

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação

Revista Querubim
Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 16

Número 42

Volume 1 – Educação

ISSN –1809-3264

Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)

Niterói - RJ

Ano
2020

Revista Querubim 2020 – Ano 16 nº42 – vol.1. – Educação –101p. (outubro – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Adriano Ramos de Souza et al - A formação do pedagogo em um mundo tecnológico	04
02	Bárbara Alves Branco Machado e Claudete da Silva Lima Martins – A inclusão escolar em contexto de pandemia: reflexões a partir dos desafios de uma professora do AEE	12
03	Bruna Angélica Borges e Marcia Francisca da Costa Nascimento – Síndrome de <i>Burnout</i> : a atuação do psicólogo educacional frente ao esgotamento docente	20
04	Cíntia Rochele Alves de Oliveira e Crisna Daniela Krause Bierhalz – Inventariando a sala de atendimento educacional especializado: qual o espaço das tecnologias educacionais?	28
05	Cláudia Isidoro Fernandes Canedo e Humberto Marcondes Estevam – Educação contemporânea: desafios e perspectivas	36
06	Claudio Bonel – Fatores extra-acadêmicos e o impacto na educação de trabalhadores-estudantes	43
07	Daniel Chagas Carvalho e Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura – Formação em educação ambiental por meio de projetos no curso de Educação do Campo – Licenciatura	50
08	Denise de Barros Capuzzo et al – A psicomotricidade e sua relevância no contexto escolar inclusivo: aspectos conceituais e literários	55
09	Edmarcius Carvalho Novaes e Walkyria Silva Santos Miranda – Aplicabilidade do direito à educação de alunos com autismo em Governador Valadares – MG	62
10	Eduardo Felipe Hennerich Pacheco – A tênue fronteira entre a evasão e a exclusão na Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	69
11	Fabyula Aluiz Ribeiro e Francine Cordeiro Bobato – Criança faz arte: as linguagens artísticas na educação infantil	74
12	Franciane Ribeiro Barbosa et al – Avaliação da aprendizagem: um espaço pedagógico de restrição ou de promoção discente?	86
13	Francine Couto de Oliveira Weymar et al – Estágio curricular no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional	94

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM UM MUNDO TECNOLÓGICO

Adriano Ramos de Souza¹

Dorcino Roella Filho²

Lucinéia Soares da Silva³

Resumo

Este artigo objetiva analisar o sentido das reformas educacionais e as relações que se estabelecem com as inovações da tecnologia educacional, as transformações contemporâneas e novas formas de organização de trabalho docente. É resultado de uma pesquisa bibliográfica e exploratória direcionada a professores dos Ensinos Médio e Superior, bem como a alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Ifes – Campus Itapina. Os resultados apontaram a possibilidade de construção de uma práxis que predomine o caráter eminentemente pedagógico das tecnologias que estão no interior da escola e pontuaram a importância do professor como mediador desse processo.

Palavras-chave: Tecnologia; Pedagogo; Formação.

Abstract

The present article it has the objective to analyze the meaning of the educational reforms and the relationships that are established with innovations in the context of educational technology, the transformations in the contemporary world, the search for new ways of work organization teacher. The article is the result of bibliographic research and directed to high school teachers and university professors, as well as to students of the Pedagogy Degree Course at the Federal Institute of Espírito Santo – Campus Itapina. The results showed the possibility of building a praxis in which the eminently pedagogical character of the technologies that are inside the school prevails and pointed out the importance of the teacher as a mediator of this process.

Keywords: technology; pedagogue; formation.

Introdução

Frente às novas tecnologias, a educação se potencializa nos aspectos de acesso e usos das informações. É preciso repensar a dinâmica do conhecimento e as novas funções do educador como mediador desse processo.

As TIC⁴, ao mesmo tempo em que trazem grandes potencialidades de criação de novas formas mais performáticas de mediatização⁵, acrescentam muita complexidade ao processo de mediatização do ensino/aprendizagem, pois há grandes dificuldades na apropriação destas técnicas no campo educacional e em sua “domesticação” para utilização pedagógica [...] (BELLONI, 2009, p. 27).

A partir da citação, procuramos problematizar até que ponto a tecnologia educacional (TE) acontece nas salas de aula. Conforme Candau (2013), TE é a incorporação de tecnologias da informação, ou seja, consiste na

¹ Professor, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Campus Itapina, Brasil. adriano.souza@ifes.edu.br

² Graduando Licenciatura em Pedagogia Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Campus Itapina, Brasil.

³ Graduanda Licenciatura em Pedagogia Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) - Campus Itapina, Brasil.

⁴Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

⁵Ação de propagar ou de divulgar com auxílio de mídia, meios de comunicação.

“aplicação sistemática em educação de princípios científicos oriundos da teoria da comunicação, psicológica experimental da percepção, cibernética, etc.; o conjunto de materiais e equipamentos mecânicos ou eletromecânicos empregados para fins de ensino (projetores, gravadores, transparências, laboratórios de línguas, etc.); ensino em massa (uso de meios de comunicação por massa em educação); um sistema homem-máquina (CANDAUI, 2013, p. 62).

Direcionamos a pesquisa nesse sentido, e optamos, como caminho metodológico, a aplicação de um questionário, com perguntas abertas, que buscou captar a percepção dos sujeitos pesquisados quanto ao uso e quanto à formação de professores para os novos tempos. Descritas na discussão dos resultados, com a intencionalidade de identificar o que os professores entendem por “tecnologia educacional”, se estão preparados para utilizar as novas ferramentas tecnológicas como computadores e tablets e como os docentes se veem nesse processo. O questionário foi respondido por professores de Ensino Médio, Superior e licenciandos do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina.

A metodologia de trabalho está pautada no estudo teórico-prático sobre as tecnologias educacionais existentes nas escolas com as formas variadas de ensino aprendizagem realizadas pelos professores dentro e fora das salas de aula, visando à melhoria significativa no ensino. A partir do questionário, tivemos acesso ao que os sujeitos da pesquisa entendem por tecnologias educacionais e seu uso, de acordo com a realidade em que atuam.

A pesquisa encontra-se alicerçada nas considerações de Minayo (2013, p. 21), sendo de natureza qualitativa, pois eram respondidas questões muito particulares da prática dos docentes. Segundo Minayo (2013) a pesquisa qualitativa não deve levar em conta a quantidade, pois “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” [...] (MINAYO, 2013, p. 21).

A intencionalidade desse artigo é de compreender as implicações do uso das novas tecnologias como ferramenta didática no processo de ensino e de aprendizagem, o uso básico da tecnologia em sala de aula em situações envolventes com o conhecimento trabalhado e, por fim, desenvolver, juntamente com os professores, uma reflexão sobre o uso da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à superação dos medos e angústias em relação à técnica.

Revisão de literatura

O tema educação vem sendo foco de inúmeros debates e discussões, tais como estudos, pesquisas e produções literárias, tendo em vista a importância da educação como processo de humanização, socialização e formação do homem.

É importante destacar que o direito à educação já está garantido desde a Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 205, que visa à educação como um direito de “todos” e dever do Estado e da família.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 136).

Dada a importância da educação para as relações sociais, considerando as novas ferramentas de informação e comunicação presentes na sociedade contemporânea e, ainda, observando o direito à educação, é preciso reconhecer o desafio dos processos educativos em possibilitar à população o acesso a essas novas ferramentas e o domínio sobre elas.

Trabalhar com as novas tecnologias não significa substituir o livro pelo texto em formato digital. Trata-se de inserir a tecnologia no mundo acadêmico, repensar o uso, buscar novas alternativas para potencializar a mediação dos professores e alunos, ao passo que, “[...] o profissional do magistério há de encontrar outras formas para educar, porque é necessário desenvolver também uma nova pedagogia, pois não adianta ‘empregar’ uma nova tecnologia para aplicar uma velha pedagogia” (SAMPAIO; LEITE, 2001, p. 66).

Os desafios nos ambientes escolares estão pautados em como inserir as novas tecnologias de informação e comunicação nos cotidianos escolares, como dialogar com os conteúdos prescritos no currículo, como introduzi-los nos processos avaliativos e no convívio. Nesse sentido, o planejamento pedagógico acaba por se tornar o tempo autodidata para o esforço da inclusão das novas tecnologias por docentes. Essa situação nos leva a outra problematização: os pedagogos conseguem atender a essas demandas dos docentes?

Outro aspecto desafiador relaciona-se com as transformações sociais. A sociedade traz a necessidade de se transformar ao longo dos séculos e, com essa transformação, vêm as adaptações dos seres humanos. Na sociedade industrial, por exemplo, a partir da globalização, precisava-se de mão de obra qualificada para as grandes indústrias. E, com ela, houve a necessidade de alfabetizar jovens e adultos e a criação de cursos técnicos profissionalizantes, o que influenciou na redemocratização do ensino da década de 1980. E hoje, no século XXI, estamos imersos na sociedade tecnológica, em que precisamos nos adaptar às novas tecnologias disponíveis no mercado. E com tais transformações, há a necessidade da educação também se transformar, uma vez, que educação e sociedade são indissociáveis.

Entre os desafios da TIC, está o acesso fácil e, por vezes, não adequado à informação. O acesso irrestrito e a ausência de controle tornam o ambiente virtual um campo fértil para inverdades. Se por um lado as tecnologias de informação e comunicação potencializam o acesso ao conhecimento, podem, por outro, em função do uso inadequado, tornarem-se instrumentos de contaminação por informações equivocadas.

Diante dessa problematização é que a alfabetização tecnológica de professores se torna relevante, assumindo um caráter contínuo já que está em constante movimentação, no ritmo dos avanços sociais e tecnológicos. Conforme Pocho, *et al* (2014) essa alfabetização tecnológica do professor se dá através da necessidade de se dominar o uso pedagógico das tecnologias “[...] de forma que elas facilitem a aprendizagem e que sejam objeto de conhecimento a ser democratizado e instrumento para a construção de conhecimento [...]” (POCHO, *et al*, 2014, p. 15).

A educação é a mediação que possibilitaria ao homem o acesso ao mundo do trabalho, a valores humanos, uma visão crítica e criativa. As novas tecnologias trazem o desafio de acessar um universo de conhecimento, uma questão de sobrevivência nos dias de hoje, não apenas de atualização. Também trazem oportunidades, pois o conhecimento é recurso estratégico para o desenvolvimento da humanidade.

Podemos entender que tanto a educação quanto o uso de tecnologias estão intimamente ligadas à realidade do educando na sociedade atual. Para tanto, a contextualização dos saberes e mediação, trazendo como estratégias as tecnologias, precisa prevalecer entre professor e aluno, a fim de tornar o ambiente de aprendizagem mais significativo e favorável a ambos.

Procuramos trazer alguns dados referentes à pesquisa realizada, retratando a visão de profissionais da educação e discentes a respeito do uso das tecnologias nos espaços escolares.

Diálogo com os dados

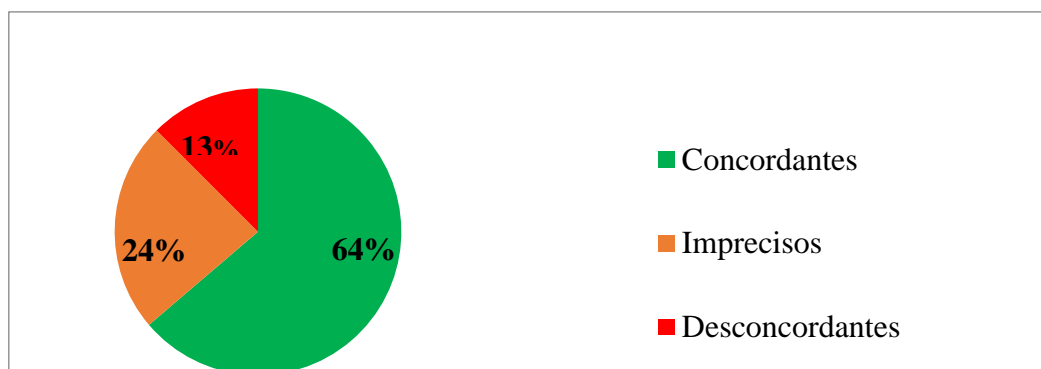
Ao dialogarmos com os questionários, pudemos perceber a singularidade das respostas quanto ao uso das tecnologias educacionais. A partir dos seguintes questionamentos:

- 1 *Qual sua opinião sobre trabalhar com tecnologia educacional?*
- 2 *Com os recentes avanços tecnológicos, é cada vez maior o número de instituições de ensino que adotam computadores, tablets, gamificação e inovam na forma de ensinar. Você acredita que os docentes estejam preparados?*
- 3 *De acordo com Tajra (2000), no início da introdução dos recursos tecnológicos na área educacional, houve uma tendência a imaginar que as tecnologias iriam solucionar os problemas educacionais, podendo chegar inclusive a substituir os próprios professores. No entanto, com o passar do tempo, percebeu-se a possibilidade de utilizar esses instrumentos para sistematizar os processos e a organização educacional e uma reestruturação do papel do professor. Qual a sua opinião sobre o autor?*

Foram entrevistadas 135 pessoas (65 professores e 70 licenciandos) ligadas ao curso de pedagogia do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina em agosto de 2018.

Observamos, em relação a pergunta “1”, que 64% dos entrevistados possuem aceitação do uso das tecnologias, 13% discordam e 24 % foram imprecisos em suas respostas, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Comportamento dos entrevistados.



Fonte: dos próprios autores.

Organizar o trabalho pedagógico, que reflita a intencionalidade da ação educativa, e formalizar num plano essa intenção, é uma necessidade que pressupõe superar o caráter fragmentado das práticas educativas e atingir os fins do processo educacional. Destaca-se a fala do professor A⁶:

A tecnologia é bem vista dentro de uma sala de aula, desde que não corrompa os bons costumes. Saber usar a tecnologia é bom, pois ajuda, e muito, na aprendizagem dos alunos, porém penso que deve ser utilizada com um professor em sala, pois os dois trabalhando juntos obtêm um melhor resultado (PROFESSOR A, 2018).

Pode-se inferir que as tecnologias educacionais precisam ser usadas de maneira a incentivar professores e alunos a trabalharem juntos, em busca de um mesmo objetivo. Conforme destaca o discente A, as TIC “[...] possibilitam uma dinâmica mais flexível no processo de ensino aprendizagem, nesse sentido, as ferramentas desenvolvidas procuram atender às necessidades tanto do educador, quanto do educando” (DISCENTE A, 2018).

Quanto à pergunta “2”, percebemos que os docentes não estão, ou não se sentem preparados para os avanços tecnológicos e para essa realidade social e histórica. A partir daí, podemos entender, no contexto escolar, que muitos profissionais que atuam com a educação básica, principalmente, não têm acesso e ou conhecimento para o uso dessas ferramentas tecnológicas, ora por falta de conhecimento e até medo ou insegurança para o uso. Destaca-se assim a fala do professor B:

Acredito que nem todos estão preparados devido ao fato de os educadores mais antigos terem aprendido uma única forma de ensinar. Eles sentem dificuldades em aderir essa nova etapa da sociedade. Por outro lado, alguns estão se inteirando dessa sociedade da informação e, aos poucos, acredito que todos estarão utilizando esse mecanismo, principalmente os educadores da atualidade (PROFESSOR B, 2018).

Destacamos que há uma concordância entre professores e alunos em se trabalhar com as TEs de maneira sábia, que oportunize ambos a enriquecerem seus conhecimentos, sendo um excelente suporte para o educador. Porém, ao questionar os discentes a respeito da preparação dos docentes para se trabalhar com as TEs, eles concordam com alguns professores, quando discente B, diz que: “As graduações devem formar os professores e pedagogos de acordo com a emergência da tecnologia, contudo, na atualidade, ainda há falta de prática e até mesmo rejeição à tecnologia em sala de aula.” (DISCENTE B, 2018)

Pode-se destacar ainda que, conforme Cardoso (2007), a evolução da TE possibilita informação e conhecimento, ou seja, novos processos educacionais estão utilizando a multimídia como estratégia diferenciada na elaboração do conteúdo. Assim, o auxílio da tecnologia dependente⁷, som, imagem, texto, permite novas possibilidades de ensinar pelo professor e aprender pelo discente. Porém conforme relato dos professores e discentes, é necessário o uso adequado em ambos os casos. Destaca-se assim a fala do discente C:

Ferramenta de TE é suporte para o educador elevar o conhecimento de seus alunos, buscando despertar o interesse pelo aprendizado proposto, porém os alunos não estão preparados para o uso de todas as ferramentas de forma adequada. Para alguns recursos tecnológicos como WhatsApp, Facebook, falta uma mediação mais eficaz no direcionamento da TE, para serem aliados no processo de ensino aprendizagem (DISCENTE C, 2018).

⁶ Os sujeitos pesquisados não terão seus nomes destacados na pesquisa, assim usaremos letras do alfabeto para identificá-los.

⁷**Tecnologias dependentes** são as que dependem de um ou vários recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas. (LEITE, *et al.*,2014, p. 10).

Na pergunta “3”, a maioria dos professores concordam com o autor, de que houve uma tendência de imaginar que as tecnologias iriam solucionar os problemas educacionais e, inclusive, até substituir os próprios professores. No entanto, com o passar do tempo, percebeu-se a possibilidade de utilizar esses instrumentos para sistematizar os processos e a organização educacional e uma reestruturação do papel do professor. Destaca-se, assim, a fala do professor D:

Concordo com o autor, pois a tecnologia realmente substitui o papel do professor em relação ao conhecimento e às facilidades que pode ocasionar para o aluno a compreender as coisas, mas, ainda assim, são necessárias algumas reestruturações dentro do sistema escolar para a implementação de tais tecnologias, devido ao fato de o professor não ser mais o detentor do conhecimento, e sim um condutor, a fim de conciliar o papel do educador em educar utilizando-se dessas ferramentas para direcionar os alunos ao aprendizado (PROFESSOR D, 2018).

Ainda considerando as respostas à terceira pergunta, com o fato de que as tecnologias podem ser ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem, podemos entender que os discentes concordam que as tecnologias em si não solucionam todos os problemas educacionais, mas podem ser uma ferramenta de auxílio rumo à qualidade educacional. Destaca-se, assim, a resposta do discente D:

Acredito que a visão de solução da educação por meio das tecnologias não exista, pois os problemas da educação são bem mais complexos e giram em torno de fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Porém, as tecnologias podem ser uma ferramenta de grande ajuda nesse processo de mudança educacional rumo à busca de qualidade” (DISCENTE D, 2018).

Outros discentes corroboram com o discente D, ao acreditarem que as tecnologias não substituem o papel do professor, mas devem ser usadas como forma de suplementação e complementação do trabalho pedagógico, uma vez que refletem a realidade do aluno da sociedade atual. Sendo assim, o professor precisará desistir de ser um transmissor para ser mediador e organizador do saber, conforme destaca a fala do discente D:

Uma vez que as transformações sociais estão acontecendo, saindo daquele método tradicional para o método processual, que entende o aluno como quem deve buscar os conhecimentos adquirindo um pensamento crítico acerca dos diversos assuntos, enquanto método tradicional entendia o aluno como mero reprodutor de conhecimentos, agora é necessário que o professor não mais transmita conhecimentos, mas seja mediador na busca por saberes. Agora é o educador quem conduz o aluno na pesquisa por informações completas e não fragmentadas. O aluno é o centro e o principal responsável pelos seus pensamentos, provocando, assim, uma capacidade de tomar decisões, criticar e se inteirar dos diversos assuntos existentes na sociedade (DISCENTE D, 2018).

Tanto a evolução social quanto a tecnológica refletem diretamente na educação. Para tanto, os desafios que o educador enfrenta são de reavaliar suas práticas e não mais desvincular tecnologias de educação, visto que os educandos estão imersos nesse mundo tecnológico e de muitas informações, a apenas um *clik* de distância. Conforme Cardoso (2007), a evolução tecnológica trouxe para a educação novas possibilidades de informação e conhecimento, ou seja, novos processos educacionais, utilizando a multimídia como estratégia diferenciada na elaboração do conteúdo, combinando e interligando com outras ferramentas didáticas (som, imagem, texto); permitindo novas possibilidades de ensinar pelo professor e aprender pelo aluno.

Considerações

A pesquisa buscou problematizar o uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar, a formação continuada dos profissionais da educação e a visão da instituição escolar a respeito das tecnologias.

Estamos imersos em uma sociedade em que o conhecimento desempenha o papel principal. As tecnologias de informação e comunicação assumem papel de relevância nas relações da sociedade moderna. As instituições de ensino são desafiadas a ocuparem o papel de mediadoras das novas relações entre o conhecimento e a sociedade, o que exige articulações ainda muito mais intensas com outras que lidam como que produzem, armazenam e perpetuam o conhecimento.

Ambientes diversos podem ser potencializados com as novas tecnologias, e o professor é um dos agentes fomentadores. O docente pode possibilitar a inclusão de ferramentas tecnológicas, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos na utilização desses recursos.

Percebemos que os professores entendem que há uma necessidade de se trabalhar com as tecnologias educacionais, mas, ao mesmo tempo, alguns possuem receio de que elas prejudiquem o andamento educacional.

Outra questão que os entrevistados colocaram é que professores que aprenderam tradicionalmente possuem grande resistência em se adequar a tais tecnologias e, mediante isso, preferem continuar lecionando como aprenderam ou começam a se inteirar do assunto, adequando-o à aula.

Outro ponto relevante da pesquisa é que alguns concordam com a ideia de que a tecnologia substitui o papel do professor, e outros discordam, porém ambos acreditam que é necessário que o educador seja um mediador nesse processo de construção do conhecimento, uma vez que a informação está disponível, e, ao mesmo tempo, fragmentada portanto, existe a necessidade de uma condução por esse percurso tecnológico de informação, papel esse que, acreditamos, ser de responsabilidade do professor e das políticas públicas em atribuir formação continuada e capacitações tecnológicas para os profissionais da educação.

Com esta pesquisa, conseguimos analisar diversos impactos que as tecnologias do conhecimento acabam gerando no universo educacional. Nosso objetivo é sugerir uma visão sistematizada dos desafios enfrentados pela educação, pois é preciso redefinir as suas funções, formas de organização e até seus valores, a fim de fazer face às transformações tecnológicas.

Referências

- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Tecnologia Educacional: concepções e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, n. 28, p. 61-66, 2013.
- CARDOSO, Gustavo. **A mídia na sociedade em rede**. Rio de Janeiro, FGV, 2007.
- ESCOLA Digital: recursos para levar tecnologia para o dia a dia das escolas**. Direção de Anna Penido. Produção de Instituto Inspirare. São Paulo: Secretaria Escolar Digital, 2016. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DLTw8PIHGfg&t=30s>>. Acesso em: 05 ago. 2018.
- LEITE, Lígia Silva (Coord.) *et al.* **Tecnologia Educacional: Descubra suas possibilidades na sala de aula**. 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LITWIN, Edith. **Tecnologia Educacional: Política, Histórias e Propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAYO, **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAMPAIO, M. N.; Leite, L. S. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. 2 ed. São Paulo: Érica. 2000.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

A INCLUSÃO ESCOLAR EM CONTEXTO DE PANDEMIA: REFLEXÕES A PARTIR DOS DESAFIOS DE UMA PROFESSORA DO AEE

Bárbara Alves Branco Machado⁸
Claudete da Silva Lima Martins⁹

Resumo

Esta pesquisa objetiva apresentar algumas reflexões a respeito dos desafios enfrentados pela professora responsável pelo AEE, no contexto de pandemia, de uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de Bagé (RS). Para tanto, foi realizada pesquisa exploratória de campo com aplicação de uma entrevista semiestruturada via *Whatsapp* com a professora responsável pelo AEE da escola. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (GALIAZZI; MORAES, 2006). Os resultados apontam que a desigualdade econômico-social é a principal barreira de acesso às práticas pedagógicas no período de pandemia, denunciando a realidade social da educação brasileira neste contexto.

Palavras-chave: inclusão escolar; pandemia, AEE

Abstract

This research aims to present some reflections about the challenges faced by the teacher responsible for an ESA, in the pandemic period, in a state elementary school in the city of Bagé (RS). For this, exploratory field research was carried out with the application of a semi-structured interview via *Whatsapp* with the teacher responsible for the ESA. The data were analyzed using the Discursive Textual Analysis (GALIAZZI; MORAES, 2006). The results show that economic and social inequality is the main barrier to access to pedagogical practices in the pandemic period, denouncing the social reality of Brazilian education in this context.

Keywords: inclusive education, pandemic, ESA.

Resumen

El objetivo es presentar algunas reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la profesora responsable de una ESA, en el contexto de pandemia, en una escuela primaria estatal de Bagé (RS). Se realizó una investigación de campo exploratoria con la aplicación de entrevista semiestruturada vía *Whatsapp* con el docente responsable de la ESA. Los datos fueron analizados mediante el Análisis Textual Discursivo (GALIAZZI; MORAES, 2006). Los resultados muestran que la desigualdad económica y social es la principal barrera de acceso a las prácticas pedagógicas en el período pandémico, denunciando la realidad social de la educación brasileña en este contexto.

Palabras clave: inclusión escolar, pandemia, ESA.

⁸ Mestranda da UNIPAMPA pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE), sendo bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora de línguas adicionais em escolas estaduais da região da 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e cursos livres desde 2017

⁹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Campus Bagé. Docente de componentes curriculares da área da Educação. Líder do INCLUSIVE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica, membro do Grupo de Estudos em Educação, Histórias e Narrativas (GEEHN) e do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). Coordenadora do Programa Tertúlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa e Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica na UNIPAMPA. Doutora em Educação, na linha de Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Introdução

Em dezembro de 2019 o vírus respiratório Sars-Cov-2¹⁰ foi descoberto na China. A doença causada pelo vírus nomeada de Covid 19 se espalhou rapidamente pelo planeta em 2020, gerando incontáveis casos a partir de seu surgimento em todo o mundo. Em razão da calamidade sanitária global, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu estado de pandemia em março de 2020, ocasionando o isolamento social como principal meio de prevenção do vírus.¹¹

A educação também foi afetada pela Covid-19, gerando a suspensão das atividades de ensino e o fechamento de escolas e universidades em todo o mundo por tempo indeterminado. No Brasil, o ensino presencial passou a ser remoto, oferecido a alunos que possuem acesso à internet, fator que denunciou ainda mais a desigualdade socioeconômica que a população brasileira enfrenta.

Tendo em vista o atual contexto descrito nos parágrafos anteriores, este trabalho tem como tema a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino fundamental, sendo nosso objetivo principal apresentar algumas reflexões a respeito dos desafios enfrentados pela professora responsável por um AEE, no contexto de pandemia, em uma escola de Bagé (RS).

O estudo foi realizado por meio de pesquisa de campo de perspectiva exploratória (GIL, 2008) com abordagem qualitativa. Esta pesquisa foi realizada através de análise de dados obtidos do grupo de *Whatsapp*¹² da escola, principal meio de comunicação da instituição durante a pandemia, e uma entrevista semiestruturada realizada com a professora responsável pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado) da escola, sendo os dados analisados através da Análise Textual Discursiva (GALIAZZI; MORAES, 2006), a partir das seguintes categorias: comunicação, elaboração de material didático e acessibilidade.

Este trabalho justifica-se pela carência de estudos acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência em contexto de pandemia bem como pretende suscitar discussões e contribuir para estudos vindouros acerca do tema.

Metodologia

Esta pesquisa de campo assume caráter exploratório, sendo de abordagem qualitativa. O contexto é uma escola estadual de ensino fundamental localizada na cidade de Bagé, município brasileiro localizado na região sul do estado do Rio Grande do Sul.

O sujeito de pesquisa é a professora responsável pelo AEE desta escola. A participante relatou as práticas desenvolvidas com os doze alunos com deficiência durante o período de pandemia, sendo nossa coleta de dados feita através de dois instrumentos: o espaço do grupo da escola presente no aplicativo *Whatsapp* e a entrevista semiestruturada também realizada via *Whatsapp*.

¹⁰ Disponível em: <https://clubedoportugues.com.br/a-covid-19-x-o-covid19-19/> Acesso em 12 ago. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518> Acesso em 20 jul. 2020.

¹² “WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.” (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp> - Acesso em 06 de agosto de 2020).

A escolha pelo grupo de *Whatsapp* da escola é em razão deste ser o principal meio de comunicação entre equipe diretiva e professores desde o início da pandemia. É nesse grupo que são diariamente postados documentos oficiais, avisos relacionados à escola em meio a pandemia. A escolha pela análise do referido grupo tem como objetivo contextualizar o funcionamento e atividades pedagógicas desta escola no período de ensino remoto.

A entrevista semiestruturada foi realizada em julho de 2020, pelo *Whatsapp*, por meio de áudios posteriormente transcritos e analisados através da Análise Textual Discursiva (GALIAZZI; MORAES, 2006) com as categorias de análise comunicação, elaboração de material didático e acessibilidade.

Nesta pesquisa é utilizado pseudônimos para preservar a identidade dos participantes mencionados durante a entrevista por nossa participante (sendo referida pelo pseudônimo de Maria na análise e discussão dos resultados), assim como também foi usado pseudônimos de lugares mencionados por Maria.

Análise e discussão dos resultados

Antes de iniciar a apresentação e discussão dos dados, salientamos que para esta investigação nos alinhamos ao conceito de Mantoan (2003). A autora aponta que a inclusão escolar é uma mudança paradigmática da escola atual, e para a inclusão ocorrer nas escolas é:

indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (Mantoan, 1999, 2001; Forest, 1985). (MANTOAN, 2003, p. 12).

Além da eliminação de barreiras arquitetônicas, das práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos e dos recursos que atendem a todos, Mantoan (2003) também ressalta a urgência da formação docente em uma perspectiva inclusiva para que os professores em formação incorporem práticas pedagógicas que possam contemplar à diversidade de suas futuras turmas.

Através da análise dos dados emergiram três categorias acerca das práticas pedagógicas inclusivas em meio à pandemia: comunicação, elaboração de material didático e acessibilidade. A seguir, apresentaremos os dados referentes a cada categoria de análise e discutiremos a respeito.

Categoria 1 – Comunicação

Sendo a comunicação primordialmente realizada por meio do aplicativo *Whatsapp* e a entrega de materiais também, o AEE da escola adotou o aplicativo como recurso para se comunicar com os alunos com deficiência.

Desse modo, através da entrevista semiestruturada realizada por meio da captura de áudio no *Whatsapp*, a professora responsável iniciou a conversa relatando como é o funcionamento do AEE no período de pandemia, afirmando que atende os alunos dos três turnos de funcionamento da escola: manhã (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental), tarde (anos iniciais do ensino fundamental) e noite (com os anos iniciais e finais do ensino fundamental da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)).

Porém, a professora destaca que, presencialmente, só pode estar no período da manhã e tarde na escola, logo os alunos com deficiência do turno da noite só recebem atendimento especializado se forem à escola pela manhã ou pela tarde atualmente.

