvchaves@gmail.com

RESUMO

Este artigo investiga a relação entre Escola e Museu como meios educacionais que promovem educação inclusiva no século XXI, destacando a tecnologia digital como fundamental, especialmente no pós-pandemia de COVID-19. A tecnologia tem sido crucial para manter e fortalecer o espaço educacional e facilitar debates sobre interseccionalidade de gênero, classe e raça. A pandemia acelerou a adoção tecnológica, expondo tanto oportunidades quanto desigualdades no acesso à educação digital. O estudo se baseia nas ideias de John Dewey, que defendia práticas de ensino mais democráticas e adaptadas à realidade contemporânea. Escolas e museus são encorajados a adaptar suas metodologias, utilizando ferramentas digitais para criar uma educação mais interativa, inclusiva e crítica. O Museu do Futebol, em São Paulo, é analisado como estudo de caso. Durante a pandemia, promoveu exposições virtuais que destacaram a história do futebol feminino e a diversidade, utilizando a tecnologia para ampliar a inclusão e os debates. Isso demonstra como museus podem servir como espaços alternativos para narrativas inclusivas e reflexivas. A pesquisa conclui que a tecnologia digital pode ser um instrumento poderoso para promover uma educação inclusiva e crítica, incentivando escolas e museus a explorar essas ferramentas para criar ambientes educacionais mais democráticos e adaptados às necessidades contemporâneas.

Palavras-chave: Museu. Educação inclusiva. Tecnologia. Exposições Virtuais. Gênero.

ABSTRACT

This article investigates the relationship between School and Museum as educational means that promote inclusive education in the 21st century,

³ Esse texto integra as pesquisas da dissertação de Mestrado em História desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Janaina Cardoso de Mello (DHI; PROFHIST; PPGED; PROHIS/UFS).

highlighting digital technology as fundamental, especially in the post-COVID-19 pandemic era. Technology has been crucial in maintaining and strengthening the educational space and facilitating debates on the intersectionality of gender, class, and race. The pandemic accelerated technological adoption, exposing both opportunities and inequalities in access to digital education. The study is based on the ideas of John Dewey, who advocated for more democratic teaching practices adapted to contemporary reality. Schools and museums are encouraged to adapt their methodologies, using digital tools to create a more interactive, inclusive, and critical education. The Football Museum in São Paulo is analyzed as a case study. During the pandemic, it promoted virtual exhibitions that highlighted the history of women's football and diversity, using technology to enhance inclusion and debates. This demonstrates how museums can serve as alternative spaces for inclusive and reflective narratives. The research concludes that digital technology can be a powerful instrument to promote inclusive and critical education, encouraging schools and museums to explore these tools to create more democratic educational environments adapted to contemporary needs.

Keywords: Museum. Inclusive Education. Technology. Virtual Exhibitions. Gender.

Introdução

A educação é uma experiência humana, inerente a todas as ações individuais e coletivas, que perpassa a dinâmica de interações dos indivíduos. Assim, entende-se a Escola como um agente estrutural e fundamental no processo de formação do indivíduo e da sociedade, no entanto, não sendo necessariamente o único agente formador nas sociedades. Observa-se a possibilidade do exercício e da figuração dos museus no âmbito social enquanto um espaço para narrativas inclusivas e reflexivas sobre as diversas sociedades, uma ambiência não-formal educativa.

Ao longo das décadas a ideia de Escola foi modificada, ao mesmo tempo que o conceito e a atuação insistem sobre um processo que se desalinha em relação às sociedades contemporâneas. Destarte, parte-se inicialmente de John Dewey, filósofo norte-americano, em sua compreensão de que a Escola é

[...] um meio importante de transmissão para formar a mentalidade dos imaturos; mas não passa de um meio - e, comparada a outros agentes, é um meio relativamente superficial. Somente quando nos capacitamos da necessidade de modos de ensinar mais fundamentais e eficazes é que podemos ficar certos de dar ao ensino escolar seu verdadeiro lugar (Dewey, 1979, p. 4).

Por sua vez, a ideia de educação democrática apresentada por Dewey (1979) perpassa a Escola Nova apresentando a substituição de um modelo tradicional e elitista por uma concepção crítica-experimental e social-democrática. A obra de Dewey exhibe pontos a serem analisados, como o estabelecimento das relações de poder para a reformulação da ordem posta, isto porque a sua filosofia instrumentalista se propõe à valorização do conhecimento na medida em que este é aplicado na solução de problemas reais do indivíduo no cotidiano. Por isso, deve-se entender que seus fundamentos, conceitualmente, são amplamente possíveis de serem analisados e implementados ainda no século XXI. Porém, existindo uma grande chave no final da segunda década do corrente século, a pandemia de covid-19, capaz de reformular o cenário social e educacional brasileiro e mundial, mesmo tendo ciência das desigualdades de acesso.

A vida humana foi amplamente modificada por diversos eventos políticos, bélicos, econômicos e culturais ao longo da existência. Nessa sequência, o século XXI, em meio aos avanços, passa a ser lido e interpretado a partir de uma nova temporalidade que apresenta: o pré, o durante e o pós da pandemia de covid-19 (Rotenberg, 2021; Almeida, 2021). Apesar desta temporalização não ser o foco do debate neste artigo, essa divisão é fundamental para compreender a realidade socioeducativa que se estabelece no cenário mundial, especialmente no contexto brasileiro. Isso ocorre porque a pandemia de covid-19 modificou abruptamente a relação do brasileiro com a tecnologia, tornando-a determinante no processo educacional. É fato que a tecnologia saiu do posto de coadjuvante, de ferramenta meramente auxiliar e, em muitos casos, dispensável, para a posição de protagonista, uma vez que

As tecnologias educacionais viabilizaram o ensino durante a pandemia de covid-19. Soluções em hardware e software asseguraram a continuidade do ano letivo diante da necessidade de medidas restritivas em prol da saúde pública. A situação posicionou a tecnologia como viabilizadora e catalisadora do sistema educacional (Rotenberg, 2021).

Diante dessa mudança de paradigma em relação à tecnologia - que torna o brasileiro suscetível ao uso das tecnologias - seja a utilização de aplicativos de bancos, de compras *online* e reuniões à distância - a educação é afetada de modos positivos e negativos, oriundos da pandemia e continuaram sob um recorte diferente no pós-pandemia. Porém, o ponto crucial é que, diante da possibilidade da tecnologia de distintas formas, o indivíduo, partícipe do coletivo social, está imerso no uso da tecnologia de forma cada vez mais natural. Isto é, a tecnologia há muito faz parte do cotidiano da sociedade,

entretanto, havia uma resistência aos usos da tecnologia, cenário que mudou após as imposições submetidas pelo período pandêmico.

Os dados quantitativos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua sobre o módulo de Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC, informam que 84% dos domicílios brasileiros, em 2019, possuíam acesso à internet. Em 2021, já eram 90%. Nos domicílios rurais ampliou-se o acesso de 57,8%, em 2019, para 74,7%, em 2021. Enquanto nas residências urbanas, aumentou-se o acesso de 88,1%, em 2019, para 92,3% em 2021. Identificou-se ainda que o celular (*smartphone*) é o equipamento mais utilizado no acesso à internet, com 99% de adesão, enquanto a televisão (*smart TV*) seguiu com 44,4%, o computador com 44,2% e o tablet com 9,9% de uso (IBGE, 2021).

Assim, é possível visualizar o potencial da tecnologia formativa ou educacional no cenário social, em espaços focados em promover a aprendizagem formal e não-formal, como escolas e museus. Entretanto, como dito, o receio de utilização da tecnologia está enraizado na realidade social brasileira, pois, a tecnologia educacional no século XX era analisada sob duas lentes: solução ou ameaça à ação pedagógica (Candau, 1978, p. 61). Porém, essa dualidade, mesmo após processo pandêmico, ainda está presente no sistema educacional do pós-pandemia, mesmo com maior aceitabilidade e principalmente sob o impacto da popularização de ferramentas de Inteligência Artificial contemporâneas.

Logo, diante desse cenário nacional, investiga-se o caso do Museu do Futebol, em São Paulo, que realizou a união do Ensino de História e dissolução de preconceitos de gênero no desporto através do uso da tecnologia em seu espaço físico e virtual. Para isso, a investigação objetiva compreender a relação entre Museus e Ensino de História, compreendendo a noção de Escola no tempo presente, perpassando pela análise das possibilidades inerentes ao trabalho com a tecnologia na ampliação de discursos e debates de forma propositiva para a sociedade. Por fim, visa-se estudar o caso do Museu do Futebol pelo viés das narrativas históricas e violências simbólicas nos discursos expositivos, propondo uma reflexão crítica sobre história, gênero e educação a partir de ferramentas digitais.

A promoção do Ensino de História entre a Escola e o Museu

A compreensão conceitual de Ensino de História, perpassa a constituição da narrativa histórica, apresentada por Jorn Rüsen (2016, p. 47), como um processo no qual

se produz sentido à experiência do tempo, a partir da consciência, cultura e memoração histórica. Porém, é vital avaliar essa concepção a partir das singularidades históricas, geográficas e identitárias do indivíduo e da coletividade. Entretanto, o que se visualiza nos ambientes de ensino-aprendizagem é um processo de colonialidade e eurocentração dos conteúdos, posicionando o Ensino de História na América Latina como um campo de disputas, em que “as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas e projetam futuros coletivos” (Conceição; Dias, 2011, p. 174).

As narrativas históricas criadas podem ser constituídas de interpretações variáveis a depender do caráter formador do indivíduo e das particularidades presentes nos sujeitos-objetos analisados. Apesar disso, a concepção de consciência histórica deve estar presente no processo laboral de todas as disciplinas de ensino, posto sua relevância na formação de pessoas e de sociedades ao alinhar conhecimento teórico e vida prática. Devido a isso, urge a Didática da História (Schmidt; Garcia, 2005), enquanto método de busca, problematização e renovação de conteúdos sob olhares de variados sujeitos-histórias, promover análises críticas sobre o conhecimento histórico e, conseqüentemente, o autoconhecimento, permitindo a continuidade de uma consciência histórica - inclusive, latino-americana.

O Ensino de História deve ser visualizado como forma, não somente de apresentar fatos históricos isolados, mas de compreender as relações entre tempo-espaço sobre a realidade do tempo presente e as pretensões ao futuro em relação ao passado da localidade que se faz presente. Neste sentido, corrobora-se a Didática do Ensino da História, apresentada por Klaus Bergmann (1976 *apud* Rügen, 2016, p. 121), que admite uma teoria que se relaciona em processo com a escola, a ciência, cultura histórica e cultura da memoração. Isto é, a congruência desses pontos permite a reflexão teórica sobre a formação e a obtenção da aprendizagem histórica, por vez, estando também relacionada com a promoção intra e extra ambiente escolar.

Observa-se que os ambientes de ensino-aprendizagem surgem também sobre a necessidade de promover a continuidade da formação da consciência histórica dentro da sociedade. Porém, os espaços escola/museu adotam metodologias e teorias distintas que precisam ser analisadas de forma minuciosa para a compreensão dos efeitos pragmáticos estabelecidos na execução tipológica desses espaços.

Entende-se ainda a escola enquanto passível de ser compreendida em acordo com as estruturas formativas de matriz nacionalista do século XIX (Conceição; Dias, 2011, p.

174), mantendo-se assim por muito tempo, porém, com a pandemia de covid-19 houve uma ruptura nessa estrutura.

O ambiente escolar, que durante a pandemia, transforma-se em salas virtuais com utilização de recursos didáticos, como *quiz*, jogos e dinâmicas participativas e interativas, se torna um espaço que necessita da tecnologia para sua própria manutenção no pós-pandemia, posto que os educandos que estão ávidos e conectados a velocidade que a tecnologia propõe. A grande questão inerente a esse processo é que a pandemia amplia as desigualdades, justamente, devido à ausência de condições plenas para o uso tecnológico, dando margem a recortes ainda mais específicos (Tavares, 2022, p. 59).

Isto é oriundo da ausência de recursos mantenedores dos usos da tecnologia, tanto da ausência do letramento digital, quanto da discrepância de condições estruturais para as diferentes comunidades brasileiras. Em continuidade a isso, mormente, as escolas públicas brasileiras apresentam condições mínimas de uso de recursos tecnológicos e de *internet* em suas estruturas, caso diferente da realidade das escolas particulares, ou seja, amplia-se o cenário das disparidades sociais. Assim, o contexto brasileiro impõe circunstâncias violadoras da manutenção da democracia escolar, passível de criar estruturas que violam a formação de crianças e de adolescentes em todo Brasil (Trezzi, 2021).

Logo, como promover Ensino dentro de um espaço que não está apto para trabalhar com a efemeridade do contato com as informações do século XXI? A educação depara-se com essa questão que, por sua vez, admite uma resposta viável: apropriar dessa efemeridade. Porém, apontar a necessidade de promover uma consciência histórica concomitantemente à efemeridade da informação é paradoxal. Entretanto, o fato é justamente utilizar dos recursos efêmeros para promover continuidades, diante de uma educação interativa e criativa. Com isso, refere-se às possibilidades presentes em mídias digitais, como TikTok e Instagram (*Reels*), que são mecanismos de produções efêmeras - com linhas do tempo sem retorno - passíveis de construir conteúdos ágeis e significativos aplicados ao ambiente escolar e à Didática da História. Nesse sentido, ao invés da proibição do celular, propõe-se seu uso de forma pedagógica nas escolas.

De modo similar à escola, o museu aparece enquanto processo distintivo de necessidade de reinvenção, pois sob a ameaça do fechamento dos ambientes físicos, a manutenção e a vivência dos espaços museológicos, em grande parte, foram transferidas para as mídias digitais. Assim, exposições e ações educativas foram amplamente

promovidas com a digitalização em rotação 360° e *Walkthroughs* no Museu da Gente Sergipana (SE) e no Museu do Futebol (SP). Porém, um caráter distintivo desses dois museus é, justamente, a utilização da tecnologia anteriormente à pandemia. Estes museus, de tipologia tecnológica, apresentam-se como propiciadores de experiências culturais digitais para divulgação da história - sergipana e futebolística, respectivamente -, mas também para promoção da consciência histórica de modo lúdico e interativo em suas propostas.

Os museus, as exposições virtuais e os debates contemporâneos

Diante da pandemia de covid-19, com os fechamentos em massa dos espaços de coletividade e o distanciamento social impostos pelo grau de transmissibilidade do coronavírus, a sociedade mundial precisou se adaptar. Para isso, a principal ferramenta utilizada para tal feito foi a tecnologia, e, com isso, houve o aumento exponencial de estratégias digitais para execução de atividades educacionais, econômicas e culturais. A partir desse momento, a utilização de mídias e espaços digitais por organizações culturais passou a ser algo recorrente dentro do ambiente formativo, como é o caso das exposições continuadas do Museu do Futebol (exposições virtuais), do Japan House São Paulo (visita virtual 360º) e do eMuseu do Esporte (exposições virtuais interativas).

Ressalta-se que estudos sobre a digitalização de informação, acervos e exposições museológicas já eram realizados desde a adoção de telefones móveis com acesso à *internet*, pois, “com a popularização dos *smartphones* e o uso crescente de aplicativos móveis, o sistema de navegação móvel tem sido amplamente utilizado no museu. A satisfação do usuário está correlacionada ao uso e ao sucesso do sistema de informação” (Li *et al.*, 2013, p. 170).

Mas, se antes da pandemia de covid-19, a existência de museus e exposições virtuais já era uma realidade tangível na sociedade, pode-se afirmar que a popularização da divulgação e do contato com esses espaços adveio das consequências da pandemia. Porém, o grande ponto de debate no presente artigo depara-se com um fator: a utilização dos espaços virtuais para a ampliação e a democratização de narrativas históricas inclusivas como vetor educacional. Entende-se que o museu, enquanto organização institucional, está imerso nas transformações sociais sobrepostas a si, com isso, as tecnologias digitais capazes de influenciar a cultura e a sociedade, também influenciam a

concepção dos museus (Kenderline, 2012, p. 25). Em vista disso, considera-se dois pontos:

1. os museus, em meio a tecnologia, são norteados por possíveis mudanças tipológicas e
2. os museus em sua digitalização são passíveis de reproduzir estigmas sociais (homofobia, sexismo e racismo) com maior alcance.

A discussão sobre museus transcende tempo, espaço e identidades, pois, a tipologia dos museus responde sobre infraestrutura e objetivos. Logo, em 2022, aprovou-se na Conferência geral da ICOM em Praga uma nova definição de “museu” como sendo

uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus promovem a diversidade e a sustentabilidade. Atuam e se comunicam de forma ética, profissional e com a participação das comunidades, oferecendo experiências variadas de educação, entretenimento, reflexão e compartilhamento de conhecimento (ICOM, 2022).

Porém, a sociedade transforma-se independente de se os museus acompanham ou não essas mudanças, principalmente aquelas organizações estruturadas na fixação em fatos e em acontecimentos, mas que muitas vezes despersonalizam sujeitos histórico-sociais dos períodos em representação. Na perspectiva da proposição de uma musealização decolonial, Françoise Vergès (2023, p. 94) aponta que a função do museu é “acolher debates em que os públicos sejam ‘coautores de novas narrativas’ e ‘defensores da justiça internacional’”. Entretanto, a autora destaca a afirmação de Glen Coulthard (2014, p. 12) para quem “o museu não é indiferente às ‘configurações do poder de Estado racista e patriarcal’”. Assim, o que é, afinal, o museu? Um espaço de promoção de debates inclusivos e democráticos? De evocação de diferenças histórico-sociais? Um ambiente de reprodução de estigmas a depender do *status quo* em vigor na sociedade? O museu talvez incorpore todas essas referências, sejam positivas, sejam negativas, mantendo-se ou alterando sua feição ao longo do tempo de acordo com as mudanças de paradigmas, as pressões dos grupos minoritários e os interesses dominantes na sociedade.

De acordo com Coulthard (2014), o museu é reprodutor da sociedade na qual ele está imerso, dotado de preconceitos que constroem suas narrativas-históricas, diante do ideal eurocêntrico, colonizador, machista, homofóbico, sexista e racista. As alternativas para subverter essa ordem direcionam-se para realidades que se defrontam sobre instituições e paradigmas complexos. Dentro desse intermédio surge a possibilidade e a importância das exposições virtuais. Por exposições virtuais, entende-se, que são

por si só, transformações digitais que envolvem, obrigatoriamente, equipas de trabalho capazes de proceder a *uma ponderação do uso tecnológico*, de modo a que a concessão das mesmas seja bem-sucedida no que diz respeito à visualização e percepção humana, através dos públicos (Da Silva, 2022, p. 17, *grifo nosso*).

As exposições virtuais, na pandemia, foram alternativas promovidas por museus e galerias para superar os fechamentos em massa da pandemia e manter sua funcionalidade. O National Museum of Women in Arts (NMWA), em Washington D.C, ao defender a presença das mulheres na arte, produziu em seu *site* exposições virtuais, utilizando texto e imagem para criar experiência e imersão para seus usuários (NMWA, 2012). Já o Itaú Cultural, São Paulo, ao trazer a arte contemporânea de protesto, da contracultura, da pós-modernidade, promove uma imersão em exposições virtuais, com perspectivas diferentes da vista no NMWA, pois utiliza vídeos, *quiz*, música e visitas 360º desde 2016 (Itaú Cultural, 2022). O ponto que se destaca aqui é: existem inúmeras formas e possibilidades para promover exposições virtuais, dependendo de temáticas e dos objetivos de cada exposição.

No entanto, a utilização consciente de exposições virtuais pode ampliar o debate e a naturalização de temáticas específicas dentro do ambiente museológico. Para Tojal (2007, p. 58), é possível apontar que “a criação dos museus seguiu os *modelos ideológicos* baseados nas concepções de tradição e memória como um corpo consolidado de crenças, normas e valores definidos no passado e usadas pelo Estado, como suporte necessário para sua afirmação”. De certo, Tojal afirma isto relacionado a sociedade brasileira, mas é possível de ser sobreposta para diversas nacionalidades, ao ponto que expressa como o *modus operandi* do passado do colonizado e do colonizador incide sobre o espaço museal e sobre as características em comum de sua história. Processos convergentes na América Latina e África.

É necessário desenvolver discussões nos espaços museais para reverter os debates engessados inerentes a eles, para Vergès é fundamental uma representação decolonial, a fim de

atuar para tornar manifesta a violência intrínseca do capitalismo racial com tudo o que ela comporta: aviltamento, esgotamento do corpo e da mente, morte social e prematura, tecnototalitarismo, mundo irrespirável e inabitável - sem catastrofismo. Ao contrário, devemos continuar a aprofundar o que significa viver entre ruínas, compreender como funciona o regime neoliberal da propriedade e como, inevitavelmente, ele recorre à violência (Vergès, 2023, p. 247)

Ou seja, é preciso reestruturar os discursos e as realidades apresentadas nas narrativas presentes nos museus em suas expologias e expografias (Mello, 2023, p. 92-93), pois, sejam suas tipologias de arte ou história, esses espaços reproduzem padrões normativos da sociedade que, se não identificados e contrapostos, conduzem o âmbito social para uma realidade ainda mais problemática de reforço de exclusões. Devido a isso, é importante observar atentamente as potencialidades presentes na utilização das exposições virtuais - entendendo que são extensões digitais do espaço físico - para promover debates de inclusão e de discussão ampliada sobre gênero, raça e classe.