De acordo com Maria, o AEE da escola investigada conta com três pessoas: ela, sendo a responsável pelo AEE, e duas monitoras que auxiliam os alunos na manhã e à tarde. No turno da noite, não há monitores e o atendimento com Maria, como já relatado, só pode ocorrer nos turnos de manhã e de tarde. Porém, no momento a escola não possui alunos com deficiência à noite, na EJA.

Através da análise dos dados dos relatos, das manifestações e/ou questionamentos registrado no aplicativo *Whatsapp* da escola¹³ verificamos que a instituição investigada se organizou da seguinte forma durante a pandemia no que tange comunicação com a comunidade escolar em geral: foram criados grupos para cada uma das turmas da escola no *Whatsapp* com o objetivo de manter a comunicação, principalmente, entre alunos e professores.

Nos grupos criados para interação entre professores e alunos¹⁴ há também alguns pais, mães e responsáveis pelos alunos, a equipe diretiva e os membros do AEE. É através destes grupos que ocorre a comunicação direta entre a comunidade escolar durante o período de pandemia. É também nos grupos que o material didático (apresentado através de lista de exercícios, textos, vídeos, entre outros) e as orientações para realizá-lo são entregues aos alunos.

Em relação à comunicação com os alunos com deficiência, Maria relata que ela realiza a maior parte do contato com alunos e responsáveis sempre por meio do *Whatsapp* (“*eu sempre tô fazendo muito contato com as mães*”). A participante destaca que esse processo foi “*difícil*” no início, principalmente com alunos novos que não a conhecem pessoalmente ainda, mas que no geral o recurso do aplicativo *WhatsApp* facilita a comunicação, ainda que tenha causado sobrecarga para ela durante o período de pandemia.

De acordo Maria, os alunos com deficiência e seus responsáveis buscam mais os membros do AEE do que os professores durante o período pandemia. Alguns professores tentaram contato com os alunos com deficiência e seus responsáveis, mas a preferência de ambos foi se comunicar com Maria ao invés de interagirem com os professores, o que pode ser um indício da ausência de laços afetivos na relação professor-aluno com deficiência no contexto de pandemia.

Maria também comenta que uma das monitoras do AEE foi solicitada para ajudar sua comunicação com os alunos durante a pandemia, pois ela estava ficando sobrecarregada atendendo de forma solitária todos os alunos com deficiência e seus responsáveis. A participante comenta que: “[...] *Agora também tô tendo o apoio da Sônia [monitora] também, porque ela tem mais tempo. A Sônia não tem nada pra fazer [durante a pandemia], então ela tem o dia inteiro livre, ela pode a qualquer momento ter contato com ele [aluno] e fazer chamada de vídeo, né? E a gente se cansa, né? Ai fica nesse atendimento virtual de vídeo. E assim eu fico chamando um, chamando outro, chamando as mães pra gente conversar, então isso me ocupa muito tempo. Agora com o apoio da Sônia com esse aluno, me ajuda bem mais*”. (Entrevista, Maria. 2020).

¹³ A pesquisadora teve permissão para analisar o grupo de *Whatsapp* da escola através do consentimento da diretora da instituição, analisando o conteúdo postado de março até julho de 2020. Como a pesquisadora é professora na escola, já estava no grupo e tem acesso ao mesmo desde agosto de 2017.

¹⁴ Todos os alunos foram inseridos nos grupos, porém alguns se retiraram e outros não tem acesso ao grupo por falta de internet. Dos professores, apenas um professor se recusa, por escolha pessoal, a participar dos grupos com alunos e dos grupos de professoras da escola.

Maria evidencia através do trecho anterior que a comunicação, antes mediada por ela, ficou mediada pela monitora, que aparentemente auxilia o aluno quanto à organização para realizar as atividades dos professores.

Quando questionada acerca das funções das monitoras durante a pandemia, Maria comenta que a escola possui duas monitoras que tem a função de auxiliar “*crianças bem mais comprometidas*” citando dois alunos: um com TOD¹⁵ e outro aluno caracterizado apenas como aluno com “*problema mental*”.

Durante a pandemia, no entanto, as monitoras ficaram afastadas fisicamente dos alunos em razão do cancelamento das aulas. Sônia, uma das monitoras, foi solicitada por Maria para ajudar um aluno autista, novo na escola. Inicialmente Maria revela que só conseguiu aproximação com o aluno através de chamadas de vídeo pelo *Whatsapp*.

“Quando eu fiz chamada de vídeo eu consegui fazer com que a gente se aproximasse e eu vi que ele gostou de conversar comigo, de saber que tinha alguém que estava interessado nele. Aí eu falei com a monitora: “de início vai ser meio difícil, porque ele só quer eu agora”. Eu me aproximei dele. Eu pedi para outras professoras ligar, fazer chamada de vídeo. Eu acho que uma ou duas fizeram e as outras não. Porque é importante essa proximidade, né? Imagina, ele tem a deficiência, nem conhece a escola, nem conhece ninguém e aí acontece toda essa função de pandemia, todo mundo exigindo que ele faça as coisas. Não tem jeito. Na distância não tem jeito, então ele faz porque eu insisto. Aí falei para a monitora: “quem sabe tu vai, com esse teu jeitinho e daqui a pouco ele tá gostando de ti também.” Dito e feito. Ele gosta da Sônia. Ele faz as atividades com a Sônia. Faz por áudios. Então, assim, agora tá surgindo isso de ir pra plataforma, mas há muito tempo a gente [o AEE] já tá nessa função de áudio e de vídeo com essas crianças porque é a forma melhor que a gente conseguiu se aproximar”. (Entrevista, Maria, 2020).

Podemos verificar no excerto anterior que Maria revela a importância das chamadas de vídeo pelo *Whatsapp* como estratégia de comunicação com alunos com deficiência durante a pandemia e estabelecimento de vínculos na relação professor-aluno, ainda que poucos professores a tenham realizado chamada de vídeo.

Maria ainda dá indícios sobre o AEE já estar desenvolvendo um papel similar à Plataforma *Google Classroom*¹⁶ antes do seu “surgimento” para auxiliar a educação em tempos de pandemia, e que estas estratégias apresentam resultados positivos em sua ótica com os alunos com deficiência da escola.

De acordo com a fala de Maria, o aplicativo *Whatsapp* está sendo eficiente para a comunicação, porém precisamos refletir acerca da precariedade desse recurso para os alunos que não possuem acesso à internet nesse período assim como a falta de interação evidenciada na fala de Maria dos demais professores com os alunos com deficiência, fator que possivelmente gera a preferência de contato desses alunos e seus responsáveis pelo AEE da escola.

¹⁵ “Considerado um dos transtornos mais comuns em crianças e adolescentes, o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) é caracterizado por comportamentos antissociais como desobediência, postura desafiadora e hostilidade.” Disponível em: <https://www.sbie.com.br>. Acesso em 20 jul. 2020.

¹⁶ “O Google Classroom é a sala de aula online do Google, em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas à distância. Durante a quarentena devido ao coronavírus, muitas instituições de ensino públicas e privadas fecharam e foram obrigadas a dar continuidade às classes de forma online, recorrendo à plataforma.” Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/04/como-funciona-o-google-classroom-saiba-tudo-sobre-a-sala-de-aula-online.ghtml> Acesso em 20 jul. 2020.

Categoria 2 – Elaboração de material didático

Em relação ao material didático disponibilizado nos grupos de *Whatsapp* através de lista de exercícios, vídeos e folhas para impressão entre os meses de março e a segunda quinzena de julho, todos foram conteúdos de revisão da série anterior (por exemplo, alunos do sétimo ano revisaram conteúdo do sexto ano), sendo disponibilizados pela escola a impressão de todo o material divulgado por *Whatsapp* para os alunos. O conteúdo era retirado na escola pelos responsáveis com agendamento prévio da direção via *Whatsapp* para evitar aglomerações.

Quando questionada a respeito do material disponibilizado aos alunos com deficiência ser ou não acessível, Maria comenta que a “adaptação” do material didático deve partir do AEE, comentando que:

“[...] Deve partir de mim [tornar o material acessível], porque eu dou a orientação, mas nem sempre se cumpre. Nem sempre o professor faz da forma como eu pedi. Muitas vezes eu mesma intervenho, pego a folha e eu mesma e modifico. Quando o professor não conseguiu modificar, eu tento modificar. Mas eu tento fazer uma coisa mais light¹⁷ pra criança que não fuja muito daquele assunto que a professora dá. Tipo assim, as gurias da tarde [professoras dos anos iniciais], elas sabem que elas não estão preparadas para acompanhar um terceiro ano e nem um quarto ano, então elas já preparam um conteúdo de primeiro ano pra elas, primeiro, segundo ano, entendeu? Já orientadas por mim. O autista tem que ser folha com pouco conteúdo. Se poluir de exercícios, ele não vai fazer. Essas orientações que eu passo. As gurias [professoras dos anos iniciais] já fazem atividade diferenciada pra eles. Elas já têm esse trabalho mais diferenciado, orientado por mim, entendeu? Na pandemia segue do mesmo jeito” (Entrevista, Maria, 2020).

Neste excerto podemos verificar que Maria orienta e auxilia na produção dos professores na elaboração do material didático para alunos com deficiência, porém nem sempre obtém êxito com as professoras dos anos finais, o que faz com que ela mesma torne o material acessível. Contudo, Maria cita que as professoras dos anos iniciais compreendem as necessidades de seus alunos com deficiência e seguem suas orientações na hora de preparar o material.

Esse fator deve ocorrer em razão do número reduzido de alunos que as professoras dos anos iniciais têm em comparação às professoras dos anos finais, tendo em vista que Maria cita durante a entrevista que devido a quantidade de turmas dos professores dos anos finais acaba ela mesma tornando o material didático acessível aos alunos (“as profs [professoras dos anos finais] ficam: “ab, vou tá preparando aula pra 10 turmas e ainda vou ter que preparar aula pro fulaninho [aluno com deficiência], pro beltraninho [aluno com deficiência]).

Ainda sobre a relação dos professores com os alunos com deficiência, Maria comenta notar “resistência” por parte de alguns professores no que tange a preparação de material acessível. Ela explica que:

“eu sinto essa resistência em alguns colegas, principalmente os mais velhos... A gente entende, né? Aí eu vou ali e faço. Dou meu jeitinho. Então a gente vai tentando facilitar dessa forma, porque a gente compreende que o nosso magistério é infelizmente essa desvalorização tão grande que tá, né?” (Entrevista, Maria, 2020).

Como podemos verificar no excerto anterior, Maria aponta que a resistência na realização do material acessível existe por parte de alguns professores, o que ocasiona com que ela mesma realize o material. Maria ainda afirma que devido à desvalorização do magistério, da profissão professor, e a sobrecarga de trabalho acaba realizando integralmente a elaboração de material acessível.

¹⁷ Palavra em inglês que tem a tradução de luz. Na região Sul do Rio Grande do Sul esta palavra é comumente utilizada como sinônimo de “fácil”, “acessível”, sentido que adquiriu nesta fala da entrevistada. (definição nossa).

Categoria 3 – Acessibilidade

Antes de iniciar a categoria “acessibilidade”, vamos apresentar o seu conceito, e para isso nos alinhamos as concepções de Manzini (2005) que conceitua a acessibilidade como: O conceito de acessibilidade se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado. Dessa forma, pode-se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares. (MANZINI, p. 31 e 32, 2005).

Como podemos verificar na citação anterior, para Manzini (2005) a acessibilidade é condicional, isto é, a acessibilidade é o que garante o acesso, em contexto escolar, às estruturas físicas, materiais pedagógicos, entre outros recursos necessários às práticas pedagógicas. (MANZINI, 2005).

Maria descreveu como está trabalhando com os alunos no momento no que tange a acessibilidade, afirmando que houve mudanças em seu trabalho em razão das novas normas estabelecidas pelo governo vigente, o que prejudicou a acessibilidade desses alunos no AEE. Maria afirma que:

“eu tô com 10 alunos da manhã. Eles estudam de manhã, mas eles vêm comigo à tarde. O AEE tem que sempre funcionar em horário inverso com os alunos. Eu fiz assim para facilitar, mas agora a gente viu que a coisa apertou muito. Eles tão muito em cima nesse governo, então esse ano a gente já tinha combinado lá na escola: os alunos que são de manhã vão ter que ir à tarde. A gente fazia isso para facilitar, pois é uma escola do Centro e recebe muito aluno de fora, né, aluno de longe. Tipo a Luana, que vem lá do Bairro X, a Joana do Bairro X, o Tiago, que vem lá do Bairro Y... São crianças que não andam só, porque elas não sabem pegar o ônibus ainda. Como eles são menores até o ano passado [2019] a gente ia facilitando dessa forma [...]” (Entrevista, Maria, 2020).

Podemos observar no excerto de Maria que a professora demonstra preocupação com a atual “fiscalização” do governo atual gaúcho para as escolas cumprirem as ordens referentes ao funcionamento do AEE em turno inverso. Maria afirma que a escola não realizava essa ordem no ano anterior em razão da localização da escola ser “central” e, por essa razão, receber alunos de bairros distantes, que dependem de transporte e possivelmente não vão conseguir frequentar o AEE em turno inverso.

Em relação ainda à acessibilidade, Maria destaca que o principal empecilho à inclusão de alunos com deficiência neste período é de cunho social. Ela comenta que:

“o que eu sinto agora nessa pandemia é essa parte social, a diferença social que é uma coisa que explodiu agora. Têm crianças que não tem mesmo. Tem mãe que tem telefone só pra falar. Não tem internet. Isso é uma coisa que pesa bastante. Eu tenho uns quantos que estão nessa situação, das mães não terem como eles acompanharem a plataforma. Teve uma mãe que chegou a me falar: “ai, eu até achei que iam dar um not.¹⁸” Ai eu digo: “não, falaram que iriam dar uma ajuda de custo para a internet, que a gente ouviu na TV, que o governo comentou. Agora not não.” Então elas criam umas coisas assim de tanta vontade de ter. [...] Essa parte social foi gritante. Apareceu que tem crianças que os pais não tem como ajudar dessa forma. Uns só tem o telefone que eu acho também que não é uma coisa adequada, é triste também. Tu ficar copiando folhinha de um telefone como foi mandando no início. É horrível. Ai tu olhou pro lado, o telefone já escureceu. Tu vai lá e toca de novo e assim vai. Pobres crianças. Imagina? [...] Eu fiz uma pesquisa dos meus. Nenhum tem computador. Todos é no telefone. E desses aí acho que uns 5 não tem telefone

¹⁸ Notebook

que possa estudar, entendeu? Tem o telefone, mas não tem internet. Essa parte social me deixa triste de ver que as crianças saem perdendo em função disso aí, de não ter as condições financeiras [...]. (Entrevista, Maria, 2020).

A fala anteriormente apresentada de Maria revela que a desigualdade econômico-social é, possivelmente, o principal empecilho ao acesso à educação durante o período de pandemia, e certamente afetará o aprendizado desses alunos após o período. Portanto, quanto à acessibilidade, podemos verificar que os resultados apontam que a desigualdade econômico-social é a principal barreira de acesso às práticas pedagógicas propostas aos alunos com deficiência, no período de pandemia, denunciando a realidade social da educação brasileira neste período histórico.

Considerações finais

Conjecturando que o objetivo de pesquisa era apresentar algumas reflexões a respeito dos desafios enfrentados pela professora responsável por um AEE, no contexto de pandemia, em uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de Bagé (RS) podemos concluir, através dos dados analisados, que a principal e mais urgente barreira à aprendizagem no contexto de pandemia é a desigualdade econômico-social tendo em vista que em um contexto de ensino remoto a ausência de acesso à internet impossibilita a acessibilidade dos alunos ao material didático divulgado em meio digital bem como sua comunicação com os professores.

Também emergiram questões como a precariedade do trabalho docente gerado pela sobrecarga de trabalho, fator que dificulta a realização de planejamento inclusivo, a ausência de trabalho colaborativo entre professores e o AEE e a ausência de estabelecimento de comunicação e vínculos entre os professores e os alunos com deficiência. Dessa forma, espera-se que este trabalho em contexto de pandemia, possa suscitar reflexões e a construção de estratégias que possam contribuir para o processo de inclusão.

Referências:

- GALIAZZI, Maria do Carmo, MORAES, Roque. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, Abr/2006.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- MANZINI, Eduardo José. Inclusão e Acessibilidade. In: Revista da Sobama, Marília, v. 10, n.1, p. 31-36, Dez/2005.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

SÍNDROME DE *BURNOUT*: A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL FRENTE AO ESGOTAMENTO DOCENTE

Bruna Angélica Borges¹⁹
Marcia Francisca da Costa Nascimento²⁰

Resumo

O presente estudo de natureza bibliográfica tem por objetivo compreender a ocorrência da Síndrome de *Burnout* em docentes e as possibilidades de atuação da Psicologia frente a essa demanda. O psicólogo tem um olhar específico e diferenciado sobre os processos subjetivos, sociais e individuais que se expressam no contexto escolar e, por essa especificidade de sua formação, possui subsídios para desenvolver intervenções de prevenção e orientação para o reconhecimento dos primeiros sintomas; formar grupos de discussão para trabalhar as crenças que cada profissional têm sobre sua prática; e realizar ações de sensibilização direcionadas à direção, equipe pedagógica e comunidade escolar.

Palavras-chaves: Síndrome de *Burnout*. Psicólogo Educacional. Docente.

Abstract

The present study of a bibliographic nature aims to understand the occurrence of Burnout Syndrome in teachers and the possibilities of Psychology performance in face of this demand. The psychologist has a specific and differentiated look at the subjective, social and individual processes that are expressed in the school context and, due to this specificity of his education, he has subsidies to develop preventive actions and guidance for the recognition of the first symptoms; form discussion groups to work the beliefs that each professional has about their practice; and carry out awareness-raising actions directed at the Board, the pedagogical team and the school community.

Keywords: Burnout syndrome. Educational Psychologist. Teacher.

Introdução

Ao analisar o atual contexto educacional em que estamos inseridos, é possível observar que nos últimos anos, e cada vez mais, vem se aumentando a sobrecarga e intensificação das atividades docentes. Dessa forma, tanto na natureza do trabalho docente, como no contexto em que eles exercem suas funções, observa-se a presença de diversos fatores estressores, que influenciam direta ou indiretamente no exercício da profissão, tais como carga horária elevada, baixa-remuneração, salas de aulas lotadas, estruturas físicas precárias, ausência de políticas educacionais eficazes, desvalorização da profissão, entre diversos outros fatores inerentes à realidade da educação brasileira.

Todavia, se esses estressores forem persistentes podem desencadear a ocorrência da Síndrome de *Burnout*, que se caracteriza pelo profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado e acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de

¹⁹ Mestra em Psicologia (UNIR). Psicóloga Escolar/Educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) - Campus de Ariquemes. Membro do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) e do Grupo Sociedade, Educação, Ciência e Tecnologia na Amazônia Ocidental (IFRO/Campus Ariquemes).

²⁰ Mestra em Psicologia (UNIR). Especialista em Saúde Mental (UNYLEYA). Oficial da Saúde Psicóloga da Polícia Militar de Rondônia.

cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional. Assim, a Síndrome de *Burnout*, em professores, afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando esses profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia, bem como, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (CARLOTTO, 2002).

Nesse sentido, devido à complexidade que envolve o trabalho docente, o presente estudo tem por objetivo compreender a ocorrência da Síndrome de *Burnout* em docentes e quais as possibilidades de atuação do psicólogo educacional frente a essa demanda, percorrendo para isso, o caminho metodológico da pesquisa bibliográfica.

Síndrome de *Burnout*: uma revisão teórica

Embora tenha sido mencionada inicialmente por Brandley, em 1969, a Síndrome de *Burnout* somente tornou-se mundialmente conhecida pelos estudos do médico psicanalista Herbert Freudemberger, em 1974, que descreveu essa síndrome como um sentimento de fracasso e exaustão, causado por um excessivo desgaste de energia e recursos (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Devido aos primeiros estudos de *Burnout* se originarem na década de 70, quase concomitante ao surgimento da Psicologia no Brasil, a primeira publicação brasileira se deu apenas em 1987, na Revista Brasileira de Medicina, por meio do trabalho de França (1987).

Posteriormente, na década de 90, surgiram as primeiras teses e dissertações sobre o tema, assim como os grupos de pesquisa no meio acadêmico, no entanto, a intensificação dos estudos nessa área ocorreu somente após o ano de 2001.

Esse interesse pela Síndrome de *Burnout* cresceu devido a três fatores, isto é, pelas modificações introduzidas no conceito de saúde e o destaque dado à melhoria da qualidade de vida pela Organização Mundial da Saúde, pelo aumento da demanda e das exigências da população com relação aos serviços sociais, educativos e de saúde, e ainda pela conscientização de pesquisadores, órgãos públicos e serviços clínicos acerca da necessidade de aprofundar os estudos e a prevenção da sua sintomatologia, uma vez que ela se apresentava mais complexa e nociva, do que inicialmente cogitado (CARLOTTO; CÂMARA, 2008).

A definição mais aceita na Psicologia sobre a Síndrome de *Burnout* é a da perspectiva social-psicológica, elaborada por Christina Maslach, ao afirmar que o *Burnout* é uma síndrome psicológica de esgotamento emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal no trabalho, que atinge indivíduos que trabalham com pessoas de alguma maneira.

Sendo assim, para a autora, o *Burnout* é uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto, excessivo e estressante com o trabalho, fazendo com que a pessoa perca a maior parte do interesse em sua relação com o mesmo, de forma que as coisas deixam de ter importância e qualquer esforço pessoal advém a parecer inútil.

Segundo essa perspectiva social-psicológica, a Síndrome de *Burnout* é constituída por três dimensões, que ao mesmo tempo em que estão relacionadas entre si, são independentes, e devem ser consideradas sequencialmente, conforme o modelo processual, para sua caracterização (CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

A primeira dimensão é a Exaustão Emocional, caracterizada pela falta de energia, entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos, ou seja, o sentimento de não poder dar mais

de si a nível emocional e a diminuição dos próprios recursos emocionais. A isso, acrescentam-se a sensação de frustração e tensão, uma vez que o trabalhador passa a perceber que já não possui condições de despendar mais energia para realizar as suas atividades laborais, como faziam-nas anteriormente. A maior causa de exaustão no trabalho é a sobrecarga e o conflito pessoal nas relações, tendo como um dos sintomas mais comuns o receio e o temor de voltar ao trabalho no dia seguinte.

A segunda dimensão, denominada Despersonalização, é caracterizada pelo desenvolvimento de uma insensibilidade emocional, isto é, quando o profissional passa a tratar os alunos, colegas e a organização de forma distante e impessoal, substituindo o vínculo afetivo por um vínculo racional e passando a desenvolver sentimentos negativos e atitudes de cinismo frente às pessoas com quem trabalha. Por isso, devido a esse endurecimento afetivo, essas pessoas são vistas pelos outros trabalhadores de maneira desumana, apresentando descomprometimento com os resultados, alienação e conduta voltada a si mesmo.

Por último, a terceira dimensão é a Baixa Realização no Trabalho, caracterizada pela tendência do trabalhador em se auto-avaliar de forma negativa, e que o torna insatisfeito com seu desenvolvimento profissional e experimenta um declínio no sentimento de competência e êxito. Essa dimensão trata-se de uma experiência subjetiva, que envolve atitudes e sentimentos que podem acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização, uma vez que, a ausência de realização pessoal desencadeia uma diminuição das expectativas pessoais e uma crescente autodepreciação, originando, assim, sentimentos de fracasso e baixa auto-estima. Dessa forma, o indivíduo se sente infeliz com ele próprio e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional.

Conforme as dimensões apresentadas, observa-se que em relação à sua evolução, a Síndrome de *Burnout* apresenta tanto sintomas físicos quanto sintomas psíquicos, emocionais e comportamentais, todavia, estas sintomatologias não aparecem de repente e não está necessariamente presente em todos os casos, uma vez que, isso dependerá de fatores individuais, fatores ambientais e o estágio em que o indivíduo se encontra, no processo de desenvolvimento da síndrome (VOLPATO, 2003).

Segundo Benevides-Pereira (2001), os sintomas físicos, denominados de psicossomáticos, se externalizam por meio de enxaquecas, dores de cabeça, insônia, gastrites e úlceras, diarreias, crises de asma, palpitações, hipertensão, maior frequência de infecções, dores musculares e/ou cervicais, alergias e suspensão do ciclo menstrual nas mulheres. Já os sintomas emocionais mais apresentados são: impaciência, distanciamento afetivo, sentimento de solidão, sentimento de alienação, irritabilidade, ansiedade, dificuldade de concentração, sentimento de impotência, desejo de abandonar o emprego, decréscimo do rendimento de trabalho, baixa auto-estima, dúvidas de sua própria capacidade e sentimento de onipotência. Todavia os sintomas comportamentais mais frequentes são absenteísmo, isolamento, violência, drogadição, incapacidade de relaxar, mudanças bruscas de humor e comportamento de risco. Ainda há os sintomas defensivos que são: a negação das emoções, ironia, atenção seletiva, hostilidade, apatia e desconfiança.

O tratamento da Síndrome de *Burnout* é essencialmente psicoterapêutico, podendo haver, concomitante, tratamento farmacológico, caso o paciente apresente algum dos sintomas fisiológicos, como por exemplo: dores, alergias, alteração na pressão arterial, problemas cardíacos, insônia, entre outros (JBEILI, 2008). Cada paciente precisa ter uma avaliação distinta e personalizada, uma vez que, conforme alerta o autor, a medicação pode variar desde analgésicos e complementos minerais até ansiolíticos e antidepressivos.

No entanto, pela dificuldade dos profissionais em estabelecer o nexos causal entre a doença e o trabalho, muitas vezes, a pessoa em *Burnout* é tratada exclusivamente como em estresse ou depressão, atribuindo-lhe toda a sua dificuldade a componentes pessoais e inviabilizando a identificação da síndrome, bem como a promoção de estratégias para o seu enfrentamento, que incluem tanto as intervenções focadas no indivíduo, como também aquelas ao nível organizacional.

Relação entre a Síndrome de *Burnout* e o trabalho

Com os avanços e a modernidade da sociedade industrial, a escola, assim como todas as outras instituições laborais, também passou por um processo de massificação que exigiu dos docentes novos parâmetros de produtividade e eficiência, impondo-lhes muitas atribuições, independentemente, de seu interesse e de sua disponibilidade.

Sendo assim, além das aulas, os docentes também são responsáveis pela realização de trabalhos administrativos, devendo planejar-se e reciclar-se, orientar alunos e atender as visitas de pais, organizar atividades extraescolares, participar de reuniões de coordenação, seminários e conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preenchimento de relatórios bimestrais e individuais relativos às dificuldades de aprendizagem de alunos e, ainda muitas vezes, ter que cuidar do patrimônio e dos materiais, recreios e locais de refeições.

Não obstante, apesar de desenvolverem todas essas atividades, os docentes são vistos apenas como mero executores de propostas e ideias dos outros, sendo então excluídos das decisões institucionais, das reestruturações curriculares e do repensar escolar. Aliado à essa dinâmica individualista e à sobrecarga de trabalho, há a preocupação com sua carreira, sua segurança, seu salário e indisponibilidade de tempo, para a sua própria qualificação profissional (CARLOTTO, 2002).

Assim, considerando que o trabalho ocupa um lugar primordial na dinâmica do investimento afetivo das pessoas e os resultados provocados pela insatisfação nas relações profissionais permeiam a vida de uma pessoa e se refletem diretamente em seus aspectos emocionais e sociais, tornando-se necessário investigar a relação entre o adoecimento mental e o trabalho. Sobre isso, Codo (2006, p. 186) aponta que:

O trabalho é o modo de ser do homem, e como tal permeia todos os níveis de sua atividade, seus afetos, sua consciência, o que permite que os sintomas se escondam em todos os lugares: quem garante que o chute no cachorro ao retornar para casa não se deve a razões de ordem profissional?

O reconhecimento do nexos causal perpassa os diferentes campos de atuação da psicologia, no entanto, “as concepções teóricas que não dão conta da multiplicidade e complexidade da constituição humana e seu psiquismo, as perspectivas reducionistas na compreensão do processo saúde/doença mental e a fragmentação do campo psicológico” constituem-se os principais obstáculos para a determinação dos vínculos entre trabalho e saúde mental, no campo conceitual da psicologia (JACQUES, 2007, p. 114).

Porém, apesar das dificuldades para estabelecer o nexos causal, Codo (2006) afirma que existem argumentos jurídicos que fundamentam esse nexos, independentemente do trabalho ser um fator desencadeante ou determinante para o adoecimento.

Embora o Ministério da Saúde já tivesse instituído por meio da Portaria nº 1339/1999 a lista de “Doenças Relacionadas ao Trabalho” e incluído a Sensação de Estar Acabado (“Síndrome de Burnout”, “Síndrome do Esgotamento Profissional”) no rol de transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho, do ponto de vista jurídico, a Síndrome de *Burnout* somente teve amparo legal após a publicação do Decreto Lei 6.042/2007, que alterou o Regulamento da Previdência Social, aprovado pelo Decreto 3.048/1999, e acrescentou no anexo II os “Transtornos Mentais e do Comportamento Relacionados com o Trabalho (Grupo V do CID-10)”.

De tal modo, e de acordo com o art. 337, do Decreto Lei 6.042/07, quando o profissional der entrada no pedido de afastamento do trabalho, será encaminhado a uma perícia médica que poderá atestar tecnicamente o acidente de trabalho, mediante a identificação do nexo entre o trabalho e a doença. Segundo o § 3º, do art. 337, “considera-se estabelecido o nexo entre o trabalho e a doença, quando se constatar nexo técnico epidemiológico entre a atividade da empresa e a entidade mórbida motivadora da incapacidade, elencada na Classificação Internacional das Doenças (CID-10), em conformidade com o disposto na Lista B, do Anexo II, deste Regulamento”.

Dessa forma, quando reconhecida a Síndrome de *Burnout* pela perícia da Previdência Social, o trabalhador tem direito a entrar em benefício de auxílio-doença por acidente de trabalho, sendo-lhe garantida a estabilidade acidentária de doze meses a partir do momento em que retorne ao emprego, conforme prevê o art.118 da Lei nº 8.213/91.

A atuação do psicólogo educacional: prevenção, promoção de saúde e intervenção

Durante muitos anos, a prática da Psicologia Escolar esteve voltada exclusivamente para os problemas de aprendizagem, restringindo-se à aplicação de testes que objetivavam avaliar a capacidade dos alunos para separar os aptos dos inaptos para a aprendizagem. Essa prática, voltada para um enquadramento do aluno através da aplicação de instrumentos foi reflexo do modelo clínico, que via a Psicologia Escolar/Educacional como um desmembramento da área clínica (ANDRADA, 2005).

Atualmente, a escola tem um lugar privilegiado como *locus* dos principais processos educativos intencionais que, juntamente com outros, integram a educação como prática social. Nesse contexto, a amplitude e o fazer do psicólogo escolar/educacional justificam-se pela pluralidade de situações, demandas e sujeitos que compõem o cenário escolar.

No entanto, embora exista um projeto de lei para ser votado (PL 3688/2000) – em trâmite há 20 anos no Congresso Nacional – que prevê a inserção de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de ensino, ainda é escassa a presença de psicólogos nos contextos escolares, o que faz com que a Psicologia Escolar e Educacional ainda estejam se constituindo no importante campo de atuação da Psicologia.

Sendo a escola um espaço social e de convívio que oportunize ações de promoção de saúde de toda a comunidade escolar. O psicólogo, neste contexto, assume também uma função social e exerce um papel de agente de mudanças. É neste espaço de parcerias, que o psicólogo constrói sua própria prática, enfatizando a instituição e suas relações que se estabelecem nos diferentes grupos e contextos, mediando reflexões e processos de mudança entre a família e a escola, auxiliando-as a se comunicarem de uma forma mais clara e coesa (ANDRADE; CARDOSO, 2012).

Martins (2003) também sugere que o psicólogo faça uma escuta clínica da instituição com a finalidade de averiguar, refletir e experienciar, o que de fato acontece dentro do ambiente escolar, e assim, ter condições para criar situações coletivas e espaços de construção de conhecimentos sobre si mesmo, sobre a escola, sobre as experiências dos envolvidos no processo educacional, de tal forma, que os problemas vividos sejam discutidos e solucionados no coletivo.

O psicólogo possui um olhar específico e diferenciado sobre os processos subjetivos, sociais e individuais que se expressam no contexto escolar e, por essa especificidade de sua formação, precisa direcionar esse olhar para as práticas e fazeres docentes. Conhecer o dia-a-dia da escola e o cotidiano escolar dos professores possibilita a identificação de diversas demandas, como por exemplo: a relação entre saúde mental e trabalho, e fornece subsídios para as futuras ações de prevenção e promoção de saúde e para as intervenções psicossociais.

Segundo Carlotto (2003, p. 17), “a prevenção e a erradicação do *Burnout* em professores não são tarefas solitárias destes, mas deve contemplar uma ação conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade”. Isso significa; que as intervenções devem contemplar, além dos docentes, toda a equipe institucional e a comunidade escolar.

As intervenções de prevenção precisam abordar os fatores de estresse relacionados ao trabalho, a real possibilidade de desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* e orientar para o reconhecimento dos primeiros sintomas, pois na maioria das vezes, o transtorno só é identificado em sua fase final, quando os sintomas psicossomáticos já estão consolidados (CARLOTTO, 2003).

Também é necessário sensibilizar e desmistificar os mitos que envolvem a saúde mental dos trabalhadores, principalmente no que diz respeito aos transtornos mentais relacionados ao trabalho, uma vez que, as representações sociais acerca do psicólogo já vêm carregadas de estereótipos relacionados à loucura.

Uma ação muito eficaz é a formação de grupos de discussão para trabalhar as crenças que cada profissional tem sobre sua prática, de modo a auxiliar cada um a desenvolver concepções mais realísticas e adequadas da sua profissão (CARLOTTO, 2003).

Ações direcionadas à equipe pedagógica e de Direção, visando sensibilizá-los a criarem um espaço institucional de discussão e reflexão com os docentes são cruciais para o enfrentamento da Síndrome de *Burnout*, uma vez que, reconhecer a competência profissional é essencial para o início do resgate motivacional. Já as intervenções com a comunidade escolar, podem se dar por meio de campanhas informativas sobre a importância da função docente, ações de sensibilização para estimular a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar do aluno e ações de prevenção e promoção da saúde da família (CARLOTTO, 2003).

Assim, conforme maior for a compreensão do psicólogo escolar/educacional acerca das demandas e dos processos institucionais, melhor ele poderá planejar ações que permitam prevenir, atenuar ou erradicar a Síndrome de *Burnout*.

Considerações finais

No passado, exercer a profissão de docente era motivo de orgulho profissional, uma vez que se desfrutava de um amplo prestígio social. Porém, com a expansão da escolarização e a massificação das instituições, a escola perdeu seu caráter elitista e assumiu características e modelos de gestão empresarial devido à sua complexidade organizacional.

Nesse contexto, a docência também passou por um processo de ressignificação, onde novas atribuições e responsabilidades foram impostas, acompanhadas do surgimento de novas tecnologias, do aumento da competitividade do mercado de trabalho, da necessidade de qualificação profissional e constante atualização, da exigência de aumento da produtividade, da cobrança pela qualidade do serviço prestado, entre os diversos outros fatores, já apresentados no decorrer desse estudo. No entanto, essa sobrecarga do trabalho docente não foi acompanhada pelas políticas públicas e privadas de assistência ao trabalhador, e menos ainda, pela valorização salarial e profissional.

Assim, compreender o contexto do trabalho docente e os fatores estressores nele presentes é fundamental para entender a ocorrência da Síndrome de Burnout, que é considerada como um dos grandes problemas psicossociais que afetam a qualidade de vida dos trabalhadores, devido à gravidade das suas consequências, tanto individuais quanto organizacionais.

Considerando que as pessoas buscam se constituírem como sujeitos através de seu trabalho e que a atividade produtiva é um elemento constitutivo da saúde mental individual e coletiva, evidencia-se a necessidade de implantação e efetivação de programas e ações de prevenção e intervenção que promovam um ambiente organizacional mais saudável para o exercício da profissão docente.

Referências

- ANDRADA, E. G. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.
- ANDRADE, P.S.; CARDOSO, T.A.O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde Soc. São Paulo**, v.21, n.1, p. 129-140, 2012.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **A saúde mental de profissionais de saúde mental: uma investigação da personalidade de psicólogos**. Maringá: Eduem, 2001.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. **Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.339/GM, de 18 de novembro de 1999**: dispõe sobre lista de doenças relacionadas ao trabalho. Diário Oficial da União: Brasília, 1999.
- CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Revista psicologia em estudo**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 21-29, 2002.
- CARLOTTO, M. S. Burnout e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, v. 1, n. 1, p. 12-18, 2003.
- CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, 2006.
- CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 2, p. 152-158, abr./jun. 2008.
- CID-10 – **Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento**: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Organização Mundial da Saúde, trad. Dorgival Caetano, Porto Alegre: Arte Médicas, 1993.
- CODO, W. **Por uma psicologia do trabalho**: Ensaios recolhidos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2006.
- FRANÇA, H. H. A Síndrome de Burnout. **Revista Brasileira de Medicina**, v. 44, n. 8, p. 197-199, 1987.
- JACQUES, M.G. O nexos causal em saúde/doença mental no trabalho: uma demanda para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, ed 1, p. 112-119, 2007.
- JBEILI, C. **Burnout em professores**: Identificação, tratamento e prevenção. Saúde do professor: Rio de Janeiro, 2008.

MARTINS, J.B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

REINHOLD, H. H. O Burnout. In: LIPP, M. E. N (Org.) **O stress do professor**. Campinas: Papyrus, 2006, p. 63-80.

VOLPATO, D. C. et al. Burnout: **O desgaste dos Professores de Maringá**. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2003.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

INVENTARIANDO A SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: QUAL O ESPAÇO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS?

Cíntia Rochele Alves de Oliveira²¹
Crisna Daniela Krause Bierhalz²²

Resumo

Neste artigo apresenta-se o inventário sobre os materiais didáticos disponíveis nas salas de AEE de um município da Campanha Gaúcha, identificando quantos e quais são tecnológicos. Trata-se de uma pesquisa explicativa e quanto aos procedimentos como um levantamento. Verificou-se que as salas de AEE disponibilizam em sua maioria, materiais destinados para o estudo das áreas de Matemática e Português. Com relação a Tecnologia observou-se que as escolas possuem poucos recursos tecnológicos empregados no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que uso de materiais didáticos adequados e adaptados à realidade e interesse dos sujeitos facilitam sua interação e contribuem na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Materiais didáticos. Tecnologias Educacionais.

Abstract

This article presents the inventory of teaching materials available in ESA rooms in a municipality in Campanha Gaúcha, identifying how many and which are technological. It is an explanatory research and as for the procedures as a survey. It was found that the ESA rooms mostly provide materials for the study of the areas of Mathematics and Portuguese. Regarding technology, it was observed that schools have few technological resources used in the teaching-learning process. It is concluded that the use of appropriate didactic materials and adapted to the reality and interest of the subjects facilitate their interaction and contribute to the construction of knowledge.

Keywords: Inclusive education. Teaching materials. Educational Technologies.

Tecnologia e educação: palavras iniciais

Nos últimos anos percebe-se o avanço da internet e o aumento do uso de tecnologias através de *notebooks*, *smarthphones* e *tablets*, assim, considera-se que esses recursos estão presentes no cotidiano de grande parte da população. O uso dessas inovações traz consigo, inúmeras possibilidades para a educação, pois, contribuem na interação professor/estudante/conteúdo, tornando-se um facilitador no processo de ensino/aprendizagem.

A tecnologia educacional ganha espaço entre as discussões da Educação Inclusiva, pois, a sua aplicabilidade pode propiciar maior interesse na construção do conhecimento, pelo seu caráter atrativo e interativo, tornando-se um recurso eficaz no atendimento das necessidades específicas das pessoas com deficiências (FERNANDES *et al.*, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), determina que os estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem ser matriculados em turmas regulares, sendo que a eles é garantido o atendimento educacional especializado (AEE), ofertado no turno inverso, sendo assim, a garantia legal do ensino regular a todos os cidadãos.

²¹ Licenciada em Ciências da Natureza, mestranda no PPG Mestrado Acadêmico em Ensino, UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito/RS.

²² Doutora em Educação, Docente do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza - UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito/RS.

Nos últimos anos provavelmente o processo inclusivo e os seus desafios sejam uma das questões mais provocantes nas escolas, pois, perpassa por modificações e adaptações que ultrapassam as questões de acessibilidade, exigindo de todos os envolvidos com o processo educacional uma postura sensível e abertura para explorar diferentes metodologias e materiais didáticos. Segundo Mantoan (2003, p.39), a Educação Inclusiva propõe-se a uma revolução educacional, com rompimento de barreiras da educação tradicional, pois esta “[...] provoca uma crise escolar, abala a identidade de professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado”.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), propõe que a Educação Inclusiva se associe com o ensino buscando acolher as necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência. Neste contexto, os materiais didáticos podem se tornar facilitadores deste processo, visto que, é imprescindível que o educador compreenda a necessidade do seu estudante, buscando estratégias de ensino, bem como os materiais necessários que colaborem no processo de ensino/aprendizagem. Autores como Moraes (2012), Gautério e Rodrigues (2017) e Cerutti e Nora (2017), corroboram que os recursos tecnológicos são ferramentas que integram a nossa cultura e dessa forma, necessitam ser vivenciadas no âmbito escolar por fazerem parte do cotidiano, sendo utilizados em casa, no trabalho e na sociedade. Segundo Kenski (2012), grande parte das tecnologias é aplicada tendo a finalidade de auxiliar o processo educativo e conforme sua escolha, haverá mudanças no processo educacional, alterando a forma de comunicação dos envolvidos.

Nessa perspectiva, o presente artigo descreve o levantamento dos materiais didáticos atentando os de origem tecnológica de duas escolas da rede pública da cidade de Dom Pedrito/RS. Justifica-se a presente pesquisa pela necessidade em garantir o direito de todos à educação, além de contribuir com a permanência e participação, propiciando a aprendizagem, à interação social de estudantes com deficiência por meio do uso da tecnologia.

Metodologia

De acordo com de Gil (2002) a abordagem desta pesquisa apresenta-se de forma mista, quantos aos objetivos caracteriza-se como explicativa, pois possui a “preocupação de identificar os fatores que determinam e que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” e quanto aos procedimentos, conforme (SOUZA *et al.*, 2013, p. 15), caracteriza-se como um levantamento, sendo realizado um mapeamento dos materiais disponíveis nas salas de AEE das escolas selecionadas. Este estudo foi desenvolvido em cinco etapas, sejam elas: 1) Constituição da fundamentação teórica; 2) Identificação das escolas municipais da rede pública, contempladas com a sala de recursos; 3) Levantamento dos materiais digitais disponíveis nas escolas selecionadas; 4) Desenvolvimento de um material didático tecnológico; 5) Apresentação, análise e interpretação dos dados encontrados.

Ressalta-se que nesta pesquisa foram selecionadas duas escolas da rede pública do município de Dom Pedrito/RS, sendo uma municipal e a outra estadual, utilizando como critérios: representar a rede pública municipal e estadual; possuir estudantes com deficiência incluídos nas séries finais e ter disponibilidade da sala de AEE ou de recursos multifuncionais.

Procedimento de coleta

Durante a fase de mapeamento dos materiais utilizados nas escolas selecionadas, foi realizado um registro de fotos da frente e verso do mesmo objeto, para uma melhor identificação. Para a padronização foi utilizado uma folha de E.V.A (sigla de Etil Vinil Acetato) onde foram

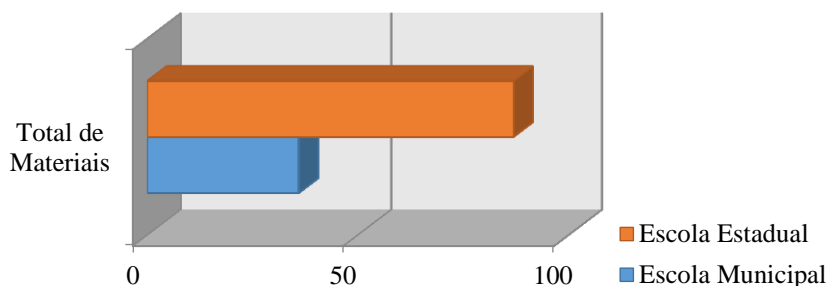
colocados os materiais. Logo, foram apostiladas as fotografias em quadros, sendo o quadro 1 referente à Escola Municipal e o quadro 2, a Escola Estadual.

O procedimento de análise de conteúdo foi baseado na obra de Bardin (2004), na qual emergiram, as categorias para análise. Sejam elas: 1. Total de Materiais; 2. Área de conhecimento e 3. Materiais tecnológicos voltados para o Ensino de Ciências e para o ensino de estudantes com deficiência.

Resultados e discussões

A partir dos dados encontrados, foram construídas as categorias de análise. A primeira relaciona-se ao total de materiais pedagógicos disponíveis nas salas de AEE das duas escolas investigadas (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Total de materiais pedagógicos nas salas de AEE investigadas

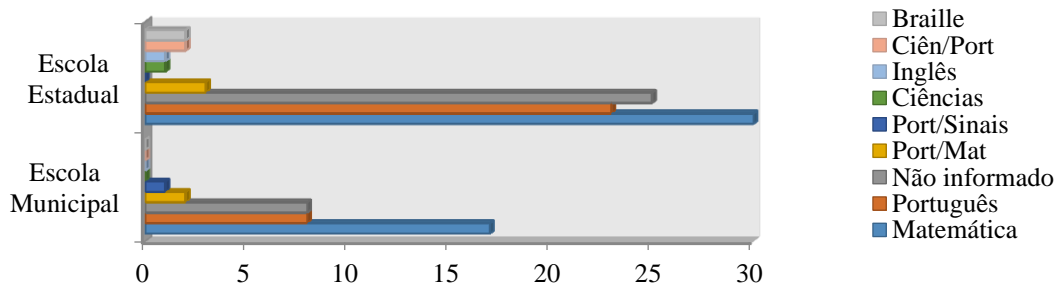


Fonte: Autoras (2019).

Constata-se que uma escola detém mais que o dobro (87) que a outra (36). Este quantitativo torna-se um dado importante a ser discutido, uma vez que é importante a variedade de materiais didáticos no processo de ensino/aprendizagem visto que, esses materiais são aliados na interação e na comunicação do estudante com TEA, proporcionando a oportunidade de estabelecer a interação a partir de imagens e objetos constituintes dos jogos (DELIBERATO, 2008).

No gráfico 2, visualizamos as áreas de ensino destinadas a aplicação dos materiais identificados. Percebe-se em maior número os materiais indicados ao estudo dos componentes curriculares Matemática e Português.

Gráfico 2 - Relação entre materiais da sala de AEE e Área de conhecimento



Fonte: Autoras (2019)

Acredita-se que os materiais didáticos destinados à aprendizagem de Matemática e Português, encontram-se em maior soma em razão de serem destinados a Educação Infantil e aos

anos iniciais do Ensino Fundamental, voltados para o letramento e para a alfabetização/alfabetização matemática, pois segundo Marques (2013):

Os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo. Mas devemos ter em conta que não existe um material específico para trabalhar determinado conceito, podemos sim utilizar diversos materiais para ensinar um mesmo conceito (MARQUES, 2013, p.14).

É relevante ressaltar que para utilização desses materiais é necessário o educador observar o objeto de interesse do estudante, pois, “(...) esses recursos materiais precisam ser utilizados pelo professor de forma que seja possível a participação dos alunos, possibilitando a interação entre professor, aluno e conhecimento” (JUSTINO, 2011, p 79).

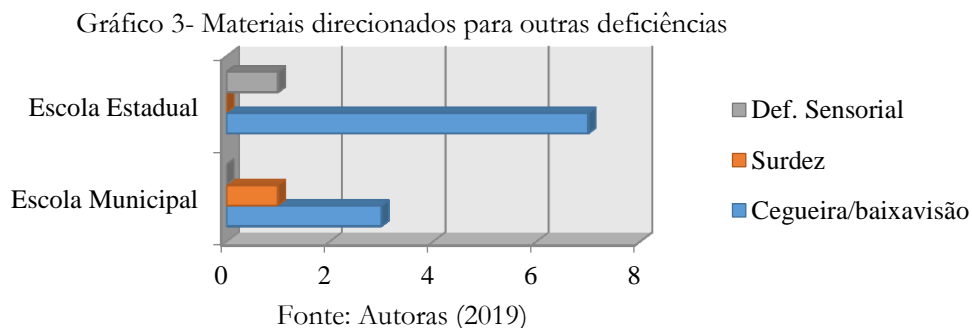
Quanto aos materiais destinados ao Ensino de Ciências, dos 36 materiais encontrados na Escola Municipal, quatro possuem potencial para o Ensino de Ciências. Dos 87 identificados na Escola Estadual, 8 podem ser explorados, pois, conforme Viana e Brito (2016, p.3), “[...] é necessário que as atividades estejam situadas em um contexto que permita ao aluno estabelecer relações entre o conteúdo e a prática cotidiana, a fim de que esse conhecimento faça sentido para a compreensão da realidade [...]”.

O contexto e a valorização da realidade no processo educacional são defendidos na perspectiva crítica do Ensino de Ciências e na superação das fragilidades apontadas na pesquisa de Longhini (2008), entre as quais destaca: dificuldade dos professores em relacionar aos conteúdos com o cotidiano do estudante, o uso quase que exclusivo do livro didático, atividades experimentais pouco exploradas, entre outros.

O uso de materiais específicos para o ensino do componente supramencionado, com destaque para tecnologias, pode tornar-se um facilitador no processo descrito acima, pois segundo Góes (2002), baseado em Vigotski, para favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência, é de suma importância contar com materiais planejados e produzidos com o intuito de expandir as potencialidades e desenvolvimento destes educandos.

Análise dos Materiais pedagógicos em relação às deficiências

Dos materiais mapeados no gráfico 2, verifica-se que alguns são propostos ao ensino de estudantes com deficiências como: cegueira, surdez e deficiência motora.



Percebe-se que em ambas salas de AEE a maioria dos materiais didáticos com especificação em relação à deficiência, são indicados para estudantes com cegueira/baixa visão, seguido por deficiência sensorial e surdez.

Acredita-se que a prevalência de materiais relacionados à cegueira ou baixa visão esteja relacionada a dois fatores, primeiro a existência de muitas publicações sobre essa temática nos últimos anos (CHAVES, 2017) e a relação com o documento orientador de implantação de salas multifuncionais (BRASIL, 2012), dedicado a promover o acesso aos alunos cegos/baixa visão, incentivando a formação continuada de professores de AEE.

Neste documento observa-se a possibilidade de adesão das escolas ao programa, o que garante o acesso a uma série de materiais para a composição dessas salas. Constatamos que os materiais verificados nas escolas mapeadas, indicados para o uso de alunos com cegueira/baixa visão e surdez, são os que compõem a lista do documento orientador de implantação de salas multifuncionais (BRASIL, 2012).

É notável nas publicações dessa temática, o incentivo para a produção de materiais adaptados de baixo custo que estabeleça o ensino desses discentes. Conforme orienta o documento do Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual (2001):

Para os alunos com deficiência visual é imprescindível o acréscimo das complementações curriculares específicas em que são propostos os acréscimos de áreas/ conteúdos denominados: Orientação e Mobilidade, Atividades da Vida Diária, Escrita Cursiva, Sorobã, Estimulação Visual (BRASIL, 2001, p. 125).

Também podemos observar que no Decreto 7.611/2011, em seu artigo 5º o documento propõe que a União fornecerá apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e instituições especializadas entre outros tópicos. É importante salientar que não foram encontrados materiais destinados para cegueira/baixa visão produzidos pelas professoras das salas investigadas.

Materiais tecnológicos disponíveis nas salas investigadas

Dos 36 materiais encontrados na Escola Municipal, quatro possuem potencial para o Ensino de Ciências, conforme quadro 1, área que desperta maior interesse por estar relacionada ao curso de formação dos pesquisadores. No que tange aos tecnológicos, verifica-se que são somente três.

Quadro 1- Materiais com potencial para o ensino de Ciências

Escola Municipal	Escola Estadual
- Relógio; - Dominó frutas e legumes em língua de sinais; - Alfabeto ilustrado; - Jogo de computador (Reciclagem, Bob esponja e fazenda).	- Fantoches; - Cartela (corrida dos filhotes); - Caminhão; - Calendário; - Bandinha; - Esquema corporal; - Jogo da memória (frutas e legumes); - Jogo da memória (animais e seus filhotes);

Fonte: Autoras (2019)

Sejam eles: os jogos de computador sobre reciclagem, Bob esponja e fazenda (figura 2):

Figura 2- Jogos de computador identificados na escola municipal



Fonte: Autoras (2019)

Dos 87 identificados na Escola Estadual, é relevante ressaltar que nenhum destes estabelece relação com tecnologia. Destacamos a importância desse resultado, uma vez que, o uso de tecnologia no espaço educativo, de acordo com Martorelli (2014), trata-se de um potente recurso para a construção de conhecimento, já que a tecnologia está presente no cotidiano e se expandindo constantemente.

Dessa forma, percebe-se que o âmbito escolar, a fim de promover o processo inclusivo, necessita propiciar o variadas formas e estratégias de construção do conhecimento, sendo que a tecnologia não pode ficar à parte desse contexto, uma vez que, vivemos em um mundo tecnológico que está presente em todos os lugares (MARTORELLI, 2014).

A utilização de tecnologias no ambiente escolar inclusivo além de possibilitar uma aprendizagem significativa, propicia a aproximação e fortalecimento de laços na relação professor/estudante. O uso da tecnologia ampara o professor na busca de estratégias de ensino que possibilite tornar suas aulas atrativas, instigante e participativas, na busca por atender aos problemas educacionais (BRITO E PURIFICAÇÃO, 2012).

Cabe salientar que a utilização de tecnologias, de acordo com Kleina (2012), traz insegurança e inúmeros desafios aos professores, pois, novos espaços e materiais acarretam em muitas dúvidas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, percebe-se o motivo de resistência dos educadores na busca por inserir tecnologias em suas aulas.

Considerações finais

Este trabalho propôs-se analisar os materiais didáticos tecnológicos atribuídos à inclusão escolar de duas salas de AEE de duas escolas de ensino regular na cidade de Dom Pedrito (RS), uma delas vinculada ao município, e a outra, ao estado. Foram mapeados todos os materiais didáticos das salas de AEE, entre eles os tecnológicos utilizados nas duas escolas.

Em relação aos materiais didáticos examinados, as escolas apresentam realidades e condições diferentes. Todavia, ambas necessitam desenvolver e adaptar seus recursos onde, o professor/mediador deverá levar em consideração as singularidades e especificidades dos estudantes com deficiência, pois, não é essencial que o educador entenda de tecnologia, mas sim que esteja organizado a explorá-lo em sua prática, pois, sua formação se dá em todo o seu percurso profissional, seu saber experiencial é considerado como um dos mais importantes na formação docente (PIMENTA, 2012).

Em relação a disponibilidade de tecnologias educacionais observou-se uma fragilidade, apenas três materiais, em uma das escolas, assim, corroboramos com Caminha *et al.* (2016), quando sinalizam que grande parte dos estudantes com deficiência possuem interesse especial em dispositivos como computadores, *smartphones*, *tablets*, sendo assim, os jogos tecnológicos, aplicativos, simuladores podem ser explorados desde que, sejam observados os interesses de cada sujeito.

Dessa forma, este artigo apresenta a hipótese de que estas tecnologias podem ser aplicadas no ambiente escolar na busca por estratégias diferenciadas que contribuam na superação das dificuldades de todos os estudantes, promovendo a inclusão, a interação e a aprendizagem significativa.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 11 dez 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7611 de 17 de Novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.html Acesso em 13 dez. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, 19 de jun de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 dez. 2019.
- BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. (2012). Educação e novas tecnologias: um (re) pensar [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes.
- CAMINHA, V. L.; ASSIS, J. H. L. M. de; ALVES, P. P. (Org.). **Autismo: vivências e caminhos**. 1ª ed. São Paulo: Blucher, 2016.
- CERUTTI, E; NORA, M. D. Reflexões sobre a Cibercultura no ensino superior: um olhar sobre os cursos de licenciatura. *In: Conhecimento & Diversidade*, Niterói, 2017.
- CHAVES, B. M. **Pesquisa Exploratória sobre deficiência visual em uma revista da área de Educação Especial**. Trabalho de Conclusão de Curso. UNIPAMPA, 2017.
- DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. *In: Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. FUNDEPE, 2008.
- FERNANDES, F. G; OLIVEIRA, L. C.; RODRIGUES, M. L.; VITA, S. S. B. V. **Sistema para auxílio na alfabetização de crianças com autismo utilizando realidade aumentada para dispositivos móveis**. 2014
- GAUTÉRIO, V. L. B; RODRIGUES, S. C. O aprender em ambientes de aprendizagem: configurando uma cultura escolar. *In: Deutschland: Novas Edições Acadêmicas*, 2017. v.1.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2002.
- GÓES, M. C. R. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural**. *In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.* 2002.
- JUSTINO, M. N. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente**. Curitiba: Ibepe, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.
- KLEINA, C. Tecnologia Assistiva em Educação Especial e Educação Inclusiva. 2012.[livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes
- LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

- MARQUES, T. I. N. **A implementação de materiais pedagógicos no 1.º Ciclo**. 2013. Relatório de atividade profissional. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.
- MARTORELLI, B. C. P. C. O uso das tecnologias em uma perspectiva inclusiva. In.: **Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias/Vol. 01-Nº 02/Jul-Dez 2014**. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170608150024.pdf> . Acesso em 10 fev 2020.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2012.
- PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In.: **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Ed.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002.
- SOUZA, D. I. de; MÜLLER, D. M.; FRACASSI, M. A. T.; ROMEIRO, S. B. B. **Manual de orientações para projetos de pesquisa**. Novo Hamburgo: FESLSVC, 2013.
- VIANA, T. M. da S; BRITO, L. D. Atividades Práticas no Ensino de Ciências: concepções e realidades de professores da rede estadual de ensino de Alfenas-MG. **Revista da SBEnBio**, n. 9, 2016.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Cláudia Isidoro Fernandes Canedo²³
Humberto Marcondes Estevam²⁴

Resumo

Os avanços científicos e tecnológicos propiciaram o processamento célere de dados com o advento do computador, assim como o compartilhamento instantâneo das informações. Esse cenário reverbera novas posturas para compreensão da realidade e a adoção de um vínculo mutualista com o meio, em concordância com o caráter complexo da natureza humana. Percebemos que a intensidade das mudanças prescreveu um panorama de incertezas, bem como o repensar da abordagem cartesiana adotada ainda hoje para a construção do conhecimento. Dito isso, nosso objetivo é realizar uma reflexão pertinente aos desafios e perspectivas da Educação na contemporaneidade face às transformações sociais e à renovação paradigmática educacional. A investigação pautou-se em pesquisa bibliográfica, associada ao método exploratório em obras redigidas por prestigiados autores. A revisão sistemática foi utilizada como técnica de pesquisa e coleta de dados. Uma primeira leitura dos títulos e resumos foi realizada, a fim de verificar a coerência estabelecida entre os registros e o assunto proposto. O legado científico estruturado no modelo cartesiano deixou-nos relevantes contribuições, mas a emergência de um novo modelo científico e a amplitude e rapidez com que as inovações tecnológicas se difundem, traduzem um panorama de incertezas. O caminho possível seria a transdisciplinaridade, a fim de construir novas possibilidades, saberes e interpretação da realidade. Conclui-se, portanto, que reconstrução da maneira do homem de pensar o mundo possibilitará o diálogo com o futuro.

Palavras-chave: educação. Contemporânea. Complexo. Transdisciplinaridade.

Abstract

Scientific and technological advances have provided the rapid processing of data with the advent of the digital technologies, as well as the instant sharing of information. This scenario reverberates new postures to understand reality and the adoption of a mutualistic bond with the environment, in accordance with the complex character of human nature. The intensity changes prescribed an overview of uncertainties, as well as the rethinking of the Cartesian approach adopted today for the construction of knowledge. Our aims were to provide the reflection pertinent to the challenges and perspectives of Education in contemporaneity in the face of social transformations and educational paradigmatic renewal. The investigation focused on bibliographic research, associated with exploratory method. The Systematic Review procedure was used as a data research and collection technique. A first reading of the titles and abstracts was carried out in order to verify the coherence established between the records and the proposed subject. The scientific legacy of the Cartesian model has left us relevant contributions, but the emergence of a new scientific model, as well as the breadth and speed with which technological innovations spread, translate a uncertainty panorama. The possible way would be interdisciplinarity and transdisciplinarity, aiming new possibilities for understanding reality. It is concluded that the reconstruction of man's way of thinking about the world will enable the dialogue with the future.

Keywords: education. Contemporary. Complex. Transdisciplinary.

²³ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT pelo IFTM – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico – IFTM (2019).

²⁴ Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2011); Docente no IFTM – *Campus* Uberaba.

Introdução

Ao longo do processo histórico, a humanidade vivenciou a dicotomia na relação homem-natureza, intervindo conscientemente no meio ambiente com ações de dominação, as quais resultaram em profundas transformações em seu universo societário, a fim de proporcionar a melhoria de suas condições de vida. Para tanto, o ser humano bem usufruiu de seu poder criativo, tecnicidade e cientificismo para construção do modelo atual de sociedade.

Nos primórdios, conciliando sua singularidade intelectual às suas necessidades básicas, confeccionou utensílios para sua sobrevivência oriundos da pedra lascada, descobriu o fogo, implementou recursos para cultivo e extração de produtos da terra, na qual fixou moradia, e empreendeu a Revolução Agrícola.