O Museu do Futebol e o debate sobre gênero

O Museu do Futebol, em São Paulo, foi inaugurado em 2008, voltado para percorrer a história do futebol no Brasil, com uma proposta imersiva e interativa (Azevedo; Alfonsi, 2010, p. 278) e, atualmente, em 2024, o museu passa por uma obra de renovação. Sem dúvidas, o Museu do Futebol acomete em si uma das maiores paixões do brasileiro: o futebol. Por sua vez, a relação entre o brasileiro e o futebol é responsável por criar uma série de discussões sociais em diversos campos do conhecimento. Nesse sentido, para entender a relação entre o Museu do Futebol e as possibilidades de debates que podem ser empreendidos, precisamos entender que a identidade do brasileiro perpassa, então, pelo futebol. Para Stuart Hall (2022), a identidade é deslocável e construída a depender de contextos específicos. Nesse sentido, para o autor

O sujeito assume identidade diferentes em diferentes momentos, identidade que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2022, p. 12)

Entende-se que a identidade é mutável, capaz de se adequar ao espaço-tempo, logo, podemos interpretar a relação do brasileiro com o futebol em diferentes contextos. Isto é, o futebol é uma paixão nacional que transforma a identidade brasileira (Helal; Soares, 2003), no entanto, essa mesma *paixão nacional* é capaz de cercear e de expulsar identidades do futebol (seja jogado, seja falado, seja por seu gênero/ orientação sexual).

Por sua vez, o Museu - estando sob essa constituição - também é capaz de reproduzir esse mesmo fato. Exemplo disso, pode-se visualizar nos estudos desenvolvidos por Fábio Teixeira e Iraquitã Caminha (2013, p. 278), que realizaram um levantamento

de trabalhos sobre o preconceito no futebol feminino, concluindo que o processo de segregação política e social, de controle biológico e estigmas sociais - como “sexo frágil” - foram também depositados sobre o futebol. Observaram que essa realidade

contribuiu para reproduzir na atualidade novas formas de preconceitos relacionadas à erotização, espetacularização e agenciamento da beleza feminina no esporte, e à crença de que a natureza feminina é qualitativamente inferior (Teixeira; Caminha, 2013, p. 278).

Ou seja, o âmbito social reproduz os preconceitos - de gênero, raça e classe - em seus corpos institucionais, não sendo diferente com os museus, pois “o museu, assim como outras instituições, está sujeito às consequências das guerras, das ocupações, da crise climática, da financeirização da arte, das políticas de austeridade e das pandemias” (Vèrges, 2023, p. 90-91).

Existem paradigmas que devem ser rompidos dentro dos museus, do futebol e do Museu do Futebol, porém, entende-se que a problematização de relações profundas no corpo social não será executada imediatamente, mas precisa ser iniciada. Neste sentido, o Museu do Futebol, durante a pandemia de covid-19 iniciou a produção e a divulgação de exposições virtuais, que contam atualmente com 22 exposições alocadas no Google Arts & Culture⁴. Das quais, 07 exposições são voltadas para história da seleção masculina e de seus jogadores, 09 fazem referência à história do futebol feminino e diversidade e, por fim, 06 exposições possuem temas diversos sobre futebol (estádios, brincadeiras, estilo).

Como dito anteriormente, o espaço virtual é propício à ampliação de debates sobre temas diversos que, possivelmente, encontram dificuldades de aceitação em ambiente físico, apesar de não ser motivo para esquiva de implementação dessas temáticas em ambientes, como museus e escolas. Entretanto, é uma forma de promover uma inclusão cautelosa e pertinente. Porém, é extremamente necessário compreender que: os espaços virtuais são estratégias iniciais - para incluir temáticas sensíveis - ou para promover o alcance de grupos que estão distantes da possibilidade de contato em ambiente físico.

Ao mesmo tempo que as exposições são meios de inclusão, elas ainda são capazes de reproduzir os estigmas referidos anteriormente. Para demonstrar isso, optou-se pela discussão das questões relativas ao gênero. Uma das exposições criadas é “Primeiro Mundial de Mulheres na China”, ativa desde dezembro de 2023, que apresenta as

⁴ Referindo ao *site* mantido pelo Google em parceria com museus de diversos países. Utiliza a tecnologia de digitalização 360° do *Street View*, oferecendo visitas virtuais gratuitas em inúmeros espaços museais.

dificuldades relativas ao exercício do futebol de mulheres em 1988 - ano do mundial em questão -, perpassando pelas condições dos uniformes (que eram do time masculino), a ausência de caneleira, de remédios e de situações plenas para o exercício do futebol (referenciar exposição) (Museu do Futebol, 2023). Nessa exposição, percebe-se uma discussão sobre as dificuldades da execução do futebol de mulheres, porém, através das fotografias, percebe-se um debate silenciado na forma como essas mulheres eram apresentadas. As jogadoras - brasileiras ou não - eram masculinizadas, seja pela negligência dos uniformes, seja para execução da atividade do futebol.

Essa masculinização percorre diversas esferas e, por sua vez, pode ser analisada na série de exposições feitas em homenagem à jogadora Marileia dos Santos - também conhecida como Leia ou “A Michael Jackson”. Este apelido, que surgiu em comparação com o cantor, tomou enormes proporções, sendo reproduzido em matérias de jornais e comentários em jogo (Museu do Futebol, 2019). Após a apresentação da motivação do nome - Michael Jackson -, a narração da exposição torna a chamar Marileia por Michael. Diante disso, trabalha-se sobre a despersonalização do sujeito apresentado, admitido em nome compreendido como “masculino”, reforçando a masculinização dos corpos e das identidades no futebol.

Outra exposição importante de ser mencionada é a “Diversidade em Campo: Futebol LGBTQIAP+”, disponível desde junho de 2022, destaca a presença de pessoas LGBTQIAP+ no futebol, apresentando a história do futebol feito e jogado por homossexuais e transsexuais (Museu do Futebol 2022). Essa exposição realça as dificuldades dentro da dissidência de gênero e de sexualidades para praticar esportes e, também, o futebol, ao mesmo tempo que apresenta a superação através das ligas LGBTQIAP+ no Brasil. Todavia, essa questão de gênero/sexualidade só é expressa em exposições específicas do tema, não valorizando a identidade de gênero das futebolistas femininas quando são retratadas em outras exposições.

Há uma importância em ressaltar estas exposições virtuais, uma vez que a existência delas supre uma lacuna e uma dívida histórica. Como já mencionado, o diálogo sobre o futebol é polissêmico, pois, ora se fala sobre evocação de identidades e de paixões nacionais, ora se fala sobre a limitação de corpos dissidentes (sexualizados) de viverem o esporte - intra e extracampo. Confia-se no museu e na escola para educar, ensinar abrindo os horizontes da reflexão crítica, porém, vive-se em um país onde o conservadorismo político-religioso impregna os ambientes de ensino-aprendizagem, logo, precisa-se

subverter essa realidade. O trabalho a partir das exposições virtuais confere a possibilidade de rememorar os processos sociais estabelecidos, relacionados a classe, a raça e ao gênero.

Considerações Finais

Pode-se considerar a relação Escola-Museu como espaços para promoção de Ensino de História de modo potencializador, devido às inúmeras formas de incluir as narrativas consistentes no processo de ensino-aprendizagem. Porém, é preciso entender as inovações das sociedades e que, notoriamente, atingem crianças e adolescentes em plena formação, assim como adultos. Salienta-se que a compreensão sobre a inclusão de um debate sobre gênero - incluindo questões de normatividade de gênero e de sexualidades, pois estas não são dissociadas dentro do espaço do futebol - pode promover discursos inclusivos e propiciadores de interpretações positivas sobre o futebol.

O Museu do Futebol é um ambiente que pode construir uma série de diálogos possíveis, que já foram iniciados nos espaços virtuais, porém que devem ser ampliados para o espaço físico, porque não podem ser dissociadas questões como classe, gênero e raça do futebol. As interpretações e as violências que ocorrem intra e extracampo percorrem essas três categorias e devem ser incluídas nos espaços que narram historicamente o futebol brasileiro. As identidades são múltiplas e dependem do acolhimento de instituições para serem, também, aceitas e respeitadas. Assim, a escola e o museu são espaços que podem promover, através do Ensino de História aliado às tecnologias digitais, a consciência histórica das dissidências da sociedade, a fim de constituir novos diálogos e novas representatividades dentro e fora do futebol.

Portanto, o Museu e a Escola precisam estar alinhados dialogicamente, a fim da ampliação dos debates sobre raça, classe e, principalmente, o gênero. Visualiza-se possibilidades reais existentes que precisam ser encaminhadas para plena divulgação, pois a formação da consciência histórica depende, também, de um reconhecimento a par da formação sobre a memória, a história e a identidade dos grupos - dissidentes ou não. Assim, o futebol transforma-se em um espaço de inclusão daqueles que foram e são marginalizados socialmente, trabalhando então com identidades formativas e modificadoras da realidade social brasileira.

Referências

- ALMEIDA, Carlos. Educação pós-pandemia: como a tecnologia transformou o setor e quais as oportunidades. **Blog da AMES**, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/blog/detalhe/18144/educacao-pos-pandemia-como-a-tecnologia-transformou-o-setor-e-quais-as-oportunidades>. Acesso em: 08 abr. 2024.
- AZEVEDO, Clara; ALFONSI, Daniela. A patrimonialização do futebol: notas sobre o Museu do Futebol. **Revista de História**, n. 163, p. 275-292, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285022061013>. Acesso em: 9 abr. 2024.
- CANDAU, Vera Maria. Tecnologia educacional: concepções e desafios. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 28, p. 61-66, mar. 1979. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741979000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2024.
- CARDOSO, Oliveira. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, v. 28, n. 55, p. 153-170, jan, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/yWNB7rzGTsCbG5NhMDJ9VxN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da; DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. **Revista Brasileira de História**, v. 31, p. 173-191, 2011.
- COULTHARD, Sean. **Red Skin, White Masks: Rejecting the Colonial Politics of Recognition**. Minneapolis: Univ Of Minnesota Press, 2014.
- DA SILVA, Beatriz. **Novos métodos de comunicação e visualização em contexto museológico** - o caso do Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia (MAAT). Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2022.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-pandemia**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.
- HELAL, Ronaldo; SOARES, Antônio Jorge. O declínio da pátria de chuteiras: futebol e identidade nacional na Copa do Mundo de 2002. **Encontro Anual da Compos**, v. 12, p. 1-15, 2003.
- IBGE. Informações atualizadas sobre Tecnologias da Informação e Comunicação. **IBGE Educa**, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 8 abr. 2024.

ITAÚ Cultura. **Está acontecendo no IC**, 2022. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/mostras-e-exposicoes/exposicoes-virtuais>. Acesso em: 09 abr. 2024.

KENDERDINE, Sarah. Embodied museography. **About the Culture Academy Singapore**, v. 23, p. 37-41, 2012.

LI, Eldon Y.; CHEN, Chen Yu; CHANG, Laurence Feng Kang. A Mobile Museum Navigation System Designed for visitors' usability. *In: 13th International Conference on Electronic Business (ICEB) Proceedings 2013*. Singapore: AIS Electronic Library (AISeL), 2013.

MELLO, Janaina Cardoso de. Museografia do trabalho e ensino em um barco museu: a Fragata Presidente Sarmiento (Buenos Aires, Argentina). **História e Cultura**, v. 12, n. 1, 2023, p. 83-113. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/3812>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MUSEU do Futebol. **A Michael Jackson**: os primeiros chutes. 2019. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/3QWxUZaFZcJ8IQ?hl=pt-br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MUSEU do Futebol. **Diversidade em campo**: Futebol LGBTQIAP+. 2022. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/story/tgVBvQE23FLSYA?hl=pt-BR>. Acesso em: 10 abr. 2024

MUSEU do Futebol. **Primeiro mundial de mulheres na China**: memórias da jornalista Claudia Silva, única brasileira na cobertura do torneio. 2023. Disponível em: https://artsandculture.google.com/story/VAXhD4nQD1g_MA. Acesso em: 10 abr. 2024.

NATIONAL Museum of Women In The Arts. **Mamacita Linda**: cartas entre Frida Kahlo e a mãe. 2012. Disponível em: <https://nmwa.org/whats-on/exhibitions/online/mamacita-linda-letters-between-frida-kahlo-and-her-mother/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

ROTENBERG, Hélio. A tecnologia e a viabilidade da educação na pandemia de covid-19 *In: Educacional – Ecossistema de Tecnologia e Inovação*, 29 nov. 2021. Disponível em: <https://educacional.com.br/artigos/a-tecnologia-e-a-viabilidade-da-educacao-na-pandemia-de-covid-19-a/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

RÜSEN, Jorn. Narração histórica: fundações, tipo, razão. *In: MALERBA, Jurandir (Org.). História & Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica*. Petrópolis: Vozes, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cadernos Cedex**, v. 25, p. 297-308, 2005.

TAVARES, Inês. A educação em tempos de covid-19: onde fica a desigualdade entre o novo e o antigo normal?. *In: DO CARMO, Renato Miguel; TAVARES, Inês (org.). Que*

futuro para igualdade? Pensar a sociedade e o pós-pandemia. Lisboa: Observatório das Desigualdades, 2022. cap. 5, p. 59-80.

TEIXEIRA, Fábio; DE OLIVEIRA, Iraquitan. Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática." **Movimento**, vol. 19, no. 1, 2013, pp.265-287. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115325713014>. Acesso em: 10 abr. 2024.

TOJAL, Amanda. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em Museus**. Orientador: Doutora Maria Helena Pires Martins. 2007. 322 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19032008-183924/publico/AmandaTojal.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, [S. l.], n. 37, 2021. DOI: 10.5585/dialogia.n37.18268. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268>. Acesso em: 9 abr. 2024.

VERGÈS, Françoise. **Descolonizar museus: programa de desordem absoluta**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.



Capítulo 3
PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS CURRICULARES PRESENTES NO RCNEI,
DCNEI E BNCCEI

Débora Renata Muniz Almeida
Waldir Ferreira de Abreu

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS CURRICULARES PRESENTES NO RCNEI, DCNEI E BNCCEI⁵

Débora Renata Muniz Almeida

Graduada em História pela UFPA (2013); Graduada em Pedagogia pela UFPA (2022); Especialista em Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente pela UFPA (2018); Mestra em Educação pela UFPA (2023). Atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Email: deboramuniz.historia@gmail.com

Waldir Ferreira de Abreu

Pós-Doutor em Educação - UNIFAP (2022), Pós-Doutor em Ciências da Educação - UC/Brasil-Espanha (2013), Doutor em Ciências Humanas e Educação pela PUC-Rio (2010), Mestre em Educação e Políticas Públicas pela UFPA (2002), possui graduação em Pedagogia (1993) e graduação em Filosofia pela UFPA (1999). Atualmente é Professor Associado III da Universidade Federal do Pará, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação --PPGED/ICED/UFPA. Email. awaldir@ufpa.br

RESUMO

O presente trabalho, apresenta uma parte da discussão do mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), pertencente à linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativa, vinculado à Universidade Federal do Estado do Pará (UFPA). E tem como objetivo discutir as perspectivas de três documentos curriculares para e na primeira etapa de Ensino, a saber: Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (1998), A Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum e Curricular para a Educação Infantil BNCCEI (2017), e tem como problemática compreender como esses documentos presentes na legislação educacional dialogam ou não com as pedagogias decoloniais?

⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Com esse intuito, utilizamos a pesquisa decolonial e o método analítico como forma de entender as nuances que compõem esses documentos oficiais e suas implicações para o campo do currículo e das práticas pedagógicas dos(as) educadores(as). Como resultado identificou-se que os documentos curriculares apresentam discursos progressistas como o RCNEI e a DCNEI. A BNCCEI merece atenção por ser um documento normativo das escolas do país, pois, apesar de advogar uma educação baseada nas “interações e brincadeiras” e de forma geral na “diversidade” é possível perceber que a intenção ideológica deste currículo atende os interesses do capital, portanto, a reprodução de uma pedagogia colonizadora pautada nas “habilidades e competências”. Por esse motivo a defesa de pedagogias decoloniais na primeira etapa de ensino se faz necessária a partir de educadores(as) engajados(as) politicamente e socialmente com a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Perspectivas Curriculares; Pedagogias Decoloniais.

ABSTRACT

This work presents part of the discussion of the master's degree in Education, linked to the Postgraduate Program in Education (PPGED), belonging to the line of research Teacher Training, Teaching Work, Educational Theories and Practices, linked to the Federal State University of Pará (UFPA). And it aims to discuss the perspectives of three curricular documents for and in the first stage of Teaching, namely: Curricular Reference for Early Childhood Education – RCNEI (1998), The National Curricular Guidelines for Early Childhood Education – DCNEI (2009) and the Base National Common and Curricular for Early Childhood Education BNCCEI (2017), and is it problematic to understand how these documents present in educational legislation dialogue or not with decolonial pedagogies? With this aim, we use decolonial research and the analytical method as a way of understanding the nuances that make up these official documents and their implications for the field of curriculum and pedagogical practices of educators. As a result, it was identified that the curricular documents present progressive discourses such as the RCNEI and the DCNEI. The BNCCEI deserves attention because it is a normative document for schools in the country, because, despite advocating an education based on “interactions and games” and in general on “diversity”, it is possible to see that the ideological intention of this curriculum serves the interests of capital, therefore, the reproduction of a colonizing pedagogy based on “skills and competencies”. For this reason, the defense of decolonial pedagogies in the first stage of teaching is necessary from educators who are politically and socially engaged with the education of children from 0 to 5 years of age.

Keywords: Child education; Curricular Perspectives; Decolonial Pedagogies.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta uma parte da discussão realizada e desenvolvida na pesquisa (De)colonialidade e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: experiências dos(as) educadores(as) no Município de Maracanã (Pará/Amazônia/Brasil), no período de 2021 e 2022”, dissertação defendida em agosto de 2023, através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Dessa maneira, uma das questões norteadoras, proposta pelo estudo é “examinar a legislação que rege a Educação Infantil e sua relação com a prática pedagógica dos(as) educadores(as) verificando se há um diálogo com as pedagogias decoloniais”, pois parte da problemática como a “legislação que orienta a prática pedagógica na Educação Infantil dialoga com as pedagogias decoloniais?”. Nesse sentido, busca-se discutir três documentos curriculares que rege a primeira etapa de ensino a saber: o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (1998), A Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) e a Base Nacional Comum e Curricular para a Educação Infantil BNCCEI (2017).

Desse modo, espera apresentar elementos de pedagogias decoloniais ou ausência nos referidos documentos curriculares.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, em perspectiva decolonial (DUSSEL, 1986; BALLESTRIN, 2013; OCAÑA, ARIAS, CONEDO, 2018) foi adotada como forma de compreender os discursos presentes nos documentos curriculares e se estas dialogam ou não com a compreensão insurgente, intercultural e democrática presentes nas pedagogias decoloniais. Por esse motivo o levantamento documental foi importante para a referida discussão acerca da legislação que orienta as práticas curriculares para e na Educação Infantil. Assim, a escolha da RCNEI, DCNEI e BNCCEI, nos ajudam a compreender os avanços e retrocessos acerca das práticas curriculares e pedagógicas na e para a primeira etapa de ensino e em que medida as mesmas apresentam elementos decoloniais ou reproduzem a compreensão de uma educação marcada pelo pensamento moderno-colonial. O método analítico, proposto por Dussel (1986), nos permite entender as nuances que compõem esses documentos oficiais e suas implicações para o campo do currículo e das práticas pedagógicas dos(as)

educadores(as), visto que tal método possibilita compreender os discursos de(colonizadores) presente nos documentos, supracitados. Nesse caminho, a partir do pensamento dusseliano é preciso ficar atento aos discursos da modernidade/colonialidade que faz o “encobrimento do outro” por meio de um padrão eurocêntrico colonizador que nega os saberes que emergem do contexto latino-americano e privilegia os feitos e conhecimentos advindos da Europa desde o processo de colonização e que na contemporaneidade continua seu domínio cultural e intelectual (DUSSEL, 1993).

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: OLHARES (DE)COLONIAIS

Historicamente no contexto brasileiro: o currículo foi subordinado aos preceitos, atitudes e valores do cânone europeu sobre os povos/grupos subalternizados desde o processo de colonização do país, em uma leitura classista, partriarcial, sexista, heteronormativa e racista (SAITU, 2017; SANTANA, 2020). Nesse sentido, o currículo não pode ser visto desprovido de interesses e significados, ao contrário disso, é carregado de simbologias, de intenções e ideologias que reproduzem a concepção de mundo de uma determinada sociedade – de tal maneira, que o currículo é compreendido como um “território em disputa”, como afirma Arroyo (2011). De acordo como Arroyo (2011), o currículo oficial está sob crescente pressão dos movimentos populares que lutam pelo o direito de ver suas histórias valorizadas nas salas de aulas, tendo em vista que para esses grupos sociais não basta somente o acesso à escola é preciso ampliar a discussão da “diversidade” no âmbito educacional em seu sentido material, cultural e simbólico, dando relevância às memórias construídas coletivamente e desmistificando cânones oficiais que permeia às práticas curriculares. Em outras palavras, esses coletivos articulam-se para a ampliação do seu direito à escola na direção de incorporar no currículo dominante o produto de suas lutas e reivindicações.

Contudo, Arroyo (2011), faz um alerta acerca da pressão desses movimentos/coletivos populares, pois, não significa que o currículo oficial perdeu seu domínio controlador, mas, demonstra a luta como elemento importante no campo de disputa para o reconhecimento das histórias e memórias dos distintos sujeitos sociais para que sejam de fato reconhecidas e convertidas em saber e/ou prática curricular que realmente faça sentido e dê significado para o âmbito escolar em sua forma política, social

e democrática – o que caracteriza uma ameaça para o currículo oficial dominante, visto que esse é permeado por um caráter hegemônico e conteudista da escolarização e sem nexos com as distintas formas que compõem a realidade social.

Silva (1999), em seu livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, demonstra como o currículo carrega consigo ideias e interesses dominantes e antagônicas – por essa razão o currículo deve ser sempre questionado, compreendendo implicação para todos os campos que constituem as relações sociais. Em vez de vê-lo como um elemento natural, precisamos analisar o que está privilegiado na escolha de um determinado conteúdo, de um determinado ponto de vista em detrimento de outro. É imperativo entender que há benefícios por trás do currículo seja na perspectiva de dominação ou na forma de omissão. As formas de ensino traduzem práticas curriculares que foram e são produtos de um passado refletido em políticas e ideologias que o moldaram (SILVA, 1999).