A inventividade humana proporcionou a apropriação da técnica e seu aprimoramento, possibilitando o surgimento da escrita e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. A Filosofia, por meio do método dialético, difundido por Platão, Aristóteles e Sócrates, discutiu conceitos fundamentais para o desenvolvimento das Ciências, como política, razão, práxis, dentre outros. A Educação possuía um caráter elitista e primava pela formação integral do homem: corpo, espírito e mente.

No Mundo Antigo, a magia, o misticismo e a Metafísica constituíram formas de investigação da realidade baseadas em experimentação sensorial, fé e argumentações não comprováveis cientificamente, sendo também reconhecidas e empregadas na civilização medieval. No contexto feudal e teocentrista, estudos associados ao avanço da técnica resultaram na estruturação das cidades, importantes invenções em diversos campos do saber, os quais evidenciaram a insuficiência do empirismo para sistematização do pensamento científico.

A transição da Idade Média para a Era Moderna legou-nos o renascimento cultural e artístico, descobertas significativas para a posteridade. A imprensa, inventada por Johannes Gutenberg, impulsionou na modernidade a disseminação dos saberes, mediante a reprodução seriada de publicações, trazendo à tona a filosofia iluminista, que propôs o esclarecimento à luz da razão. O marco expressivo dessas mudanças foi o progresso tecnológico que potencializou o sistema fabril, consolidando a Revolução Industrial. Práticas comerciais e mercantis foram acirradas, ativando a circulação de capital e o consumo. Vivenciamos a gênese da Ciência Moderna e, em termos educacionais, o início da popularização do ensino.

Com reflexos para a política, economia e sociedade, as ideias iluministas influenciaram vários teóricos, dentre eles Descartes e Newton, que instituíram o método racional-dedutivo de observação dos fenômenos, o qual concebe a ideia de dualidade da natureza, bem como o conhecimento do todo a partir de sua fragmentação. A concepção “newtoniana-cartesiana”, foi respaldada no panorama científico, tornando-se um paradigma adotado até a atualidade como método de investigação e estruturação do saber.

O termo paradigma é polissêmico. Foi abordado, inicialmente, pela Linguística, quando Ferdinand de Saussure (1969) o emprega para explicar as relações de seleção e combinação dos signos linguísticos. Ludwik Fleck (2010, p. 87), médico microbiologista e filósofo polonês, descreve a proposição de Coletivo de Pensamento, definindo-a como "a comunidade de pessoas que trocam pensamentos ou se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos". Thomas Kuhn (2011, p. 219), ao familiarizar-se com as ideias de Fleck, menciona: “considero “paradigmas” as realizações científicas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. A Educação, em sua correlação com a sociedade manifestou, até nossos dias em suas práticas, a preponderância do método cartesiano-newtoniano,

por meio da segmentação do conhecimento em ramos, disciplinas, conteúdos que, embora partem do todo, não estabelecem entre si a interação necessária e satisfatória, retraindo possibilidades de compreensão da integralidade.

Percebemos que, ressalvado o frescor característico da onda de inovação trazida pela modernidade científica e todo o aparato tecnológico consequente, não contabilizamos apenas benesses. Ao longo desse percurso, presenciamos guerras, bombas nucleares dizimando populações, genocídio, degradação ambiental e a constatação de que, em uma outra face, o uso inadequado da ciência pode conduzir-nos a perdas irreparáveis e à própria destruição.

O mundo contemporâneo vivencia a continuidade da efervescência inventiva do período moderno em proporções exponenciais. Os avanços científicos e tecnológicos propiciaram o processamento célere de dados com o advento do computador, assim como o compartilhamento instantâneo das informações por uma rede de comunicações, a Internet, acessível pela World Wide Web (WWW) ou Web, a teia interconectiva mundial, criada por Tim Berners-Lee. Abrimo-nos às portas da Era da Informação e presenciamos a Revolução do Conhecimento.

A capilaridade e o fluxo intenso das comunicações provocaram, paralelamente, alterações comportamentais, modificando a cultura e relações sociais, agora mediados por dispositivos cibernéticos. As fronteiras geográficas tornaram-se irrelevantes no conjunto espacial, diante da agilidade com que os “*browsers*” nos permitem navegar e ultrapassá-las. William Gibson (1984) menciona o Ciberspaço, e Lévy (1999) a Cibercultura, a fim de conceituarem o ambiente virtual na realidade e cultura pós-moderna.

Esse cenário reverbera novas posturas para compreensão da realidade e a adoção de um vínculo mutualista com o meio, em concordância com o caráter complexo da natureza humana. *Complexus*, como bem registrado pelo filósofo francês Edgar Morin (1996, p. 215), é um vocábulo de origem latina e quer dizer “aquilo que é tecido junto”. O sociólogo e pesquisador também esclarece que:

[...] a noção de homem não é uma noção simples: é uma noção complexa. *Homo* é um complexo bioantropológico e biosociocultural. O homem tem muitas dimensões e tudo o que desloca desse complexo é mutilante, não só para o conhecimento mas, igualmente para a ação (MORIN, 1996, p. 130).

Nessa perspectiva, percebemos que a intensidade das mudanças originárias na época moderna prescreveu um panorama de incertezas, bem como o repensar da abordagem cartesiana adotada, ainda hoje, para a construção do conhecimento. A visão determinista, reducionista e compartimentada com a qual estamos habituados, ofusca a multidimensionalidade dos saberes, impossibilitando reconhecer e discernir a tecitura no todo, a qual está junto: o complexo.

A análise da recente conjuntura não implica na indiferença ou demérito ao paradigma tradicional, o que seria a negação de todo o progresso científico e tecnológico que alcançamos até o momento. Entretanto, tal constatação expressa a insuficiência do modelo segmentário newtoniano para observação global dos fenômenos.

Em face do cenário retratado e reconhecendo a complexidade da natureza humana, realizamos essa pesquisa, com o objetivo de oportunizar a reflexão pertinente aos desafios e perspectivas da Educação na contemporaneidade, face às transformações sociais e à renovação paradigmática emergente.

Material e métodos

Esta proposta nos remete ao pensamento de Freire (1996, p.14) ao evidenciar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Segundo Minayo (2010), a busca pelo conhecimento é constante, uma vez que os questionamentos e a busca por soluções também o são.

Nesse contexto, a essência da metodologia aplicada nesta investigação pautou-se na pesquisa bibliográfica, associada ao método exploratório, por intermédio de livros, revistas e artigos científicos, de autoria de autores da área.

No intuito de responder à indagação elementar deste estudo, a Revisão Sistemática foi utilizada como técnica de pesquisa e coleta de dados, no sentido de avaliar os conteúdos mais relevantes constantes no material escolhido concernente ao tema.

Em virtude da especificidade do assunto e de posse da documentação, uma primeira leitura dos títulos e resumos foi realizada, a fim de verificar a coerência estabelecida entre os registros e o assunto proposto. De acordo com esse critério, foram eliminados os trabalhos que apresentaram similaridade com outros pouco relevantes ou que não atenderam ao objeto da pesquisa, estabelecendo posteriormente a prioridade de apreciação.

Diante dos trabalhos selecionados e, obedecendo a ordem de prioridade, realizamos uma cuidadosa leitura do material compilado, buscando a percepção dos desafios e perspectivas da Educação no contexto contemporâneo, sua interface com as transformações oriundas do processo histórico e a renovação do paradigma científico.

Resultados e discussão

Construindo concepções baseadas em nossas investigações e na contextualidade, percebemos que o legado científico, estruturado no reducionismo do modelo cartesiano, deixou-nos relevantes contribuições, bem como a experiência de eventos que nos conduzem à reflexão quanto à ética no fazer e aplicar o conhecimento científico.

Enquanto na Antiguidade toda tecnologia utilizada era incipiente e rudimentar, progressivamente, nos períodos seguintes, foi agregada às máquinas para celeridade e otimização do trabalho. O computador e o processamento dos dados asseguraram-nos o acesso à rede e à partilha de informações em tempo real, transpondo-nos do analógico ao digital, identificando-nos como a Sociedade da Informação e do Conhecimento. Hoje, um sistema cibernético já tem condições de atuar como um agente inteligente, perceber e interpretar o ambiente, simulando faculdades humanas como criatividade e linguagem: a Inteligência Artificial (IA).

Klaus Schwab (2016, p. 14), apresenta-nos esse momento como “A Quarta Revolução Industrial”, considerada “diferente de tudo aquilo que já foi experimentado pela humanidade”, onde as novidades tecnológicas abrangem áreas como: “[...] robótica, a internet das coisas (IoT, na sigla em inglês), veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, ciência dos materiais, armazenamento de energia e computação quântica”.

Ao associarmos a crise do paradigma tradicional, a emergência de um novo modelo científico que privilegia a totalidade do homem e do conhecimento, bem como a amplitude e rapidez com que as inovações tecnológicas se difundem, recorremos a Morin (2011, p. 17), segundo o qual “as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas igualmente revelaram, ao longo do século XX, inúmeras zonas de incerteza”. O sociólogo, na mesma tendência, menciona que:

O abandono das concepções deterministas da história humana, que acreditavam poder predizer nosso futuro, o estudo de grandes acontecimentos e desastres de nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos aqueles que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos (MORIN, 2011, p. 17).

Moraes (2019), ao abordar a fenomenologia complexa constitutiva da vida e da dinâmica educacional, as relações entre indivíduo, sociedade e natureza e os inúmeros imensos desafios a que estão sujeitos, afirma que:

Tais preocupações exigem, portanto, novas visões paradigmáticas e éticas geradoras de novos caminhos para a humanidade e reveladoras de uma pluralidade de rotas capazes de instaurar uma nova política de civilização, uma política que revitalize a consciência humana, que melhore a convivência entre as pessoas e povos, que regenere o espírito humano a partir da solidariedade e da responsabilidade (MORAES, 2019, p. 81).

Para complemento do raciocínio, Moraes (2019, p. 81) pontua que “Em especial, buscam-se novas visões paradigmáticas capazes de iluminar novas perspectivas que promovam uma educação transformadora”.

Ao considerarmos a arquitetura do ensino intencional difundido em nosso sistema de educação, entendemos a permeabilidade do paradigma newtoniano na constituição curricular, ao verificarmos a independência e fragmentação dos conteúdos escolares, reafirmando o reducionismo e determinismo do modelo tradicional, tolhendo a mobilidade interdisciplinar do conhecimento, apto a propiciar o exercício da criticidade e desenvolvimento humano integral. Em contrapartida, a autora sugere o caminho da transdisciplinaridade, a aprendizagem movimentando-se para além dos limites das disciplinas, transcendendo os diferentes campos do conhecimento disciplinar, dialogando com todas as áreas das ciências, para construção de novas possibilidades, saberes e interpretação da realidade.

Acreditamos que a transdisciplinaridade, nutrida pelos fundamentos da complexidade, com seus operadores cognitivos para um pensar complexo, poderá nos ajudar a construir novas pontes que tenham como foco o desenvolvimento humano e espiritual de nossos alunos, a fim de colaborar significativamente para a melhoria do SER e do FAZER e, conseqüentemente, do seu ESTAR no mundo, aspecto fundamental para a melhoria de sua condição humana e existencial (MORAES, 2019, p. 81).

O real, assim como as situações cotidianas apresentam-se multirreferenciados, multifacetados, envoltos de diversidades e adversidades. O ser humano, como integrante, parte da natureza, leva consigo a essência do todo. É um ser transdisciplinar e complexo. A consciência de pertencimento a esse ecossistema é o primeiro grande desafio para transformar essa relação exploratória e dicotômica em uma parceria simbiótica.

Em meio ao fluxo vertiginoso de informações, decorrentes dos avanços tecnológicos, outro dilema para o futuro educacional é a rearticulação do conhecimento, o que implica diretamente na inserção do caráter holístico do paradigma emergente em aspectos práticos. A tradição de investigar as partes para compreensão do todo, contrapõe-se à visão de contexto, global, multidimensional e complexa. Para eficácia da performance cognitiva, a contextualização, aliada à humana agregam significância à constituição do saber.

Conclusão

Dinamismo e efemeridade são as duas palavras que bem definem este tempo. Contudo, ao retrocedermos no processo histórico, encontramos as transformações revolucionárias que mudaram o curso da humanidade. Dominamos a agricultura, a escrita e, na era da invenção das máquinas, Gutemberg, ao idealizar a imprensa, viabiliza a divulgação do saber científico. Descartes e Newton, ao contribuírem para o estabelecimento das bases da ciência moderna, propõe a investigação das partes para o conhecimento do todo, traçando essa metodologia como um paradigma para as futuras intervenções científicas.

Esse modelo cartesiano de observação dos fenômenos, por séculos, considerado satisfatório, Pós-Revolução Industrial recebe críticas, em virtude de delinear uma visão positivista, reducionista e determinista da realidade, a qual caracteriza-se por ser multifacetada e plural em seus sentidos. O paradigma tradicional também estabelece a disjunção de termos e relações que, embora associados ao mesmo fenômeno, foram absorvidos como dicotômicos e em constante oposição, fato que limita a visão sistêmica do mundo.

As transformações sociais em consequência dos avanços tecnológicos perseveraram de maneira célere e abrangente, impactando o acesso ao computador moderno, à configuração das redes de transmissão de dados informatizados e a sistemas inteligentes capazes de simular faculdades humanas como a criatividade.

O desenvolvimento científico e tecnológico, bem como a celeridade no tráfego informacional, além de imprimir um cenário de instabilidade e incertezas, revelaram a necessidade de compreensão da realidade, que é immanentemente complexa.

Considerando o homem como um ser inacabado, global e parte de um universo pluridimensional, é imperiosa a necessidade do estabelecimento de um vínculo mutualista com o meio, desconstruindo a dicotomia instalada, impregnada da enunciação segmentária newtoniana.

A reconstrução desse aprendizado, dessa maneira de pensar o mundo, em termos educacionais, parte da premissa da interdisciplinaridade, difundindo a interação dos conteúdos, saberes fragmentados, a fim de que, partindo da incompletude e transdisciplinaridade da essência humana, uma consciência global e ética possa dialogar sabiamente com o futuro.

Referências

- FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIBSON, William. **Neuromancer**. São Paulo: Aleph, 2008.
- KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 11.ed.São Paulo: Perspectiva, 2011.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORAES, Maria Cândida. **Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1998.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/moranOsnovos.htm> Acesso em 21 out. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix.1969.

SCHWAB, Klaus Schwab. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto. 2009.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

FATORES EXTRA-ACADÊMICOS E O IMPACTO NA EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES-ESTUDANTES

Claudio Bonel²⁵

Resumo

Em um país de diversidade social, cultural e econômica, como o Brasil, atenta-se para as dimensões intra e extra-acadêmicas de professores e trabalhadores-estudantes, focalizando a relação professor-aluno e o seu aprendizado. Este artigo fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica através de Freire, Dourado, Gadotti e Oliveira, com os objetivos de identificar fatores intra e extra-acadêmicos que possam impactar o cotidiano dos trabalhadores-estudantes; analisar a experiência de Freire em Angicos/RN, para buscar conexões com o ensino-aprendizagem atual, relacionado aos trabalhadores-estudantes e correlacionar o pensamento dos teóricos pesquisados, buscando um ensino-aprendizagem integralizado, possibilitando utilizar o conhecimento de sala de aula, em seu contexto.

Palavras-chave: qualidade, trabalhadores-estudantes, ensino-aprendizagem

Resumen

En un país con una gran diversidad social, cultural y económica, como Brasil, es necesario prestar atención a las dimensiones intra y extra académicas de los docentes y estudiantes trabajadores, centrándose en la relación profesor-alumno y, en consecuencia, en su aprendizaje. Antes de este escenario, este artículo se basa en una investigación bibliográfica a través de Freire, Dourado, Gadotti y Oliveira, con los siguientes objetivos: identificar factores intra y extra-académicos que pueden afectar la vida cotidiana de los estudiantes trabajadores; analizar la experiencia de Freire en Angicos/RN, buscar conexiones con la enseñanza aprendizaje actual, relacionada con estudiantes trabajadores y correlacionar los pensamientos de los autores investigados, en la búsqueda de una enseñanza aprendizaje com más integralidad, donde el académico pueda utilizar el conocimiento del aula, también en su contexto.

Palabras clave: estudiantes trabajadores, calidad, enseñanza aprendizaje

Introdução

Em um país continental como o Brasil, considerar os fatores que orbitam a vida dos trabalhadores-estudantes e professores, deveria ser uma premissa básica. Transporte público, trabalho, família, moradia, condições sociais, culturais e econômicas podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, não somente de uma aula, mas de todas as disciplinas. A qualidade de educação não pode ser desvinculada da qualidade em seu sentido amplo. Neste sentido, uma educação integralizada para estes trabalhadores-estudantes, bem como para os professores, poderia ser pensada, no sentido de entender, não somente os fatores extra-acadêmicos de ambos, mas a interrelação professor-aluno, focalizando em como o aprendizado de sala de aula pode se correlacionar com o cotidiano do acadêmico, com o seu contexto, de modo a que este possa experimentar todo conhecimento adquirido.

²⁵ Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis – RJ, Professor de pós-graduação lato sensu no SENAC – RJ e no Centro Universitário Augusto Motta - RJ

Entra em cena o que eu chamo de Hierarquia da Qualidade da Educação, onde o objetivo é explicitar de forma gráfica o relacionamento professor-aluno, a interferência dos fatores intra e extra-acadêmicos e, conseqüentemente, o impacto que pode exercer sobre o ensino-aprendizagem dos trabalhadores-estudantes. Para sustentar o entendimento, este artigo apresenta a experiência de Moacyr Gadotti, Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira Oliveira com relação a qualidade da educação, focalizando a importância de se considerar as dimensões intra e extra-acadêmicas, tanto dos agentes da educação como dos acadêmicos e ainda vai apresentar o trabalho realizado por Paulo Freire com a educação de adultos, onde em sua experiência, Freire trazia para a sala de aula, o contexto de seus educandos.

Mediante o exposto, este artigo visa trazer reflexões sobre o caminho no qual a educação de trabalhadores-estudantes está seguindo, bem como responder a seguinte pergunta: *Considerar os fatores extra-acadêmicos de professores e dos trabalhadores-estudantes, pode impactar a qualidade do ensino-aprendizagem dos acadêmicos?*

A importância das dimensões intra e extra-acadêmicas para uma educação de qualidade

Para uma educação de qualidade para trabalhadores-estudantes é preciso também considerar a ótica extra-acadêmica, os fatores sociais, culturais e o ambiente ao qual os acadêmicos estão expostos quando termina a aula e este retorna para sua casa, o que Gadotti vai chamar de Qualidade Social da Educação, pois "Falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação" (Gadotti, 2013, p. 1). Esta educação deve focalizar as diversas relações sociais que atravessam os limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma determinada sociedade, problematizando os diversos significados e conceitos inerentes a qualidade da educação e ainda "apresentar as dimensões intra e extraescolares que interagem na consecução desse conceito" (Dourado e Oliveira, 2009, p. 202). Neste artigo consideraremos a dimensão extraescolar como extra-acadêmica, pois este estudo se baseará em trabalhadores-estudantes de universidades. Desta forma, para se ter uma educação de qualidade, se faz necessário garantir a qualidade extra-acadêmica e todas as demais variáveis, inclusive àquelas inerentes ao professor, ressaltando que se a vida fora da universidade não tiver qualidade, dificilmente na universidade terá, pois "A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo" (Gadotti, 2013, p. 2). É necessária uma educação além das paredes da sala de aula, fazendo com que aluno e o professor, caminhem de forma a unir suas realidades ao aprendizado, rompendo os muros da universidade.

Devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (Dourado e Oliveira, 2009, p. 205)

Gadotti (2013, p. 3-4) defende uma educação integral, porém não se deve confundir educação integral com educação em tempo integral. No que tange o real significado de "integral" neste ponto é uma educação integralizada para todos, onde o princípio que a orientará será de qualidade social da educação, onde a integralidade do aluno, do professor e dos funcionários da escola deve ser considerada e, neste ponto a integralidade se apresenta não somente na sua dimensão intra-acadêmica, mas também e com a devida importância, a dimensão extra-acadêmica. Neste ponto, é preciso destacar a preocupação com o plano do professor, pelo fato deste estar "na ponta" do processo de ensino-aprendizagem, pois "estar aberto a novas aprendizagens, saber articular o conhecimento com a prática e outros saberes é essencial, tanto para alunos, quanto para professores, quanto para escola." (Gadotti, 2013, p. 7).

No momento atual em que se vive, onde somos “bombardeados” por informação de todos os lados, o professor precisa ser curioso, precisa construir-se e reconstruir-se, deixando de ser “um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem” (Gadotti, 2013, p. 8), pois sua aula precisa fazer sentido para o seu aluno, fazendo-se necessário que o aluno consiga, diante da teoria, reconhecer-se nela e conseguir vê-la na prática. Neste ponto, a aula torna-se um grande desafio para o professor, no sentido que este precisa buscar aliar o conhecimento com a prática e os diversos saberes dos alunos, sem se esquecer a ampla diversidade.

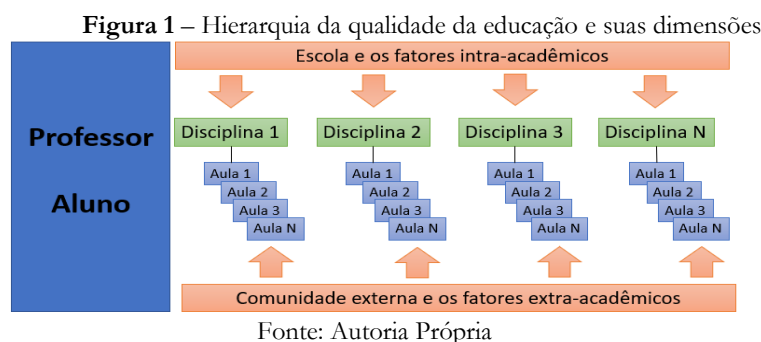
Gadotti (2013, p. 8) diz que para que haja esta transformação, faz-se necessário “novos espaços de formação”, onde a universidade deixa de ser uma lecionadora de conteúdo para ser uma gestora de informação, responsável pelos conhecimentos socialmente significativos. E no tocante a “conhecimentos socialmente significativos”, mais uma vez observa-se que a influência da dimensão extra-acadêmica impactará diretamente na educação.

É uma escola presente na cidade, no município, criando novos conhecimentos, relações sociais e humanas, sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora. (Gadotti, 2013, p. 8)

O professor é a pessoa que está na ponta e o primeiro e principal responsável por garantir uma educação transformadora, que respeite as diversidades, integrando-as e democratizando-as. Ser curioso, buscar informações, ter domínio das novas tecnologias, ajudar o aluno a discernir as informações que chegam, democratizar a educação, considerar as variáveis socioculturais etc. são atividades inerentes ao professor.

O professor precisa ter paixão de ensinar, ter compromisso, sentir-se feliz aprendendo sempre; precisa ter domínio técnico-pedagógico, isto é, saber contar histórias, isto é, construir narrativas sedutoras, gerenciar a sala de aula, significar a aprendizagem, mediar conflitos, saber pesquisar. Precisa ainda ser ético, dar exemplo. A ética faz parte da natureza mesma do agir pedagógico. Não é competente o professor que não é ético. Ser humilde, ouvir os alunos, trabalhar em equipe, ser solidário. A qualidade do ensino depende muito da qualidade do professor. (Gadotti, 2013, p. 11)

Ainda no que tange a formação do professor, há uma preocupação com a formação instrucionista, ou seja, o professor somente reproduz o que está no programa, nos livros, nos textos, pois em geral, este não tem autonomia para conduzir pesquisas e convidar seus alunos a reflexão, pois “Qualidade não se mede só pela reprodução de conteúdo, mas pela criação de conhecimentos, e esta se conquista pela pesquisa, pela leitura, pela reflexão” (Gadotti, 2013, p. 12-13). É preciso reforçar, mais uma vez, a importância de se atentar para as variáveis extra-acadêmicas, colocando o aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem, conscientizando-o do papel na sociedade e fazendo-o ver sentindo no aprendizado em sala de aula com a sua realidade. Neste sentido, deve-se atentar para a qualidade da aula, entendo que a qualidade da educação é um conjunto de qualidade de disciplinas que, por sua vez é um conjunto de qualidade de aulas, sendo influenciadas por variáveis intra e extra-acadêmicas, isto posto o professor e o contexto ao qual está inserido são peças chaves para uma educação de qualidade.



Na figura 1, pode-se identificar que os fatores intra e extra-acadêmicos interferem diretamente nas aulas, logo a relação professor-aluno é diretamente influenciada. Trazendo esta hierarquia da qualidade da educação para um exemplo prático, quando se fala que fatores extra-acadêmicos interferem constantemente nas aulas, pode-se citar, por exemplo: a carga do trabalho antes de ir para a aula, o transporte para se chegar a aula e retornar para casa, as condições de moradia, o relacionamento familiar, as diversidades culturais, econômicas e sociais entre outras. Ressalta-se que estes fatores interferem no cotidiano acadêmico, no cotidiano do trabalhador-estudante e no cotidiano do professor, interferindo diretamente no andamento de cada aula, trazendo o cansaço, a falta de atenção e, conseqüentemente, uma baixa absorção do conteúdo, ou seja, uma aula que possivelmente pode não alcançar os objetivos propostos. Agora, perceba que isto vai acontecer em todas as aulas, afinal é um cotidiano presente, o que pode impactar no objetivo proposto da disciplina. Quando se analisa um curso de pós-graduação lato sensu, com 10 (dez) disciplinas, pode trazer como resultado a evasão de alunos, sentimento de aprendizado ruim, professores desfocados entre outros.

Por outro lado, e que parece não fazer tanto sentido, a busca por um padrão único de qualidade, diante de uma diversidade, em se tratando de Brasil, enorme, torna-se incoerente, pois trata-se de um fenômeno complexo, pois como criar uma forma única de qualidade em um país como Brasil, com diversas culturas, povos, economias e desigualdades, uma nação heterogênea? Devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (Dourado e Oliveira, 2009, p. 205)

É preciso trabalhar em prol da educação, dando a devida importância para as dimensões intra e extra-acadêmicas, sabendo que em um país de várias culturas como o Brasil, as diversidades precisam ser consideradas, para possibilitar “uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (Dourado e Oliveira, 2009, p. 210). Isto tudo aliado a um professor e uma escola autônomas, que possam refletir sobre seu próprio trabalho e que convidem seus alunos a refletirem sobre o seu aprendizado.

"Educar para uma vida sustentável é educar para a simplicidade voluntária e para a quietude. Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos. Precisamos escolher entre um mundo mais responsável frente à cultura dominante que é uma cultura de guerra e passar de uma responsabilidade diluída – que culpa sempre o outro – à uma ação concreta, compartilhada, praticando a sustentabilidade na vida diária, na família, no trabalho, na escola, na rua" (Gadotti, 2013. p 16)

A experiência de Paulo Freire

Paulo Freire sempre foi muito claro quanto ao seu pensamento, onde para ele, o educando, antes de educar-se academicamente, deveria educar-se para vida, conscientizando-se e desenvolvendo seu senso crítico, dialogando e comunicando, para que este seja um ser existente. Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. É essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. (Freire, 2005, p. 40)

Freire vai destacar que o homem não basta estar no mundo, é preciso estar com o mundo, deixa claro seu pensamento sobre o senso crítico, que precisa ser desenvolvido em cada cidadão, ou seja, o homem precisa ser capaz de ter consciência de suas condições sociais, culturais e econômicas, discernir e julgar sobre estas, para formar sua opinião, de forma embasada e aí sim tornar-se um ser participativo no seu mundo, pois “criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura” (Freire, 2005, p. 41). Para uma educação de qualidade é preciso também considerar a ótica extraescolar, os fatores sociais, culturais e no ambiente ao qual os alunos estão expostos quando termina a aula e este retorna para sua casa. Freire (2005, p. 41-42) destaca que a integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, o enraíza, porém no sentido positivo da palavra, no sentido de fazer parte, de ocupar o seu devido espaço. Essa integração seria completa, quando o homem transforma sua realidade e a realidade do seu mundo. Ainda assim, para que o homem seja capaz de transformar sua realidade e a realidade do mundo, faz-se necessário a capacidade da crítica, para discernir e decidir.

Ainda nessa perspectiva que circula a palavra crítica, Freire argumenta sobre a consciência crítica, que é o estágio onde o homem rompeu a barreira da ingenuidade, da indução por terceiros, da influência vazia, já é capaz de transformar sua realidade e a realidade do seu contexto histórico e assim contribuir democraticamente para a sociedade, pois, “Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância” (Freire, 2005, p. 95). E disto, pode-se concluir que é a busca pela liberdade, pois uma pessoa que não tem a consciência do seu estado, não tem a consciência do que pode ser feito para ser mudado, não tem a capacidade de entender as variáveis que interferem em sua realidade, nem pode motivar ao próximo a buscar sua transformação, não é capaz de discernir e agir, está presa e sempre será refém do seu contexto, do seu mundo. “Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade” (Freire, 2005, p. 105). Isto posto, devemos – e digo na primeira pessoa do plural, pois eu me incluo neste conjunto – entender que para todo fato ocorrido em nossas vidas, há uma ação e esta ação é o resultado da nossa capacidade crítica, diante das circunstâncias.

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação: natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. Freire (2005, p. 105-106)

Portanto, pode-se verificar que ao expor o seu pensamento sobre a consciência crítica, Freire afirma que esta é capaz de libertar não somente o aluno, mas a qualquer outra pessoa. E como fazer para se chegar à consciência crítica, sendo que somente esta poderá nos libertar? Entra em cena o professor, que Freire chamava de “mediador”. O teórico entendia que para que um estudante rompesse as barreiras da ingenuidade e conquistasse a consciência crítica, o professor não mais podia exercer a educação bancária, que seria somente a transferência de conhecimento, sem convidar o aluno a pesquisa, sem atentar-se para variáveis extra-acadêmicas presentes na vida dos estudantes, ou seja, apenas transmitir àquilo que está nos livros. Freire em nenhum momento mencionou que a teoria deveria ser deixada de lado mas, deveria ser aliada a prática, deveria fazer sentido para o aluno, este deveria ver sentido naquilo que estava aprendendo.

E este pensamento ficou muito claro na sua experiência de alfabetização em Angicos, cidade do Rio Grande do Norte, onde Freire convidava seus alunos, que eram adultos e analfabetos (que Freire os chamava de alfabetizandos), a refletirem sobre sua vida, suas experiências, aliadas a teoria. A primeira ação que o mediador executava, era pedir para o alfabetizando dizer uma palavra do seu contexto, uma palavra da sua realidade (chamada palavra geradora), de modo que para este alfabetizando, o processo de alfabetização utilizando palavras do seu dia a dia seria mais simplificado, pois ele conseguiria associar com o seu mundo, com sua vida. Toda a educação girava em torno da diversidade cultural, social e econômica dos estudantes.

A conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana. E que esta aquisição, numa cultura letrada, já não se faz via oral apenas, como nas iletradas, a que falta a sinalização gráfica. Daí, passa-se ao debate da democratização da cultura, com que se abrem as perspectivas para o início da alfabetização [...] na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. (Freire, 2015, p. 110)

E desta forma, Freire seguia democratizando a educação, onde o aluno se tornava o protagonista, em uma relação horizontal, com respeito às diversidades sociais e culturais, com respeito as pessoas, com forte presença diálogo. Prosseguia fazendo com que o estudante tivesse a consciência de seu papel na sociedade, independentemente de sua condição social, política, religiosa ou cultural. Na sala de aula, alunos e professores aprendiam juntos. Os alunos eram alfabetizados e os professores aprendiam novos saberes, novas culturas e promovia essa integração durante os processos de alfabetização. Uma educação integralizada para todos, onde o princípio que a orientará será de qualidade social da educação, onde a integralidade do aluno, do professor, dos funcionários da escola deve ser reivindicada.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe. (Freire, 2005, p. 81)

No caso específico, pode-se acrescentar que a Democracia é um estado de liberdade, é o momento em que você se sente parte do seu mundo e respeitado pelo mundo, onde o mundo é sua rua, seu bairro, sua cidade, seu estado, seu país; independentemente de sua classe social, cor, sexo ou qualquer outra forma de preconceito. A educação é um braço forte para que cheguemos a esta democracia.

(Des) Considerações

Estudar e analisar estes autores me fez entender o porquê escolhi ser professor. Preocupar-se com a integralidade do estudante, buscando a interrelação da vida intra e extra-acadêmica é de uma verdade tão simples e tão aparente que faz surgir um desconforto, no sentido da falta de capacidade de visualizar e refletir sobre este tema. A consciência crítica defendida e sempre enfatizada por Paulo Freire, aliada a esta percepção e atenção aos fatores extra-acadêmicos, tanto de professores, quanto de trabalhadores-estudantes, que foi e é essência do significado de qualidade social, apresentada por Gadotti, Dourado e Oliveira, trazem o verdadeiro significado da Educação, que tem a sua etimologia no latim *Educare* que, por sua vez, deriva-se de *Ex*, que significa fora ou exterior e *Ducere*, que tem o significado de guiar, conduzir ou instruir. Ao unir os dois significados, chega-se ao significado de Educação que é guiar para fora, para fora de si mesmo, para o encontro com o mundo a sua volta e, considerando que o professor é um dos agentes mais importantes neste processo de interrelação do ensino-aprendizagem com o cotidiano do trabalhador-estudante, aliada ao processo de construção social do aluno, tem-se de ressaltar que para proporcionar uma aula com esse nível de exigência é algo complexo, pois é necessário refletir sobre quem vai cuidar do professor, afinal para que este conduza sua aula de forma integralizada com seu aluno, é necessário que as condições de trabalho também sejam ofertadas pensando na sua integralidade. E aqui questiona-se: A integralidade do professor está sendo considerada neste processo? A resposta a essa questão também é algo complexo e não se trata apenas de um “sim” ou “não”, afinal estamos falando de um processo social, cultural e econômico; que o professor faz parte.

A preocupação com uma educação focalizada na integralidade do aluno, na sua conscientização, no buscar sentido do conhecimento de sala de aula com aplicação a sua vida, respeitando as diversidades – inclusive do professor – é o caminho para a busca de uma sociedade com mais equidade e menos segregada, principalmente no Século XXI, onde nos últimos anos vive-se um grande confronto de “certos e errados”, onde todos, infelizmente, saem derrotados, segregados. E para alterar este cenário, a caminhada deve iniciar na educação básica, passando pela superior e seguindo pelas pós-graduações, a construção social, cultural e econômica é um processo que se dá por toda a vida e a educação, como bem disse Dewey (1933) é a própria vida.

Referências

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da educação: desafios e perspectivas**. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 28ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DE PROJETOS NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - LICENCIATURA

Daniel Chagas Carvalho²⁶
Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura²⁷

Resumo

Este artigo investiga os processos de ensino do componente curricular “Educação Ambiental e Cidadania para o Campo” no que se refere a análise e compreensão das possibilidades de aprendizagem potencializadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas. O referido componente é ofertado no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa, Campus Dom Pedrito. Esse artigo descreve resultados obtidos por meio da análise e sistematização dos Projetos de Educação Ambiental elaborados pelos discentes e das diferentes abordagens do conceito de meio ambiente contempladas nos projetos elaborados por cinco turmas, dentre os anos de 2017 até 2019.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Projetos, Educação do Campo.

Resumen

Este artículo investiga los procesos de enseñanza del componente curricular "Educación ambiental y ciudadanía para el campo" con respecto al análisis y la comprensión de las posibilidades de aprendizaje mejoradas por las prácticas pedagógicas desarrolladas. Este componente se ofrece en el curso de Grado en Educación Rural en la Universidad Federal de Pampa, Campus Dom Pedrito. Este artículo describe los resultados obtenidos a través del análisis y la sistematización de los Proyectos de Educación Ambiental desarrollados por los estudiantes y los diferentes enfoques del concepto de medio ambiente contemplados en los proyectos desarrollados por cinco clases, entre los años 2017 a 2019.

Palabras clave: Educación Ambiental, Proyectos, Educación Rural.

Contexto

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Docência Universitária: Metodologias de Ensino e Recursos Pedagógicos”²⁸, o qual traz como um de seus objetivos investigar o desenvolvimento do componente curricular “Educação Ambiental e Cidadania para o Campo” no que se refere a compreensão das possibilidades de aprendizagem potencializadas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas. O componente é ofertado no segundo semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). O componente curricular tem a carga horária de 45h e traz como objetivos:

²⁶ Discente do Curso de Educação do Campo – Licenciatura, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. E-mail: danielponcheverde@gmail.com

²⁷ Doutora em Educação em Ciências. Professora do Magistério Superior. Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. E-mail: anamoura@unipampa.edu.com.br.

²⁸ Financiado pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, Bolsa de Iniciação Científica - PROBIC.

Compreender fundamentos e relações da Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade no campo; Construir e fundamentar os conceitos de Educação Ambiental, meio ambiente, cidadania e sustentabilidade; Problematicar e conhecer as diferentes correntes e práticas em Educação Ambiental; Estudar bases legais da Educação Ambiental; Conhecer processos de elaboração de Projetos de Educação Ambiental (UNIPAMPA, 2018, p. 107).

Para realizar este trabalho, elaboramos uma análise reflexiva a partir da ementa do componente curricular e dos procedimentos e materiais didáticos utilizados no mesmo. O foco central do componente é a elaboração de projetos de Educação Ambiental, os quais foram sistematizados nesse trabalho por meio da construção de um quadro que descreve e analisa as diferentes abordagens do conceito de meio ambiente nos projetos elaborados por 5 turmas, dentre os anos de 2017 até 2019, com um total de 28 projetos.

Caminho metodológico do componente curricular

Considerando que o foco do componente “Educação Ambiental e Cidadania para o Campo” é elaborar projetos de Educação Ambiental, a professora responsável²⁹ elaborou e disponibilizou um material com o objetivo de orientar os discentes na elaboração do projeto. No material constam os elementos e as etapas que devem ser contempladas na elaboração do projeto, conforme Quadro 1.

ETAPA 1 -Indicar a localidade a ser explorada no projeto; -Identificar um tema ou problema ambiental neste contexto; -Explicar como esse tema está articulado com a Educação do Campo; -Articular com um dos conceitos de Meio Ambiente (propostos por Lucie Sauvé); -Explicitar os grupos envolvidos (público): comunidade escolar, agricultores/produtores rurais, assentados, outros - especificar os grupos com os quais o projeto irá trabalhar; -Descrever o objetivo principal: o que queremos com esse Projeto?
ETAPA 2 -Objetivos específicos – descrever objetivos para cada um dos grupos envolvidos (5 objetivos específicos). -Fundamentar os objetivos com as leituras de Isabel de Moura Carvalho.
ETAPA 3 -Descrever a justificativa para a realização do Projeto; -Contribuições do projeto para o contexto do campo; -Importância de realizar esse Projeto para comunidade do campo; -Articular o Projeto com as políticas públicas de EA.
ETAPA 4 - Como o Projeto contribui com questões relacionadas à cidadania para o Campo? -Descrever as ações para desenvolver o projeto ou resolver o problema: Diferentes ações para diferentes grupos (mínimo de 6 ações).
ETAPA 5 -Possíveis parcerias; -Cronograma das ações; -Referências.

Quadro 1 – Guia para desenvolver o projeto de EA

²⁹ Segunda autora desse trabalho.

No primeiro momento é proposto que a turma se organize em grupos de no máximo seis componentes. A partir da formação dos grupos, cada grupo deve escolher um território para elaboração do projeto e no território eleger um tema ou uma problemática. Considerando que o projeto é elaborado somente em sala de aula, a professora acompanha a criação e desempenho dos alunos, bem como a capacidade de cada um de organizar suas ideias por escrito. A professora faz questionamentos e sugestões a fim de instigar os alunos nas ideias para desenvolver as etapas de elaboração do projeto.

Conforme apresentado no Quadro 1, durante o desenvolvimento do componente são realizadas leituras e discussões de materiais que embasam a elaboração dos projetos, dentre esses referências teóricas da Educação Ambiental e documentos da legislação: textos da autora Isabel Carvalho (2012) que tratam sobre a Educação Ambiental Crítica e a diferença de atitudes e comportamentos nos processos de Educação Ambiental; texto da autora Lucie Sauvé (2005) que articula diferentes concepções de meio ambiente à diferentes compreensões e fazeres de Educação Ambiental; a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), as Diretrizes Curriculares da Educação Ambiental (BRASIL, 2012) e o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (BRASIL, 2005).

Projetos elaborados e as concepções de meio ambiente

Sauvé (2005) afirma que a Educação Ambiental é proposta e desenvolvida de acordo com a concepção de meio ambiente que se tem. A autora diferencia sete concepções de meio ambiente e consequentemente sete modos de desenvolver a Educação Ambiental. A partir dessas diferenciações e dos objetivos de cada Projeto de Educação Ambiental elaborado nas diferentes ofertas do componente, categorizamos as abordagens dos Projetos.

Ao analisarmos os 28 Projetos elaborados dentre os anos de 2017 até 2019, identificamos por meio dos objetivos propostos nos Projetos, que os mesmos compreendem o conceito de meio ambiente como: Recurso, Lugar onde se Vive, Problema e Projeto Comunitário. Essas compreensões de meio ambiente foram sistematizadas por Sauvé (2005) e constituem-se como categorias da análise realizada, conforme ilustra o Quadro 2.

Título do Projeto	Compreensão de Meio ambiente como:			
	Recurso	Lugar onde se Vive	Problema	Projeto Comunitário
1. Desmatamento no entorno do córrego	X			
2. Revitalização do módulo esportivo de Dom Pedrito	X			
3. Reposição de espécies arbóreas	X			
4. Área verde em escola	X	X		
5. Importância das Nascentes e os seus recursos naturais	X			
Título do Projeto	Compreensão de Meio ambiente como:			
	Recurso	Lugar onde se Vive	Problema	Projeto Comunitário
6. Reaproveitamento da água /Ciclo da Bananeira	X			
7. Arroio Carolina	X			
8. Consumo de Água em Dom Pedrito, Santana do Livramento e Rosário do Sul.	X			
9. Proteção das nascentes na comunidade Roseli Nunes	X	X		
10. Armazenamento de água no acampamento da	X			

faxina				
11. Construindo o processo da alimentação no Restaurante Universitário a partir da Agricultura Familiar	X	X		X
12. Valorização do Rio Santa Maria	X			
13. Revitalização das riquezas das nascentes	X	X		
14. Agroecologia por meio de resgate de saberes	X			X
15. Economia e Preservação de água e Energia	X			
16. Ações em Educação Ambiental			X	X
17. Multicultura nas Pequenas Propriedades				X
18. Horta orgânica escolar				X
19. Horta na Escola Sucessão dos Morais		X		X
20. Preservação do Campo Nativo		X		
21. Plantando sementes colhendo sonhos		X		
22. Integrando e descobrindo talentos na comunidade		X		
23. Artesanato Indígena		X		
Título do Projeto	Compreensão de Meio ambiente como:			
	Recurso	Lugar onde se Vive	Problema	Projeto Comunitário
24. Meu Altar é natureza		X		
25. Preservação da APA do Ibirapuitã		X		
26. Horta orgânica escolar			X	
27. Reutilização e Reciclagem do papel descartado nas escolas			X	
28. As comunidades do campo em impacto com os agrotóxicos no meio ambiente.			X	

Quadro 2 – Projetos de EA e suas categorias.

Do total de 28 projetos, 15 foram considerados compreendendo meio ambiente como recurso, 11 projetos inferindo o conceito de meio ambiente como lugar onde se vive, 4 projetos entendendo o meio ambiente como problema ambiental e 6 identificando meio ambiente como projeto comunitário. Compreender meio ambiente como recurso é entendê-lo como matéria e energia, e desenvolver a Educação Ambiental para “conservação e para o consumo responsável” (SAUVÉ, 2005, p. 317). Ao ter a concepção de meio ambiente como problema a Educação Ambiental é desenvolvida para que se resolva o mesmo (SAUVÉ, 2005). Entender o meio ambiente como lugar em que se vive, é entendê-lo como ambientes do nosso cotidiano, seja escola, casa, ou trabalho; as ações de Educação Ambiental vinculadas a esse entendimento poderão contribuir para reorganizar ou estabelecer novas relações dos sujeitos e grupos com o meio (SAUVÉ, 2005). Meio Ambiente como Projeto Comunitário desdobra-se em ações de Educação Ambiental que promovam cooperação, nas quais cada sujeito se empenhe ativamente (SAUVÉ, 2005).

Considerações

Por meio dessa análise é possível observar que, a partir do tema ou problema definido por cada grupo, podem ser elaborados Projetos de Educação Ambiental contextualizados e com diferentes abordagens. As leituras realizadas ao longo do componente corroboram com a percepção ambiental e fundamentação teórica das propostas e ao mesmo tempo ampliam as possibilidades de formação dos acadêmicos e permitem a operacionalização concreta por meio dos projetos. E quais aprendizagens metodológicas esse componente possibilita? Se colocar como docente para propor Projetos de Educação Ambiental em ambientes escolares ou comunitários, a elaboração de Projetos; o trabalho colaborativo e em grupo; a escrita e sistematização; as normas acadêmicas; os diálogos entre pares e com a teoria; e algumas políticas públicas e discussões conceituais acerca da Educação Ambiental.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n.º 9795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, v.138, n. 79. Brasília: Imprensa Nacional, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em 08 maio 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80219/Pronea_final_2.pdf. Acesso em 08 fev 2020.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 03 abr 2020.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979/29759>. Acesso em 30 mar 2020.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso Educação do Campo – Licenciatura**. Versão 2016 atualizada em 2018). Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/111/6/PPC_Educação%20do%20Campo_Dom%20Pedrito.pdf. Acesso em 30 abr 2020.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

A PSICOMOTRICIDADE E SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO: ASPECTOS CONCEITUAIS E LITERÁRIOS

Denise de Barros Capuzzo³⁰
Miliana Augusta Sampaio³¹
Simone Lima de Arruda Irigon³²

Resumo

O aludido estudo tem como intuito primordial, abordar a relevância da Psicomotricidade no processo de inclusão educacional, especificamente na Educação Infantil, na área motora, cognitiva e afetiva, objetivando compreender e refletir a Psicomotricidade, no âmbito escolar promovendo aprendizagens transformadoras. Pesquisa do tipo bibliográfico e documental, ambas de natureza qualitativa descritiva, respaldou-se em livros, documentos oficiais, revistas eletrônicas e sites acadêmicos. Assim, percebeu-se que pesquisas relacionadas a essa temática ainda são limitadas e não exploram totalmente suas possibilidades e contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com algum tipo de necessidade específica.

Palavras-Chave: Inclusão Educacional; Psicomotricidade; Aprendizagem.

Abstract

The referred study has as main objective, to address the relevance of Psychomotricity in the process of educational inclusion, specifically in Early Childhood Education, in the motor, cognitive and affective areas, aiming to understand and reflect Psychomotricity, in the school environment promoting transformative learning. Bibliographic and documentary research, both of a descriptive qualitative nature, was supported by books, official documents, electronic journals and academic websites. Thus, it was realized that research related to this theme is still limited and does not fully explore its possibilities and contributions to the development of student learning with some type of specific need.

Keywords: Educational Inclusion; Psychomotricity; Learning.

Introdução

A Psicomotricidade é a área de conhecimento que estuda as concepções de movimento, organizados e integrados, em função das experiências vivenciais do sujeito, cuja ação é resultante da individualidade, biologicidade, cultura, sua linguagem e suas e suas socializações. Coste (1978) expõe que:

A Psicomotricidade é resultante de um longo processo, pois nasce com a história do corpo, processo este muitas vezes marcada por cortes revolucionários e reformulação decisiva, mas que culminam em concepções modernas, que nos permitem compreendê-las (COSTE, 1978, p. 7).

³⁰ Doutora em Educação, Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT – TO

³¹ Mestre em Educação, Neuropsicopedagoga e Professora da Universidade Estadual do Tocantins - UNTINS

³² Mestre em Educação, Psicopedagoga e Professora da Educação Básica da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins

A psicomotricidade é de extrema relevância para o crescimento e desenvolvimento do ser humano, onde se podem destacar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos dos indivíduos. Souza (2012, p.82), ainda destaca que:

A psicomotricidade, neste sentido, é concebida como uma ciência terapêutica, que contém conceitos teóricos e aplicações práticas de várias ciências como a psicologia, a psicanálise, a psiconeurologia, a pedagogia, a psiquiatria, entre outras, que convergem os seus interesses no estudo do desenvolvimento, com o objetivo de dar qualidade de vida ao ser humano (SOUZA, 2012, p. 82).

A Psicomotricidade, pois, surge como importante aliada no processo de inclusão escolar, podendo ser usada no auxílio de crianças com dificuldades e /ou atrasos no desenvolvimento global, pessoas com deficiências, deficiências sensoriais, motoras, intelectuais e psíquicas e até mesmo a pessoa na terceira idade. O trabalho de inclusão educacional, especialmente com as crianças com necessidades específicas, previu a Psicomotricidade, como base indispensável e importante aliada, para o desenvolvimento do educando, dando oportunidade, para que, por meio de jogos e atividades lúdicas e outros métodos interventivos, o aluno se conscientiza sobre seu corpo, mediante a interação com o mundo concreto, pois, é através dessas atividades que ele também desenvolve suas aptidões perceptivas, como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Nesse sentido, Alves (2007) salienta que:

Por meio da psicomotricidade qualquer que seja a condição psíquica ou física da criança especial, o progresso é alcançado. De forma lenta ou rápida, conquistas são adquiridas, pois o profissional atento às necessidades trabalha fundamentalmente com o sentido de espaço e tempo (ALVES, 2007, p. 37).

Tendo em vista tal perspectiva, a presente pesquisa se propõe a aprofundar, compreender e refletir, sobre os benefícios da Psicomotricidade no processo de inclusão educacional no Ensino Fundamental, através de uma Revisão Bibliográfica, possibilitando que visualizemos o estado da arte dessas pesquisas, as quais podem via a possibilitar aprendizagens transformadoras no processo de ensino/aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Material e Métodos

A investigação pretendida, classifica-se, em relação a forma de abordagem como pesquisa qualitativa, pois tem como preocupação o significado particular atribuído aos fatos investigados de maneira não numérica, nem estatística, além da análise de valores e princípios, da classificação de conceitos, do desvendamento de símbolos a captação e a interpretação do sentido dos diferentes conteúdos.

O método, pois, precisa estar apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar, mas, é a natureza do problema que determina a escolha do método (RICHARDSON, 2007). Pesquisar é, pois, uma atividade que exige disciplina, rigor e fidedignidade no levantamento e no trato dos dados obtidos. Para atender esses critérios, esta pesquisa também será desenvolvida nas dimensões bibliográfica, descritiva e explicativa.

De acordo com os meios, classifica-se em pesquisa bibliográfica, tendo em vista que necessita recorrer a um referencial teórico consistente, organizado com base em material publicado, tais como livros, periódicos, dissertações, teses, jornais, redes eletrônicas, entre outros. O prisma *descritivo* compreenderá o estudo para se obter uma melhor compreensão dos fatores e elementos

que influenciam as percepções dos docentes objeto da investigação (OLIVEIRA, 1997). Já a dimensão *explicativa* aprofundará a análise dos dados com a indicação de fatores responsáveis pelas percepções levantadas.

Como instrumental de pesquisa, foram utilizados livros, Documentos Oficiais, leituras de Revistas Eletrônica relacionados ao tema, Anais Científicos e Sites Acadêmicos. As análises dos dados foram obtidas a partir dos referidos documentos, por meio da análise de conteúdo estudado pelos recortes encontrados. Mais adiante, no final do artigo, serão mostradas as considerações finais do trabalho, trazendo o que foi encontrado com a pesquisa bibliográfica sobre a temática as limitações e as possíveis contribuições da psicomotricidade para propiciar uma inclusão educacional mais eficaz dos discentes que apresentam Necessidades Específicas.

Desenvolvimento

Conforme já dito anteriormente, por meio de uma pesquisa de revisão de literatura, prosseguiu-se com a identificação e exploração dos portais *online* de periódicos científicos, fazendo buscas por meio de palavras-chave relacionadas ao tema, utilizando-se as seguintes palavras: Inclusão Educacional; Psicomotricidade; Aprendizagem. Verificou-se a produção científica oriunda de dissertações, teses e artigos, Leis e documentos disponíveis nessas páginas. Abaixo, disponibilizamos as etapas dessa fase:

Quadro 1 - Protocolo de Revisão de Literatura utilizado nesse estudo

Objetivo	Identificar quais temáticas tem sido pesquisada sobre os benefícios da Psicomotricidade no processo de inclusão educacional no Ensino Fundamental.
Questões de Pesquisa	Quais as temáticas mais recorrentes nas produções científicas sobre os benefícios da Psicomotricidade no processo de inclusão educacional no Ensino Fundamental.
Bases de Dados	<i>Scopus, Web of Science, Scielo, em Revistas de Programas de Pós-Graduação e DOAJ – Directory of open Access Journals.</i>
Critérios de Inclusão	Artigos completos, Artigos escritos em Português, Dissertações, Teses e TCCs, que abordem questões relacionadas aos benefícios da Psicomotricidade no processo de inclusão educacional no Ensino Fundamental.
Critérios de Exclusão	Artigos Duplicados, Artigos incompletos, artigos em idioma diverso do português, artigos que não tratem diretamente dos benefícios da Psicomotricidade no processo de inclusão educacional no Ensino Fundamental.
String de busca	Inclusão Educacional, Psicomotricidade, Psicomotricidade e Inclusão, Psicomotricidade e Ensino Fundamental.

Fonte: Adaptado de Rocha, Nascimento & Nascimento (2018)

Podemos notar que nossa revisão de literatura, teve como fontes o *Scopus*, *Web of Science*, *Scielo*, Artigos em Revistas de Programas de Pós Graduação em Educação, Ensino e áreas correlatas, além de fazer uso do DOAJ – *Directory of open Access Journals*. Verificamos os seguintes resultados, após utilizarmos os critérios de inclusão e exclusão, cujo objetivo foi o de analisar a produção científica sobre o uso da Psicomotricidade no processo de inclusão educacional no Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Resultado da Busca de Estudos Primários nas Bases de Dados

Base de Dados	Quantidade
<i>Scielo</i>	2 artigos
<i>Scopus</i>	1 artigo
Revistas de Programas de Pós Graduação, Dissertações, Teses e TCCs.	3 Dissertações, 2 Teses e 5 TCCs
DOAJ – <i>Directory of open Access Journals</i>	2 artigos
Total:	20 Produções
1º Filtro:	15 Produções
Seleção Final:	15 Produções

Fonte: Adaptado de Rocha, Nascimento & Nascimento (2018)

Constatou-se a gritante necessidade de fortalecimento de uma comunidade de pesquisa sobre essa temática, já que apenas 15 (quinze) artigos foram encontrados, demonstrando a clara necessidade de mais pesquisas e produções que versem sobre o assunto. A seguir esmiuçaremos os principais assuntos que são desvelados pelos estudos encontrados pela nossa revisão de literatura, no âmbito da Psicomotricidade e Inclusão Educacional no Ensino Fundamental.

Conceitos de Psicomotricidade

Uma boa parte dos achados encontrados na pesquisa bibliográfica, tratam dos conceitos específicos de Psicomotricidade e estão atrelados a sua importância nos primeiros anos de vida. O termo “psicomotricidade”, pois, conforme pesquisas como os de RODRIGUES & COSTA (2017) e MENDONÇA (2018), teve seu início a partir de discursos médicos, por meio de estudos clínicos com o principal objetivo de compreender as estruturas cerebrais e esclarecer fatores patológicos, tidos como “anormais.

Souza (2012, p.82), destaca que:

A psicomotricidade, neste sentido, é concebida como uma ciência terapêutica, que contém conceitos teóricos e aplicações práticas de várias ciências como a psicologia, a psicanálise, a psiconeurologia, a pedagogia, a psiquiatria, entre outras, que convergem os seus interesses no estudo do desenvolvimento, com o objetivo de dar qualidade de vida ao ser humano (SOUZA, 2012, p. 82).

A evolução do termo *Psicomotricidade* levou esta a ser definida como o campo transdisciplinar, que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade.

O corpo é uma totalidade e uma estrutura interna fundamental ao desenvolvimento mental, afetivo e motor da criança. São experiências e vivências corporais que organizam a personalidade da criança. A vivência corporal ao é senão o fator gerador das respostas adquiridas, onde se inscrevem todas as tensões e as emoções que caracterizam a evolução psicoafetiva da criança. (FONSECA, 1993, p. 50).

Já o estudo realizado por Barros e Barros (2005), mais à frente na evolução do termo, definiu a Psicomotricidade como “[...] uma ação educativa integrada e fundamentada na comunicação, na linguagem e nos movimentos naturais conscientes e espontâneos. Tem como finalidade normalizar e aperfeiçoar a conduta global do ser humano”.

Desse modo, seu uso na Educação, especialmente nas séries iniciais, é de suma importância, pois, “Na infância, a Psicomotricidade tem como finalidade otimizar e maximizar o potencial de aprendizagem e a adaptabilidade psicossocial da criança” (SOUZA, 2012, p.88). Através dessas experiências concretas no ambiente educacional, a psicomotricidade pode ajudar o cérebro a ter maior capacidade para integrar, elaborar, captar, armazenar e expressar informações.

Assim, ao trabalhar com o educando deve se respeitar o ritmo próprio de cada um, especialmente, no caso de crianças com necessidades especiais. Quando se trata deste público na instituição escolar, é preciso dar uma atenção especial, uma vez que o ritmo de aprendizagem está intimamente ligado ao contexto social, cognitivo e afetivo, pois o “[...] seu aprendizado dependerá diretamente do vínculo que o próprio educando cria com o meio que vive” (FREITAS e ISRAEL, 2008, p.1).

Diante dos achados, podemos ver a importância do conceito da Psicomotricidade inserida no processo de ensino inclusivo. Nesta abordagem, ela visa proporcionar ao educando o seu pleno desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, objetivando sua formação integral, sendo explorada por meio de jogos e atividades lúdicas, além de outras atividades específicas aos seus quadros inclusivos, o que oportuniza a conscientização do seu próprio corpo e do ser dos discentes em questão, resultando em uma verdadeira aliada na inclusão desse público.

O Uso da Psicomotricidade para o Ensino Inclusivo na Educação Infantil

Uma Educação verdadeiramente inclusiva deve ser aquela de qualidade, ofertada amplamente para todos. Aquela que considere as possibilidades e diferenças dos alunos e que oportunize o desenvolvimento de suas potencialidades específicas, respeitando suas condições individuais cognitivas, afetivas, psíquica-emocional, social, contribuindo para o seu desenvolvimento, pois a “Educação é um direito de todos”.

Sasaki (1997, p.3), nesse sentido, define inclusão como:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p.3).

Uma dessas pesquisas realizada por Galvani (2011), que investigou as concepções de docentes sobre a inclusão e a Psicomotricidade, assim como a aplicabilidade no processo educativo. Seu objetivo foi realizar uma pesquisa com enfoque no desdobramento da formação do educador em seu cotidiano educacional e as implicações específicas da Psicomotricidade no processo de inclusão.

Mendonça (2008), por sua vez, em seu artigo “A Psicomotricidade aliada ao Atendimento Educacional Especializado - AEE e crianças com múltiplas deficiências: Um estudo de caso”, tratou de um estudo de caso de uma criança com necessidades especiais múltiplas, suas limitações nas diversas áreas: motora, cognitiva e afetiva, sua pré-disposição para ser independente e aprender, a qual frequentava o AEE de sua escola. Esse atendimento existia para que os alunos com tais comprometimentos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela sua deficiência.

Outro estudo relevante encontrado foi o de Júnior & Rodrigues (2016). Mesmo que não trate especificamente do Ensino Infantil, o artigo trouxe um relato de experiência, a qual teve o objetivo geral, promover um atendimento especializado aos educandos, em uma instituição Goiana, que atende a crianças com faixa etária de 07 a 14 anos, com comprometimentos neuropsicomotores, com diagnóstico de lesão cerebral e deficiência mental. Tal intervenção visava proporcionar o desenvolvimento global a partir dos aspectos físicos, psíquicos, intelectuais, sociais e culturais, respeitando suas diferenças individuais e tornando possível não só o desenvolvimento de suas potencialidades como também sua integração na sociedade.

De forma específica, os autores pretendiam descobrir e explorar as possibilidades de movimento, esquema corporal e orientação espacial e temporal; estimular a autonomia, a independência e as capacidades sensoriais, cognitivas e motoras; e melhorar a função respiratória, cardiovascular e o movimento articular dessas crianças.

Na dissertação “A importância da psicomotricidade na Educação Infantil”, de Fontana (2012), expõe como a Educação Psicomotora e Reeducação Psicomotora funcionam quando se trata de melhorar o rendimento escolar e infantil, e define também especificamente o desenvolvimento psicomotor em crianças de 0 a 5 anos. Na pesquisa foram abordadas na sua fundamentação teórica, a importância da psicomotricidade para criança na Educação Infantil; a definição da psicomotricidade e seus elementos básicos; o desenvolvimento da criança na fase de zero a cinco anos; as contribuições da psicomotricidade nas escolas de Educação Infantil e qual é o papel da escola no desenvolvimento da psicomotricidade e também sobre como as perturbações psicomotoras podem resultar em fracasso escolar.

Através dessa revisão, percebemos que com o auxílio da educação psicomotora a criança pertencente ao ciclo da Educação Infantil, trará circunstância favorável à realização do seu pleno desenvolvimento, proporcionando a ela capacidade de pensar, desejar, perceber, raciocinar, a ter consciência de seu próprio corpo, ajudando-a e beneficiando-a no seu desenvolvimento integral, ou seja, nas suas aptidões perceptivas, seu comportamento psicomotor, como também na manutenção e conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio afetivo, que são indispensáveis a qualquer ser humano ao desenvolvimento do seu intelecto (FONSECA, 2012, p.65).