Silva (1999), portanto, demonstra o caráter ideológico que compõem o currículo, ou seja, realizada de forma intencional e não desinteressada, explicitando que:

[...] as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 1999, p. 195).

Na contemporaneidade o currículo, de acordo com Moreira e Candau (2007), abrange os processos políticos-pedagógicos que são interligados as propostas dos sistemas de ensino e das unidades escolares bem como constituem-se como foco de pesquisas, teorias pedagógicas e formação inicial e permanente dos(as) professores(as) para (re)pensar suas práticas educativas em sala de aula. Os autores, demonstram que as práticas curriculares presentes nas escolas não podem ser concebidas como conteúdos prontos e acabados a serem transmitidos aos alunos. Mas, que o currículo deve ser tratado como produto das relações humanas, ou seja, parte integrante da sociedade, configurando-se em diferentes contextos como o político, o cultural, o social, o pedagógico.

O currículo, portanto, emerge da “pluralidade cultural” existente na sociedade, ou seja, reconhece as manifestações culturais e sociais em sua amplitude, inclusive àquelas produzidas no âmbito escolar, visto que essa pluralidade traz consigo conflitos e desafios

“[...]a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica” (MOREIRA; CANDAU, p. 20). Gomes (2007), destaca a importância do currículo para o reconhecimento da “diversidade” no campo das diferenças na perspectiva de gênero, raça, etnia, culturas, entre outros, de modo que as práticas pedagógicas e curriculares não possa ser imbuídas de preconceitos e hierarquizações de superioridade de um grupo social sobre o outro, lembrando que não “[...] podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças (GOMES, 2007, p. 22).

A luta política pelo direito à “diversidade”, segundo Gomes (2007), implica em um campo intenso de disputa entre as formas de dominação e opressão que compõem o currículo e as diferenças culturais e sociais que são ocultadas e são presentes em diferentes espaços como a escola, a comunidade, assim como são oriundas dos distintos “[...] grupos étnico-raciais, diferem-se em gênero, idade e experiência de vida” (GOMES, 2007, p. 28). Por essa razão a inserção da diversidade no âmbito do currículo e das próprias práticas pedagógicas implica entender que perpassou pelo confronto das questões políticas, sociais e econômicas dominantes que assentaram-se no:

[...] etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzido pelos movimentos sociais e pela comunidade (GOMES, 2007, p. 25).

A partir dessa concepção curricular, em consonância com Saitu (2017), destaca-se a importância de repensar a visão hegemônica do saber presente na prática curricular atual, em especial na primeira etapa de ensino. Desse modo é necessário levantar dúvida de quais histórias são privilegiadas no currículo e/ou das práticas pedagógicas? Que visões de mundo e identidades estão sendo construídas através das práticas curriculares? Tais indagações são pertinentes à medida que o currículo exerce um domínio sobre a formação social dos sujeitos, interferindo na construção de suas identidades. Santana (2020), partindo de uma concepção do currículo decolonial e antirracista, põe em

evidência as possibilidades do âmbito educativo em que garanta: “[...] a importância de descolonizar a Educação Infantil, afim de [...] potencializar suas identidades enquanto sujeitos integrantes da história, e produtores de conhecimento” (SANTANA, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva o currículo no campo da legislação educacional tem sido o campo de conflitos, pois, mesmo reproduzindo a matriz moderno-colonial a organização e força insurgente e de resistência dos movimentos/grupos/povos pressionam o processo de escuta e reconhecimento dos seus direitos em forma da lei no campo educacional. A legislação, nesse intuito, é fruto dos debates e reivindicações e do jogo político e ideológico de forças conservadoras versus forças democráticas no processo de conformação do projeto de sociedade que se almeja no sentido para a manutenção das desigualdades sociais ou para a libertação e humanização dos sujeitos sociais.

Dentro desses avanços legais a Constituição Federal de 1988, marca um passo essencial de compreender o papel do Estado, da família e da sociedade civil pelo reconhecimento da educação como “direito de todos”, inclusive como “dever” estatal, como é exposto no Art. 205 da referida lei. Um marco importante que permite novas formas de pensar o âmbito educativo e o direito da criança ao acesso à educação. Logo depois, a Lei Federal Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, fruto de intensas discussões sobre a infância e adolescência admite a criança e o adolescente como “sujeitos de direitos” cujo teor refere-se à desnaturalização da “visão adultocêntrica” sobre a questão infanto-juvenil e a compreensão da defesa e garantia dos direitos fundamentais das crianças, incluindo a educação.

A Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente deram um passo inicial para a formulação de um sistema educacional que foi criada pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes de Base e Educação Nacional (LDB), lei essa em vigor até hoje, cujo objetivo orienta, o ensino, a prática do(a) educador(a), os mecanismos de funcionamento das instituições escolares, a responsabilidade do campo federativo, a formação inicial e continuada, o currículo, que compõem a Educação Básica e Ensino Superior do país – cujo o sistema educacional devem respeitar quatorze princípios, entre eles, destaca-se “[...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...], XII - consideração com a diversidade étnico-racial, [...]”. A inclusão do princípio do reconhecimento da “diversidade étnico-racial”, “pluralismo de ideias”, “concepções pedagógicas” na LDB, possibilita no âmbito legal as primeiras conquistas de movimentos educacionais, sociais e populares, no sentido de propiciar

práticas pedagógicas, de ensino, curriculares e pedagogias que de fato incluía a riqueza sociocultural dos grupos/povos/comunidades que anteriormente estavam fora ou omitidos da história oficial relativo à escolarização – já o que contava é uma educação acrítica, conteudista, sem nexos com a realidade social, que para Freire (1987), trata-se de uma “educação bancária”

É na LDB, que a Educação Infantil configura-se como modalidade de ensino e preocupa-se com a educação das crianças pequenas, pois, no Art 29., a primeira etapa da educação básica tem como objetivo “[...]o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Sendo estruturada por creches (até 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos de idade), ficando sob a responsabilidade dos municípios de ofertar vagas, visto que sua prioridade está na Educação Fundamental – mesmo com o “dever do Estado” que se organiza por seus entes federados e tem a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade – aspecto esse que precisa avançar na garantia do acesso das crianças pequenas à educação.

Compreendendo os aspectos legais que sedimenta a Educação Infantil é possível vislumbrar as diretrizes e/ou orientações curriculares que permeia a concepção pedagógica no campo do ensino-aprendizado, do planejamento escolar e dos sistemas de ensino, entre elas destaca-se três documentos, são elas: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), como diz, o texto introdutório do documento, foi produto de intensos debates acerca do papel da Educação Infantil na educação das crianças – orientando os sistemas de ensino, educadores(as), gestão e coordenação no processo de formação que se deseja nas instituições escolares, evidenciando um conjunto de orientações pedagógicas que prioriza o educar e o cuidar como elementos indissociáveis. O documento em questão, marca no final da década de 1990 um avanço importante no campo educacional – colocando cinco princípios primordiais na formação social e educativa das crianças, são elas:

- 1) o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- 2) o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- 3) o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o

desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;4) a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; 5) o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p. 15, grifo nosso).

O RCNEI, reconhece os direitos fundamentais das crianças, pois, busca respeitá-las em suas diferenças (culturais, sociais, étnicas, religiosas, etc.), rejeitando uma visão adultocêntrica de desenvolvimento e valorizando o direito à brincadeira e as interações sociais como parte fundante da existência e do pertencimento identitário de ser, viver e sentir das infâncias. O referencial, portanto, como produto de uma época, desvela o sentido democrático de inserir a Educação Infantil como espaço de valorização dos saberes, de escuta, e produção de conhecimentos (BRASIL, 1998). Elementos que coaduna com uma pedagogia decolonizadora⁶, pois, embora suas propostas sejam no terreno da escolarização: o documento não se constitui como algo fechado, pois, admite que os processos educativos das infâncias contemplem outros espaços, como pode-se vê a seguir:

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (BRASIL, 1998, p. 14).

O currículo proposto pelo RCNEI, afirma que a “[...] concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época [...]” (BRASIL, 1998, p. 20). Visão esta que colabora para o entendimento que as crianças vivenciam de formas distintas a sua infância – por esse motivo, o documento propõe como um dos objetivos gerais da Educação infantil, dentro de um projeto educativo referente a gestão escolar e a prática pedagógica dos(as) educadores(as) a ideia do “acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre a

⁶ De acordo com Walsh (1991, apud. 2009, p.26), as pedagogias decoloniais são “[...] entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e práticas sociopolíticas produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas de pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial. [...]”.

educação das crianças” (BRASIL, 1998, p. 77).

Ademais, o currículo na e para a Educação Infantil, segundo a RCNEI, dentro da perspectiva da “pluralidade e diversidade”, não pode reduzir a práticas pedagógicas ou curriculares em que o “acolher” as diferenças culturais fiquem limitadas “[...] às comemorações festivas e as eventuais apresentações de danças típicas [...]. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças” (BRASIL, 1998, p. 77). O RCNEI, produzido na década de 1990, já indicava que o processo educativo na primeira etapa de ensino, quando trata sobre o aspecto das “diferentes culturas”, estava entrelaçado aos festejos/comemorações no calendário escolar.

Por essa perspectiva, o RCNEI, demonstra a necessidade de práticas curriculares e pedagógicas que envolva de fato a formação social infantil de forma integral, pois, apoia-se no Estatuto da Criança e do Adolescente, ao compreender que as infâncias são constituídas em sua “pluralidade cultural”, em que:

[...] a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o educador quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias (BRASIL, 1998, p. 77).

O Referencial, traz avanços importantes no processo de educar e cuidar – sendo seu principal enfoque, pois, recomenda às instituições de ensino e educadores uma série de ações a serem adotadas na organização do espaço, do tempo, dos conteúdos, materiais pedagógicos, avaliação, da prática pedagógica, entre outros. Decerto, o RCNEI, como produto de um determinado contexto histórico ancora-se em teorias que circulavam fortemente nesse período, por isso baseia-se na ideia da criança como produtora de conhecimento, seja pelo viés da interação social ou da cultura – para além disso, reconhece

que o processo educativo se dá no campo da efetividade – não toma as orientações no documento são pautadas por vários autores, mas, sobretudo, através das concepções teóricas de Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henry Wallon – o documento sutilmente defende que a educação das crianças deve-se pelo acúmulo produzido socialmente e culturalmente pela humanidade (Pedagogia Histórico-Crítica) (BRASIL, 1998).

Por outro lado, à questão da “pluralidade”, carrega consigo os primeiros caminhos para um currículo (ainda que não aprofundadas) decolonizador em que às diferenças culturais precisam ser abordadas no âmbito escolar de forma democrática, de valorização da identidade e da diversidade – ao verificar a bibliografia do referencial: as obras “Pedagogia do Oprimido”, “Educação e Mudança”, “Pedagogia da Esperança”, dentre outras, percebe-se que a afirmação faz sentido, pois, concebe as práticas escolares uma perspectiva democrática e transformadora, no qual se insere o “conhecer o mundo”, a partir das especificidades e contextos culturais em que as crianças estão situadas – rejeitando a educação bancária nas práticas escolares que orientam a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Como pode-se perceber à questão da “diversidade” na década de 1990, sob o governo Fernando Henrique Cardoso, tem uma discussão inicial no âmbito do currículo da Educação Infantil, mas no sentido das “crenças”, valores”, “etnias”, embora, no campo do currículo do Ensino Fundamental, como afirma Oliveira (2022): à questão torna-se discutida por meio da temática étnico-racial exposta no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), publicado no ano de 1997⁷, ou seja, documento de caráter pedagógico nacional que englobou à questão étnico- racial “[...] como tema transversal, evidenciando diferenças culturais e raciais, integrando-as ao currículo ainda que continuassem a existir diversas lacunas em relação ao trato do ensino das relações étnico-raciais [...]” (OLIVEIRA, 2022, p. 28). No ano de 2001, o Brasil participou da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban (África do Sul), de maneira que intensificaram os debates no âmbito nacional, culminando na criação do Comitê Nacional paritário que naquele contexto “[...] passou a monitorar e exigir que medidas reparatórias fossem implementadas. Na conferência de Durban, também foi discutida a urgência em se incluir a história da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes no currículo escolar. [...]” (OLIVEIRA, 2022, p. 28).

⁷ Ano anterior a publicação oficial do RCNEI que foi realizada em 1998, embora, a primeira versão seja do mesmo ano dos PCN’s.

É nesse movimento de luta, críticas e exigências, inclusive partindo dos movimentos negros que marcam um processo de conquista na alteração da LDB (Lei Nº 9.394/96), em 2003– através da Lei 10.639/03, durante o governo Lula, acrescentando o Art. 26-A, no qual torna a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira na rede de ensino, assim como o Art.79-B, cujo teor instituiu a data 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Em 2004, é criada a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER, documento que orienta o currículo a partir de uma consciência política e histórica, a partir de:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 16-17).

O DCNERER, recomenda a temática da questão étnico-racial em todas as instituições de ensino, ou seja, desde a Educação infantil ao Ensino Superior – notadamente a diretriz concebe a importância de práticas curriculares e pedagógicas antirracista no âmbito escolar, assim como a relevância de formação inicial dos(as) educadores(as) que rompa com o caráter eurocêntrico, pois, ao “[...] obter êxito, a escola e seus educadores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, [...], reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 15). Em 2008, a LDB, passa por nova alteração em seu Art. 26-A, através da Lei Nº.11.645/08, que inclui em caráter obrigatório o estudo da história afro-brasileira e indígena no currículo oficial nas instituições escolares públicas e privadas, particularmente nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Lei Nº 11.645/08, no entanto não inclui a temática na primeira etapa de ensino, evidenciando a relevância do debate e estudo da história afro-brasileira e indígena nas

práticas curriculares e pedagógicas da Educação Infantil. Ainda no campo do currículo: a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, tendo como eixos principais as interações sociais e as brincadeiras. Em 2010, a DCNEI é sistematizada trazendo de forma aprofundada o papel da primeira etapa de ensino na formação das crianças, ou seja, orientando a prática educativa, a organização do espaço, tempo e materiais – além disso, uns dos objetivos da proposta pedagógica para a Educação Infantil em sua dimensão social e política, refere-se a construção de novas maneiras de sociabilidade e subjetividades cujo o compromisso com a: “[...] ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17).

Em caráter decolonizador a DCNEI: orienta a efetivação de propostas pedagógicas na Educação infantil que permitem prever as condições adequadas para o trabalho coletivo, organização de materiais, espaços e tempo que garanta a “[...] apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, 2010, p. 20). Em específico, a DCNEI propõe pedagogicamente a (re)pensar o âmbito escolar infantil, a primeira delas é na dimensão da “diversidade”, pois, busca o “[...] reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21). A diretriz também reconhece e garante a autonomia dos povos indígenas quanto a escolha referente às propostas pedagógicas que desejam no âmbito escolar, desde as suas concepções de mundo, a valorização da sua identidade e língua materna, além de compreender todos os aspectos e particularidades que atenda as demandas coletivas e individuais da criança indígena (BRASIL, 2010).

A DCNEI, colabora para a perspectiva de uma pedagogia intercultural e decolonial, pois, dialoga com práticas de resistências e antirracistas na formação social das crianças pequenas, para além disso, reconhece as “infâncias do campo” que constitui-se por meio das famílias de agricultores, pescadores artesanais, assentados, ribeirinhos, extrativistas, assentados, quilombolas, acampados, caiçaras e povos das florestas, tendo como um dos objetivos o reconhecimento aos “[...] modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais” (BRASIL, 2010, p. 24). A DCNEI, como se observa, traz importantes contribuições

para as várias infâncias que são construídas no país, mostrando seu caráter pluriverso, democrático e valorização das diferenças culturais nas práticas curriculares e pedagógicas – características essenciais presente nas pedagogias decoloniais.

Em 2017, o currículo para a Educação Básica ganhou novos contornos, através da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que passou a ser um documento normativo para unidades escolares, incluindo a primeira etapa de ensino. Observamos que a BNCC impõe a ideia de “habilidades e competências” que devem ser trabalhadas no âmbito escolar, visto que a intenção da base é promover uma educação pautada para à lógica do mercado, pois, adere às concepções educativas propostas pelos organismos internacionais e empresariais no contexto brasileiro (SILVA, 2022).

Na BNCC, é nítido à atuação dos organismos internacionais⁸ na conformação de um currículo comum que atenda os interesses do capital, assim como os ideais conservadores da agenda nacional, em que as propostas pedagógicas e curriculares acerca da “diversidade” e/ou “pluralidade” são fomentadas com a ideia de “inclusão”, mas sem interferir de fato em uma mudança estrutural da sociedade. Walsh (2009), aponta que a interculturalidade funcional, ao assumir a “diversidade cultural” como resposta aos interesses e necessidades das instituições sociais, que nesse caso específico transmuta-se nas vontades do Estado e dos aparelhos privados de hegemonia (organismos internacionais, empresariado, movimentos políticos ultraconservadores, etc.) em manter a reprodução do capital e as desigualdades sociais, ainda que faça algumas concessões.

Na Educação Infantil, a BNCC, reproduz o pensamento moderno-colonial, pois, não trata com profundidade temáticas necessárias para a formação integral das infâncias, a exemplo da questão indígena e negra – muito embora esteja assentada em políticas educacionais e afirmativas, tais como a temática da “[...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis Nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP Nº 3/2004 e Resolução CNE/CP Nº 1/2004) [...]” (BRASIL, 2017, p. 19-20). Todavia, a citação de tais marcos legais, serve apenas como caráter legitimador da base, dentro de uma proposta pedagógica

⁸ De acordo com a Base “[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos 1. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino- americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)” (BRASIL, 2017, p. 13).

“diversificada do currículo”, que por vezes, tem dificuldades de ser sedimentadas nas instituições de ensino, haja vista, que o aspecto “comum” do currículo sobressai nas práticas curriculares e pedagógicas das unidades escolares.

A ideia da base para a Educação Infantil constitui-se em criar condições de aprendizagens em que “[...] as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convide a vivenciar desafios e a resolvê-los, nos quais possam construir significados sobre si, nos outros e no mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37, grifo nosso.). A BNCC, ao evidenciar a formação da identidade e a visão das crianças sobre o “outro” é inserir o debate na sala de aula que envolva os conhecimentos construídos pelas crianças, especialmente no contexto da família e de sua comunidade – de modo geral, ao reconhecer a escola como lugar de aprendizado “[...] de democracia inclusiva, deve-se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 2017).

Não pode-se negar a importância que a BNCC dar para os aspecto identitário e ao respeito as diferenças culturais que constituem os grupos sociais em seu modo de vida no processo formativo da criança, principalmente, no primeiro campo de experiências: “O Eu, o outro e o nós”, contudo, não menciona, discute e propõe a relevância nas práticas curriculares e pedagógicas: a temática étnico-racial – questão que somente vai ser abordada na segunda e terceira etapa da Educação Básica, por meio das histórias de luta e resistência desde o processo de colonização do país, bem como a propostas do estudo das manifestações socioculturais dos povos indígenas, quilombolas, negros e/ou afro-brasileiro (BRASIL, 2017). As relações de gênero também na Educação Infantil não têm centralidade, pois, “[...] a terceira versão trouxe consigo um retrocesso referente à menção de gênero e orientação sexual. Nessa versão elas ficaram ausentes. [...]” (SILVA, 2020, p. 10).

Ademais, a BNCC baseia-se nas “interações sociais e brincadeiras” como eixo central do currículo, a partir de seis “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, nos quais tem como foco o “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, assentando-se em cinco “campos de experiência”: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações” – que ao ler o documento em um primeiro momento de forma despretensiosa a impressão que se têm sobre o papel da

Educação Infantil e dos(as) educadores(as) colabora intensamente para a compreensão das pedagogias decoloniais no campo formativo e educativo das crianças. Todavia, ao ler com mais atenção e perceptível os detalhes da reprodução da pedagogia colonizadora, em que as “aprendizagens” da convivência com a “diferença” e do desenvolvimento cognitivo, emocional e social atenda a uma formação marcada pelo desenvolvimento de “habilidades” que colabore a socialização, conhecimentos e comportamentos desejados na sociedade de classes – sem relação com uma visão da criança sob a perspectiva decolonial e intercultural crítica, pois, as concebe como “[...] seres de resistência, insurgência e oposição, [...]” (WALSH, 2014, p. 23).

CONCLUSÃO

As propostas curriculares presentes na RCNEI, DCNEI e BNCCEI, compõem discursos políticos e ideológicos no contexto brasileiro. Como pode-se perceber na RCNEI e DCNEI, foi possível visualizar elementos das pedagogias decoloniais em que reconhece o âmbito sociocultural da criança. Na RCNEI, salienta-se a abertura inicial para discussão no currículo da “pluralidade” que emergem das infâncias – um dos elementos que consideramos como decolonizador, visto que na década de 1990 os debates sobre os direitos fundamentais das crianças estavam no cerne da questão – apesar do avanço neoliberal sobre a educação. Na DCNEI, há uma ampliação do debate sob a ótica da “diversidade”, no qual o documento curricular dialoga bastante com a visão decolonizadora das pedagogias decoloniais, pois reconhece as distintas infâncias e sua valorização no universo escolar, principalmente a indígena, a negra e as do campo.

Enquanto, na BNCCEI, é possível identificar um retrocesso no âmbito da “diversidade” – apesar de assentar-se no discurso das “interações e brincadeiras” – propostas, presentes e defendidas na DCNEI. Ao contrário da DCNEI: a BNCCEI foca suas intenções desde a Educação Infantil o desenvolvimento de “habilidades e competências” que possibilite a formação social das crianças aos interesses do capital – concepção de proposta curricular que consideramos prática de uma pedagogia colonizadora. Ademais, como educadores(as), compreender os discursos presentes em tais documentos são fundamentais, pois é necessário que as práticas educativas/pedagógicas/curriculares realizadas nas escolas não reproduzam o perfil de um currículo hegemônico e possa favorecer de fato os saberes, os conhecimentos “outros” que ficam à margem da sociedade e estão presentes nas culturas infantis.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Currículo, território em disputa. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. V.2, 2013, p. 89-117.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e Desporto. Brasília: MEC. SEF. 1998.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- -Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Brasília. 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC. SEB. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CASSIANO, Fabiana de Franca. **Ensino antirracista na Educação Infantil: novas perspectivas para o currículo**. Dissertação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2022.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação: superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-41.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbos; CANDAU, Maria Vera. **Currículo, conhecimento e cultura: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-46.

OCAÑA, Alexander Ortiz; ARIAS, María Isabel López; CONEDO, Zaira Pedrozo. Metodología 'otra' en investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista Faia**. Vol. 7. No. 30, (2018): 172-200.

SAITU, Cecília de Campos. **Datas comemorativas e o currículo da Educação Infantil: Reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico- raciais**. Dissertação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2017.

SANTANA, Juliana Santos de. Educação Afrocêntrica: um currículo decolonial e antirracista na Educação Infantil. **Educação Sem Distância**. Rio de Janeiro, n. 2, dez. 2020. p. 1-15.

SILVA, Edivanda Jesus da. **Da BNCC ao Referencial Curricular Municipal (RCM): caminhos para uma Educação Infantil antirracista em Poções (BA)**. Dissertação. Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.156.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. **Lopedagógico y lodecolonial: Entretejiendocaminos**. Primera edición. Abya-Yala, 2014.



Capítulo 4
FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: PONTOS E
CONTRAPONTOS

Raimunda Conceição Rosa Pedrosa
Adam Benedito do Carmo de Sousa

FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: PONTOS E CONTRAPONTO

Raimunda Conceição Rosa Pedrosa

Graduada em Educação Física; Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará; Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará; Professora da Rede Estadual do Amapá; Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Amapá (IFAP). rcrpedrosa@gmail.com e raimunda.pedrosa@ifap.edu.br; OCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-3167-9442>; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5689773700337672>

Adam Benedito do Carmo de Sousa

Graduado em Serviço Social; Mestre em Gestão Pública pelo Programa de Pós-graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Pará; Assistente Social da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). adam.sousa@unifap.br e abc.sousa.1984@gmail.com; OCID: <https://orcid.org/0000-0003-1717-4827> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3637001240429490>

RESUMO

Esse artigo tem como tema a formação docente na perspectiva da inclusão, pontos e contrapontos, por entender que essa abordagem é importante para a educação de maneira geral, para a formação e atuação dos docentes na escola e enquanto cidadãos. Nesse sentido, o problema que orienta essa investigação é: a formação docente atualmente é suficiente para se trabalhar a inclusão de alunos com deficiência? Tem como objetivos abordar a formação docente e a inclusão escolar; e discutir pontos e contrapontos da formação docente para a inclusão de alunos com deficiência, cumpridos por meio de pesquisa bibliográfica, fazendo uma abordagem sobre formação docente e suas relações com a inclusão escolar de alunos com deficiência. A partir das leituras realizadas foi possível perceber que não existe uma formação perfeita para se trabalhar a inclusão na escola, não existe cursos prontos e

acabados que ensinam o passo a passo de como trabalhar na perspectiva de inclusão, mas, foi possível mostrar caminhos, atitudes que contribuem para o processo de inclusão na escola. Buscar por uma formação contínua que auxilie na construção de uma educação para todos, uma prática docente que se pautar no respeito ao outro, as diferenças, oportunizando a todos.

Palavras-chave: Formação docente; Estudante com deficiência; Inclusão escolar.

ABSTRACT

The theme of this article is teacher training from the perspective of inclusion, points and counterpoints, as it believes that this approach is important for education in general, for the training and performance of teachers at school and as citizens. In this sense, the problem guiding this investigation is: is teacher training currently sufficient to work on the inclusion of students with disabilities? Its objectives are to address teacher training and school inclusion; and to discuss points and counterpoints of teacher training for the inclusion of students with disabilities, accomplished through bibliographical research, taking an approach to teacher training and its relationship with the school inclusion of students with disabilities. From the readings carried out, it was possible to see that there is no perfect training for working on inclusion at school, there are no ready-made courses that teach step-by-step how to work from the perspective of inclusion, but it was possible to show ways, attitudes that contribute to the process of inclusion at school. It is important to seek ongoing training that helps to build an education for all, a teaching practice that is based on respect for others and differences, giving opportunities to all.

Keywords: Teacher training; Students with disabilities; School inclusion.

INTRODUÇÃO

Durante a elaboração desse trabalho surgiram diversos questionamentos e teorias, entre eles, o que é ser um docente de educação especial? Então, devemos iniciar, com uma resposta interna: - “Acho que o principal é dedicação, atenção no planejamento das atividades, nas ações e reações do aluno, observando suas conquistas e ir aumentando os desafios gradualmente, com cuidado para não os desestimular”. Não só esse *ipsis litteris*, apresenta a nossa visão prática, a qual ser professor é desafiador todos os dias em sua prática docente, e para subsidiar seu trabalho sua formação é fundamental. A formação inicial é o primeiro passo, mas passamos por mudanças constantemente, assim, há necessidade de atualizações e disposição para aprender e estabelecer novos significados para velhas/novas ações.

Assim, discutir a formação docente na perspectiva da inclusão é a proposta desse artigo. Abordar sobre a necessidade de uma busca contínua por conhecimento, que é a base para implantação de qualquer projeto, política, ação pública, é preciso preparar aqueles que irão lidar diretamente com esse processo, no caso da educação, os professores.

A proposta de discussão traz a seguinte problemática: a formação que os docentes têm é suficiente para se trabalhar a inclusão de alunos com deficiência? Buscando responder a essa pergunta, se traçou os seguintes objetivos, abordar a formação docente na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência; conhecer produções científicas que abordam a formação docente numa perspectiva genérica; e conhecer produções científicas que abordam a formação docente na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência. A pesquisa é bibliográfica, tendo como referências, Carvalho (2007), Duek (2014), Libâneo (2001), Mantoan (2006), Mazzota (1993), Nóvoa (2002), Sartoretto (2006) e Tardif (2002), fazendo uma abordagem sobre formação docente e suas relações com a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Durante o amadurecimento das discussões e o avanço de leituras foi possível perceber que não existe uma formação perfeita para se trabalhar a inclusão na escola, não existe cursos prontos e acabados que ensinem o passo a passo de como incluir alunos deficientes, mas, é possível vislumbrar caminhos, atitudes que contribuam para o processo de inclusão. Dentre esses caminhos, buscar por uma formação contínua que lhe auxilie na construção de uma educação para todos, uma prática docente que se pautem no respeito ao outro e nas diferenças, oportunizando a todos. A formação docente inicial e contínua é uma necessidade urgente, entender esse universo diferente e desafiador, e conseguir desenvolver um trabalho com esses alunos de forma a contribuir para uma formação recíproca.

Aranha (2000) considera que para a escola ser classificada como inclusiva são necessários preencher alguns critérios, mas, que por si só não garante a inclusão, pois são condições necessárias, mas não absolutas: pessoal, técnico, material, físico e social. A autora defende que para se vivenciar uma educação escolar inclusiva se faz necessário mudanças quanto ao sistema educacional no que diz respeito a política administrativa, formação de professor e até mesmo a sala de aula.

Quanto a estrutura deste artigo, na primeira parte faremos uma abordagem sobre a formação docente de maneira generalizada, considerando a formação inicial em nível de

graduação e a formação contínua, em nível de pós-graduação ou cursos de capacitação, primando por uma formação que abarque as necessidades dos alunos no processo de aprendizagem. Na segunda parte falamos sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas regulares, as legislações que embasam essa prática, assim como autores que fazem essa abordagem com muita propriedade. Na terceira parte abordamos a formação docente na perspectiva da inclusão escolar, trazendo autores que subsidie a prática de incluir alunos com deficiência em escolas regulares.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa bibliográfica, observando teorias e buscando descrever os dados obtidos de forma explícita, utilizando de artigos, livros, leis que tratam do tema em questão. Segundo Fantinato (2015), a pesquisa teórica tem como pressuposto (re) construir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, aprimorando fundamentos teóricos. Não trata de intervir na realidade, mas dá condições, embasamentos para tal.

Esse estudo traz a discussão sobre a formação docente e a inclusão escolar de estudantes com deficiência, com uma abordagem qualitativa, pois ainda de acordo com Fantinato (2015, p. 5), a abordagem qualitativa “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os dados analisados são não-métricos, características subjetivas”.

E ainda segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa proposta quanto a sua natureza é uma pesquisa básica, pois objetiva a geração de novos conhecimentos úteis, mas sem uma aplicação prática prevista.

Para o processo de coleta de dados, foi realizado levantamento de livros, artigos e leis em *sites*, bases de dados como Scielo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e de domínio público, que tratavam do tema. Após a recuperação desses documentos, fez-se a seleção dos mais relevantes a partir da coleta de dados constando de anotações e leituras das referências selecionadas.

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados partindo do pressuposto da interpretação, em que segundo Marconi e Lakatos (2003) que verifica as variáveis independentes e dependentes para ampliação dos conhecimentos sobre o fenômeno.

FORMAÇÃO DOCENTE

Falar sobre formação docente é indispensável quando se defende educação de qualidade para todos.

A formação e atuação docente são fundamentais quando se pensa em práticas de ensino inovadoras e no processo de ensino com qualidade. Autores como Libâneo (2001), Nóvoa (2002) e Tardif (2002) defendem que no processo de formação é preciso considerar e valorizar o saber docente construído ao longo de sua trajetória de vida e prática profissional.

É preciso um alinhamento entre o que se vivencia no processo de formação dos professores e o que se deseja que esse professor ensine na sua prática profissional, proporcionando discussões e fomentando parcerias entre pesquisa científica e práticas inclusivas para uma melhor consolidação entre teoria e prática. A construção de uma escola diferente, especialmente sem barreiras atitudinais implica em compromisso com mudanças necessárias no modelo tradicional de formação de professor.

A sociedade contemporânea exige que a formação e atuação do professor estejam além dos conhecimentos curriculares, é preciso também habilidades de reflexão de sua prática, assim como outras habilidades no encaminhamento de ações educativas. Esses comportamentos não são desassociados do seu papel de professor para o qual se formou na academia, é preciso que se articule o conhecimento acadêmico e o desenvolvimento sócio emocional dos estudantes.

A formação inicial docente é feita em um curto espaço de tempo, considerando a gama de informações que se recebe em disciplinas que variam de 60h a 120h, é preciso um aprofundamento de questões pertinentes para uma formação mais sólida, que geralmente ocorre durante o exercício da profissão, a chamada formação continuada, envolvendo teorias e práticas que resulte numa qualificação nas práticas pedagógicas, atendendo as necessidades dos estudantes.

Segundo Andrade (2005), a formação continuada é diferente de experiência profissional, pois esta primeira trata-se de oportunidades profissionais associadas ao tempo e instrumentos para problematização e sistematização de análises que podem gerar crescimento profissional.

Mazzotta (1993) traz reflexões interessantes sobre a formação de professores, ele enfatiza que é preciso saber diferenciar entre educar e preparar o professor, pois educar

o professor é estimulá-lo ao saber comum a todos os alunos e o saber particular que lhe permite atuar em diferentes situações com conhecimento e segurança para resolver os problemas. Já o professor preparado apenas domina técnicas de ensino.

Para Mantoan (2006), os currículos dos cursos de formação de professores precisam abordar a inclusão, refletindo sobre as diferenças e como lidar com elas, pois no processo de formação docente se articula a construção dos conhecimentos com a formação de atitudes e valores. Assim a formação docente vai além de preparação para ministrar aulas, envolve em um mesmo contexto social (a escola), diferentes culturas, necessidades e indivíduos, favorecendo a cooperação e estimulando o desenvolvimento de todos.

Já Freitas (2006) defende dois tipos de formação de professores, uma mais generalizada para todos os profissionais da educação e uma específica para formação de professores especialistas. Defende ainda que nos cursos de formação deve haver uma diversidade de conteúdos que possibilitem vivenciar diferentes habilidades para as ações vivenciadas, considerando a complexidade da prática pedagógica. Acrescenta ainda que a formação é um processo contínuo e que o professor precisa estar disponível e receptivo para aprender.

Para Tardif (2002), formar ao mesmo tempo do exercício profissional impõe que as ações e reflexões se tornem conceitos, teorização, partindo de questionamentos das dificuldades, das análises sobre a prática, configurando um processo contínuo no exercício da profissão. Sendo assim, é preciso haver conexões entre as experiências e as necessidades docentes, tornando-se significativas a ponto de provocar mudanças e resolver problemas.

Prieto (2006), nos afirma que a formação continuada docente é uma constante necessidade, diante do compromisso com a qualidade, pois as propostas precisam atender as necessidades de todos os estudantes.

É preciso considerar a formação técnica, mas também a pessoal, conhecer sobre inclusão, diferenças, deficiência, limitações, políticas públicas de educação, e ter predisposição para conhecer, respeitar, acolher, cuidar e educar alunos com necessidades educacionais específicas, como direito e não como privilégio.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) define que os sistemas de ensino devem assegurar as pessoas com deficiência o acesso ao ensino regular prioritariamente, também traz normas para a formação docente em seu art. 59, §

III, qual seja: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 2005).

Nesse sentido Tardif (2002) propõe que os saberes docentes são adquiridos através do tempo, articulação entre a história de vida da escola com a estruturação da rotina de trabalho. Desde os primeiros anos de prática docente; são plurais e heterogêneos, vem de diferentes fontes, personalizadas e situadas, nos saberes subjetivos, construídos em razão de uma situação.

Michels (2006), defende que a formação dos docentes deve ser envolver praticidade e instrumentalidade considerando a difícil tarefa de incluir alunos que historicamente foram excluídos da escola. Assim, a inclusão se apresenta como uma impulsionadora de uma visão inovadora da escola, em que se favorece o respeito as diferenças e uma educação diferenciada como mecanismo de compensação.

Para Greguol, Gobbi e Carraro (2013), o processo de inclusão escolar no ensino regular ocasionou mudanças no processo de formação docente, que até início dos anos 1990, somente os profissionais que trabalhavam com pessoas com deficiências em instituições específicas recebiam tal formação. Com a entrada desses alunos no ensino regular, todos os professores passaram a trabalhar com inclusão, ainda que se vivencie uma desproporção entre o que rege documentos oficiais e a realidade nas escolas.

Atualmente o processo ensino aprendizagem é muito desafiador, exigindo dos docentes propostas de atividades criativas estimulando a curiosidade dos estudantes, despertando o desejo de aprender, “a criatividade dos educadores ganha uma importância singular, pois é um elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico em nível institucional, como também para as práticas que se desenvolvem nas salas de aula” (Vieira; Martins, 2013, p. 226). Segundo Duek (2014) o movimento inclusivo vivenciado nas escolas faz com que não sejam adotados modelos e soluções padronizados, é preciso superar a visão de conhecimento fragmentado que não se relaciona com a realidade.

INCLUSÃO ESCOLAR

Vivemos em uma sociedade contemporânea que ainda tem práticas discriminatórias e segregativas, a escola é uma instituição capaz de contribuir no processo de formação dos indivíduos para que esse tipo de comportamento seja extinto e assim possamos superar a exclusão.

Com a Conferência Mundial da Educação para Todos, em 1990, ganhou força a luta contra a segregação e exclusão educacional, discutiu-se formas de oportunizar a escolarização àqueles excluídos (UNESCO, 1990). Posterior a esse primeiro momento, em 1994 a Declaração de Salamanca contribuiu para o fortalecimento das discussões sobre inclusão de pessoas com deficiências nas escolas regulares. Esses dois momentos são considerados fundamentais para a construção de políticas educacionais pautadas na democratização do acesso à educação. Em se tratando de Brasil, Ferreira (2006) destaca que a adesão as diretrizes internacionais da educação para todos provocaram mudanças na legislação brasileira que foram consolidadas na LDBEN n. 9.394/96.

A necessidade de uma democratização do ensino tem se evidenciado nos últimos anos nas escolas brasileiras. A partir da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) as discussões se acentuaram, trazendo algumas diretrizes para a construção da escola inclusiva: Direito a educação, com nível adequado de aprendizagem; respeito as características, habilidades, necessidades e interesses de aprendizagem; reorganização dos sistemas educacionais de maneira a atender a diversidade e suas características; acesso à escola regular e desenvolvimento das atividades na perspectiva de uma pedagogia centrada na criança. As ações de inclusão que são desenvolvidas nas escolas contribuem para se combater a atitudes discriminatórias, buscando promover um espírito acolhedor, favorecendo uma sociedade inclusiva para se chegar a tão sonhada educação para todos.

Sasaki (1997) nos fala que a inclusão escolar é considerada a melhor alternativa para os alunos que até então são segregados da escola regular, pois isso representa uma ação concreta e flexível em nossos sistemas escolares, fazendo-os entender que pertencer é um direito e não um privilégio a ser conquistado.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), diz que “a educação é direito de todos” (Art. 205) e que o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, deve preferencialmente ser efetivado na rede regular de ensino (Brasil, 2015). Em consonância com isso, o art. 96 da LDBEN n. 9.394/96 diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículo, métodos, recursos e organização, para atender suas necessidades, e acrescenta no art. 37, que a educação básica deve dar “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”, reafirmando assim a necessidade da escola se reinventar, refletir sobre esse

novo contexto (Brasil, 2005, p. 19). E a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), também reafirma as demais legislações, tem como objetivo:

- O acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantido;
- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A inclusão escolar de estudantes com deficiência é um desafio constante, dúvidas, questionamentos surgem o tempo todo. Questões referentes à adaptação curricular, como avaliar? O que ensinar? E como ensinar? e também impactos que a presença de aluno com deficiência pode causar na turma e na escola? Autores como Baptista, Christofari e Andrade (2007), Jesus (2007) e Prieto e Sousa (2006) nos ajudam nas reflexões.

Para que a inclusão se efetive plenamente são necessárias profundas transformações, tanto na estrutura dos sistemas educacionais e das escolas, quanto nas práticas educacionais (Andrade, 2005). Ou seja, exige mudanças de sistemas, estruturas e práticas. Fontana (2001) nos fala que é preciso incluir o professor nesse processo de discussão da inclusão escolar, fazendo reflexões para questões como: “como nós professores temos nos percebido frente as diferenças biológicas e histórico-culturais materializadas em nossos alunos? Como temos vivenciado “a diferença” nas relações de ensino e o que temos buscado ou precisamos buscar a partir dela?

Sartoretto (2006, p. 273) respeitar as diferenças é condição *sine qua non* para a inclusão, entendo-a como “adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com

deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades.”

Segundo Duek (2014), há uma exclusão das pessoas com deficiência na escola, não acreditam em suas habilidades e competência para aprender, para exercer a cidadania com uma vida produtiva. Assim, Carvalho (2007) afirma que existem ações que podem contribuir para que a escola constitua ambientes inclusivos, como: valorização docente, formação de rede de apoio com aproveitamento de docentes especializados como consultores, aperfeiçoamento das escolas, formação continuada docente, flexibilização curricular com implantação e adaptação de currículo, assegurando a apropriação de conhecimentos que lhe possibilite igualdade de oportunidades. O aluno precisa fazer parte do grupo, possibilitando apropriar-se dos conhecimentos, participando das atividades pedagógicas, e caso essa não seja a prática pode-se ter a exclusão no processo de inclusão.

A efetiva aprendizagem no processo de escolarização inclusiva exige a participação dos educadores numa perspectiva de atuação crítica. Para Ross (1998), não basta abrir as portas da escola para os estudantes com deficiência, é preciso ter plena consciência dos caminhos a se percorrer. Assim, é possível considerar que a atuação docente pode favorecer (ou desfavorecer) a inclusão, a construção de conhecimentos e todos os alunos.

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

No processo de formação docente é preciso empreender forças para criar condições necessárias para uma prática profissional, que se baseia na pedagogia das diferenças. No entanto, esses esforços parecem “insuficientes” na maioria dos lugares, alunos de graduação constantemente dizem que a formação inicial para atender alunos com necessidades educacionais especiais não é suficiente, existe o medo pelo desconhecido, e uma vez atuando profissionalmente não sabem como trabalhar com esses alunos, novamente a insegurança, o medo toma espaço e com isso o maior prejudicado é aquele que mais precisa.

Os acadêmicos dos cursos de licenciaturas devem acessar conhecimentos sobre deficiências, necessidades educacionais especiais, inclusão e práticas pedagógicas com perspectivas de inclusão, ter vivências com projetos, estágios, ter uma mínima vivência que lhe possibilite uma formação pessoal que os subsidie para uma atuação crítica e

consciente com uma prática pedagógica, que contribua significativamente com a aprendizagem dos alunos, trabalhando as diferenças como componente constitutivo no processo ensino aprendizagem.

Ressalte-se que a escola precisa entender seu papel nesse processo, qual seja de auxiliar o aluno na aquisição de conhecimentos e habilidades, subsidiando-o a viver em sociedade de forma autônoma, assim, é preciso que os serviços de apoio sejam efetivos nesse processo de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois, a formação de professores tanto generalista quanto o especialista têm suas lacunas diante das demandas atuais da educação.

Na obra *Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem* (Tristão, 2006), publicada pelo Ministério da Educação (MEC), são destacadas algumas habilidades que o educador deve ter nesse contexto de escola inclusiva:

- Organizar o ambiente e as rotinas para a aprendizagem ativa;
- Estabelecer um clima para interações sociais positivas;
- Encorajar a criança a realizar ações intencionais, solução de problemas e reflexão verbal;
- Observar e interpretar as ações de cada criança nos termos dos princípios de desenvolvimento contidos na proposta de experiências [...];
- Planejar experiências que construam ações e interesses das crianças (TRISTAO, 2006, p. 15).