Considerações Finais

Através da nossa Revisão Bibliográfica, pudemos constatar que a Psicomotricidade é de grande importância no desenvolvimento infantil. Seu uso na educação possibilita formar um ser que global e integral, em que estejam presentes as dimensões da motricidade, da cognição e da afetividade, pois ela congrega estes três fundamentos básicos numa só ciência e prática interventiva, para o bom desenvolvimento integral da criança.

Porém as poucas pesquisas encontradas neste estudo, demonstram que ainda necessitamos estudar muito, refletir e questionar sobre a educação inclusiva e a importância da Psicomotricidade utilizada em prol dessa inclusão, enquanto ciência, método e forma de intervenção junto aos educandos, que objetiva o desenvolvimento global a partir dos aspectos físicos, psíquicos, intelectuais, sociais e culturais, respeitando suas diferenças individuais e tornando possível não só o desenvolvimento de suas potencialidades, como também sua integração na sociedade.

Espera-se que este estudo venha a inspirar mais pesquisas sobre o tema, alertando os profissionais da educação da importância da psicomotricidade nas escolas, especialmente no seu uso no processo inclusivo de crianças, especialmente, na Educação Infantil, respeitando suas diferenças individuais e desenvolvendo suas potencialidades, como também sua integração na sociedade.

Referências

- ALVES, Fátima. **Inclusão muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 4º ed. ed. Wak .RJ.2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução L.A. Reto e A. Pinheiro, Lisboa, 2002.
- BARROS, D.; BARROS, D. R. **A Psicomotricidade, essência da aprendizagem do movimento especializado**. Disponível em [http <www.geocities.com/grdclube/Revista/Psicoess.html>](http://www.geocities.com/grdclube/Revista/Psicoess.html). Acesso em: 18 ago. 2018.
- COSTE, J. C. **A Psicomotricidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- FREITAS, A. S.; ISRAEL, V.L.; **A Psicomotricidade no desenvolvimento do esquema corporal na aprendizagem de pessoas com deficiência**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. p. 1026-1035.
- FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre. Artmed, 2012.
- FONSECA, V. A. **Psicomotricidade: psicologia e pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FONTANA, Cleide Madalena. **A Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil**. Dissertação (Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.
- GALVANI, C. **A formação do Psicomotricista enfatizando o equilíbrio tônico emocional**. In: COSTALLAT, D. (org.). **A Psicomotricidade otimizando as relações humanas**. 2.ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2011. p. 21-38.
- JÚNIOR & RODRIGUES. **A Psicomotricidade na Educação Especial**. CEPE: Pirenópolis, 2016.
- MENDONÇA, Ana Abadia. **Psicomotricidade aliada ao Atendimento Educacional Especializado e crianças com múltiplas deficiências: Um estudo de caso**. Uniube: Uberaba, 2008.
- OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- RODRIGUES & COSTA. **Deficiente Intelectual: Os Benefícios da Psicomotricidade**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai: IDEU, 2017.
- SASSAKI, R. Z. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SOUZA, V. F.M. **Desenvolvimento psicomotor na infância**. Maringá, PR, 2012.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

APLICABILIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO EM GOVERNADOR VALADARES – MG

Edmarcius Carvalho Novaes³³
Walkyria Silva Santos Miranda³⁴

Resumo

Objetivou-se apresentar a aplicabilidade do direito à educação de alunos com transtorno do espectro autista em Governador Valadares – MG. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica e documental. Para tanto, apresenta-se conceituações do autismo, as legislações existentes e como ocorre sua efetivação no referido município. Como resultados tem-se que em nível nacional os direitos deste segmento social estão legalmente garantidos. Conclui-se que a educação de alunos com transtorno do espectro autista vem sendo garantida em Governador Valadares, sendo necessário avançar no campo jurídico para se efetivar mais direitos que permitam a dignidade humana deste público.

Palavras-Chave: Direito à Educação, Transtorno do Espectro Autista, Governador Valadares.

Abstract

This study aimed to present the applicability of the right to education of students with autistic spectrum disorder in Governador Valadares - MG. It is a qualitative research, literature review and documentary. To do so, we present conceptualizations of autism, the existing legislations and how their realization occurs in that municipality. As a result we have that at the national level the rights of this social segment are legally guaranteed. It is concluded that the education of students with autistic spectrum disorder has been guaranteed in Governador Valadares, and it is necessary to advance in the legal field to realize more rights that allow the human dignity of this public.

Keywords: Right to Education, Autism Spectrum Disorder, Governador Valadares.

Introdução

O autismo é um transtorno comportamental que se configura como um distúrbio de desenvolvimento, a partir de múltiplas etiologias, sem causas específicas determinadas, e que se manifestava majoritariamente em indivíduos do sexo masculino. Recentemente passou a ser reconhecido como uma das modalidades da condição humana de deficiência no ordenamento jurídico brasileiro.

Neste sentido, este trabalho tem por objetivo apresentar a aplicabilidade do direito à educação de alunos com transtorno do espectro autista pela rede municipal de educação da cidade de Governador Valadares – MG, com os serviços de Educação Especial destinada à Educação Inclusiva de alunos com deficiência.

³³ Doutorando do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração em Estudos de Gênero (2017). Professor e pesquisador na Universidade do Vale do Rio Doce. Presidente do Conselho Municipal de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos de Governador Valadares, no biênio 2019-2021.

³⁴ Bacharel em Direito pela Universidade Vale do Rio Doce (2019). Servidora pública municipal de Governador Valadares, lotada na Secretaria de Educação.

Problematiza-se que o reconhecimento legal de direitos específicos para alunos com transtorno do espectro autista e o cumprimento do que já encontra respaldo em normativas nacionais e municipais sobre a temática é de suma importância, na medida em que seu cumprimento coaduna com o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que utiliza como procedimentos metodológicos a revisão bibliográfica e de documentos (legislações).

Para atingir o objetivo proposto, se configuram como objetivos específicos (e respectivamente, estruturam este trabalho em suas seções): apresentação da discussão teórica sobre a conceituação do autismo; identificação de legislações nacionais e municipais existentes sobre o direito à educação dos alunos com autismo; apontamento da execução do direito à educação de autistas pela rede municipal de educação de Governador Valadares – MG.

Este trabalho se justifica ao permitir uma leitura do cenário legislativo da temática e da realidade do município analisado, o que pode fomentar novas pesquisas possam ser realizadas no território analisado, aprofundando as lacunas ora apresentadas, ou apontando os olhares dos atores sociais envolvidos neste contexto.

Compreendendo o Transtorno Espectro do Autista (TEA)

Data-se de 1943 e 1944 o registro histórico em que os psiquiatras Leo Kanner e Hans Asperger, utilizaram o termo ‘autismo’ para identificar grupos de crianças que apresentavam um comportamento de extremo isolamento social. Em 1980, Lorna Wing defendeu que as manifestações do autismo fazem parte de uma mesma tríade sintomática: ausência de interação social, de comunicação e comportamento restrito e repetitivo (BRASIL, 2013).

Recentemente, o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 5 adotou o termo ‘Transtorno do Espectro do Autismo’ (TEA) para designar categorias de transtornos que atualmente o formam o transtorno autista, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação (KHOURY et. al., 2014).

Orrú (2012) apontam que o autismo pode ser conceituado enquanto um síndrome comportamental para fins de diagnósticos e tratamento, sobretudo no fase infantil, que se caracteriza por um distúrbio do desenvolvimento e que varia de acordo com sua etiologia, que inclusive, pode ser múltipla. A autora ressalta que até ano de 1989 acreditava-se

(...) estatisticamente, que a síndrome acometia crianças com idade inferior a três anos, com predominância de quatro crianças a cada dez mil nascidas. Manifestava-se, majoritariamente, em indivíduos do sexo masculino, sendo a cada quatro casos confirmados três do sexo masculino e um caso para o feminino (ORRÚ, 2012, p. 23).

Steiner (2002, p. 34), por sua vez, relata que o transtorno “(...) costuma se acompanhar de numerosas outras manifestações inespecíficas, como fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autogressividade)”. Ainda, afirma que o autismo atípico é diferente do que normalmente se classifica como tal, uma vez “(...) se iniciar após os três anos de idade e (ou) pela falta de manifestações clínicas suficientes em um ou dois dos três domínios psicopatológicos (interações sociais recíprocas, comunicação e comportamentos) implicados no autismo infantil”. (STEINER, 2002, p. 1-2)

Já para Schwartzman & Araújo (2011), os transtornos do Espectro do Autismo (TEA) poderiam ser tidos como aqueles que “(...) constituem um grupo de condições que, por um lado, tem sido mais frequentemente identificadas e, por outro, tem atraído interesse de profissionais de várias áreas do conhecimento” (SCHWARTZMAN & ARAUJO, 2011, p. 15).

Em decorrência desse interesse de profissionais em entender sobre o Transtorno (TEA), novas possibilidades de formas ou métodos de tratamento tem surgido e auxiliado no processo de inclusão dos autistas. Estas mudanças de concepções sobre o autismo refletiram positivamente em muitas áreas sociais, especialmente na educacional, assegurando a conquista de importantes direitos.

Ainda assim, e, não obstante o ordenamento jurídico brasileiro preconizar que o ensino básico obrigatório e o atendimento educacional especializado devem ser ministrados preferencialmente na rede regular de ensino, a realidade testifica que a maioria dos alunos com TEA recebem educação básica e obrigatória de forma exclusiva em escolas especializadas, o que contraria o atual paradigma da inclusão social, internalizado na Constituição Federal pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006, cujos preceitos são a “participação plena e efetiva de todos em igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2006).

A educação de autistas como direito

A educação de autistas é um direito previsto em legislações, em nível nacional, mas também regulamentado nas esferas municipais. Em nível nacional, primeiramente, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (BRASIL, 1996), que define e regulariza a organização da educação brasileira. Assim, regula os direitos e deveres da política brasileira da educação formal (escolar) e não-formal (para além dos espaços formais de ensino). No artigo 4º, inciso III, determina que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Vê-se avanços do dispositivo da Lei 9.394/96: primeiramente, o atendimento educacional é gratuito (o que significa que a oferta do atendimento especializado no âmbito da rede oficial de ensino não pode ser cobrada); posteriormente, que pessoas em idade escolar são considerados “educandos com necessidades especiais”, o que pressupõe um enfoque pedagógico em se tratando do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência.

No entanto, o artigo 58 da LDBEN, confunde um pouco os enfoques clínicos e pedagógicos ao conceituar a educação especial “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educando portadores de necessidades especiais”. No § 1º do artigo supracitado o legislador diz que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Aqui, revela a faceta mais médica do atendimento especializado, ao tratar os educandos com necessidades especiais como uma clientela.

Destaca-se que a Resolução nº 01 de 15 de outubro de 2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE atualizou a nomenclatura utilizada, retirando-se ‘portador’ e ‘necessidades especiais’, passando-se a denominar como ‘pessoa com deficiência’ e ‘aluno com necessidades educacionais especiais’.

Especificamente sobre os direitos de alunos com transtorno do espectro autista tem-se ainda a Lei Federal nº 12.764/12, popularmente denominada como ‘Lei Berenice Piana’, que no artigo 1º, § 2º, estabelece direitos ao reconhecer o transtorno do espectro autista como um tipo de deficiência para todos os efeitos legais, sendo reconhecida no campo jurídico como a legislação que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O reconhecimento à Berenice Piana se dá pelo protagonismo histórico, enquanto mãe de um garoto autista e que lutou bravamente, enfrentando diversas barreiras para que a lei fosse aprovada.

O que chama mais atenção é o que está previsto no artigo 7º desta lei e que se refere ao direito à educação do aluno com transtorno do espectro autista:

Art. 7o. O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1o. Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo. (BRASIL, 2012).

Esse artigo tem aplicação nas instituições públicas e privadas de ensino. Em caso de rejeição de matrículas ou discriminação também deve ser levado em conta o disposto no artigo 8º da Lei 7853/89, que pune criminalmente com multa e prisão quem negar vaga escolar em função de deficiência, com destaque aos incisos I, V e VI:

- I – recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;
- V – deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;
- VI – recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público. (BRASIL, 1989)

Podemos ver alguns casos em que para a rede particular de ensino não se aplica o que está descrito no artigo 3º da Lei. Normalmente, as escolas particulares aceitam a inclusão, mas como não estão obrigadas a pagar um profissional à parte (o que normalmente não é feito voluntariamente), cabendo aos pais e responsáveis, além de terem despesas com mensalidades, arcarem com este profissional que executa o atendimento educacional especializado. Na rede regular de ensino público isso não pode acontecer, pois caso seja necessário um acompanhante, os pais não estão obrigados a custeá-lo, de acordo com o parágrafo único do artigo 3º da Lei 12764/12.

Outra legislação nacional que garante direitos às pessoas com transtornos do espectro autista é a Lei Federal nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 1º, tal política é apresentada como aquela que visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, com efeito em sua inclusão social e cidadania. O artigo 2º, por sua vez, conceitua a pessoa com deficiência como:

- (...) aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Sendo considerada pessoa com deficiência, o autista é destinatário dos direitos previstos no Estatuto da Pessoa com Deficiência. Cabe destacar entre estes o de atendimento prioritário previsto no artigo IX, sendo garantido o atendimento imediato e diferenciado conforme sua necessidade, em todas as instituições e serviços de atendimento público. Ressalta-se que este atendimento ainda prevê a celeridade nos processos administrativos e judiciais.

Já no artigo XXVII está previsto o Direito de Educação, em que toda criança com deficiência tem o direito ao ingresso e sua permanência na escola regular de ensino, garantida sua permanência. Este processo educativo tem caráter inclusivo, ou seja, o aluno com autismo deverá ter o aprendizado e participação em âmbito escolar, não podendo ser negada a matrícula deste aluno considerado autista, pois sua negativa é considerada crime, como já relatado.

No município mineiro de Governador Valadares há algumas legislações específicas que tratam na esfera local de direitos para pessoas com o transtorno do espectro autista. A Lei Municipal nº 6. 296 de 31 de maio de 2012, reconhece a pessoa com autismo como pessoa com deficiência, para fins de plena fruição dos direitos previstos pela legislação do Município de Governador Valadares. No entanto, a legislação carece de regulamentação em decreto específico, o que ainda não foi realizado até a presente data.

Assim, a referida lei em vigor à partir da data de sua publicação, versa sobre como o município buscará formas de incentivar as universidades sediadas em seu território, visando o desenvolvimento de pesquisas e ou projetos multidisciplinares que tenham foco no autismo e melhorando a qualidade de vida dessas pessoas. Cabe indagar sobre as fontes de custeio destas possibilidades de pesquisa e/ou projetos que beneficiariam a população ora analisada.

Já a Lei Municipal nº 6.298 de 31 de maio de 2012, em vigor com sua publicação, reconhece em nível local o ‘Dia Mundial da Pessoa com Autismo’, comemorado no dia 02 de abril de cada ano. Neste dia, devem ser promovidas pelo município discussões em prol do bem estar dos autistas e sua inclusão na sociedade, entre outras atividades, evidenciando a importância e relevância no que se refere à inclusão da pessoa com autismo. Da mesma forma, carece de decreto que regulamente como o município fará aquilo que a referida legislação lhe incumbe, ficando à par da sociedade civil organizada promover essa mobilização.

Por fim, citamos a mais recente legislação municipal sobre o autismo: Lei Municipal nº. 6.892 de 24 de maio de 2018, que institui a Política de Proteção à Saúde Bucal da Pessoa com Transtorno Espectro do Autismo. Tal política, segundo a legislação, será desenvolvida no âmbito da rede pública municipal de saúde, com o apoio de especialistas e de representantes de associações de pais de autista, cabendo ao Poder Executivo incluir na Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO e na Lei Orçamentária - LOA do ano subsequente ao da data de publicação desta Lei, assim como as despesas decorrentes de sua execução.

Ainda, acrescenta-se que apesar de não ser uma lei municipal aprovada e publicada pela Câmara de Vereadores, há de se destacar que o Conselho Municipal de Educação de Governador Valadares, por meio da Resolução nº 01, de 21 de agosto de 2013, fixou normas para autorização de funcionamento de instituições de atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade Educação Especial numa perspectiva inclusiva. No entanto, o órgão fiscalizador não prevê em seu texto, em momento algum, a terminologia “autismo”.

Resultados e discussões

Nesta seção apresentamos a execução do direito à educação de alunos com transtorno do espectro autista em Governador Valadares. Todo o processo se dá com o acompanhamento pelo CRAEDI - Centro Municipal de Referência e Apoio à Educação Inclusiva Zilda Arns, órgão público específico e preparado, que executa a oferta de várias formas de do AEE – Atendimento Educacional Especializado para os alunos da rede municipal de educação.

Cabe às escolas da referida rede, em que os alunos com autismo estão matriculados, fazerem o encaminhamento. Para tanto, apresentam comprovante (laudo) expedido por médico especialista, ou a indicação no PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) do aluno, feita pela parte pedagógica da escola juntamente com o docente responsável do aluno, que percebe inicialmente essa necessidade.

Nesta instituição, os alunos são atendidos por profissionais especializados: psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, assistente social. Quando necessita-se encaminhar o aluno para um outro atendimento que não seja realizado por profissional especializado da instituição, como no caso de oftalmologista, isto se dá através do serviço público da educação em interface com outras políticas públicas.

Estes alunos que tem o atendimento especializado na Rede Municipal de Ensino estudam em salas regulares e são ajustados às mesmas. A partir do que determina a LDBEN, o aluno tem o acompanhamento por um monitor em seu período na escola em turmas regulares, que fica sempre presente atendendo suas necessidades. Ainda, o espaço físico deve ser adaptado para que o atendimento seja cumprido, conforme o que a legislação educativa normatiza.

O município disponibiliza em alguns casos específicos, e dependendo do tipo de atendimento necessário, o transporte para locomoção para os alunos em micro-ônibus, que os buscam e os traz de volta na porta de suas casas, facilitando os atendimentos e permitindo a frequência nos acompanhamentos realizados.

Considerações Finais

Este artigo se propôs apresentar a aplicabilidade do direito à educação de alunos com transtorno do espectro autista pela Rede Municipal de Educação da cidade mineira de Governador Valadares. Conclui-se que a nível nacional, o direito à educação deste segmento social está garantido legalmente, no entanto, faz-se necessário avançar no campo jurídico, com maiores detalhamentos a respeito em outros instrumentos legais sobre especificidades de seus contextos enquanto pessoas com deficiência. Em nível local, diante do exposto, fica evidente que o município executa as legislações com os serviços prestados no CRAEDI, no entanto, carece de desenvolver ainda mais sua legislação, regulamentando as leis já existentes, com o intuito de resguardar os direitos de autistas e garantir o cumprimento do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

Referências

- BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista e altera o §3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, 27 de dezembro de 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, 06 de julho de 2015.

BRASIL. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do sistema único de saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado.** Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, Brasília. 2006.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010. **Altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre o Regimento Interno do Conade.** Diário Oficial da União. Ministério da Educação. Brasília, 2010.

GOVERNADOR VALADARES. **Lei nº 6.296 de 31 de maio de 2012.** Reconhece a pessoa com Autismo como pessoa com deficiência, para fins de plena fruição dos direitos previstos pela legislação do Município de Governador Valadares. Secretaria Municipal de Governo. Diário Oficial do Município. Governador Valadares, 31 de maio de 2012.

GOVERNADOR VALADARES. **Lei nº 6.298, de 31 de maio 2012.** Institui o Dia Mundial da Pessoa com Autismo. Secretaria Municipal de Governo. Diário Oficial do Município. Governador Valadares, 31 de maio de 2012.

GOVERNADOR VALADARES. **Lei nº 6.892, de 24 de maio de 2018.** Disciplina a Política de Proteção à Saúde Bucal da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. Secretaria Municipal de Governo. Diário Oficial do Município. Governador Valadares, 24 de maio de 2018.

GOVERNADOR VALADARES. **Resolução nº 01 de 21 de agosto de 2013.** Fixa normas para autorização de funcionamento de instituições de Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Diário Oficial do Município. Governador Valadares, 21 de agosto de 2013.

KHOURY, L. P., TEIXEIRA, M. C. T. V., CARREIRO, L. R. R., SCHWARTZMAN J. S., RIBEIRO, A. F., CANTIERI, C. N. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico].** São Paulo: Memnon, 2014.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro, WAK Editora, 2012.

SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A.; **Transtornos do espectro do Autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

STEINER, C. E. **Transtornos Globais do Desenvolvimento: caracterização genético-clínica e neurológica de uma amostra de indivíduos da região de Campinas.** Tese de Doutorado: Campinas, 2002.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

A TÊNUE FRONTEIRA ENTRE A EVASÃO E A EXCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco³⁵

Resumo

Busca-se no presente artigo refletir sobre a tênue fronteira entre a evasão e a exclusão na pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Argumenta-se que por diversas vezes a educação não cumpre seu papel transformador da sociedade, em especial no contexto da pós-graduação, acabando por gradualmente excluir os indivíduos. Na discussão, essas reflexões dialogam com a experiência vivenciada durante o I fórum das representações discentes dos programas de pós-graduação em Educação da região sul do Brasil, o qual aconteceu em Porto Alegre (RS), entre os dias 23 a 25 de julho de 2018, e foi realizado durante a XII reunião da ANPEd Sul.

Palavras-Chave: Evasão; Exclusão na Pós-Graduação; Fórum Discente.

Resumen

El presente artículo busca reflexionar sobre la tenue frontera entre la evasión y la exclusión en el programa brasileño de posgrado *stricto sensu*. Se argumenta que la educación en varias ocasiones no cumple su papel transformador en la sociedad, especialmente en el contexto de la postgrado, y gradualmente termina excluyendo a los individuos. En la discusión, estas reflexiones dialogan con la experiencia vivida durante el I foro de las representaciones estudiantiles de los Programas de Posgrado en Educación en la región sur de Brasil, que tuvo lugar en Porto Alegre (RS), del 23 al 25 de julio. 2018, y se celebró durante la 12a reunión de ANPEd Sul.

Palabras clave: Evasión; Exclusión en estudios de posgrado; Foro estudiantil.

Introdução

A educação de qualidade e relevância social é um direito inalienável a todo e qualquer indivíduo, independente de características identitárias de classe, raça, gênero e demais marcadores sociais. Esse direito é garantido legalmente por diversos documentos e políticas nacionais e internacionais (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei n.º 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Lei n.º 13.005 de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação) que reiteradamente ratificam a necessidade da garantia ao acesso, permanência e êxito na educação³⁶. Entretanto, uma “maioria em nosso país” continua sendo negligenciada e desprovida de uma “educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, em todos os níveis e modalidades de ensino, como direito fundamental de garantia de cidadania em uma república que se autodenomina democrática” (BRZEZINSKI, 2010, p. 203).

³⁵ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, com período sanduíche no Doutorado em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Realizou estágio de investigação doutoral no CES - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2019-2020). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³⁶ Concordamos com Filipak e Hennerich Pacheco (2017, p. 1244) quando afirmam que: “A temática do acesso do estudante à educação superior deve ser entendida de maneira intimamente ligada à problemática da permanência e evasão, pois não basta garantir apenas a democratização do acesso. As políticas públicas educacionais devem garantir o acesso a uma educação de qualidade, que tenha relevância social, e que os estudantes tenham êxito na conclusão dos estudos. E isso implica um forte investimento financeiro e cultural, no sentido de valorização da educação desde o nível básico, para que os estudantes possam chegar ao nível superior imbuídos de elementos culturais e intelectuais que propiciem o êxito em sua graduação e na profissão escolhida”.

As instituições educacionais, na perspectiva democrática do direito à educação, devem ser concebidas como lugares plurais, “espaços de troca de conhecimentos e construção de valores, no qual a democracia é o marco zero para a construção de uma sociedade justa e participativa” (FILIPAK; HENNERICH PACHECO, 2017, p. 1244).

Todavia, se como na obra clássica de Goya (1799), o “sono da razão produz monstros”, a educação, as instituições educacionais e as políticas públicas, na maioria das vezes, apresentam-se como reprodutores das práticas hegemônicas que promovem violências, desigualdades e exclusão, inclusive na pós-graduação. Exclusão que veladamente é nomeada pela estatística educacional como abandono e evasão. E quando analisadas de perto, percebemos que a uma tênue fronteira que separa a evasão da exclusão na pós-graduação *stricto sensu*.

Os discentes do *stricto sensu* sofrem continuamente os constrangimentos e limitações de:

- 1 – Falta de recursos: bolsas de estudos que permitam a permanência e dedicação integral a pesquisa, estruturas físicas adequadas nas universidades, auxílios para eventos científicos e publicações, falta de restaurantes universitários no setor privado, entre outros fatores econômicos;
- 2 – Mercantilização e produtivismo acadêmico, que exigem padrões de publicações inalcançáveis, onde discentes e docentes, devem “publicar ou perecer” (LEITE, 2017) ou pior “publicar ou morrer” (EVANGELISTA, 2006). E nesse movimento exacerbado de publicações, “publica-se de forma ansiosa todo o tipo de texto em periódicos” (NOSELLA, 2010, p. 179), utilizando-se inclusive de “práticas superficiais e levianas, como a reprodução da mesma ideia em vários textos” (TREVISIAN; DEVECHI; DIAS, 2013, p. 375), e/ou “usando a mesma base teórica, com os mesmos autores (MENEGHETTI, 2011, p. 344) com pouca ou nenhuma ineditividade e contribuição;
- 3 – Prazos de conclusão impérvios que assombram os (as) alunos (as) e impedem a realização de uma pesquisa relevante;
- 4 – Incompatibilidade entre os horários dos estudos, trabalho remunerado, lazer, vida familiar, aspectos pessoais e demais atividades cotidianas;
- 5 – Ambientes de extrema competição e comparação, incertezas perante ao futuro como profissionais e uma infinidade de problemáticas que afetam a vida do (a) pós-graduando (a).

Problemáticas essas que incidem diretamente na saúde mental dos (as) estudantes, basta por exemplo, analisarmos os altos índices de automedicação, solidão, depressão, ansiedade e até suicídios que assolam os (as) discentes da pós-graduação que não raras vezes são negligenciadas pelas instituições educacionais e quase sempre pelas políticas de saúde pública. Essas questões também aparecem nos estudos de Costa e Nebel (2018), para os autores,

O ambiente da pós-graduação é altamente desafiador. As demandas e as cobranças que se apresentam aos estudantes são muito mais intensas, quando comparadas às exigências da graduação. Realizar um curso de mestrado e, sobretudo, de doutorado é uma tarefa árdua que apresenta uma série de desafios ao jovem pesquisador: desenvolvimento da dissertação/tese, exame de qualificação, participação em eventos nacionais e internacionais, cumprimento dos créditos das disciplinas, publicação de artigos em periódicos qualificados, defesa etc. Somam-se a isso as dificuldades financeiras, os aspectos familiares, pessoais, emocionais, profissionais, conjugais, dentre outros. Não raramente, todos estes desafios, em conjunto, acabam afetando a saúde física e, sobretudo,

mental dos estudantes. Com efeito, durante a jornada na pós-graduação, muitos pós-graduandos acabam desenvolvendo ansiedade, depressão, distúrbios do sono, dentre uma série de outras doenças psíquicas. Grande parte deles opta por sofrer em silêncio, principalmente, porque existe ainda um grande tabu na sociedade em torno dos transtornos mentais, inclusive dentro da universidade, espaço que, pelo menos em teoria, deveria ser aberto ao diálogo (COSTA; NEBEL, 2018, p. 209).

Essas e outras questões, foram levantadas e discutidas durante o I fórum das representações discentes dos programas de pós-graduação em Educação da região sul do Brasil. O fórum aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (RS), entre os dias 23 a 25 de julho de 2018, e foi realizado durante a XII reunião da ANPEd Sul, que tinha como tema a seguinte proposição: EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL: pesquisar para quê?

Com a presença de representantes de 23 programas de pós-graduação, dos estados do Paraná, Santa Catarina e do Rio Grande Do Sul, realizou-se um diagnóstico das necessidades e dificuldades dos (as) discentes. A principal dificuldade apontada foi a financeira, que incidia diretamente na permanência do (a) estudante na pós-graduação.

O não reajuste de bolsas, e a falta delas nos mestrados e doutorados profissionais, as discrepâncias das funções atribuídas pelos programas aos(as) discentes bolsistas, as elevadas mensalidades dos mestrados e doutorados na rede particular, os preços exorbitantes de inscrição em eventos científicos qualificados na área e, os formatos de trabalhos finais de dissertações e teses, que ainda insistem em engessar os conhecimentos e saberes, em um modelo único de escrita, são fatores que só reiteram que “este é um tempo em que a razão deve ranger os dentes” (THOMPSON, 1978, p. 217).

Diante das inúmeras demandas apresentadas, o coletivo elaborou uma carta aberta direcionada a toda comunidade acadêmica, e principalmente a Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPEd), como entidade aglutinante dos programas de pós-graduação da área educacional.

Nessa carta, foi elencado e exposto o delicado momento que a democracia e a educação, de forma geral, vêm enfrentando no Brasil e denunciado “os efeitos nefastos do atual contexto político e econômico” que afetam “não só a formação regional de pesquisadoras e pesquisadores, mas também de docentes da educação básica e superior e a construção de quadros intelectuais nacionais” (CARTA DE PORTO ALEGRE, 2018).

Também em seu teor, a carta cobra de forma urgente que a ANPEd assuma posicionamentos em relação as seguintes questões:

- a) políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação para que se amplie o acesso e a permanência de estudantes negras e negros, indígenas, quilombolas e da população LGBTQI+;
- b) experiência de formação integral dos(as) discentes, com perspectivas de egressos que contribuam de forma significativa para o desenvolvimento científico/educacional do país;
- c) reformulação dos critérios institucionais para a concessão de bolsas;
- d) licença maternidade, paternidade e ao tratamento de saúde sem prejuízos aos(as) alunos(as) e aos programas;
- e) educação mais plural e democrática, com valorização das diversidades culturais e ideológicas;
- f) ampliação dos prazos de defesas de teses e dissertações, para que se assegure a prevenção da saúde mental e a qualidade das produções, principalmente para alunos e alunas não bolsistas e que trabalhem;

- g) assegurar os mesmos direitos aos programas de mestrado e doutorado profissional;
- h) assegurar espaços de governanças nas instituições aos alunos e alunas associadas, inclusive na ANPEd, para que de fato a democratização, inclusive nas tomadas de decisões sejam realizadas de forma coletiva e sem espaços para hierarquias excludentes.

Como compromisso do coletivo reunido, comprometeu-se com a criação e a realização do I Encontro Nacional das Representações Discentes dos Programas de pós-graduação em Educação, que será realizado durante a Reunião Nacional da ANPEd (ainda sem data prevista). Para isso foram eleitos dois representantes de cada estado da região sul do Brasil, para a organização e mobilização em nível nacional dos coletivos de representação discente.

As reivindicações e os compromissos assumidos pelo coletivo de representantes discentes, foram expostos em carta aberta e lida para a comunidade de participantes do encerramento da XII reunião da ANPEd Sul e publicadas no site da regional da ANPEd.