Para Mendes (2002), leis e declarações que defendem a inclusão são importantes, mas não são eficazes no processo de inclusão sem mudanças de paradigmas. Para que a inclusão se efetive deve haver ações efetivas, construídas em cada escola, conforme sua realidade.

Sobre a atuação do professor no contexto da inclusão escolar os autores Woord (1998) *apud* Zerbato (2014) ressalta que é preciso haver colaboração entre o professor especialista e o professor de ensino regular por meio do coensino ou ensino colaborativo. A realização do trabalho em conjunto é considerada importante no avanço da inclusão escolar. A implementação do coensino exige reflexão sobre o papel de cada um no processo de escolarização dos estudantes, que possibilite o pensar, resultando em mudanças necessárias dentro das estruturas organizacionais do ensino.

Investir no processo de inclusão escolar com a parceria entre os professores (especializado e regular), dentro ou fora da sala de aula, pode construir práticas mais motivadoras no ensino e aprendizagem. No entanto, se ressalte que essas duas possibilidades não serão a tábua de salvação das escolas, é apenas uma parte do que precisa ser feito para a escola ser realmente inclusiva.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a superação da dicotomia histórica existente entre ensino regular e educação especial, é urgente e necessária, para que os estudantes possam acessar e participar efetivamente no processo de aprendizagem, e dar continuidade a todos os níveis de ensino (Brasil, 2008). Ostetto (2000) afirma que o planejamento do professor precisa ter flexibilidade, possibilitando ao professor repensar, replanejar suas ações sempre que necessário.

O processo de aprendizagem é individual, cada pessoa tem seu tempo, que geralmente são heterogêneos, ou seja, numa mesma turma ainda que não tenha alunos com necessidades educacionais especiais, cada aluno tem seu tempo de aprender, assim, é preciso considerar o caminho percorrido, não os resultados isoladamente, somente na visão do todo se percebe os progressos e não somente as “falhas”.

Nesse contexto se percebe que a formação deve caminhar junto com a prática, para que professores reflitam sua prática e lhes possibilite um amadurecimento profissional que seja revestido de respeito as individualidades e ao ser humano, mas sem deixar de acreditar em sua capacidade de aprender.

Para Prieto (2006), dominar conhecimentos teóricos sobre inclusão não garante sua eficácia, é preciso que esses conhecimentos contribuam para práxis pedagógicas transformadoras, sabendo que isso só acontecerá se houver uma conscientização de razões e benefícios para alunos, à escola de maneira geral e ao sistema de ensino.

Respeitar a diversidade é fundamental para elaboração do planejamento com implantação de propostas de ensino e avaliação da aprendizagem de acordo com os princípios da educação inclusiva, considerar as diferenças individuais é primordial para um trabalho docente expressivo.

Formar professores comprometidos com a aprendizagem dos alunos é um grande desafio, estar preparado para trabalhar a diversidade num contexto crítico e aceitando e valorizando as diferenças, entendendo que é preciso competência para ensinar e compromisso com o direito de aprendizagem desses alunos. Importante lembrar que somente inserir alunos nas classes comuns, sem que o professor tenha disponibilidade em recebê-los para o trabalho pedagógico, pode contribuir para a resistência e dificuldades no processo. Dessa forma, a formação crítica e de qualidade quando se trata de inclusão é importante nos cursos de formação, também é imprescindível a implementação de propostas de formação continuada, dando subsídios para que a

formação e a práxis se consolide com qualidade e compromisso com todos os agentes envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil a inclusão educacional de alunos com deficiência no ensino regular ganhou força no final do século XX, influenciado pela Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha em 1994, que manifesta a necessidade de promover a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular, na perspectiva da inclusão educacional que nos dias atuais ainda apresenta resistências.

A inclusão enquanto política pública, como direito constitucional a partir de 1988 e pela LDBEN n. 9.394/96 e como ação educacional, possibilita que o aluno participe das atividades, se favorecendo de conhecimentos ainda que de maneira diferente, que nesse caso precisa estar previsto em um currículo flexível e adaptado, implementado pelo sistema educacional e principalmente pelo professor, e acima de tudo em uma mudança de paradigma. Paradigma que precisa ser discutido, para não se resumir a um modismo sem significado, desconsiderando seu processo histórico de suas bases de discussão.

O processo de discussão e conscientização dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais é lento, todavia, profundamente necessário. A essência desse processo está em discussões, conhecimentos sobre a proposta como um todo, afinal o que significa incluir? Inclusão é fazer parte de um grupo, pertencimento, ser aceito como se é, ter respeito e valorização de suas características individuais, participar ativamente do grupo, das atividades, aproveitar as oportunidades, é ser respeitado e valorizado nos espaços que transita.

A escola por sua vez é um desses espaços por onde o aluno com necessidades educacionais especiais transita, a comunidade escolar então é um desses grupos sociais. Esse espaço precisa ser inclusivo, e para isso é preciso criar uma nova escola. Nova em estrutura física com acessibilidade, recursos materiais e humanos, para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, efetivando a democratização do ensino com acesso e condições de permanência e sua participação efetiva no processo ensino aprendizagem desses alunos.

Para se efetivar a inclusão é preciso um envolvimento completo: docentes, políticas públicas, reestruturação dos sistemas educacionais e das escolas, investimentos, participação da comunidade, e conscientização social em relação a educação como direito de todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. Orientador: Claudio Roberto Baptista. 2005. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6518>. Acesso em: 5 set. 2019.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: UNESP, 2000. p.1-9.

BAPTISTA, C. R.; CHRISTOFARI, A. C; ANDRADE, S. G. Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007. 17p. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3166--Int.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 85/2015 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispositivos constitucionais. Emenda constitucional nº 11, de 1996; Emenda Constitucional nº 14, de 1996; Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. In: UNESCO, Conference world conference on special needs education: access and quality. Brasília: UNESCO, 1998. p. 1-4. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-7f148a75-5fd2-417b-a3c2-26f64742b7bc>. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DUEK, V. P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 17-42, jun. 2014.

FANTINATO, M. **Métodos de pesquisa**. São Paulo: PPGSI, Escola de Artes e Ciências Humanas, USP, 2015. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/sarajane/wpcontent/uploads/2015/09/M%C3%A9todos-de-Pesquisa.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.211-238

FONTANA, R. A. C. A inclusão dos professores na educação inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2001.14p. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/te.htm>. Acesso em: 1 set. 2019.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.161-181.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, set. 2013.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, v. 1, p. 166-175.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção Cotidiano Escolar).

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p. 61-86.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p: 406-429, set/dez 2006.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002. p.10-30.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Encontro e encantamento na educação infantil**: Partilhando experiências de estágios. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.175-200.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p.31-73.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. M. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 2, n. 2, p. 187– 202, 2006.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico, 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SARTORETTO, M. L. M. Inclusão: teoria e prática. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos**. Brasília: MEC/SESP, 2006. p. 81-84. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRISTÃO, R. M. **Educação infantil**: saberes e Práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento. 4. ed. Brasília: MEC/SESP, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 28 ago. 2019.

VIEIRA, F. B.A.; MARTINS, L. A. R.. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 225-242, jun. 2013.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.** Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163>. Acesso em: 8 set. 2019.



Capítulo 5
GESTÃO DE TUTORIA EM UM PROJETO DE LARGA ESCALA
Laura Wunsch
Silvia de Oliveira Kist
Leandro Raizer

GESTÃO DE TUTORIA EM UM PROJETO DE LARGA ESCALA

Laura Wunsch

*Técnica em Assuntos Educacionais da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS.
Mestra em Educação (UFSM), laura.wunsch@ufrgs.br*

Silvia de Oliveira Kist

*Pedagoga da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS. Doutora em Educação
(UFRGS), silvia.kist@ufrgs.br*

Leandro Raizer

*Docente da Faculdade de Educação da UFRGS e Vice Pró-Reitor de Graduação da UFRGS.
Pós-Doutor em Educação (Oxford). leandroraiser@ufrgs.br*

RESUMO

Este artigo aborda os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas pela gestão de tutoria no contexto do Projeto Saúde com Agente, que engloba dois cursos técnicos para formar 200 mil agentes de todo o Brasil. O estudo trata-se de uma análise sobre a experiência da gestão de tutoria que envolveu uma equipe de 4.000 tutores, 400 supervisores, 5 coordenações regionais, responsáveis por acompanhar 200.000 estudantes em dois cursos técnicos. Os resultados obtidos destacam a complexidade de coordenar uma equipe de grande escala e a importância de diferentes estratégias para superar esses desafios. Entre as estratégias destacam-se: liderança distribuída, articulação entre equipes, mecanismos de orientação e ferramentas de acompanhamento do trabalho, canais de comunicação eficazes e programa de capacitação na função da tutoria, alinhado ao conteúdo dos cursos. A análise permite reflexões sobre estratégias para a gestão de tutoria em projetos de larga escala.

Palavras-chave: Gestão de tutoria. Educação a Distância. Projeto de larga escala.

ABSTRACT

This article discusses the challenges faced and the strategies used by tutoring management in the context of the Saúde com Agente Project,

which encompasses two technical courses to form 200,000 agents throughout Brazil. The study is an analysis of the experience of tutoring management that involved a team of 4,000 tutors, 400 supervisors, 5 regional coordinators, responsible for accompanying 200,000 students in two technical courses. The results obtained highlight the complexity of coordinating a large-scale team and the importance of different strategies to overcome these challenges. Among the strategies, the following stand out: distributed leadership, articulation between teams, guidance mechanisms and work monitoring tools, effective communication channels and a training program in the role of mentoring, aligned with the content of the courses. The analysis allows for reflections on strategies for managing mentoring in large-scale projects.

Keywords: Tutoring Management. Distance Education. Large scale project.

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) tem se expandido significativamente nos últimos anos, impulsionada pelos avanços tecnológicos e pela necessidade de flexibilidade no processo educacional. Nesse sentido, essa modalidade se mostrou como uma alternativa viável diante da necessidade de formar agentes de saúde em serviço, vinculados ao SUS, de todo território nacional. Para tanto, foi criado o Projeto Saúde com Agente (PSA), com vistas ao oferecimento do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde, prevendo 138 mil vagas para Agentes Comunitários de Saúde (ACS) (UFRGS, 2021) e do Curso Técnico em Vigilância em Saúde com Ênfase no Combate às Endemias, prevendo 62 mil vagas para os Agentes de Combate às Endemias (ACE) (UFRGS, 20021), totalizando 200 mil vagas.

O PSA - programa de formação técnica criado pelo Ministério da Saúde (MS), por meio da Portaria MS nº 3.241 de 07 de dezembro de 2020, objetiva apoiar os Estados e os Municípios no processo de formação técnica dos ACS e dos ACE, cumprindo o compromisso do governo federal em aprimorar a formação de profissionais para atuarem no Sistema Único de Saúde (SUS), bem como a atribuição conferida pela Constituição Federal de 1988, no artigo 200, inciso III, que compete ao SUS ordenar a formação de Recursos Humanos na área da saúde. O PSA tem como parceiros o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems); a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e as Secretarias Municipais de Saúde (SMS).

Na Universidade, o projeto foi organizado a partir da seguinte estrutura.

Figura 1 – Estrutura do Projeto



Fonte: <https://saudecomagente.ufrgs.br/saude/transparencia/>

Os cursos, com carga horária mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, envolvem uma parte teórica, na modalidade a distância através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e com mediação de tutores, e uma parte prática durante a jornada de trabalho presencial, conduzida por preceptores locais (Brasil, 2020).

No AVA, os 200 mil estudantes estão organizados em turmas de 50 e contam com a mediação de um tutor. Os cursos são compostos por 26 disciplinas, construídas por professores conteudistas especialistas nas temáticas, sendo que o conteúdo é disponibilizado por meio de teleaulas, aulas interativas e ebooks. As atividades avaliativas incluem questionário, corrigido automaticamente, fórum de discussão avaliativo ou fórum interativo (para dúvidas) e, por vezes, a entrega de um arquivo.

Com base nesse contexto, este artigo⁹ tem o objetivo de analisar as estratégias utilizadas pela gestão de tutoria no PSA¹⁰. A seguir, será contextualizada a tutoria na EaD, apresentada a organização da gestão de tutoria no projeto, a metodologia, para na sequência apresentar os resultados e a discussão.

⁹ Artigo publicado nos Anais do 20º Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e o 9º Congresso Internacional de Educação Superior a Distância, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023.

¹⁰ Os dados apresentados são provenientes do Projeto Saúde com Agente, que tem como Coordenação Geral Prof. Dr. Leandro Raizer (Faculdade de Educação), Profª. Drª. Luciana Barcellos Teixeira (Escola de Enfermagem, UFRGS), Profª. Drª. Daniela Riva Knauth (Faculdade de Medicina, UFRGS) e Profª. Drª. Fabiana Schneider Pires (Faculdade de Odontologia, UFRGS). O Projeto teve o apoio financeiro do Ministério da Saúde e foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRGS (CAAE 60867922.6.0000.5347).

2 TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A função da tutoria vem se consolidando na EaD, especialmente pelo papel no suporte, acompanhamento e mediação da aprendizagem junto ao estudante. Embora historicamente houvesse algum apoio aos estudantes da EaD, foi com a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2006 que se estabeleceu um modelo de suporte aos estudantes, instituindo-se os tutores presenciais (nos polos de apoio) e os tutores a distância, conforme Carneiro e Turchielo (2013). No entanto, além das funções pedagógicas, Carneiro e Turchielo (2013) agrupam as atribuições esperadas em social ou comunicacional, organizacional, gerencial ou administrativa e técnica, de acordo com as necessidades da instituição.

A partir da perspectiva pedagógica, mas também imbuída das funções comunicacionais e gerenciais, foi concebida a Tutoria nos cursos do PSA. Segundo o PPC dos cursos: A figura do tutor é correspondente a de um orientador ao aluno. Cabe ao tutor estimular a aprendizagem ativa dos participantes, orientar os alunos a buscarem diferentes recursos de informação, facilitar a aprendizagem, acolher e motivar a participação e a adesão dos alunos ao curso (UFRGS, 2021) e (UFRGS, 2021).

Como se trata de cursos de larga escala, a gestão da tutoria apresenta desafios únicos. No que se refere à Gestão da EaD, a literatura apresenta alguns aspectos a serem considerados. Mill et al (2010), busca contribuições da gestão empresarial, como noções de planejamento, organização, direção e controle, para compreender as particularidades da Gestão da EaD, bem como para estabelecer alguns elementos essenciais. Na sua visão esses mesmos elementos podem compor a Gestão da EaD, considerando a disponibilidade de recursos técnicos e humanos, incluindo a elaboração de estratégias, objetivos e execução dos planos, além da resolução de conflitos. Harris(2008) aponta a liderança distribuída como uma estratégia de gestão em projetos de grande escala. Esta abordagem enfatiza a colaboração e a divisão de responsabilidades entre todos os membros de uma organização, em vez de centralizar a autoridade em um único líder. (Harris, 2008). A gestão por objetivos (GPO) é outra estratégia frequentemente utilizada em grandes projetos educacionais. Nesta abordagem, os objetivos são claramente definidos no início do projeto e são continuamente monitorados e ajustados ao longo do tempo. A GPO pode promover a eficiência, ajudando a garantir que todos os membros da organização estejam trabalhando em direção aos mesmos objetivos (Drucker, 1954).

2.1 Gestão de Tutoria no PSA

A Gestão do Sistema de Tutoria no Projeto é composta pelo coordenador da gestão e o coordenador pedagógico da gestão, com apoio de cinco coordenações regionais, da equipe de apoio especializada e da equipe de suporte ao Moodle. A gestão é responsável pelas questões administrativas, operacionais e pedagógicas de 4 mil tutores (1 tutor a cada 50 estudantes) e 400 supervisores de tutoria (1 supervisor a cada 10 tutores), que acompanham os 200 mil estudantes dos dois cursos técnicos, nas atividades teóricas, realizadas a distância no AVA .

Este conjunto de 4400 tutores e supervisores é distribuído em 5 Coordenações Regionais de Tutoria (compostas pelo coordenador, vice-coordenador e 3 assistentes regionais), que atuam na orientação, no esclarecimento de dúvidas e no acompanhamento da atuação junto ao projeto. Todos os membros da equipe foram selecionados por meio de edital público, compreendendo participantes de todo o território nacional. As coordenações regionais contam com membros exclusivamente da Universidade, também selecionados por edital público. Os tutores e supervisores têm acesso a dois Ambientes Virtuais de Aprendizagem, com propósitos distintos: 1) AVA Conasems é o espaço no qual os estudantes realizam os cursos técnicos, onde constam os materiais didáticos das disciplinas, atividades, fóruns, avaliações, etc. Nesse espaço os tutores realizam o acompanhamento das atividades, atribuição de notas e a comunicação com os estudantes. 2) Moodle é o ambiente no qual tutores e supervisores realizam o curso de formação, postam relatórios para fins pedagógicos e financeiros, bem como relacionam-se entre si (cada supervisor possui um espaço de interação com seu grupo de tutores, por meio de fóruns e sala de webconferência). Além disso, o projeto conta com contatos de e-mail para comunicação interna.

2.2 Metodologia

A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, adotando uma abordagem exploratória para analisar os desafios enfrentados e as estratégias empregadas na gestão da tutoria do PSA. O objeto da pesquisa qualitativa é o significado, a intenção, a compreensão, sendo que o pesquisador é fundamental, pois sua sensibilidade e capacidade de captar os fenômenos e a estruturação das descrições, interpretações e

análises são o que dão corpo à pesquisa. (Minayo, 2010). Os dados foram coletados a partir de documentos institucionais como o projeto pedagógico dos cursos, portarias, relatórios parciais do projeto, edital de seleção de tutores, supervisores de tutoria e coordenação regional, bem como registros da gestão de tutoria. Esta análise documental permitiu uma compreensão mais profunda do contexto e das práticas de gestão de tutoria (Bardin, 2011).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo aborda os principais desafios identificados ao longo da execução do PSA e estratégias empregadas no âmbito da gestão de tutoria.

a) Modelo de gestão para coordenar uma equipe numerosa: Coordenar um grande número de tutores e supervisores é um desafio logístico significativo. A gestão precisa garantir que todos os membros da equipe estejam alinhados em seus objetivos. É necessária uma estrutura clara de responsabilidades, processos bem definidos e sistemas de comunicação eficientes. A estratégia utilizada foi a liderança distribuída (Harris, 2008) em diferentes níveis hierárquicos, enfatizando a interação e a interdependência entre os diferentes membros da equipe. Na ponta, havia o tutor em contato com estudantes, orientado pelo supervisor de tutoria. O supervisor era orientado pela coordenação regional, que era acompanhada pela gestão de tutoria. As reuniões semanais faziam parte da dinâmica de todas as equipes, constituindo-se como espaço estratégico para garantir a articulação, a sistematização das informações/orientações e coesão do grupo. A gestão da tutoria tinha objetivos definidos, que eram ajustados e negociados com a equipe com base nas dificuldades identificadas, seguindo a abordagem de Drucker (1954). As atividades estavam relacionadas aos objetivos e eram constantemente monitoradas, com registro na ferramenta de gerenciamento de projetos, o planner da Microsoft, na conta institucional da Universidade.

b) Articulação com as demais equipes: Um ponto chave em projetos de larga escala é a articulação das diferentes equipes e a fluidez das informações. Nesse sentido, a gestão de tutoria participava de reuniões periódicas com as diferentes equipes internas do PSA e integrava diferentes Grupos de Trabalho dentro do projeto, entre eles GT de Ensino (com os coordenadores dos cursos, coordenação executiva, coordenação de extensão, gestão de

preceptoria, secretaria acadêmica, Pró-reitoria de graduação, equipe de tecnologia) e GT pedagógico (com representantes do MS, Conasems e Universidade).

c) Capacitação dos tutores e supervisores de tutoria: A capacitação foi uma estratégia para manter o alinhamento da atuação, dada a diversidade de formação e de experiência da equipe. Tutores sem experiência na atividade de tutoria e sem conhecimento específico sobre o conteúdo do curso poderiam comprometer a qualidade da mediação pedagógica e, conseqüentemente, do aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, o projeto na sua concepção previa a participação dos tutores e supervisores em um curso de extensão para a formação em tutoria ao longo dos 10 meses de atuação. O curso adotou uma metodologia interacionista-problematizadora, que segundo Zeide et al (2014) é representada, principalmente, pelas estratégias de problematização e provocação promovendo uma reflexão aprofundada e crítica sobre os pressupostos e as práticas convencionais e as estratégias de apoio à reconstrução, oferecendo referenciais para o embasamento conceitual. Sobre o conteúdo específico, eram disponibilizados fascículos com explicações sobre o conteúdo e sobre as atividades avaliativas, com orientações elaboradas pelo professor conteudista de cada uma das disciplinas dos cursos técnicos. Ao longo da formação, outra estratégia utilizada para fortalecer a presença pedagógica no Ambiente Virtual foi a realização de *lives* da gestão com orientação sobre questões pedagógicas, acadêmicas, mediação dos fóruns, avaliação, feedback, estratégias anti-evasão. Também foi criado um material de inspirações de mediação e feedback com orientações e postagens coletadas nas turmas do AVA de tutores com excelente atuação.

d) Comunicação em massa e entre os diferentes níveis hierárquicos: A comunicação assertiva é um elemento fundamental para o êxito de qualquer organização. No âmbito deste projeto histórico da Universidade, enfrentou-se um grande desafio, pois foi necessário construir diversas respostas, tomar inúmeras decisões e encontrar soluções ao longo do desenvolvimento. Uma das estratégias utilizadas envolveu o envio de e-mail por meio de uma ferramenta da Universidade chamada Divulga. As mensagens eram cuidadosamente construídas, revisadas e validadas pela equipe de comunicação do projeto e pela coordenação executiva, para evitar qualquer ruído ou interpretação equivocada. Também foi construída uma página chamada "Informes da tutoria" que centralizava todas as informações e orientações, facilitando a consulta em um único local. As mesmas informações também eram divulgadas por meio de *lives* pontuais, bem como nas reuniões semanais dos diferentes grupos. A gestão ainda administrava uma conta de

e-mail específica, na qual foram respondidos aproximadamente 10 mil e-mails, ao longo de 10 meses, sobre diferentes assuntos. As temáticas que mais apareciam no e-mail, traziam subsídios para a criação da comunicação.

e) Mediação de conflitos: Em qualquer equipe, especialmente em grandes grupos, conflitos podem surgir. Lidar efetivamente com esses conflitos, sem que afetem negativamente o trabalho em equipe e o ambiente de aprendizado, é um desafio importante. A estratégia utilizada para antecipar os conflitos foi a comunicação assertiva, com regras claras em relação às expectativas de atuação e aos critérios de desligamento. No entanto, como esperado das relações humanas, os conflitos são inevitáveis ainda mais quando se trata de pessoas de diferentes culturas, fisicamente distantes, com a comunicação mediada pela tecnologia. Quando as situações ocorriam, a mediação era feita por meio de reuniões *online* entre as partes e as coordenações, de modo que todos pudessem expressar seu ponto de vista e esclarecer pontos de tensão.

f) Acompanhamento do trabalho das equipes: Monitorar o desenvolvimento do trabalho das equipes é crucial para garantir a qualidade da execução. Ao longo do projeto, foram criadas planilhas de acompanhamento para subsidiar os supervisores no acompanhamento do trabalho dos seus 10 tutores, planilhas de acompanhamento para as coordenações regionais acompanharem o trabalho dos seus 80 supervisores e planilhas compiladas de dados da gestão para monitorar os supervisores das 5 regiões. Outra estratégia foi a disponibilização de relatórios gerenciais que permitiam o acompanhamento da atuação dos tutores no AVA pela gestão e por cada coordenação em relação à sua equipe. Um dos relatórios, permitia o acompanhamento das notas e feedbacks postados por cada tutor em cada uma das 4 mil turmas, na visão da gestão, mas com acesso restrito às suas equipes pelos demais membros. Outro relatório, permitia o acompanhamento das avaliações pendentes, ou seja, atividades que foram realizadas pelos estudantes mas não avaliadas pelos tutores. Também, havia o relatório em que constava apenas os estudantes com notas abaixo de 6 (média mínima para aprovação) em alguma disciplina e ainda um relatório que mostrava as notas exclusivamente da parte teórica, que competia aos tutores.

g) Infraestrutura tecnológica para promover a interação das equipes: Na EaD a tecnologia desempenha um papel crucial para garantir a comunicação e a interação. No AVA, desenvolviam-se as aulas junto aos estudantes, mas a capacitação e a interação entre as equipes ocorriam no Moodle da Universidade. Para minimizar problemas, os 4 mil

tutores e 400 supervisores foram divididos em 17 turmas do Moodle. Nestas turmas havia o espaço para o curso de extensão propriamente dito, para a gestão e para a interação entre supervisores e tutores. No espaço de gestão havia documentos com orientações, informes e espaço para a postagem de relatórios pedagógicos e financeiros. No espaço de interação, cada supervisor possuía uma sala de webconferência no Mconf e um fórum para centralizar a comunicação e discussão com o seu grupo, de forma a manter a transparência das ações realizadas.

h) Comprovação da efetividade de atuação para pagamento: Dada a magnitude do projeto, um dos grandes desafios foi comprovar a efetividade de atuação de cada indivíduo, para fins de pagamento da bolsa. A estratégia adotada foi a solicitação de relatórios mensais de cada um dos tutores autodeclarando sua efetividade (postados no Moodle), bem como a anuência do supervisor, que era feita por meio de um sistema gestor. No sistema gestor, o supervisor preenchia um *checklist* para cada um dos seus tutores declarando a efetividade. O mesmo era feito pelas coordenações regionais em relação aos seus supervisores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou uma análise sobre os desafios e estratégias empregadas no contexto da gestão de tutoria no PSA. Os resultados obtidos destacam a complexidade de coordenar uma equipe de grande escala e a importância de diferentes iniciativas para superar esses desafios. A análise permite uma reflexão sobre as estratégias implantadas que foram fundamentais para o projeto específico, mas permite extrapolar a reflexão para um sistema de tutoria de projetos de larga escala. Entre as estratégias destacam-se: liderança distribuída, articulação entre equipes, mecanismos de orientação e ferramentas de acompanhamento do trabalho, canais de comunicação eficazes e programa de capacitação na função da tutoria, alinhado ao conteúdo dos cursos. Além disso, ressaltou-se que o desenho de fluxos para o encaminhamento dos problemas *a priori* pode ajudar a mitigar conflitos e melhorar a resolução de problemas. Estudos futuros serão empreendidos para analisar a efetividade das estratégias empregadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Portaria MS nº 3.241, de 7 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União**: Seção: 1. Brasília, DF, n. 235, p. 290. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-ms-n-3.241-de-7-de-dezembro-de-2020-293178860> Acesso em julho de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2011.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; TURCHIELO, Luciana Boff. Quem é o tutor a distância?. **Educação a distância e tutoria**: considerações pedagógicas e práticas. p. 36-51, 2013.

DRUCKER, Peter. **The practice of management**. Harper & Brothers, 1954.

HARRIS, Alma. Distributed leadership: According to the evidence. **Journal of Educational Administration**, 46, n. 2, p. 172-188, 2008.

MILL, Daniel et al. Gestão da educação a distância: noções sobre planejamento, organização, direção e controle de educação a distância. **Revista Vertentes**, v. 35, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 1992. p. 269-269.

UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde**. (2021). Disponível em: <https://saudecomagente.ufrgs.br/saude/wp-content/uploads/2022/02/Projeto-Pedagogico-Curso-Tecnico-Agente-Comunitario-Saude.pdf> Acesso em: jul/ 2023.

UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Vigilância em Saúde com Ênfase no Combate às Endemias**. (2021) Disponível em: <https://saudecomagente.ufrgs.br/saude/wp-content/uploads/2022/02/Projeto-Pedagogico-Curso-Tecnico-Vigilancia-Saude-Enfase-Combate-Endemias.pdf> Acesso em: jul/2023.

UFRGS. **Site do Projeto Saúde com agente**. Disponível em: <https://saudecomagente.ufrgs.br/saude/> Acesso em: jul/2023.

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz et al. A tutoria no curso de Pedagogia a distância da UFRGS. **Aprendizagem em rede na educação a distância**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Evangraf, 2014. P. 41-58., 2014.



Capítulo 6
LA DUALIDAD DE LA NATURALEZA HUMANA Y LA
PEDAGOGÍA CRISTIANA: UNA REFLEXIÓN PRÁCTICA A
PARTIR DE ROMANOS 7:15-25

Eduardo Rueda Neto
Jurany Leite Rueda

**LA DUALIDAD DE LA NATURALEZA HUMANA Y LA PEDAGOGÍA
CRISTIANA: UNA REFLEXIÓN PRÁCTICA A PARTIR DE
ROMANOS 7:15-25**

Eduardo Rueda Neto

Doctor en Teología por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Licenciado en Teología y Filosofía, es profesor y editor de libros.

Jurany Leite Rueda

Doctora en Educación por la Universidade de São Paulo (USP), es docente de la Maestría en

Educación del Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP).

RESUMEN

Partiendo de las visiones antropológicas y sociológicas de Hobbes y Rousseau, este ensayo reflexiona sobre la naturaleza humana basándose en el texto de Romanos 7:15-25 para presentar la perspectiva bíblica de una naturaleza corrupta, pero aún con potencial para el bien. Apoyado en este análisis, el ensayo propone tres lecciones para la práctica pedagógica cristiana: empatía y comprensión, dependencia de Dios y conciencia de la gracia divina. Se utiliza principalmente un enfoque teológico, con una breve apreciación del texto de Romanos y un diálogo con autores del área de educación cristiana. Finalmente, se concluye que la naturaleza humana, después de la caída, está marcada por una lucha interna entre el bien y el mal, y que el pecado, aunque presente, no impide la búsqueda del bien y la transformación por la gracia de Dios, lo cual tiene repercusiones significativas en el ámbito educativo.

Palabras clave: Naturaleza humana; pecado; gracia; educación cristiana.

ABSTRACT

Starting from the anthropological and sociological views of Hobbes and Rousseau, this essay reflects on human nature based on the text of Romans 7:15-25 to present the biblical perspective of a corrupt nature, yet still with potential for good. Supported by this analysis, the essay proposes three lessons for Christian pedagogical practice: empathy and understanding, dependence on God, and awareness of divine grace. It essentially employs a theological approach, with a brief appreciation of the passage from Romans and a dialogue with authors in the field of

Christian education. Finally, it is concluded that human nature, after the fall, is marked by an internal struggle between good and evil, and that sin, though present, does not hinder the pursuit of good and transformation by the grace of God, which has significant implications in the educational sphere.

Keywords: Human nature; sin; grace; Christian education.

Introducción

¿El ser humano es bueno o malo por naturaleza? Esta discusión es muy antigua y a lo largo de los siglos ha capturado la atención de muchos teólogos, filósofos, psicólogos, etc. Entre los pensadores que expresaron sus opiniones sobre el tema, encontramos a Thomas Hobbes (siglo XVII) y Jean-Jacques Rousseau (siglo XVIII), quienes tenían visiones diametralmente opuestas sobre la naturaleza humana.

Hobbes describe un “estado de naturaleza” en el que la ausencia de gobierno resulta en guerra y caos, con cada individuo preocupado solo por su supervivencia y maximización de intereses personales. Argumenta que los seres humanos son esencialmente egoístas e impulsivos, lo que lleva a una competitividad destructiva en la sociedad. Para escapar de este estado, Hobbes propone un “contrato social” en el que los individuos ceden parte de su libertad a una autoridad central, el llamado Leviatán, a cambio de protección y orden. Esta teoría justificaría las monarquías absolutistas como medios para evitar el caos y garantizar la seguridad de las personas (Hobbes, 2017).

Rousseau contrasta con Hobbes al concebir el estado de naturaleza como un período de libertad y armonía entre los seres humanos, donde prevalece la bondad innata. Para Rousseau, la sociedad y sus instituciones corrompen esta naturaleza original, introduciendo desigualdades y divisiones. Propone un modelo de sociedad ideal basado en la “voluntad general”, donde los individuos se unen voluntariamente para preservar su libertad y promover el bien común. Este Estado ideal tendría como propósito último revertir o minimizar la corrupción humana causada por la sociedad (Rousseau, 2023).

Como se puede observar, Hobbes y Rousseau tenían visiones muy distintas sobre la naturaleza humana, pero el punto común entre los dos era el hecho de que, para ambos, la solución a la naturaleza corrupta del hombre era el “contrato social” o la formación del Estado, sea cual sea su definición. Esta perspectiva es muy diferente de la visión cristiana sobre el tema.

Según la cosmovisión bíblica, el ser humano después del pecado no es ni el demonio de Hobbes ni el ángel de Rousseau, es decir, no es totalmente bueno ni totalmente malo por naturaleza. Según el relato bíblico, fuimos creados a imagen y semejanza de Dios (Génesis 1:26-27), pero desafortunadamente la caída permitió que el pecado entrara en el mundo y corrompiera la naturaleza humana (Génesis 3). Sin embargo, por más devastador que sea, el pecado no borró completamente la imagen de Dios en nosotros (Génesis 9:6; 1 Corintios 11:7; Santiago 3:9). El ser humano, aunque corrompido, aún lleva en sí algo de la *imago Dei* (imagen de Dios), aún puede ser morada del Espíritu Santo, aún posee una naturaleza espiritual que anhela a Dios, al mismo tiempo que, debido al pecado, lleva una naturaleza pecaminosa inclinada constantemente al mal.¹¹ Y a diferencia del pensamiento de Hobbes y Rousseau, según la perspectiva bíblica, la solución a nuestra naturaleza pervertida no está en las instituciones o en los esfuerzos humanos, sino sólo en Dios, que es capaz de restaurar en el hombre su imagen manchada por el pecado.

Un texto de las Escrituras que ilustra perfectamente la paradoja que existe en el corazón humano y la solución definitiva a la corrupción de nuestra naturaleza es Romanos 7:15-25. En este pasaje, el apóstol Pablo describe con sinceridad la batalla que él mismo experimenta. Reconoce que, en su propia fuerza, es incapaz de vivir una vida completamente justa y obediente. Describe la constante lucha entre sus buenas intenciones y el pecado que aún habita en su carne. Quiere hacer el bien, desea vivir según la voluntad de Dios, pero termina haciendo lo que no desea, lo que odia, lo que está mal.

Esa lucha es una realidad común a todos los seres humanos. Existe en cada persona una dualidad, dos naturalezas en conflicto. En lo íntimo de cada uno de nosotros, existe — aunque sea inconscientemente— un sentido del deber, el anhelo por la ley de Dios, el deseo de vivir de acuerdo con los estándares divinos. Sin embargo, también está la ley del pecado actuando en los miembros del cuerpo, que lucha contra la ley de la mente y hace que el individuo sea prisionero del pecado. Ante esta batalla interna, San Pablo expresa su desesperación y su incapacidad de liberarse por sí mismo. Reconoce que es un “miserable” y se pregunta: “¿Quién me libraré de este cuerpo de muerte?”.¹²

¹¹ Para una discusión más amplia del tema, véase Knight (2010, p. 95-106).

¹² Los textos bíblicos citados en este ensayo fueron extraídos de la versión Reina-Valera 1995 de la Biblia Sagrada.

Según las Escrituras, la respuesta a esta lucha y la salida del ciclo de desesperación se encuentran en Cristo Jesús. Al final de su discurso, el apóstol se da cuenta de que la victoria sobre el pecado y su lucha interna está disponible solo a través del Hijo de Dios. Exclama: “¡Gracias doy a Dios, por Jesucristo Señor nuestro!” Al entregar su vida a Cristo y confiar en la obra redentora de Jesús en la cruz, Pablo encuentra la gracia y el poder necesarios para vencer la batalla contra el pecado y su propia naturaleza corrompida.

Este texto bíblico despierta muchas reflexiones importantes para la vida cristiana. Sin embargo, ¿qué tiene todo esto que ver con el trabajo docente? Este ensayo es una introducción a algunas lecciones fundamentales extraídas de la concepción bíblica sobre la naturaleza humana y el conflicto moral y espiritual que existe en cada ser humano. Se aplica específicamente al trabajo del docente cristiano. Por lo tanto, a continuación se presentan de manera puntual tres lecciones para la práctica pedagógica cristiana: empatía y comprensión, dependencia de Dios y conciencia de la gracia divina. Se pretende avanzar posteriormente en el desarrollo de este trabajo para una mejor comprensión de la actuación docente fundamentada en estas tres lecciones.¹³

Los apuntes que se presentan a continuación se aplican principalmente al contexto de las escuelas confesionales, aunque las orientaciones también son válidas para otros entornos educativos. Evidentemente, este ensayo utiliza la cosmovisión bíblico-cristiana como paradigma para la lectura de la realidad. Además, en términos generales, los principios pedagógicos expresados aquí están inspirados en la filosofía adventista de educación, teniendo en cuenta su comprensión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.¹⁴

Primera lección: empatía y comprensión

Los profesores cristianos pueden aprender de la experiencia de San Pablo la importancia de la empatía y la comprensión al reconocer las luchas internas enfrentadas

¹³ Para una versión ampliada de este ensayo, véase Rueda Neto y Rueda (2024).

¹⁴ La filosofía de educación adventista se fundamenta en la convicción de que el desarrollo integral del ser humano ocurre cuando se integran aspectos físicos, mentales, espirituales y sociales. Inspirada en los principios cristianos y los valores bíblicos, la educación adventista busca promover no solo el conocimiento académico, sino también el carácter moral y ético de los alumnos. Esta aproximación enfatiza la importancia de la educación para la vida presente y futura, con el propósito de preparar a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y contribuyentes activos para la sociedad, mientras cultivan una relación personal con Dios y promueven valores de servicio desinteresado y compasión hacia los demás. Para una comprensión más amplia de los principios bíblicos de educación en la visión adventista, ver Gross y Gross (2012), Knight (2017), White (2012b; 2012c), entre otros.

por cada individuo. Al entender que todos los seres humanos luchan entre hacer lo correcto y sucumbir al pecado, los profesores pueden abordar las dificultades de los alumnos con sensibilidad, evitando juicios e hipocresía. Al ser transparentes sobre sus propias luchas, los profesores crean un ambiente de sinceridad y confianza en el aula, alentando a los alumnos a compartir sus propias preocupaciones. Además, un enfoque personalizado en la enseñanza permite que los educadores ofrezcan el apoyo necesario para que los alumnos superen sus desafíos personales, contribuyendo a un clima escolar más positivo y acogedor. De esta manera, los profesores se convierten en puentes entre los alumnos y Dios, ayudando en el proceso de superación de las luchas internas a través de la compasión y el apoyo.

Segunda lección: dependencia de Dios

Otra lección importante de la experiencia de San Pablo tiene que ver con la dependencia de Dios. Romanos 7 resalta el hecho de que

Es imposible que un hombre por sí mismo resista el poder del mal. Un poder superior debe posesionarse del alma antes de que sean subyugadas las malas pasiones. Pablo experimentó la dolorosa frustración que embargan a todos los que procuran lograr la justificación por su propia fortaleza. [...] Siempre que el hombre trata de hallar la victoria sobre el pecado por sí mismo, sin tomar en cuenta el poder de Cristo, está condenado al fracaso (Nichol, 1996, p. 553-554).

Los profesores cristianos necesitan mantener en mente la necesidad de depender de Cristo en su enseñanza, reconociendo que tanto ellos como sus alumnos son incapaces de hacer algo significativo sin esta dependencia (Juan 15:5). La oración constante y el estudio de las Escrituras son esenciales para obtener sabiduría y orientación en la enseñanza, capacitando al docente para discernir las necesidades de los alumnos y enfrentar desafíos con fe y paciencia. Al demostrar su dependencia de Dios, los profesores se convierten en modelos de fe, inspirando a los alumnos a buscar una relación personal con Dios y cultivar virtudes cristianas como la paciencia, el amor y el perdón. La dependencia en Dios también beneficia a los alumnos, ayudándoles a establecer valores morales sólidos, desarrollar resiliencia frente a las dificultades y promover relaciones saludables en la comunidad escolar. Reconociendo que no pueden hacer nada sin la ayuda de Dios, se debe animar a los estudiantes a buscar Su presencia en todas las áreas de su vida, promoviendo así su crecimiento integral.

Tercera lección: conciencia de la gracia divina

Una tercera lección crucial extraída de la experiencia de San Pablo en Romanos 7 es la importancia de la gracia de Dios, que lo salvó de la desesperación existencial. Del mismo modo, los maestros cristianos deben manifestar amor incondicional y compasión por sus estudiantes creando un ambiente seguro y acogedor. Deben fomentar el perdón recíproco y ofrecer segundas oportunidades, siguiendo el ejemplo de Dios, que nos concede oportunidades de salvación. La conciencia de la gracia divina fomenta una cultura de respeto, inclusión y reconciliación en el aula, animando a los estudiantes a valorar la diversidad y resolver conflictos de una manera sana y respetuosa, buscando siempre reconectarse con Dios.

Ayuda sobrehumana

Todas las lecciones enumeradas anteriormente son de suma importancia en el entorno educativo, tanto para los profesores como para los alumnos, especialmente en escuelas de orientación confesional. Sin embargo, es importante reiterar que, según la concepción bíblica, ninguna conducta será completamente eficaz sin la ayuda del cielo, es decir, sin la intervención divina en el proceso de restauración humana. La educadora cristiana Ellen G. White describió muy bien la condición humana después del pecado:

Es imposible que escapemos por nosotros mismos del hoyo de pecado en el que estamos sumidos. Nuestro corazón es malo, y no lo podemos cambiar. “¿Quién podrá sacar cosa limpia de inmunda? Ninguno.” “El ánimo carnal es enemistad contra Dios; pues no está sujeto a la ley de Dios, ni a la verdad lo puede estar.” La educación, la cultura, el ejercicio de la voluntad, el esfuerzo humano, todos tienen su propia esfera, pero no tienen poder para salvarnos. Pueden producir una corrección externa de la conducta, pero no pueden cambiar el corazón; no pueden purificar las fuentes de la vida. Debe haber un poder que obre desde el interior, una vida nueva de lo alto, antes que el hombre pueda convertirse del pecado a la santidad. Ese poder es Cristo. Únicamente su gracia puede vivificar las facultades muertas del alma y atraer ésta a Dios, a la santidad (White, 2012a, p. 18).

Nada puede ser más claro que esto. Sin la poderosa intervención de Dios, el ser humano no puede levantarse de la ruina en la que se encuentra debido a su naturaleza pecaminosa, la cual afecta todos los aspectos de la vida, incluso sus habilidades intelectuales y de aprendizaje. Por lo tanto, es de fundamental importancia que todo

educador tenga conocimiento del trasfondo detrás de las luchas de todo ser humano, para poder ayudar de la mejor manera a los alumnos que están bajo su influencia. Especialmente el educador cristiano, quien es un agente de la redención divina en el aula, nunca debe perder de vista esta perspectiva.

En palabras de George R. Knight,

Darse cuenta de que la vida de cada alumno es el escenario de una lucha constante entre Cristo y Satanás es un paso preliminar en la educación redentora. Después de presentar a Jesús como Salvador a los jóvenes, la educación en el hogar, la escuela y la iglesia tienen una función vital que desempeñar en el proceso de transformación de hábitos (por ejemplo: santificación o desarrollo del carácter). Al cumplir con esta tarea, el educador cristiano busca desarrollar lo bueno en cada niño a través de la ayuda del Espíritu Santo. Esto requiere del profesor paciencia, cuidado e imaginación santificada (Knight, 2010, p. 99).