Considerações finais

A democratização do acesso, a permanência e o êxito acadêmico na pós-graduação brasileira ainda é um desafio para as políticas públicas, para as instituições educacionais e para a promoção de uma cultura educacional como um todo. No presente texto problematizamos esses aspectos que em estatísticas se traduzem na evasão, mas o que de fato ocorre é um gradual processo de exclusão daqueles e daquelas que não correspondem ao “perfil” acadêmico esperado, perfil esse que historicamente favoreceu e continua a favorecer a elite social.

Essas problematizações foram expostas e denunciadas durante o I fórum de representantes discentes dos programas de pós-graduação em educação do sul do Brasil. A iniciativa, apesar de pequena e de ainda estar a florando, representa um passo importante na representação dos alunos e alunas da pós-Graduação. Essa proposta de organização, demonstra que a situação dos(as) discentes não podem ser ignoradas, que as angústias, frustrações, medos, incertezas e dificuldades não são individuais.

Além disso, momentos de partilha como esse, colocam em questionamento as próprias instituições universitárias que diversas vezes apresentam-se com um “discurso democrático, antidiscriminatório” (FREIRE, 1997), mas que adotam práticas de constrangimentos e violências para com os alunos que não cumprem os prazos, com as alunas grávidas, com a população LGBTQI+ e demais situações, que escapam da “regularidade” esperada de comportamento dos(das) discentes que conseguem ingressar na pós-Graduação, porque, em muitos casos, os que não se enquadram nesse perfil nem ingressar, conseguem.

Todavia, apesar de preocupante todo o contexto que o país vem vivenciando (como a retirada de importantes direitos, ataques a educação pública, vilanização dos (as) educadores, ataques aos marcos democráticos constitucionais e demais situações de retrocessos), não devemos abaixar a cabeça, temos que ter em mente que “é mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90).

A educação não é um produto de consumo, não é uma mercadoria! A educação é um direito e como tal, deve ser garantido. E a sobrevivência na pós-graduação depende de condições dignas que garantam o ingresso, a permanência e o êxito em uma formação integral do (a) discente. E que para isso de fato ocorra é necessário o abandono de práticas, institucionais e políticas, onde “prevalece uma mentalidade de exacerbado pragmatismo” e impede que as instituições universitárias, as quais “tem por finalidade intrínseca fundamental contribuir para a formação humana, entendida como processo de humanização” (SEVERINO 2016, p. 7), exerçam seu papel

na transformação social, redução das desigualdades e na construção e democratização do conhecimento.

Referências

- ANPED NACIONAL. **Vídeo sobre o I Fórum de representantes discentes dos programas de pós-graduação em educação da região sul do Brasil.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4SWSH89gFqM>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 05 ago. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Brasília: DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes--e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde [online]**. 2010, vol.8, n.2, pp.185-206.
- CARTA DE PORTO ALEGRE. **Carta do I fórum das representações discentes dos programas de pós-graduação em educação da região sul do Brasil.** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_do_forum_sul_de_discentes_d_os_programas_de_pos-graduacao_.pdf.
- COSTA, Everton Garcia da; NEBEL, Letícia. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis**, Santiago, v. 17, n. 50, p. 207-227, agosto 2018. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682018000200207&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **A bússola do escrever.** Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. Ed. Florianópolis: EDUFSC; SP: Cortez, 2006.
- FILIPAK, Sirley Terezinha; HENNERICH PACHECO, Eduardo Felipe. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21946/21071>>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LEITE, Janete Luiza. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Rev. Katálys [online]**. 2017, vol. 20, n. 2, pp. 207-215.
- MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Tréplica: o que é um ensaio teórico? Tréplica à Professora Kazue Saito Monteiro de Barros e ao Professor Carlos Osmar Bertero. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 343-348, 2011b.
- NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 177- 203, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: COÊLHO, I. M.; FURTADO, R. M. M. (Org.). **Universidade, cultura, saber e formação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 7-12.
- THOMPSON, Edward P. **The poverty of theory and other essays.** London: Merlin, 1978.
- TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Cátia Piccolo Viero; DIAS, Evandro Dotto. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? **Avaliação (Campinas)**, v. 18, n. 2, p. 373-392, 2013.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

CRIANÇA FAZ ARTE: AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL³⁷

Fabyula Aluiz Ribeiro ³⁸
Francine Cordeiro Bobato³⁹

Resumo

O presente artigo objetiva compreender o espaço e a importância das linguagens artísticas nas práticas escolares da Educação Infantil. Em seus desdobramentos teórico-metodológicos, a pesquisa, do tipo bibliográfica e de campo, permeia a abordagem qualitativa. Utilizamos um questionário aplicado a sete professoras como instrumento de coleta de dados. As linguagens artísticas na Educação Infantil são de suma importância para o desenvolvimento integral da criança nessa etapa de ensino. Os dados da pesquisa evidenciaram manifestações coerentes com o que se espera das boas práticas com a arte e suas linguagens na Educação Infantil, o que oportuniza seu uso social. No entanto, também demonstraram uma certa carência no que diz respeito às práticas dos professores, evidenciando indícios de um distanciamento entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagens Artísticas. Arte.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender el espacio y la importancia de los lenguajes artísticos en las prácticas escolares en Educación Infantil. En sus desarrollos teóricos y metodológicos, la investigación, bibliográfica y de campo, utilizó el abordaje cualitativo. Utilizamos un cuestionario aplicado a siete maestras como instrumento de recogida de datos. Los lenguajes artísticos en la Educación Infantil son muy importantes para el desarrollo integral del niño en esta etapa de la enseñanza. Los datos de la investigación mostraron manifestaciones coherentes con lo que se espera de las buenas prácticas con el arte y sus lenguajes en la Educación Infantil, brindando oportunidades para su uso social. Sin embargo, también demostraron una cierta falta en lo que se refiere a las prácticas de los docentes, evidenciando un alejamiento entre la teoría y la práctica.

Palabras clave: Educación Infantil. Lenguajes artísticos. Arte.

Introdução

A Educação Infantil é lugar privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil; é nela que a criança vive suas primeiras experiências, fora do ambiente familiar, tendo contato com outras pessoas por meio da socialização. Suas aprendizagens na Educação Infantil são fundamentais, pois a acompanharão por todo o processo de escolarização. Assim,

As experiências vividas no espaço de Educação Infantil criam possibilidades para as crianças construir significações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, o que as leva a desenvolver formas de sentir, pensar e

³⁷ Uma primeira versão desse estudo foi apresentado oralmente na X Semana de Estudos de Pedagogia, evento promovido pelo departamento do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Irati – PR.

³⁸ Graduanda do curso Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *campus* avançado de Prudentópolis – PR.

³⁹ Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *campus* de Irati-PR. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

solucionar problemas. Por meio dos relacionamentos que estabelece não só com os adultos, mas com outras crianças, o bebê aprende a reconhecer pessoas, objetos e situações, enquanto que as crianças mais velhas nomeiam elementos, imitam as pessoas ou outros aspectos que observaram, traçam desenhos, formulam perguntas, elaboram respostas. Nesse processo todas as crianças significam o mundo a sua volta, influenciando-o e sendo influenciada por ele (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 19).

A criança é por natureza muito curiosa e tem um mundo para ser descoberto, portanto, nessa fase tão importante ela necessita ser oportunizada ao contato com tudo o que pode contribuir com seu desenvolvimento e aprendizado. Afinal, “A educação tem como propósito o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, em todos os seus aspectos (físico, emocional, social, intelectual ou motor)” (PIETROBON; BULATY, 2014, p.126).

Dito isto, é fundamental possibilitar um ambiente criativo e expressivo, permitindo o contato com as diversas linguagens. Para tanto, é importante ter em mente que:

O trabalho com a linguagem artística não se enquadra numa perspectiva de ‘reprodução de modelos’, de cópias, o que limita às crianças em sua ação no mundo. Nesse sentido, a linguagem artística enquanto forma de expressão, pode, também, englobar diversas linguagens, como a musical, a espacial, a matemática, a oral e a escrita, entre outras. O princípio básico é respeitar a criança enquanto ser que pensa, age, comunica-se por muitos meios, seja pelo desenho, pela escrita, pela expressão facial e gestual, pelo olhar! (PIETROBON; BULATY, 2014, p.125).

Nessa direção, a criança é compreendida como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, com liberdade para utilizar sua capacidade criadora como forma de expressão, comunicação e percepção do mundo. Ainda, as linguagens artísticas traduzem as emoções e os sentimentos dos seres humanos.

Posto isso, o texto socializa os resultados de uma pesquisa que investigou o espaço e a importância das linguagens artísticas no contexto da Educação Infantil em duas instituições de ensino localizadas em 1 dos 12 municípios que compõem a Região Geográfica Imediata 04 Guarapuava⁴⁰ - PR. Em seus desdobramentos teóricos-metodológicos, a pesquisa do tipo bibliográfico e de campo, permeia a abordagem qualitativa. Para a construção do referencial teórico buscamos o aporte teórico em Pontes (2001); Andrade (2012); Silva (2016); Klaumann (2016); entre outros. Utilizamos o questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados.

As linguagens artísticas na Educação Infantil

As linguagens artísticas são presentes no cotidiano da Educação Infantil. As artes visuais fazem parte de como a criança vê o mundo, se expressando através de desenhos e pinturas entre outras. No teatro ela pode ser quem ela quiser, trabalhando sua criatividade, imaginação e desenvolvimento cognitivo. A música é rica culturalmente e pode propiciar um aprendizado muito mais divertido e prazeroso. A dança, assim como o teatro, pode dar à criança a possibilidade de se desenvolver, conhecer novas formas de manifestações culturais e artísticas. Portanto,

⁴⁰ - Pela nova divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias, proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), o estado do Paraná fica dividido em 29 Regiões Geográficas Imediatas (RGI). A RGI 04 Guarapuava é composta por 12 municípios.

Como outras linguagens, as artísticas são formas de expressão e comunicação, mas têm características próprias: um repertório de produtos e fazeres socialmente construídos. As linguagens artísticas são instrumentos mediadores na construção da identidade cultural dos alunos, tanto quando estes têm acesso ao repertório específico da Arte, como quando usam as linguagens artísticas para compreender e representar outros sistemas simbólicos (PONTES, 2001, p.33).

Ou seja, as linguagens artísticas são fundamentais tanto para o desenvolvimento da criança quanto para o conhecimento, para construir um repertório cultural na sociedade, fazendo da arte uma forma de identidade cultural da criança. Nessa linha,

As linguagens expressivas das artes são formas de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem e, portanto, não devem ser tratadas como simples entretenimento, mas como uma área do conhecimento, com conteúdos próprios, que precisam ser aprendidos para que nos tornemos sujeitos expressivos no desenho, na pintura, na construção, na modelagem, na dança, na música, nos gestos e movimentos, no faz de conta e como qualquer aprendizado requer um tempo, um espaço e respeito ao nível intelectual e emocional de cada criança, o envolvimento com os procedimentos de observação de mundo para sustentar possível sensibilidade, elaboração e expressão (FARIA, 2014, p.38).

Nesse aspecto, as linguagens artísticas constituem-se em comunicação verbal e não verbal, como manifestação de sentimentos, como fundamental para formação de sujeitos expressivos, criativos e sensíveis ao mundo em vários âmbitos. Pois, pela arte, muitas são as suas possibilidades e abrangências, já que ela envolve tudo a nossa volta e até mesmo nosso próprio corpo, como influência, expressão, sentimento e reflexão.

As crianças estão conhecendo e descobrindo o mundo, e se sentem parte dele, por isso, são capazes de experimentar as vivências sensíveis que a arte pode proporcionar. Nesse aspecto, “A criança brinca [...] Vê o mundo à sua forma [...] Encanta-se [...] E se expressa de diferentes maneiras. [...] a linguagem artística na etapa da educação infantil, propicia que a imaginação e criação por parte das crianças seja desenvolvida” (PIETROBON; BULATY, 2014, p. 125).

Dessa forma, por meio do contato com a arte e suas linguagens, a criança é capaz de aprender e se desenvolver em vários aspectos. Presente na história desde os tempos das cavernas, a arte vem mediando o homem e o mundo, seus sentimentos, cultura, expressão e comunicação. Ao longo do tempo passou por diversas tendências, mudanças, dando novos sentidos as coisas e marcando épocas com grandes obras, artistas, delineando os momentos históricos na sociedade. A respeito disso Faria (2014, p.15) destaca que:

A arte atualmente tem muitas definições e pode estar ligada a concepções artísticas, estéticas ou educacionais. Mas na verdade, ela acaba sendo tudo isto, é a obra do artista que demonstra suas técnicas com criticidade ou não do que se pretende expressar; é o domínio de técnica tão procurada e exercida em certos períodos históricos artísticos em busca da perfeição ou também não; é a apreciação do estético; e a própria história do homem registrada pela arte. E como não dizer que é uma linguagem, se por ela o homem se comunica, se expressa e constrói conhecimento de mundo.

Por esse viés a arte assume conceitos e sentidos amplos, sendo oportunizadora de variadas experiências, por isso assume vital importância para o desenvolvimento infantil:

A arte é uma linguagem aprazível, divertida e muito importante no desenvolvimento das crianças, principalmente na Educação Infantil, por se tratar de um momento que merece um cuidado especial por parte do seu meio de convívio e especialmente pela escola, pois é nesta etapa que desenvolvem aspectos físicos, emocionais e sociais, que podem de alguma maneira transformar essas crianças em pessoas mais sensíveis para o mundo ao seu redor (KLAUMANN, 2016, p. 1992).

A autora articula a etapa do desenvolvimento infantil, com arte e o convívio escolar, explicitando sua importância como transformadora das crianças em pessoas mais sensíveis para com o mundo. A arte faz parte da vida de todos nós.

Arte na escola: dos dispositivos legais à prática pedagógica

No que tange aos preceitos legais, a arte é um componente curricular obrigatória na Educação Básica conforme disposto no parágrafo 2º do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996, “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996). Ainda, no parágrafo 6º do mesmo artigo a lei explicita que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 1996).

No que se refere aos aspectos curriculares temos, além da LDB 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) asseverando no artigo 9º, incisos II e IX que as práticas pedagógicas que integram o currículo da Educação Infantil devem garantir experiências que:

- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2009, p.4).

Ou seja, é necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa de ensino possibilitem à criança o contato com as diferentes linguagens, incluindo aquelas relacionadas a arte, e também as diversas manifestações destas linguagens. Cabe as instituições de ensino a organização curricular prevendo tais experiências, e ao professor planejá-las na organização do trabalho pedagógico. Para isso, por parte das instituições, é preciso disponibilizar espaços físicos, mobiliários, e todos os tipos de instrumentos e objetos oportunistas e facilitadores desse processo.

No tocante aos professores, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em seu volume 3, explica que estes devem “[...] ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças” (BRASIL, 1998, p. 7).

Portanto, além das prerrogativas legais, do currículo e da proposta pedagógica, o professor tem importante papel enquanto mediador do trabalho com as linguagens da arte e como aquele que promove situações possibilitando as mais diversificadas experiências para as crianças. Nesse aspecto, sobre as linguagens artísticas:

Se entendermos a importância dessas áreas no desenvolvimento da criança, fica claro que o educador tem papel fundamental nesse processo e deve ter conhecimentos mínimos sobre cada linguagem. Além disso, ele também precisa de tempo, espaço e materiais para que possa atuar de forma a romper as barreiras da exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de cada um de ‘experenciá-la’ (ANDRADE, 2012, p. 76).

O professor é fundamental enquanto mediador de práticas e experiências com a arte, pois além de compreender como se dão os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ele precisa de um mínimo de conhecimento acerca das linguagens artísticas. Mas, isso, não é suficiente, uma vez que quando ele próprio conhece, aprecia e produz arte, está assumindo uma concepção sobre ela. E, assumir uma concepção ainda não é garantia de que haverá um movimento na sua prática, pois esse movimento é um caminho a ser construído (PONTES, 2001). Isto é, a atuação do professor tem a ver com a articulação entre a teoria e a prática.

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concebe como direito do aluno da Educação Infantil “Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (BRASIL, 2017 p.37). Para tanto, dentro do campo de experiência *traços, sons, cores e formas*, o documento pressupõe a convivência da criança com as mais diversas manifestações artísticas a fim de que vivencie as linguagens artísticas. Assim,

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p.41).

Diferentes documentos legais indicam a necessidade de promover vivências artísticas de forma que os alunos ampliem seu conhecimento e repertório cultural, desenvolvendo a sensibilidade e criatividade através do contato com as artes. No entanto, pelo que se pode notar na realidade é uma prática pedagógica voltada para o ensino de português e matemática a fim de preparar para o mercado de trabalho, formando o aluno não para refletir sobre mundo por meio dos seus conhecimentos, mas para servir ao capitalismo sem questionar. Os conhecimentos tão importantes, que fazem o indivíduo refletir, ficam marginalizados como no caso da arte. Para Andrade (2012, p. 77):

É preciso que a criança seja estimulada para descobrir todas as formas, as cores, as sensações, a história que o universo da arte pode lhe proporcionar. Infelizmente, não é o que observamos. Os conteúdos trabalhados nas aulas de arte são, em sua grande maioria, desenhos. O objetivo dessas atividades está relacionado à alfabetização precoce da criança, já que as aulas servem como recurso para o ensino de letras e números.

Isso retoma a discussão anterior sobre a atuação docente, e além do que já foi dito, outros aspectos como ações sem uma organização prévia, aulas pouco ou não planejadas dando seguimento ao senso comum, sem uma intencionalidade e com uma fundamentação teórica, certamente resultam num trabalho empobrecido, em que a distância teoria da prática fica bem marcada.

Apesar das inúmeras discussões acerca do ensino de arte na Educação Infantil, estas se resumem em praticamente artes visuais, o que mostra as outras linguagens em um segundo plano no cotidiano escolar (SILVA, 2016). Além disso, as linguagens da arte acabam sendo utilizadas como suporte para outras disciplinas ou realizadas apenas como marco de datas comemorativas se resumindo em pinturas e desenhos nas artes visuais. Assim,

O cotidiano da escola de Educação Infantil é permeado por práticas expressivas com linguagens artísticas. Essas linguagens são instrumentos de comunicação usuais na ação da criança sobre o mundo e no fazer pedagógico do professor. Os professores, para atender às demandas de comunicação com as crianças, fazem usos das linguagens artísticas voltadas para os mais variados objetivos. No entanto, mesmo fazendo parte do dia-a-dia as linguagens artísticas são, na maioria dos casos, articuladas pelo professor intuitivamente e/ou inconscientemente como algo já incorporado ao trabalho e sobre o qual não é necessário refletir (PONTES, 2001, p.22).

O autor atesta que a arte é utilizada para os mais variados objetivos menos para aquele para o qual a arte se orienta que é a capacidade de expressão, reflexão, desenvolvimento da sensibilidade, novas formas de ver o mundo e se comunicar por meio da arte. A questão do suporte para outras disciplinas acaba sendo um grande problema reduzindo a arte e seus pressupostos.

É muito comum o uso da música na Educação Infantil apenas como suporte da rotina e não de uma maneira divertida e prazerosa, que desenvolva o conhecimento cultural da música, os aspectos de sons, ritmo e movimentos. Na verdade, “[...] são poucas as instituições que realmente propõem um trabalho rotineiro com essa linguagem que vá além da escuta de músicas infantis ou da formação de hábitos e rotinas” (SILVA, 2016, p.48). Nesse aspecto:

[...] o trabalho pedagógico na Educação Infantil, tem gerado uma situação de tratar as áreas de conhecimento de forma fragmentada e de atividades não adequadas à especificidade do momento de vida da criança, pois práticas pedagógicas acabam por serem estruturadas de maneira conteudistas, tecnicistas, de produções copistas e espontâneas sem especificidade objetiva. Consequentemente, não permite espaço para o desenvolvimento que as linguagens expressivas das artes podem promover na criança pequena, sua formação estética, ética e política (FARIA, 2016, p.50).

Ou seja, o ensino da arte se mostra fragmentado, sem atividades adequadas, baseadas em cópias sem objetivos, não dando o devido espaço que as artes deveriam ocupar nas práticas escolares. Para Anjos (2012, p.31):

[...] Arte pode proporcionar o desenvolvimento da imaginação da sensibilidade, da percepção e da autonomia da criança. O fazer arte é um dos momentos mais ricos de possibilidades para que a criança possa escolher seus próprios caminhos, o que não significa que não seja necessária a intervenção do educador.

A arte possibilita o desenvolvimento e a autonomia da criança. Porém, ela necessita de instrução, mediação do professor que possibilite situações de aprendizados que tenham objetivos artísticos, que façam sentido, contribuindo para o desenvolvimento infantil.

Posto isso, compreendemos que a arte sinaliza certa carência no que diz respeito às diversas linguagens artísticas presentes no cotidiano da Educação infantil. E, quando trabalhadas, essas linguagens servem de suporte ou passatempo entre uma matéria e outra não demonstrando importância por parte dos professores. Nessa linha, Silva (2016, p.45) aponta que:

Um dos aspectos atuais das Artes na escola é seu caráter de ‘menos importante’ em relação a outras disciplinas escolares. Isto fica claro quando pensamos nos tempos e espaços dedicados às Artes na escola e sua quantidade ínfima de aulas, ou quando pensamos que os espaços que já existem são encarados com frivolidade: pouca dedicação por parte dos alunos, pouco respeito dos pais, poucas parcerias por parte de professores de outras disciplinas e/ou o destaque somente quando há a proximidade de festividades e apresentações culturais.

O autor destaca a importância da arte na escola e critica a ideia da arte como menos importante. Denuncia ainda o espaço destinado para essas atividades e a pouca quantidade de aulas, essas que poderiam fazer uma grande diferença no processo educativo na Educação Infantil.

É imprescindível compreender que arte não é apenas um conteúdo básico e nem uma forma de passar o tempo ou para decoração da escola, pois efetiva várias áreas do desenvolvimento. Além de contribuir para todas as disciplinas do currículo escolar, proporcionando uma forma mais divertida de aprender, “fazendo com que a criança desenvolva sua criatividade e imaginação em cada obra e expresse assim sentimentos e sensações, se tornando um indivíduo mais seguro e independente” (KLAUMANN, 2016, p.1202). Sobre a abordagem da arte no currículo, entendemos que:

Todo o potencial criativo que as Artes poderiam explorar e colocar a serviço de uma formação integral é esmigalhado dentro de uma grade curricular e/ou considerando ‘menos importante’ para formação de jovens e crianças. Muitas vezes, as Artes na escola são utilizadas para um fim considerado mais meritório, apenas como um veículo para outras aprendizagens que não são artísticas (SILVA, 2016, p.47).

Dessa forma, a arte assume um lugar secundário no currículo da Educação Infantil, utilizada para outros fins e acontecimentos na escola, sem qualquer relação com as aprendizagens envolvendo as linguagens artísticas. Mas, é importante destacar que estas são tão importantes quanto às outras linguagens presentes na escola. Por isso, necessitam de tempo, espaço, organização e objetivos bem delineados para aprendizagens diversas que possam fazer diferença no cotidiano infantil, seu desenvolvimento e conhecimento de mundo. Nesse sentido,

A Educação Infantil cumprirá com todos os seus objetivos a partir do momento em que seu currículo não seja formado apenas por interesses imediatos, mas na medida em que sejam privilegiados também os aspectos de ordem cultural e social, principalmente no que se refere à formação artística. Deve-se, porém, dentro de cada realidade, de cada situação, analisar qual o papel da arte na educação, na rotina escolar, qual o seu espaço, as concepções dos professores envolvidos, sua formação e a urgência de uma nova postura no que se refere à arte na prática pré-escolar (ANDRADE, 2012, p.77).

Ou seja, é preciso analisar vários aspectos que fazem a diferença na Educação Infantil e rever algumas prioridades, oportunizando os aspectos culturais e a formação artística, fazendo a relação com o papel da arte, pensando no seu espaço, concepções e práticas dos professores.

Concepções e práticas docentes acerca das linguagens artísticas na Educação Infantil

Após o estudo bibliográfico sobre as linguagens artísticas na Educação Infantil e sua importância dentro desse contexto, para uma melhor compreensão sobre o assunto, atrelado a pesquisa de campo, utilizamos um questionário semiestruturado, como instrumento de coleta de dados, aplicado para sete professoras de duas instituições de Educação Infantil. As instituições participantes da pesquisa estão localizadas em 1 dos 12 municípios que compõem Região Geográfica Imediata 04 Guarapuava – PR. Optamos pela não identificação do município com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Sobre as instituições, uma pertence à iniciativa privada e a outra para a rede pública municipal, e são nominadas na pesquisa como instituição A e B. Já as professoras participantes compunham um grupo de 10 respondentes ao questionário, sendo 5 professoras de cada instituição. Cabe explicar que na instituição A quatro professoras retornaram os questionários respondidos, e na instituição B, tivemos a devolução dos cinco formulários, estando dois em branco e os outros três respondidos. As professoras, todas licenciadas em Pedagogia, foram nominadas, ficticiamente, neste texto como: Angela, Catarina, Esther, Julia, Luiza, Lurdes e Suzana.

Como o foco da nossa pesquisa é a Educação infantil e as linguagens artísticas foi possível observar que ambas as instituições, mesmo com suas diferenças, contam com toda uma estrutura adequada e um espaço físico, mobiliário e materiais propícios para um bom desenvolvimento infantil e práticas de arte. Nesse sentido:

[...] todas as áreas de conhecimento devem ser apresentadas à criança num espaço rico, organizado e diversificado para que esta possa ampliar suas vivências cotidianas em atividades mais complexas e estabelecer relação com o conhecimento de mundo, relação esta possível por diferentes linguagens (FARIA, 2014, p.36).

As sete professoras que participaram da pesquisa responderam que a realização das atividades artísticas é proposta em seu planejamento diariamente. O objetivo era questioná-las sobre como está organizado em seu planejamento as atividades artísticas, se diariamente, semanalmente, mensalmente, ou se nunca são planejadas. Em relação a forma como as linguagens da arte são trabalhadas nas turmas, as professoras Lurdes e Suzana explicaram que seu trabalho está pautado na leitura visual de desenhos, realização de pinturas com tinta, lápis, giz de cera e atividades com massa de modelar.

Professora Angela comentou que trabalha “[...] *de diversas maneiras, sempre buscando expressar a linguagem artística para a criança de maneira com que ela relacione com suas atividades rotineiras e conteúdos específicos até na relação com outras atividades inerentes, incluindo a linguagem musical*”.⁴¹ É fundamental o que a professora comenta sobre trabalhar de uma maneira que a criança relacione a arte com suas atividades rotineiras, identificando-se como o autor de suas próprias obras em pequenas situações do seu dia; identificando a arte em suas vivências dentro e fora do ambiente escolar. Sobre isso Pontes (2001, p. 46) considera que:

O professor tornou-se aquele que está junto às crianças, vivenciando situações de Arte e atuando como mediador do contato com a produção cultural. Nesse sentido, ele assume, em sala de aula, não apenas o papel de estimulador, mas também o de articulador das situações de ensino e aprendizagem. É ele que

⁴¹ O uso do itálico no texto tem como objetivo destacar as respostas dos participantes da pesquisa, transcritas nessa última seção.

organiza experiências com as percepções trazidas pelas crianças do seu cotidiano e que leva, para sua sala de aula, o repertório cultural da Arte.

Então, é preciso que o professor exerça essa função de mediar, por meio das situações rotineiras das crianças, as formas que a arte se expressa, ampliando o repertório cultural dos seus alunos.

Uma das formas à qual professora Angela cita, é a linguagem da música. Articulando a essa ideia Pontes (2001, p. 51) explica que:

Na Educação Infantil, a música mantém forte ligação com o brincar. Os jogos e brinquedos musicais da cultura incluem os acalantos, as parlendas, as cantigas de roda, os romances, entre outros. O trabalho com música deve considerar o universo sonoro da criança, construído em seu contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida, para, a partir dele, propor as situações de musicalização.

A criança na Educação Infantil aprende brincando, a música para elas é algo prazeroso, e é papel do professor oportunizar essas situações onde a linguagem da música seja trabalhada com tudo o que ela pode proporcionar dentro e fora da sala de aula.

Já a professora Catarina ponderou que seu trabalho é realizado “*Através de leitura visual de obras de artes, diversos sons na linguagem musical, trabalhando ritmo, o corpo e o movimento. Músicas com gestos e danças, desenhos livres com tinta, pequenas encenações sobre imitação dos animais*”. Nesse aspecto, “[...] é importante que o professor ofereça a criança elementos (pinturas, esculturas, fotos de obras de variados autores) para que assim ela amplie seu repertório cultural e seu aprendizado” (KLAUMANN, 2016, p.1193).

Julgamos fundamental o contato da criança com diversas formas de arte, na apreciação de obras de arte, ela percebe os desenhos, as cores, conhecendo as maneiras que o artista usa para passar uma mensagem de sensações. Assim, por meio da arte a criança pode conhecer a cultura de um determinado lugar por intermédio de uma forma de arte que predomina naquela determinada região.

Não apenas com a arte visual, mas com a música, a dança, o teatro, trazendo dentro desse repertório cultural, a importância de trabalhar essas linguagens. Relativo ao que a professora Catarina respondeu, sobre as pequenas encenações na Educação Infantil, que são muito importantes podendo possibilitar a interação e o trabalho que envolvem o afetivo da criança, sobre como ela se sente, interpretando e encenando um determinado animal ou uma pequena situação, se expressando por meio desse momento. Um trabalho que pode potencializar também o seu desenvolvimento da linguagem oral e sua forma de interpretar o mundo. Assim como as professoras Julia e Luiza responderam que para elas trabalhar com as linguagens artísticas com seus alunos é considerado muito importante, porque desenvolve além de muitas habilidades físicas, o cognitivo, afetivo e emocional.

As professoras Lurdes e Suzana responderam que trabalham as linguagens da arte por meio de brincadeiras, com atividades que envolvem música e dança, manuseio de objetos com texturas diferentes. No entanto, enfatizaram as práticas com as artes visuais destacando as pinturas, em detrimento das outras linguagens da arte e suas diversas possibilidades. Dessa forma, “[...] a arte se apresenta nas escolas com um caráter menor. As atividades com desenhos demonstram isso, pois predominam aqueles desenhos para colorir, ou apenas para serem completados e com temas fechados como o dia de alguma coisa” (ANDRADE, 2012, p.79).

As artes visuais são muito importantes, mas na maioria das vezes elas acabam tomando o lugar das demais linguagens em um contexto geral. As pessoas só concebem a arte em desenhos e pinturas para datas comemorativas, sem o objetivo artístico de contemplação, de aprendizagem, conhecimento e reflexão, não dando a devida importância para a arte como um todo. Dessa forma, “Nas atividades de desenho assim conduzidas, falta a liberdade e o estímulo à criatividade de cada criança, quando este momento poderia ser de grande significado para ela, já que é aquele no qual ela pode se expressar com todo o seu corpo” (ANDRADE, 2012, p.73).