Con empatía y comprensión hacia las luchas personales de sus estudiantes, un constante sentido de dependencia de Dios y la profunda conciencia de la gracia divina, los educadores cristianos serán capaces de llevar a los alumnos a una experiencia transformadora en el aula, de modo que todos puedan exclamar al final: “¡Gracias doy a Dios, por Jesucristo Señor nuestro!”

Consideraciones finales

La discusión sobre la naturaleza humana, tan antigua y vasta, nos lleva a reflexiones profundas sobre nuestra propia condición y nuestro papel en el mundo. A lo largo de este ensayo, se exploraron las visiones contrastantes de Hobbes y Rousseau, así como la perspectiva bíblica sobre la humanidad, para luego aplicar estos conceptos al contexto del trabajo docente, especialmente en el ambiente escolar cristiano.

A partir de las lecciones extraídas de la experiencia del apóstol Pablo en Romanos 7, se pudo vislumbrar un camino hacia un enfoque pedagógico más eficaz y compasivo. La empatía y comprensión hacia las luchas internas de cada alumno, junto con la conciencia de la necesidad de depender de Dios, y el reconocimiento constante de la gracia divina como guía y fuente de esperanza, ofrecen un marco valioso para que los educadores cristianos moldeen un ambiente de aprendizaje significativo y transformador.

Es fundamental recordar que, aunque podamos ser instrumentos en la educación y el desarrollo de los alumnos, la verdadera transformación solo puede ocurrir a través

de la intervención divina. Reconocer nuestra limitación y confiar en la obra de Dios en nuestra vida y en la vida de nuestros alumnos es el corazón de una educación que no solo busca el crecimiento intelectual, sino también el desarrollo espiritual y moral.

Referencias

Bíblia Sagrada: Versión Reina-Valera 1960. Sociedades Bíblicas Unidas (United Bible Societies).

GROSS, R.; GROSS, J. S. **Filosofia da Educação Cristã:** Uma Abordagem Adventista. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2012.

HENDRICKS, H. **Ensinando Para Transformar Vidas.** Curitiba: Editora Betânia, 2022.

HOBBS, T. **Leviatán, o la Materia, Forma y Poder de una República Eclesiástica y Civil.** 3. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2017.

KNIGHT, G. R. **Educando Para a Eternidade:** Uma Filosofia Adventista de Educação. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

KNIGHT, G. R. **Mitos na Educação Adventista:** Um Estudo Interpretativo da Educação nos Escritos de Ellen G. White. Engenheiro Coelho, SP: Unaspres, 2010.

NICHOL, F. D. (ed.). **Comentario Bíblico Adventista del Séptimo Día.** Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana, 1996. v. 6.

ROUSSEAU, J. J. **El Contrato Social, o Principios del Derecho Político.** Barcelona: AMA Audiolibros, 2023.

RUEDA NETO, E.; RUEDA, J. L. Natureza humana em conflito: lições para a educação cristã a partir de Romanos 7:15-25. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, p. 1-15, 2024.

WHITE, E. G. **El camino a Cristo.** Silver Spring, MD: Ellen G. White Estate, 2012a. Disponible en: <<https://egwwritings.org>>. Acceso en: 8 may. 2024.

WHITE, E. G. **La Educación.** Silver Spring, MD: Ellen G. White Estate, 2012b. Disponible en: <<https://egwwritings.org>>. Acceso en: 8 may. 2024.

WHITE, E. G. **La Educación Cristiana.** Silver Spring, MD: Ellen G. White Estate, 2012c. Disponible en: <<https://egwwritings.org>>. Acceso en: 8 may. 2024.



Capítulo 7
O USO DE UM RECURSO COMPUTACIONAL NA
ABORDAGEM DO TEMA CHOQUE ELÉTRICO

Vitoria Gabriela Souza Torres

Tiago Pereira Almeida

O USO DE UM RECURSO COMPUTACIONAL NA ABORDAGEM DO TEMA CHOQUE ELÉTRICO

Vitoria Gabriela Souza Torres

*Graduação em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM).
Desenvolveu projetos de iniciação à docência como bolsista em uma edição do programa
institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), assim como desenvolveu projetos no
programa institucional do Residência Pedagógica. vgabriela190@gmail.com*

Tiago Pereira Almeida

*Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Naturais - Física pela Universidade do
Estado do Pará (2019). Atualmente, sou professor de Física na Secretaria de Estado de
Educação e Qualidade do Ensino (AM). Estou cursando Mestrado em Ensino de Física na
Universidade Federal do Amazonas e Instituto Federal do Amazonas, onde desenvolvo
estudos voltados para o ensino de Física Moderna. Tenho experiência na área de Física,
com ênfase em Ensino de Física, atuando principalmente nos temas de aprendizagem
significativa, ensino de astronomia, espaço não formal de ensino e jogos didáticos.*

tiago.p221@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho consiste em verificar a eficácia do uso da animação computacional durante o processo de ensino-aprendizagem do assunto Choque Elétrico. Com o avanço da internet e das tecnologias, é notório o papel dos recursos computacionais na educação. Nesse sentido, compreendemos que o uso da animação pode contribuir para o entendimento de conceitos como o da eletricidade estática, eletrização por atrito, corrente elétrica, além de demonstrar como ocorre o Choque Elétrico. Para o desenvolvimento do trabalho, foi realizado primeiramente o planejamento da atividade que seria desenvolvida com os estudantes, para assim, escolhermos as técnicas de ensino que seriam utilizadas. A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, sendo realizada com estudantes do 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública de Manaus-AM, a qual faz parte do

programa de Residência Pedagógica (RP). A análise dos dados foi realizada a partir da interpretação das respostas obtidas por meio de um questionário, onde verificou-se o progresso dos alunos em relação ao assunto abordado. A partir das respostas coletadas foi possível inferir que o método de ensino aplicado apresentou bons resultados.

Palavras-chave: Animação computacional, residência pedagógica, choque elétrico.

ABSTRACT

The present work aims to verify the effectiveness of using computer animation during the teaching-learning process of the topic Electric Shock. With the advancement of the internet and technologies, the role of computational resources in education is evident. In this sense, we understand that the use of animation can contribute to the understanding of concepts such as static electricity, electrification by friction, electric current, as well as demonstrating how Electric Shock occurs. For the development of the work, the planning of the activity to be developed with the students was initially carried out, so that we could choose the teaching techniques to be used. The methodology used consists of a descriptive research with a qualitative approach, conducted with 3rd-year high school students in a public school in Manaus-AM, which is part of the Pedagogical Residency program (RP). Data analysis was performed by interpreting the responses obtained through a questionnaire, where the progress of the students regarding the topic addressed was verified. From the collected responses, it was possible to infer that the applied teaching method showed good results.

Keywords: Computer animation, pedagogical residency, electric shock.

OBJETIVOS DA EXPERIÊNCIA

Objetivo Geral: Investigar a eficiência do uso da animação computacional para a aprendizagem do conteúdo Choque Elétrico.

Objetivos Específicos:

1. Analisar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca de assuntos anteriores, para assim, com base nessas informações introduzir o novo conhecimento.
2. Produzir uma metodologia que contribua para o ensino do Choque Elétrico.
3. Verificar se a metodologia aplicada contribuiu para o ensino-aprendizagem dos assuntos estudados.

PROCEDIMENTOS ADOTADOS

O caminho metodológico é todo o percurso que o pesquisador trilha para desenvolver um trabalho, pois é o momento no qual é feita uma descrição minuciosa do objeto de estudo e das técnicas empregadas no decorrer da pesquisa. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo. Para Silva e Menezes (2001, p.20), a pesquisa qualitativa:

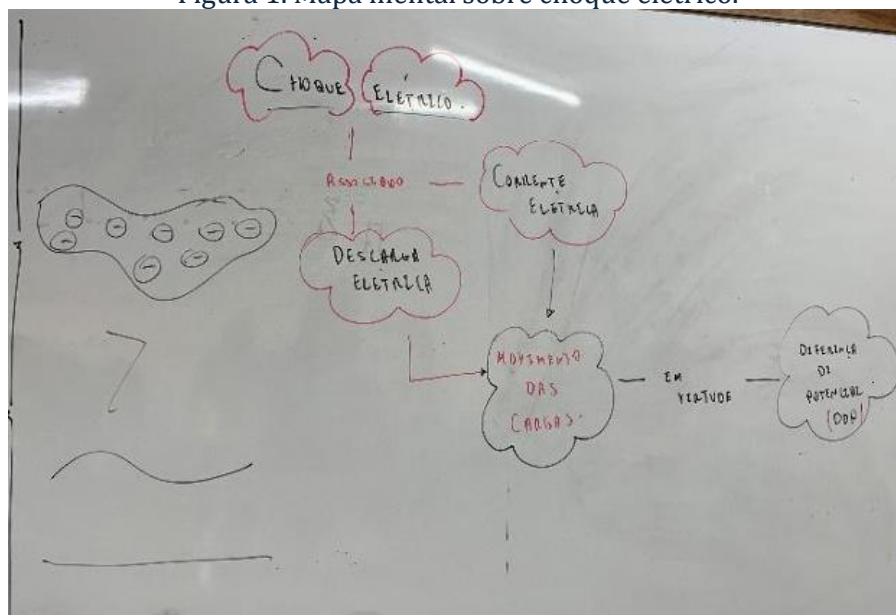
Considera que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave.

Assim, como características importantes de uma pesquisa qualitativa, considera-se a observação, a descrição, a interpretação e o significado. De acordo com Gil (1995, p. 46) em uma pesquisa descritiva “utilizam-se técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionário e observação sistemáticas”. Esta pesquisa caracteriza-se, quando se considera seus objetivos, como descritiva, e será conduzida por meio da análise de coleta de dados. De acordo com Gil (1997) é preciso identificar e classificar as pesquisas segundo seus objetivos gerais. Conforme destaca Gil (1997, p.42) “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nesse sentido, o trabalho busca descrever a partir da análise dos dados coletados se o uso da animação computacional é eficiente para aprendizagem do assunto choque elétrico. Este trabalho tem como sujeitos da pesquisa estudantes do 3º ano do Ensino Médio, somando um total de 25 alunos que participaram da atividade. O estudo foi realizado em uma escola pública localizada na cidade de Manaus – AM, durante a realização do projeto Residência Pedagógica (RP). Os instrumentos escolhidos para a coleta de informações sobre o presente estudo foi o questionário. Optou-se pelo questionário, pois de acordo com estudos de Zanella o uso dos questionários é útil, uma vez que:

Essa técnica possibilita atingir um número grande de pessoas, da mesma forma que uma área geográfica ampla, já que pode ser enviado pelo correio e mesmo por e-mail. Apresenta também como vantagem o anonimato das respostas e conseqüentemente a liberdade do respondente expor sua opinião dentro da sua disponibilidade de tempo. (GIL, 2007; RICHARDSON et al., 2007 apud ZANELLA, 2011 p. 110).

Desse modo a técnica se torna adequada para este estudo, compreendendo que para o seu intuito é necessário um levantamento junto aos estudantes, a fim de que se compreenda se o uso da animação computacional auxilia na compreensão do assunto Choque Elétrico. A coleta de dados foi desenvolvida a partir da aplicação de um questionário direcionado aos estudantes com perguntas relacionadas ao tema da pesquisa. O procedimento metodológico desta pesquisa foi realizado em 4 etapas, a primeira parte consistiu no planejamento da atividade, onde foi verificado qual seria o tema abordado e a maneira que ele seria apresentado aos alunos, essa etapa foi elaborada em dois dias. A segunda etapa deu-se a partir da realização de uma sondagem feita com os estudantes, a fim de verificar os seus conhecimentos prévios em relação ao tema abordado, esse momento foi realizado através de um mapa mental feito com a turma, e teve duração de 20 minutos. Conforme verificado na figura 1.

Figura 1. Mapa mental sobre choque elétrico.



Fonte: Autoria própria (2023).

Em seguida, demos prosseguimento à etapa 3, onde foi apresentado aos discentes o recurso computacional que seria utilizado na demonstração feita em sala de aula. O programa utilizado foi a plataforma PHET – INTERACTIVE SIMULATIONS. Após a apresentação da plataforma, partimos para a demonstração da animação, onde os alunos puderam observar como ocorre o Choque Elétrico, essa etapa durou cerca de 10 minutos. Por fim, a última etapa consistiu na aplicação do questionário, o qual era composto por cinco questões que envolviam conceitos presentes no assunto Choque Elétrico, conforme indicamos na figura 2, esta etapa teve duração de 15 minutos.

Figura 2. Aplicação do questionário inicial.

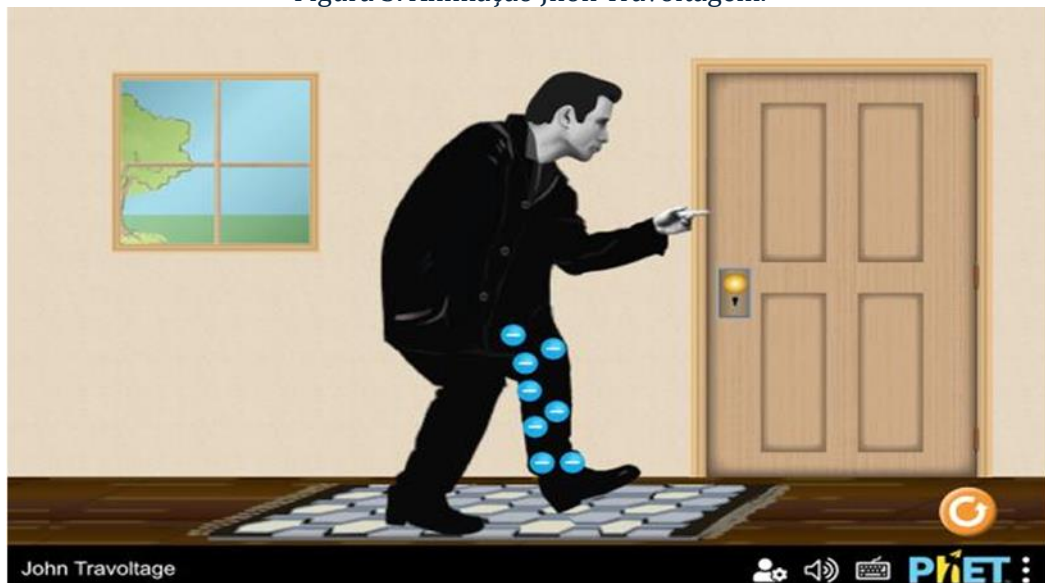


Fonte: Autoria própria (2023).

RECURSOS UTILIZADOS

No presente trabalho foi utilizado a animação computacional (John Travoltage, Eletricidade Estática) disponível no site PHET, conforme podemos visualizar na figura 3.

Figura 3. Animação Jhon Travoltage.



Fonte: phet.colorado.edu/pt_BR/ (2023).

Além disso, durante a aula foram utilizados outros recursos como o quadro branco, pincel, computador e slide. Para a obtenção de dados, foi utilizado um questionário com o intuito de verificar a eficácia da atividade desenvolvida. O questionário pode ser verificado

acessando

o

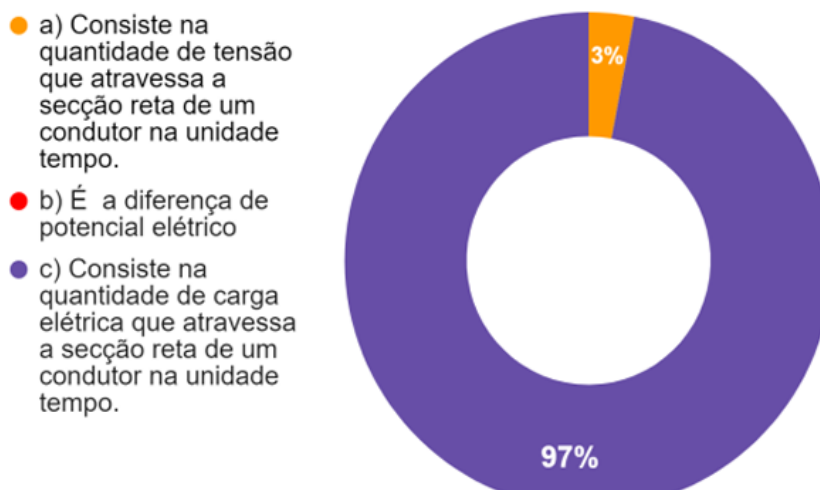
link:

https://docs.google.com/file/d/1WjyjIV5AOhsx6dUi1KAWdPzRmUuVtv1D/edit?usp=docs_list_api&filetype=mword.

RESULTADOS

Os resultados obtidos na pesquisa foram satisfatórios. O mapa conceitual realizado com os discentes buscou verificar os conhecimentos prévios dos estudantes, as respostas obtidas foram positivas, uma vez que os alunos conseguiram relacionar conceitos como o de corrente elétrica com o assunto de Choque Elétrico. No que diz respeito aos resultados da aplicação do questionário, a grande maioria dos discentes obtiveram bons resultados em relação às perguntas, conforme podemos visualizar no gráfico de nº 1, o qual 97% dos estudantes obtiveram êxito na resolução da questão. Conceitos como o de corrente elétrica, diferença de potencial, condutores e isolantes foram bem questionados e debatidos pelos estudantes, e isso é verificado quando cerca de 97%, 98% dos discentes conseguem ter um bom aproveitamento nas questões que envolvem esses temas.

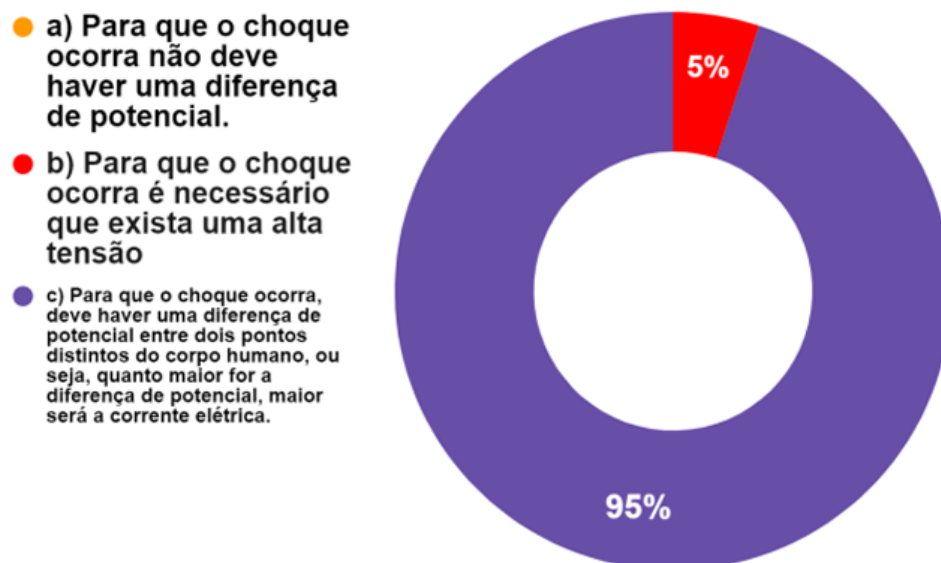
Gráfico 1. Pergunta 1: O que é a intensidade da corrente elétrica?



Fonte: Autoria própria (2023).

No Gráfico 2 é possível observar que a única questão que os discentes apresentaram dificuldades foi a pergunta de nº 3, uma vez que 5% dos alunos não souberam responder a alternativa correta. Os resultados não são ruins, mas nota-se que o método de ensino apesar de eficiente não foi capaz de atingir todo o público alvo.

Gráfico 2. Pergunta de nº 3: O que é necessário para acontecer o choque elétrico?



Fonte: Autoria própria (2023).

É possível inferir que os resultados da pesquisa apontam que o método de ensino adotado com a turma foi positivo, visto que cerca de 97% dos estudantes conseguiram compreender como ocorre o Choque Elétrico e qual sua relação com outros assuntos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relacionar assuntos da física com o cotidiano não é tarefa fácil, tanto para os alunos quanto para os docentes, nesse sentido, cabe ao professor encontrar meios e recursos que facilitem a compreensão dos conteúdos. Desse modo, visando auxiliar os discentes, desenvolvemos este trabalho com o intuito de facilitar a aprendizagem e introduzir recursos tecnológicos, tais como, a animação computacional como instrumento de aprendizagem. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível demonstrar aos estudantes de forma simples e objetiva como os conceitos de corrente elétrica, eletrização estão presentes em nosso cotidiano, e como eles contribuem para que ocorra o Choque Elétrico. Foi concluído que o uso dos TICs foi fundamental durante a apresentação desses conceitos, uma vez que os estudantes conseguiram visualizar como ocorre o Choque Elétrico. Desse modo, é possível concluir que o uso da animação computacional contribuiu de forma significativa na aprendizagem dos estudantes, dado que o uso da simulação motivou os discentes durante a apresentação do conteúdo, os mesmos participaram ativamente da atividade, uma vez que a animação despertou a curiosidade dos alunos no

sentido de poder relacionar o assunto com os seus cotidianos. Apesar dos resultados promissores, vale ressaltar que a metodologia utilizada não atingiu cerca de 3% do público alvo, nesse contexto é importante que o profissional da educação reforce para os estudantes de forma clara e objetiva o que foi ensinado, salienta-se que essa abordagem não é a única opção possível para o ensino do Choque Elétrico, mas é uma opção de ensino inovadora e prática nos ambientes educacionais.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas 1995. OLIVEIRA, E; FISHER, J. Tecnologia na aprendizagem: A informática como alternativa no processo de ensino. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG Vol. 3, n. 10, jan.- jun./2007.

SILVA, E. L. MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3a ed. Florianópolis: Laboratório a Distância da UFSC, 2001.

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. Estudos Avançados, [S. l.], v. 32, n. 94, p. 73-80, 2018. ZANELLA, HERMES CARLY LIANE. Metodologia de Pesquisa. Santa Catarina: Sistema UAB, 2013.



Capítulo 8
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA A
DISTÂNCIA NO ESTADO DE RORAIMA: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA

Aldaires Aires da Silva Lima

Aline Lima Soares da Costa

Mariana da Silva Souza

Luana Firmino Lobo

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA A DISTÂNCIA NO ESTADO DE RORAIMA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aldaires Aires da Silva Lima

*Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista
Zona Oeste. Mestre em Educação (UFRRJ). E-mail: aldares.lima@ifrr.edu.br*

Aline Lima Soares da Costa

*Coordenadora de Educação a Distância do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista
Zona Oeste. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica- ProfEPT. E-mail: aline.costa@ifrr.edu.br*

Mariana da Silva Souza

*Professora EBTB do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste.
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica –
ProfEPT. E-mail: mariana.souza@ifrr.edu.br*

Luana Firmino Lobo

*Pedagoga do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste. Mestre em
Educação (UFRRJ). E-mail: luana.lobo@ifrr.edu.br*

RESUMO

A educação a distância é uma modalidade de ensino presente em diversas instituições no estado de Roraima e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) ela ocorre desde 2011, com fomento principalmente da Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES), na oferta de cursos de licenciatura e pós-graduação, tendo formado centenas de estudantes de todos os municípios do estado. O relato aqui apresentado versa sobre o curso de pós-graduação em Educação Empreendedora, fomentado pela prefeitura de um município do interior do estado, que pretendeu formar principalmente professores da educação básica, mas que contou com os

mais diversos profissionais de várias áreas. O curso teve um número elevado de candidatos de outros estados do país, mas era voltado apenas para residentes em Roraima. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos ingressantes no curso esteve relacionada com o acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na plataforma Moodle, já que ele ocorreu à distância. Para além da dificuldade com os recursos tecnológicos, os professores também dominavam pouco ou quase nada do AVA-Moodle. O que demandou formação continuada da equipe multidisciplinar no início de cada componente curricular, através de orientações e capacitações, a fim de possibilitar um melhor aprendizado ao estudante. Outra dificuldade enfrentada esteve relacionada ao acesso à internet para a resolução das atividades propostas pelos professores, que por diversas vezes precisaram ser prorrogadas para o seu cumprimento. Para além da instabilidade na internet e da energia elétrica, a evasão de estudantes ao longo do período fez com que a equipe multidisciplinar e a coordenação de curso precisassem buscar alternativas para reduzir a evasão e trazer de volta os estudantes que estavam, por diversos motivos, ausentes do curso.

Palavras-chave: Empreendedorismo. Educação. Educação a distância.

ABSTRACT

Distance education is a teaching modality present in several institutions in the state of Roraima and at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (IFRR), offering undergraduate and postgraduate courses, having trained hundreds of students from all municipalities in the state. The report presented here is about the postgraduate course in Entrepreneurial Education, promoted by the city hall of a municipality in the interior of the state, which aimed to train mainly basic education teachers, but which included the most diverse professionals from various areas. The course had a high number of candidates from other states in the country, but was only aimed at residents of Roraima. One of the biggest difficulties faced by those new to the course was related to accessing the Virtual Learning Environment (VLE), on the Moodle platform, as it took place remotely. In addition to the difficulty with technological resources, teachers also had little or no knowledge of VLE-Moodle. This required continued training of the multidisciplinary team at the beginning of each curricular component, through guidance and training, in order to enable better learning for the student. Another difficulty faced was related to internet access to resolve the activities proposed by teachers, which on several occasions needed to be extended to complete them. In addition to the instability of the internet and electricity, the dropout of students throughout the period meant that the multidisciplinary team and course coordination needed to look for alternatives to reduce dropouts and bring back students who were, for various reasons, absent from the course.

Keywords: Entrepreneurship. Education. Distance education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência dos desafios da oferta de um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Empreendedora a distância no estado de Roraima. Este curso de pós-graduação em Educação Empreendedora a distância foi viabilizado através de convênio firmado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) e uma Prefeitura de um município de Roraima com recursos próprios do município. Através da parceria desta prefeitura com o IFRR foi possível ofertar 200 vagas aos roraimenses de diversas localidades do estado.

Toda a condução da seleção, tanto dos estudantes quanto dos professores e da equipe multidisciplinar, sucedeu-se pelo IFRR. Sendo assim, das 200 vagas, somente 178 candidatos estavam aptos a realizar matrícula e 160 estudantes foram matriculados. Houve mais de 350 inscritos de todos os estados do Brasil, no entanto, o curso era exclusivo para os residentes de Roraima. Dos estudantes selecionados, a maioria residia na cidade de Boa Vista, porém havia residentes nas vilas do interior do estado e nas comunidades indígenas.

A equipe multidisciplinar, composta por servidores do IFRR, contava com Apoio Pedagógico, Coordenador de Curso, Tutores e Administrador de AVA. Já os professores selecionados provieram de diversas localidades do país, como Rio de Janeiro, Mato Grosso, São Paulo, entre outros. Dessa forma, após toda a seleção, o curso iniciou suas atividades em julho de 2022 com uma aula inaugural presencial na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima.

Através deste relato apresentaremos as especificidades do estado de Roraima e os desafios enfrentados quanto à oferta da Educação a Distância (EaD), dando ênfase, principalmente, para o curso de pós-graduação em Educação Empreendedora.

O estado de Roraima está localizado no extremo norte do Brasil, com uma população estimada em 636.303 habitantes, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), sendo considerado o estado brasileiro menos populoso. Roraima é composto por 15 municípios, sendo um dos mais recentes estados criados no país e faz limite com a Venezuela e a Guiana e os estados do Pará e Amazonas, ocupando uma área territorial de aproximadamente 224,3 mil km.

Roraima é constituído por migrantes de diversos estados brasileiros, principalmente do nordeste, que juntamente com a cultura indígena formam o que os historiadores locais denominam de caldeirão cultural. O estado é formado por “diversas comunidades ainda isoladas por falta de estradas trafegáveis e pela população ribeirinha do Baixo Rio Branco, cujo acesso é apenas por meio fluvial ou aéreo” (ABADI, 2014, p. 19).

O estado possui áreas de difícil acesso, especialmente no período chuvoso. Além do acesso, o estado enfrenta outras questões, como a instabilidade energética, uma vez que é atendido com energia produzida por usinas termelétricas movidas a óleo combustível e a gás natural desde março de 2019. A instabilidade energética ocasiona a instabilidade de conexão, problema que o estado enfrenta há muito tempo. Acerca disso, Abadi (2014) destaca que somente a partir de 2012 os municípios do interior do estado passaram a contar com sinal para telefonia móvel e internet banda larga para alguns bairros da capital.

Abadi discutindo sobre a educação a distância em Roraima, ressalta que, além da dificuldade de acesso às localidades, outro grande desafio para os roraimenses é a:

[...] grande demanda por formação e capacitação de recursos humanos em todas as áreas do conhecimento especialmente no setor educacional, quanto à formação de professores para atender às escolas do interior do Estado e proporcionar a inclusão digital, principalmente às comunidades indígenas, ribeirinhas, assentamentos e municípios mais distantes da Capital (ABADI, 2014, p. 19).

Mesmo com todos esses desafios, as Instituições de Ensino têm procurado oferecer educação em todas as localidades, principalmente através da educação a distância. No entanto, como destacado por Abadi (2014), o estado enfrenta diversos desafios quanto à oferta da educação à distância e o maior gargalo é o acesso e a qualidade da internet.

PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA A DISTÂNCIA

O curso de pós-graduação Lato sensu em Educação Empreendedora a distância foi planejado em três eixos temáticos, sendo eles: Empreendedorismo e Educação com 130 horas, Conhecimentos Técnicos e comportamentais para atuação empreendedora com 130 horas e Gestão e planejamento de negócios inovadores com 100 horas, além do

Trabalho de Conclusão de Curso, totalizando 360 horas, com 11 componentes curriculares.

As aulas foram ministradas inicialmente através de videoconferências pelo *Google meet* e eram gravadas e disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Posteriormente, as aulas migraram para a Rede Nacional de Pesquisa - RNP, gravadas e disponibilizadas no AVA.

Cada componente curricular realizou ao menos um encontro síncrono, momento em que o professor esclarecia as dúvidas dos estudantes, apresentava seu planejamento e sua sala de aula no AVA. Além das salas no AVA, foram criados grupos no aplicativo de WhatsApp para envio de avisos e como complemento no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro desafio, quanto à oferta do curso de pós-graduação em Educação Empreendedora, enfrentado pela equipe multidisciplinar, esteve relacionado à falta de conhecimento dos estudantes e dos professores quanto ao uso do AVA. Em relação aos estudantes, a equipe multidisciplinar pode esclarecer essas dúvidas por meio da oferta do primeiro componente curricular, Introdução ao AVA e EaD. No entanto, o contato com os professores acontecia somente um mês antes da oferta do componente curricular que ele lecionaria. E embora, na seleção dos candidatos, os professores apresentassem comprovação de experiência no AVA e na EaD, na hora de construir a sala e de selecionar os materiais didáticos, muitas vezes eles se voltavam para a educação tradicional, com materiais extensos e salas com poucos recursos. Mesmo que o curso dispusesse de uma equipe multidisciplinar conhecedora das ferramentas do AVA, a maioria dos professores alegou falta de tempo para se aprofundar nas atualizações do ambiente.

Para tentar amenizar essa problemática, a equipe multidisciplinar solicitava que o professor apresentasse seu planejamento antecipadamente, assim como a sua sala de aula no AVA em uma reunião denominada reunião de apresentação do componente curricular. Dessa forma, ao longo da reunião, a equipe multidisciplinar realizava contribuições, indicando a utilização de outros recursos didáticos e tecnológicos ou outros tipos de avaliações para deixar a oferta do componente curricular mais atrativa para os estudantes.

Outro grande desafio esteve relacionado à qualidade e falta de acesso à internet no interior do estado. Muitos dos estudantes que residiam nas vilas ou comunidades do interior só tinham acesso à internet via dados móveis após se deslocarem para a cidade

mais próxima da capital. Muitas vezes esse acesso dava-se apenas uma vez por semana, período que eles destinavam à resolução das atividades.

Acerca do acesso à internet no estado, Silva (2016) discutindo os resultados de uma pesquisa sobre os aspectos dificultadores na oferta em 2006, de cursos de bacharelado na modalidade EaD da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, em Roraima, destaca que a maioria dos estudantes pesquisados na época tinha acesso restrito ao computador fora dos polos, além disso, outro aspecto apontado foi a velocidade e a instabilidade no fornecimento de energia elétrica, que muitas vezes causava interrupções das atividades nos polos. A partir desse apontamento, verificamos que, embora tenha se passado mais de quinze anos, os problemas de 2006 são praticamente os mesmos nos dias atuais, o que tem tornado a oferta da EaD em Roraima um grande desafio.

A evasão também foi um fator desafiador. Ao longo da oferta dos componentes curriculares alguns estudantes evadiram e dentre os principais motivos podemos elencar, dificuldades no acesso à internet, falta de tempo para conciliar trabalho e estudo, problemas de saúde, envolvimento em outros cursos presenciais ou a distância. A produção e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também foi um fator motivador para a evasão. Alguns estudantes conseguiram concluir todos os componentes curriculares, no entanto, não avançaram em relação ao TCC.

Foram matriculados no curso da pós graduação 160 estudantes, destes somente 115 concluíram o curso dentro do tempo previsto. O curso contabilizou uma taxa de evasão de 28%. A busca ativa foi uma das estratégias utilizadas pela equipe multidisciplinar para minimizar a taxa de evasão. O acompanhamento, quanto ao acesso aos materiais e resolução de atividades propostas, aos estudantes era realizado principalmente pelos tutores, no entanto, toda a equipe multidisciplinar procurava manter contato com os estudantes, seja via AVA, email ou aplicativo de WhatsApp. Dessa forma, sempre que se identificava que um estudante não estava acessando as salas de aulas dos componentes curriculares no AVA, um membro da equipe multidisciplinar realizava a busca ativa deste, procurando identificar as causas da possível evasão e a partir do relato realizava-se as intervenções, a exemplo, possibilidade de flexibilização de datas de entrega das atividades propostas, alteração de docente, alteração de instrumentos avaliativos, entre outras intervenções.

Quanto aos estudantes que não conseguiram concluir o curso devido a não apresentação, a Coordenação de Educação a Distância lançou mais um edital de vagas para

orientadores de TCC e dessa forma a equipe conseguiu que esses estudantes retomassem ao curso, mesmo após o prazo de conclusão do convênio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios em ofertar educação a distância no estado localizado no extremo norte do país passam principalmente pela infraestrutura de internet e energia elétrica. Muitas pessoas residem em vilas ou vicinais, por vezes de difícil acesso, principalmente no período chuvoso, o que dificulta o tráfego para os municípios onde o acesso à internet seria viável. É perceptível que muitos estudantes têm dificuldades com os recursos tecnológicos utilizados no ensino a distância, o que contribui, muitas vezes, para que desistam dos estudos.

Diante do relato aqui apresentado, acredita-se que, dentre as estratégias utilizadas para mitigar a evasão na EaD, a busca ativa é uma das alternativas que pode dar certo, tanto nos cursos de pós-graduação quanto nos demais níveis de ensino. Ademais, acredita-se que a formação continuada tanto dos professores quanto da equipe multidisciplinar, também é um fator para o êxito dos estudantes ao longo de um curso na modalidade EaD.

Outra estratégia primordial para o sucesso de um curso na modalidade EaD é a ambientação dos estudantes ao AVA, uma vez que muitos destes estão fora de sala de aula há muito tempo ou muitas vezes não têm habilidades com os aparatos tecnológicos. Sendo assim, acredita-se que é necessário que a ambientação aconteça nos polos de apoio presencial logo na oferta do primeiro componente curricular e que nesses polos haja a figura de um tutor presencial, para apoio aos estudantes, principalmente em relação ao acesso às salas virtuais, ao tipo de envio de atividades, aos recursos do AVA, entre outros aspectos.

Embora Roraima enfrente dificuldades quanto ao acesso à internet e ao abastecimento de energia elétrica, uma vez que o estado não é interligado ao sistema elétrico nacional, as IES têm se empenhado na oferta de cursos a distância, considerando que por meio dessa modalidade de ensino, muitos cidadãos conquistam o tão sonhado diploma de um curso superior.

REFERÊNCIAS

ABADI, A. M. **Autonomia para Aprendizagem na Educação a Distância: um processo de construção e desafios**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário UNIVATES. Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de Ciências Exatas. Lajeado, 2014. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/91239fdf-6bb9-4833-9c05-08746e050bab/content>. Acesso em: 30 de jul. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados Roraima**. Brasília, DF: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr.html>. Acesso em: 30 de jul. 2023.

SILVA, S. R. da. **A oferta de cursos na modalidade a distância da UFSC: estudo dos polos de Roraima**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico. Programa de pós-graduação em Administração universitária. Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/175079/344482.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 de jul. 2023.



AUTORES



Adam Benedito do Carmo de Sousa

Graduado em Serviço Social; Mestre em Gestão Pública pelo Programa de Pós-graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Pará (UFPA); Cursando Graduação em Psicologia pela Faculdade Estácio/Seama/Amapá; Assistente Social na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Aldaires Aires da Silva Lima

Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste. Mestre em Educação (UFRRJ). E-mail: aldaires.lima@ifrr.edu.br

Aline Lima Soares da Costa

Coordenadora de Educação a Distância do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT. E-mail: aline.costa@ifrr.edu.br

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Doutora em Educação pela UFRN, professora do departamento de educação e do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA) CNPQ/UFS. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9637-6616>. E-mail: aferrete21@gmail.com

Débora Renata Muniz Almeida

Graduada em História pela UFPA (2013); Graduada em Pedagogia pela UFPA (2022); Especialista em Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente pela UFPA (2018); Mestra em Educação pela UFPA (2023). Atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Email: deboramuniz.historia@gmail.com

Eduardo Rueda Neto

Doctor en Teología por la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciado en Teología y Filosofía, es profesor y editor de libros.

Julia Beatriz Silva Vicente Chaves

Mestranda em História (PROHIS/Universidade Federal de Sergipe) / Licenciada em História (Universidade Federal de Sergipe).

Jurany Leite Rueda

Doctora en Educación por la Universidade de São Paulo (USP), es docente de la Maestría en Educación del Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP).

Laura Wunsch

Possui graduação em Educação Física e mestrado em Educação, ambos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é técnica em assuntos educacionais na Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integra os Grupos de Pesquisa Elos da UFSM e Formação de Professores no Mercosul/Cone Sul da UFRGS. Atua e pesquisa na área de Educação, com ênfase em educação a distância, políticas públicas e ensino superior.

Leandro Raizer

Atual Secretário de Educação a Distância (SEAD) da UFRGS (2020-). Professor Titular do Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED) da UFRGS entre 2017 e 2020. Tem Graduação em Ciência da Computação pela UCPEL (1997). Mestrado (1999) e Doutorado (2004) em Ciência da Computação, ambos pelo PPGC da UFRGS. Atuou como pesquisador visitante em 2008 no Telecom Management SudParis, França. É orientador permanente do PPGIE da UFRGS desde 2017. Foi Professor Permanente do PPG em Computação da UFRGS entre 2010 e 2022. Foi membro da Comissão de Pós-Graduação do PGIE (2019-2020) e da Comissão de Pós-graduação do PPGC (2013-2014; 2015-2016). Foi vice-coordenador de três edições do Curso de Especialização em Informática na Educação para professores do Ensino Básico em modalidade EAD pelo sistema UAB/UFRGS e coordenador de duas edições do Curso de Especialização em Gestão de TI em modalidade semipresencial (2016-2017; 2017-2018). Participou em duas ocasiões (2011 e 2016) como membro do Comitê Gestor de TI da UFRGS (para a elaboração do PDTI). Foi membro do colegiado do DEPINA (2007-2008; 2011-2012; 2017-2018). Foi representante institucional da SBC (2008-2012). Atuou em

diversos projetos de pesquisa acadêmica (10+), alguns em âmbito de cooperação internacional (4), tendo sido ainda coordenador de um projeto CAPES STIC-AMSUD em parceria com França e Argentina, dois projetos FAPERGS, um projeto universal CNPQ e um projeto FINEP, de transferência tecnológica. Como resultado de suas pesquisas, projetos e orientações, publicou 80+ trabalhos em eventos, 15+ capítulos de livro e 20+ artigos em periódicos. Atua nas áreas de Sistemas de Recomendação, Learning Analytics; Mineração de dados (incluindo na Web e em textos) e Data Science. Associado da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) - Associado da Association for Computing Machinery (ACM) - Associado da IEEE Computer Society (IEEE Computer).

Luana Firmino Lobo

Pedagoga do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste. Mestre em Educação (UFRRJ). E-mail: luana.lobo@ifrr.edu.br

Luiz Cláudio Correia dos Santos

Doutorando em Educação pela UFS, pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC) CNPQ/UFS e ao Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA) CNPQ/UFS. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8417-0901>. E-mail: admpedagogialettras@gmail.com

Marcos Batinga Ferro

Doutorando em Educação pela UFS, professor da rede estadual em Sergipe. Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC) CNPQ/UFS. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7602-9374>. E-mail: marcosbating@gmail.com

Mariana da Silva Souza

Professora EBTT do Instituto Federal de Roraima/Campus Boa Vista Zona Oeste. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. E-mail: mariana.souza@ifrr.edu.br

Raimunda Conceição Rosa Pedrosa

Possui graduação em Educação Física; Graduação em História e Graduação em Pedagogia; Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA); Professora da Rede Estadual de Educação Básica do Amapá; Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

Silvia de Oliveira Kist

É Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de pesquisa Aprendizagem e Ensino. Possui Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela UFRGS, bem como Especialização em Alfabetização pela PUC-RS. Pesquisa e atua desde 1999 na área de Informática na Educação. Como integrante do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos Cognitivos da UFRGS, atuou no piloto projeto UCA - Um computador por aluno no Brasil. Integrou a organização internacional One laptop per Child, atuando na parte pedagógica da implantação de projeto de um laptop por criança em Ruanda. Foi professora de Séries Iniciais na Rede Pública e do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, além de coordenadora pedagógica e professora formadora no Projeto Escolas Rurais Conectadas da Fundação Telefônica-Vivo. Atualmente ocupa o cargo de Pedagoga e é Coordenadora Acadêmica da Secretaria de Educação a Distância da UFRGS. É Professora conveniada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando no Curso de Licenciatura em Computação e Robótica Educativa - EaD. É coordenadora pedagógica da Gestão da Tutoria do Projeto Saúde com agente.

Tiago Pereira Almeida

Possuo graduação em Licenciatura Plena em Ciências Naturais - Física pela Universidade do Estado do Pará (2019). Atualmente, sou professor de Física na Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (AM). Estou cursando Mestrado em Ensino de Física na Universidade Federal do Amazonas e Instituto Federal do Amazonas, onde desenvolvo estudos voltados para o ensino de Física Moderna. Tenho experiência na área de Física, com ênfase em Ensino de Física, atuando principalmente nos temas de aprendizagem significativa, ensino de astronomia, espaço não formal de ensino e jogos didáticos.

Vitoria Gabriela Souza Torres

Graduação em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Desenvolveu projetos de iniciação à docência como bolsista em uma edição do programa institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), assim como desenvolveu projetos no programa institucional do Residência Pedagógica.

Waldir Ferreira de Abreu

Pós-Doutor em Educação - UNIFAP (2022), Pós-Doutor em Ciências da Educação - UC/Brasil-Espanha (2013), Doutor em Ciências Humanas e Educação pela PUC-Rio (2010), Mestre em Educação e Políticas Públicas pela UFPA (2002), possui graduação em Pedagogia (1993) e graduação em Filosofia pela UFPA (1999). Atualmente é Professor Associado III da Universidade Federal do Pará, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação --PPGED/ICED/UFPA. Email. awaldir@ufpa.br


Edifora
DUCERE

ISBN 978-659816987-9



9 786598 169879