Os desenhos já prontos e acabados, não permitem que a criança estimule sua real capacidade de criatividade, em que ela poderia expressar sua liberdade desenhando livremente e a sua maneira. Seria emancipador se pudesse expressar e estimular o seu imaginário, sem ficar fadada ao mero objetivo de colorir, mas, ao contrário produzir o seu próprio desenho sem modelos estereotipados; manifestar a sua própria produção artística refletida em suas vivências, sentimentos e sensações.

Professora Esther explica que a arte está envolvida em todos os conteúdos trabalhados, pois para ela a arte faz parte de todo o cotidiano da Educação Infantil. Destarte, “As linguagens expressivas advindas das artes estão presentes no cotidiano da criança, pois quando esta canta, dança, rabisca no chão, risca a areia, forma objetos com diversos materiais que encontra, ou mesmo ao usar seu próprio corpo, está fazendo arte” (FARIA, 2014, p. 37).

A Educação Infantil segue uma rotina de atividades que fazem parte do cotidiano das crianças, e em cada música, gesto e brincadeira ela se expressa por meio das linguagens artísticas. Por isso, é de fundamental importância que os professores percebam a oportunidade de propiciar essas situações para um cotidiano rico de atividades e possibilidades artísticas.

No que diz respeito a concepção em relação a importância das linguagens artísticas na Educação Infantil as professoras Luíza e Suzana responderam que as linguagens da arte (artes visuais, dança, música, teatro) são de grande importância na Educação Infantil, para o desenvolvimento motor, para oralidade e psicomotricidade.

A partir da afirmativa das professoras “[...] vemos claramente como ela atua em campos diversos, como, auxiliando na coordenação motora fina, no qual é importante ser trabalhada desde a infância, pois facilitará em sua vida adulta” (KLAUMANN, 2016, p.1293). As linguagens artísticas condizem com esse papel facilitador para as demais aprendizagens necessárias durante todo o processo de desenvolvimento infantil.

Professora Catarina pontuou sobre a importância da arte para o desenvolvimento da imaginação das crianças, que é algo fundamental nessa etapa de aprendizagem, pois “A capacidade criadora é um atributo de todo ser humano, para tanto a que buscar as formas de propiciar seu desenvolvimento” (PIETROBON; BULATY, 2014, p. 126). De acordo com a professora Angela “*As linguagens artísticas possuem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, além de despertar o interesse pela arte (envolvendo é claro os aspectos cognitivos, cultural, corporal)*”.

Sobre como as professoras vêem as atividades com as linguagens da arte, com um caráter pedagógico, entretenimento ou outro, a professora Esther compartilhou que seus alunos aprendem tudo com brincadeiras, que ela vê resultados através dos trabalhos concretos com a arte, e que eles aprendem fazendo a arte. Por isso, para ela as atividades com as linguagens artísticas têm um caráter totalmente pedagógico.

De forma unânime as sete professoras responderam que as atividades realizadas com as linguagens artísticas têm um caráter pedagógico fazendo parte do seu trabalho em sala de aula diariamente. Além disso, defendem a ideia de que as linguagens artísticas contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Considerações finais

Os dados da pesquisa revelaram o quanto são importantes as linguagens artísticas na Educação Infantil, e que o espaço dedicado às mesmas é de fundamental relevância para a formação e desenvolvimento integral da criança.

Os resultados da pesquisa nos trouxeram dados satisfatórios em relação a algumas práticas das professoras no que diz respeito à arte na Educação Infantil, reconhecendo o espaço e a importância de suas linguagens. De um lado tivemos manifestações coerentes com o que se espera de boas práticas com a arte e suas linguagens na Educação Infantil, oportunizando seu uso social. E, por outro lado tivemos aquelas que demonstraram em suas respostas um conhecimento tanto um quanto distorcido sobre como trabalhar com as linguagens artísticas, não propiciando aos seus alunos todo o conhecimento que as linguagens da arte podem proporcionar.

Entendemos com a pesquisa, que para além do que os documentos orientam ou o que o professor conhece sobre a arte, as suas ações dentro da sua sala de aula são fundamentais, pois a sua prática será refletida referente a importância que o professor explicita sobre aquela disciplina, conteúdo, atividade. Prática que se mostra, muitas das vezes, de uma forma técnica e instintiva sem um planejamento pré-estabelecido e pensado para sua turma; sem objetivos bem definidos.

Acreditamos que a arte deve ser planejada e concebida de uma forma divertida e prazerosa para que o aluno se expresse por meio dela. Afinal, as linguagens artísticas trazem essa possibilidade, de aprender com o uso de diversos materiais, porque a arte está em todos os lugares e em todas as coisas. A arte necessita ter seu espaço assegurado, ser reconhecida dentro das escolas com a sua devida importância, sem menosprezá-la e/ou utilizá-la como suporte para datas comemorativas e alfabetização. É saber fazer seu uso interdisciplinar, reconhecer e utilizar das suas possibilidades, fazendo uso de tudo aquilo que ela pode proporcionar dentro e fora da sala de aula.

A arte pode ser considerada para algumas pessoas como sujeira e barulho, com as pinturas, músicas e danças, mas é um barulho que gera conhecimento, aprendizado, uma sujeira de tinta ou algum outro material, que deixa marcas na vida das crianças, atividades de que se lembrarão para vida toda.

Referências

ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira. A arte como direito da criança: o papel do professor na construção de um mundo sensível. **Rev. Ibero-Americana de Estudo em Educação**, São Paulo, v.7, n.1, p. 72-83, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5369/4302> 29/08. Acesso em: 08 mai. de 2020.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. Estágio na Licenciatura em Pedagogia. In: 3. **Arte na Educação Infantil**. Petrópolis: Editora Vozes; Maceió, Edufal, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394.1996. Brasília: DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. v.3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf>. Acesso em: 06 jun. de 2020.
- FARIA, Alessandra de Carvalho. **Linguagens expressivas e a formação do professor para a Educação Infantil**: um estudo de projeto pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3335.pdf . Acesso em: 22 jun. de 2020.
- KLAUMANN, Kauana Francisco. Fazendo Arte: o papel das artes visuais no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. **Rev. Even Pedagóg.**, Sinop, v.7, n 3, p.1190-1204, 2016.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; BARROS, Joseane Aparecida Bomfim. Formação Continuada em Educação Infantil: A construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, Celha Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos. **Professores e Infâncias**: Estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira&Marin editores, 2011, p.13-28.
- PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; BULATY, Andréia. A linguagem artística na educação infantil: o desenho, a releitura e os ateliês enquanto foco na ação educativa. In: UJIE, Nágela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (Orgs.). **Educação, infância e formação**: vicissitudes e quefazeres. Curitiba: CRV, 2014. p. 125-136.
- PONTES, Gilvânia Mauricio Dias. **A Presença da Arte na Educação Infantil**: olhares e intenções. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.
- SILVA, Talita Pereira da. **A linguagem teatral na Educação Infantil**: entre o gesto da criança e a solicitação do espetáculo. São Paulo: UNINOVE, 2016.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UM ESPAÇO PEDAGÓGICO DE RESTRIÇÃO OU DE PROMOÇÃO DISCENTE?

Franciane Ribeiro Barbosa⁴²
Ana Paula de Sousa da Cruz⁴³
Jovina da Silva⁴⁴
Francisco Renato Lima⁴⁵

Resumo

O presente estudo objetiva analisar a função da avaliação da aprendizagem, suas restrições e as formas de utilização como espaço pedagógico de promoção no processo de ensino e aprendizagem. O enfoque na restrição e na promoção reside no fato de, a um só tempo, a avaliação constituir-se como mecanismo de exclusão ou de inclusão social. O percurso metodológico foi a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em teóricos como: Garcia (1999), Hoffmann (1991), Luckesi (2005), Masetto (2003), Moretto (2008), Vasconcellos (2000), entre outros. O resultado do estudo mostra que as restrições que permeiam o processo de avaliação no ensino e aprendizagem estão relacionadas à maneira tradicional como os docentes utilizam em sua prática, adotando ferramentas que apenas verificam a aprendizagem para atribuir nota, o que não consegue dar conta dos aspectos pedagógicos de seu trabalho. Na superação dessa concepção, torna-se necessário trabalhar a avaliação de maneira processual e formativa, possibilitando ao aluno a compreensão do processo avaliativo na sua formação, utilizando-se de instrumentos avaliativos diversos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Prática pedagógica. Docente. Discente.

Abstract

This study aims to analyze the role of learning assessment, its restrictions and the forms of use as a pedagogical space for promotion in the teaching and learning process. The focus on restriction and promotion lies in the fact that, at the same time, evaluation is a mechanism for social exclusion or inclusion. The methodological path was bibliographic research, with a qualitative approach, based on theorists such as: Garcia (1999), Hoffmann (1991), Luckesi (2005), Masetto (2003), Moretto (2008), Vasconcellos (2000), among others. The result of the study shows that the restrictions that permeate the evaluation process in teaching and learning are related to the traditional way that teachers use in their practice, adopting tools that only verify the learning to assign a grade, which fails to account for the aspects pedagogical aspects of their work. In overcoming this conception, it becomes necessary to work on the assessment in a procedural and formative manner, enabling the student to understand the evaluation process in his training, using different evaluation instruments.

Keywords: Learning assessment. Pedagogical practice. Teacher. Student.

⁴² Graduada em Pedagogia (UNIFSA). Especialista em Neuropsicopedagogia (EDUCAPS-DF) e Alfabetização e Letramento (EDUCAPS-DF). Professora de Educação Infantil na rede privada de ensino.

⁴³ Graduada em Pedagogia (UNIFSA). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional (FAVENI) e especializanda em Docência no Ensino Superior (UNIFSA).

⁴⁴ Mestre em Educação (UFPI). Professora e tutora pedagógica do Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA).

⁴⁵ Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenador de disciplinas no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

Considerações iniciais

[Avaliar]: *a que será que se destina?*⁴⁶
(Caetano Veloso)

Nos dias atuais, muito se discute sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem escolar e a respeito das formas pelas quais poderá ser aplicada nos diferentes níveis de educação. Essa discussão ocorre pela busca incessante de seu verdadeiro significado, pois ela é um dos aspectos mais desafiantes na prática pedagógica. Não há como compreender as transformações da educação escolar, no âmbito da expansão, globalização e da internacionalização do ensino e da aprendizagem, sem levar em conta as práticas avaliativas e o modo como elas ocorrem nos contextos de ensino: ou como mecanismo de restrição ou de promoção da aprendizagem discente.

As modalidades de avaliação ocupam, sem dúvida, um espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem. Pensar a educação na perspectiva da avaliação da aprendizagem, pressupõe definir os valores, os conhecimentos e as habilidades a serem desenvolvidas, entrevendo sua relação com a proposta institucional em sentido amplo. Nesse cenário, as instituições de ensino e aprendizagem trazem as marcas, positivas ou negativas de avaliações durante sua existência, seja em âmbito externo ou interno.

Em se tratando de avaliação interna, o processo avaliativo engloba a avaliação institucional e a de ensino e aprendizagem, dentre outras. Nesse itinerante, muitas vezes, depara-se com práticas avaliativas autoritárias, em especial, nas relações entre docentes e discentes. Por conta disso, a categoria “avaliação” requer atenção, dedicação, estudo e compromisso, já que os resultados influenciam o desempenho docente e na formação discente, revelando as demandas sociais e o domínio de questões relativas às especificidades do conhecimento e da construção da cidadania.

Nessa perspectiva, este estudo objetiva analisar a função da avaliação da aprendizagem, suas restrições e as formas de utilização como espaço pedagógico de promoção no processo de ensino e aprendizagem. A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), a qual realizou-se com base em material já elaborado, constituído por livros e artigos científicos, a fim de contribuir para a discussão da problemática em estudo.

A discussão proposta perpassa pela prática avaliativa propondo caminhos que garantam o bom andamento de sua realização, influenciando no processo global da formação de sujeitos ativos, autônomos e cidadãos críticos, capazes de contribuir para a transformação local e global. Nesse entendimento, precisa-se encarar a avaliação com um novo olhar, aquele em que o docente utiliza-se de metodologias diferenciadas, que valoriza as potencialidades dos alunos e que não se preocupa somente com a atribuição de notas, portanto, nesse novo paradigma, o foco é no desenvolvimento significativo do educando, assegurando a inclusão para uma formação que é um direito educacional social.

⁴⁶ A epígrafe é uma inspiração direta em verso da canção ‘Cajuína’, composta e gravada por Caetano Veloso, no álbum “Cinema transcendental”, de 1979. A música foi composta, após Caetano visitar, na cidade de Teresina (PI), o pai do amigo e poeta Torquato Neto, integrante do movimento artístico-cultural Tropicália e que se suicidou em 1972. O encontro foi marcado pela emoção, regado a um licor de cajuína (bebida típica da região) e uma rosa branca, que o pai do poeta colheu do jardim e ofertou ao compositor. Desse cenário, surgiu a inspiração para a letra imortal na história da canção popular brasileira (GOULART, 2003; CALVANI, 2017). A versão original está disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=rmZCjpnIZj4> >. Acesso em: 23 set. 2019.

Avaliação do ensino e da aprendizagem: uma visita a conceitos e concepções

A avaliação da aprendizagem diante de muitos dilemas educacionais existentes é um assunto complexo, que provoca discussões acerca das concepções e das práticas. Ela faz parte do processo de formação, é uma prática indissociável do ensino e da aprendizagem e deve estar presente não somente ao final de uma etapa de estudos, mas ao longo de todo o processo. Nesse sentido, Vasconcellos (2000, p. 59) afirma que:

[...] a avaliação sempre faz parte do processo de ensino-aprendizagem, pois o professor não pode propiciar a aprendizagem a menos que esteja constantemente avaliando as condições de interação com seus educandos. Está relacionada ao processo de construção do conhecimento [...]

Desse modo, por meio da avaliação, o professor acompanha o desempenho do aluno, percebendo em qual nível ele se encontra, bem como “as elaborações sintéticas, ainda que provisórias, possibilitando a interação na perspectiva de superação do senso comum” (VASCONCELLOS, 2000, p. 72). Dessa maneira, a avaliação é entendida como um processo, no qual o professor media a construção de conhecimento do aluno, ao invés de simplesmente julgá-lo em determinada situação. O profissional da educação deve estar atento na formação do aluno e promover avaliações em diversas fases da aprendizagem acerca dos objetivos pressuposto e habilidades a serem desenvolvidas.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, 9.394/96, a avaliação é obrigatória em qualquer modalidade de ensino e aprendizagem e sua preocupação deve voltar-se sobre a formação do discente, em acordo com os objetivos do ensino. Esse aspecto está preconizado no artigo 9º, parágrafos VI, VIII e IX:

- VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Nessa perspectiva, a avaliação é parte essencial de todos os níveis e modalidades de ensino, podendo ser entendida e praticada de diferentes mecanismos ou instrumentos que verifiquem o andamento do processo de ensino e de aprendizagem. Em virtude de sua importância, é que ela precisa ser encarada como uma ação reflexiva do próprio processo da aprendizagem, envolvendo a formação de valores sociais, afetivos e cognitivos, constituindo-se como ferramenta que incide na individualidade de cada discente e, ao mesmo tempo, na coletividade da turma.

A literatura mostra que a avaliação da aprendizagem ainda valoriza conteúdos e informações ensinadas aos alunos dissociadas da realidade em que estão inseridos. É importante que o professor reflita, enquanto educador, em sua prática, sobre o que está produzindo ou reproduzindo em sala de aula, pois este não é mais um transmissor de conhecimentos, mas um mediador no processo de aprendizagem do discente.

Nesse sentido, avaliar no processo de ensino e aprendizagem é um projeto institucional complexo, essencial como instrumento de autoconhecimento, norteador de sua missão e de responsabilidade social, contribuindo para o acesso de forma inclusiva, tendo em vista a qualidade dos serviços educacionais.

O processo avaliativo como espaço pedagógico de restrição ou de promoção discente

A avaliação, em qualquer que seja a etapa de ensino, enfrenta grandes desafios na superação de visões autoritárias e tradicionais, muitas vezes, ainda presentes nos sistemas metodológicos de ensino e aprendizagem, o que se reflete na prática avaliativa, centrada somente na passagem de informações e depois na verificação e atribuição de notas, sem preocupar-se com a utilização de metodologias e abordagens avaliativas contextualizadas, capazes de realizar uma avaliação significativa e em uma perspectiva construtivista (HOFFMANN, 1991).

Segundo Moretto (2008, p. 87), “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo”, ou seja, qualquer que seja o instrumento avaliativo, deve possibilitar o alcance de uma aprendizagem significativa. A alusão a “prova” é fruto da cultura escolar cristalizada, que resume a avaliação, na maioria das vezes, a prova tradicional. Em diálogo com essa questão, Garcia (1999, p. 41) ressalta que:

O prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para se dar bem na prova e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparecem o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e circulação de novas ideias.

A complexidade que envolve esse ato e a desmitificação dos mitos tradicionais que rodeiam a avaliação requer a reflexão sobre alguns modelos adotados. Em virtude dessa demanda, a preparação profissional docente tem exigido estudos e práticas avaliativas para além do acúmulo de informações, dada a realidade repleta de problemas, incertezas com a qual se defronta na sociedade atual.

ABREU; MASETTO (1990, p. 34), ressaltam que “avaliar, para muitos professores [...] é uma das atividades pedagógicas mais difíceis de realizar”, pois avaliação não é um trabalho simples. Essa prática tem sido considerada uma das atividades mais complexas entre as atribuídas aos profissionais da educação, por se tratar de estar avaliando pessoas em formação. Dessa forma, o conceito de avaliação como medida de conhecimento e classificação necessita ser revisto e substituído pelo processo.

Ao analisar o processo de avaliação utilizado pelo professor, percebe-se que suas determinações são adotadas como reflexo de uma concepção, seja de autoritarismo, na qual a avaliação é vista como instrumento disciplinador, gerador de uma aprendizagem de submissão, dependência e de reprodução social; ou de transformação, ao adotar uma prática avaliativa ativa, onde aluno e professor são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, em que desenvolve a autonomia de ambos. De todo modo, os métodos avaliativos atendem aos objetivos da instituição e a proposta pedagógica do ensino e da aprendizagem.

Na prática avaliativa, uma das suas restrições corresponde à falta de formação pedagógica de professores, os quais não têm o preparo para proceder um processo avaliativo de maneira diagnóstica e formativa (LUCKESI, 2005), aprenderam apenas a medir informações decoradas pelos discentes, conforme também vivenciaram ao longo de suas experiências escolares. Dessa maneira, muitos docentes preocupados com o domínio de conteúdo, nem sempre conseguem dar conta dos aspectos pedagógicos de seu trabalho, assim pensam em apenas dar aulas, avaliar e atribuir notas, constituindo-se uma avaliação totalmente tradicional, utilizando-se apenas de provas escritas para verificar se seus alunos assimilaram os conhecimentos repassados.

Essa prática tradicional referenciada acima, trata-se de uma avaliação simplesmente somativa, na qual os professores escolhem como instrumento de avaliação a prova, encerrando-se na verificação da aprendizagem apenas para obtenção de uma nota. Os docentes não aproveitam os erros para rever o trabalho, rediscutir o conteúdo dado e modificar a realidade. Assim, a aprendizagem do aluno é apenas verificada e não avaliada, pois ao verificar, foca-se somente nos acertos e não dedica-se quase nenhuma atenção aos erros, o que contribui para retenção e evasão do aluno.

Essa lógica avaliativa de avaliar o aluno apenas por um momento (a prova, por exemplo), torna-se enviesada, excludente e classificatória, uma vez que a temporalidade de um momento estanque, geralmente não compreende todas as nuances que envolvem o processo de ensino aprendizagem. Diante disso, faz-se urgente, o rompimento com uma concepção de avaliação meramente somativa e tradicional, de caráter autoritário ou repressivo, e que, em seu lugar, surjam novas formas de pensar e fazer qualitativamente o processo avaliativo, de maneira crítica e reflexiva, revelando novos olhares à prática pedagógica do docente e atribuindo novos significados a aprendizagem do discente.

Avaliação no ensino e aprendizagem: da avaliação classificatória à formativa

A avaliação constitui um desafio de mudanças em todos os contextos educativos. Sua prática exige mais do que constatar apenas ensino de conteúdos e o acúmulo de informações. Nesse processo, o professor é o principal mediador da formação do aluno, portanto, ele deve buscar novas oportunidades e respeitar os limites e usar as potencialidades da avaliação, não utilizando a prática avaliativa como fonte de poder, para amedrontar ou castigar o aluno. É necessária uma reflexão sobre o significado da avaliação e a própria prática do professor, para que possa ser compreendida e valorizada, no desenvolvimento de habilidades e competências diversas.

A avaliação é um elemento articulador do trabalho pedagógico, no qual o docente deve utilizá-la com a finalidade de trabalhar de forma eficiente, construtiva e produtiva, possibilitando o aluno a melhor compreensão dos processos avaliativos na sua formação, para tanto, faz-se necessário utilização de uma metodologia diferenciada, diversificada, problematizadora que tem como princípio o diálogo. Masetto (2003, p. 146) sugere que “devemos modificar as aulas, utilizando novas tecnologias, selecionando conteúdos significativos, desenvolvendo um relacionamento adulto com a turma colocando em prática a mediação pedagógica”, portanto, uma metodologia mais participativa, para que diminua a necessidade de recorrer à nota como instrumento de coerção.

A avaliação na modalidade formativa e diagnóstica é um caminho para uma mudança do paradigma avaliativo tradicional, uma vez que, nessas modalidades, a avaliação não se reduz apenas a verificação como produto final da aprendizagem, aquela que acontece em um dia previamente

estabelecido. Nesse sentido, compreende-se que a avaliação pertinente é aquela realizada no decorrer do processo, para que o professor tenha condições de acompanhar e auxiliar o aluno na construção do conhecimento. “O docente comprometido com a evolução no processo de avaliação deve alinhar-se integralmente com a aprendizagem de todos os seus alunos, deixando de lado a avaliação classificatória como alternativa pedagógica” (LUCKESI, 2005, p. 58), entendendo a necessidade de subsidiar o processo de construção do conhecimento dos educandos e de seus valores.

Nessa lógica, a proposta de avaliação mais adequada é a que inicie pelo diagnóstico, ou seja, que conheça o local onde o sujeito está; e que, em seguida, trilhe seus caminhos, acompanhando seus progressos e dificuldades (formativa) no percurso do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de sua autonomia cidadã, no desenvolvimento de múltiplas competências profissionais. Dessa maneira, alcança-se o que preconiza Demo (2004, p. 05): “o único sentido da avaliação é cuidar da aprendizagem”. Concordando com esse autor, pode-se partir para outro aspecto que é repensar as práticas para que, a partir delas, se possa, de fato, avaliar e não meramente verificar a aprendizagem dos discentes.

A saída da avaliação tradicional/classificatória rumo à avaliação processual, formativa/contínua, requer a superação do uso autoritário, alterando a metodologia de trabalho em sala de aula, redimensionando-a, rompendo com a sua centralidade. Portanto, rumo a mudança na postura docente diante dos resultados focados na quantificação de notas, o que é preciso avaliar e não apenas verificar conhecimentos mecanicamente memorizados, logo tem-se que avaliar durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

As restrições que permeiam o processo avaliativo podem ser superadas quando o professor faz o uso de diferentes instrumentos avaliativos, pois, de acordo com Moretto (2008, p. 95), “a avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados [...]”. Entre esses instrumentos, pode-se citar: painel integrado, observação com instrumento de investigação, diário reflexivo, autoavaliação, portfólio, produção textual, seminário, entre outros. Sendo assim, torna-se importante que o docente conheça esses diferentes instrumentos de avaliação, para que possam utilizá-los da maneira mais significativa.

O docente, ao aplicar os instrumentos avaliativos, deve conhecer o seu aluno como um todo, suas dificuldades, suas necessidades e suas capacidades, de modo que o discente não tenha apenas que memorizar conteúdos para atender o que foi proposto. As ações devem ser desenvolvidas, contribuindo para um projeto de formação cidadã e para o alcance dos objetivos educacionais esperados, implica, segundo Chaves (2004, p. 11), em:

- Atentar principalmente para os processos e não para os resultados.
- Dar possibilidades aos protagonistas de se expressarem e de se avaliarem.
- Utilizar procedimentos e instrumentos variados para avaliar a aprendizagem.
- Intervir, com base nas informações obtidas via avaliação, em favor da superação das dificuldades detectadas.
- Configurar a avaliação a serviço da aprendizagem, como estímulos aos avaliados e não como ameaça.
- Contextualizar e integrar a avaliação ao processo ensino-aprendizagem.
- Definir as regras do jogo avaliativo desde o início do processo.
- Difundir as informações e trabalhar os resultados, visando retroalimentar o processo.
- Realizar meta-avaliação, paralela aos processos de avaliação propriamente ditos.
- Considerar e respeitar as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula.

Considerando o exposto, entende-se que os profissionais poderão buscar qualificação e assim, colaborar para a transformação e a ressignificação da avaliação, por meio da aplicação dos conhecimentos adquiridos e habilidades desenvolvidas na prática pedagógica, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a expansão no sentido pedagógico, criativo e de formação cidadã.

Considerações finais

A análise da literatura e a produção textual resultante desse estudo, possibilitaram constatar que a avaliação é uma prática complexa e que precisa de mudanças paradigmáticas, saindo da visão tradicional e classificatória para uma visão processual e formativa, para que haja uma avaliação significativa. Nisso, entende-se que mudar as concepções das práticas avaliativas não é deixar de avaliar, mas melhorar o processo para que aconteça uma avaliação satisfatória no processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de avaliação não relaciona-se simplesmente ato de atribuir nota ao aluno, mas envolve uma prática que deve ser desenvolvida de maneira contínua durante todo processo de ensino e aprendizagem, onde os sujeitos são parceiros e as decisões ocorrem a partir da demanda de valorização do processo de formação que influencia a qualidade do ensino e aprendizagem.

Por fim, compreende-se que as ações avaliativas desenvolvidas pelos docentes, necessitam adequar-se às tendências atuais, sabendo-se que não há um modelo ideal para o processo de avaliação. As teorias apontam apenas sugestões e caminhos, mas cabe aos professores, diante dos contextos de ensino, trabalhar para a construção da melhor prática avaliativa a ser aplicada, usando instrumentos diversos, sempre em busca de garantir uma aprendizagem significativa para os discentes, conseqüentemente, contribuir para um ensino e aprendizagem de qualidade.

Referências

- ABREU, Maria Cedia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. – Lei nº 9394/96. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- CALVANI, Carlos Eduardo Brandão. Existirmos... a que será que se destina? Choque ontológico, angústia e coragem de ser na canção Cajuína. **Revista Eletrônica Correlatio**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 99-113, 2017.
- CHAVES, Sandramara M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27º, 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. p. 01-16. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0412.pdf> >. Acesso em: 26 nov. 2019.
- DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- GARCIA, Regina Leita. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 29- 49.
- GOULART, Audemaro Taranto. Desconstruindo a “Cajuína” – uma leitura do texto-canção de Caetano Veloso. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 25-34, 2003.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.
Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

ESTÁGIO CURRICULAR NO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Francine Couto de Oliveira Weymar⁴⁷
Fátima Barcellos da Rosa⁴⁸
Viviane Aquino Zitzke⁴⁹

Resumo

O artigo possui o propósito de articular o estágio curricular no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional vinculado ao IFRS, Câmpus Rio Grande com o papel do professor orientador de estágio. Utilizou-se as leis, os documentos que normatizam os Institutos Federais de Educação e Pacheco (2011), o Projeto Político Pedagógico do curso e as reflexões foram balizadas por Pimenta (2009), Pimenta e Lima (2010) e Freire (2003). Conclui-se que o professor orientador de estágio deve possuir uma compreensão crítica, reflexiva da prática pedagógica, permeada por diferentes tipos de saberes, sendo necessária constante reflexão para assim (re)construir-se enquanto professor formador.

Palavras-chave: Estágio curricular. Supervisão pedagógica. Formação docente.

Abstract

The article has the purpose of articulating the curricular internship in the Special Program of Pedagogical Training of Teachers for Professional Education linked to IFRS, Rio Grande campus with the role of the teacher supervisor of internship. The laws and documents that regulate the Federal Institutes of Education and Pacheco (2011), the Pedagogical Political Project of the course were used and reflections were marked by Pimenta (2009), Pimenta and Lima (2010) and Freire (2003). It is conclude that teacher supervising the internship must have a critical, reflective understanding of the pedagogical practice, permeated by different types of knowledge requiring constant reflection to thus (re)build as a teacher trainer.

Keywords: Curricular stage. Pedagogical supervision. Teacher training.

Introdução

O presente texto abarcará sobre o papel da supervisão no estágio curricular no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, sob uma perspectiva crítica e reflexiva. O Curso é vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Rio Grande.

Em um primeiro momento descreve um breve histórico sobre o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, contextualizando o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, bem como o Câmpus Rio Grande, o qual é o foco da presente escrita. Para tal, foram utilizados documentos norteadores dos institutos, assim como as leis que os

⁴⁷ Mestra em Educação, Bibliotecária, Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Pelotas. Integrante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas, do IFSul, Câmpus Pelotas.

⁴⁸ Mestra em Educação, Assistente Social da UNIPAMPA, Câmpus Dom Pedrito. Integrante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas, do IFSul, Câmpus Pelotas

⁴⁹ Mestra em Educação, Economista Doméstica, Professora do IFSUL, Câmpus Pelotas Visconde da Graça.

oficializam para então discorrer sobre o Programa Especial Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional, sua constituição e sua importância, através de seu Projeto Político Pedagógico.

As discussões avançam acerca do estágio curricular supervisionado, do papel do supervisor educacional utilizando como referências as autoras Pimenta (2009) e Pimenta e Lima (2010), Freire (2003) e documentos que regulamentam o estágio curricular no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional. Findando o artigo as conclusões e as referências.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

As instituições que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em sua maioria, são oriundas das Escolas de Aprendizes e Artífices criadas por Nilo Peçanha no ano de 1909, através de um decreto presidencial. As escolas inicialmente eram vinculadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, mas em 1930 passam a ser vinculadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública. No ano de 1942 os liceus eram chamados de escolas industriais e técnicas e no ano de 1959 passaram a funcionar como organizadas como autarquias. (PACHECO, 2011).

As transformações seguem ocorrendo, e mais tarde essas escolas passam a serem escolas agrícolas, ou seja, Escolas Agrotécnicas Federais. No ano de 1967 os educandários vinculam-se ao Ministério da Educação e Cultura, tornando-se escolas agrícolas. No ano de 1978 três escolas federais, situadas no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, são modificadas para Centros Federais de Educação Tecnológica, os Cefets, assemelhando-se ao espaço da educação superior.

A partir da Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, se deu a expansão dos institutos federais de educação em todo o país. Pacheco sustenta que:

O foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias. Essas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (2011, p.49-50)

Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS, possui em sua prática fundamentos que visam estimular a formação profissional, articulando os eixos que alicerçam o ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Sua criação se deu a partir da união de três autarquias federais, sendo elas: o Centro Federal de Educação Tecnológica, Cefet, de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Hoje possuindo dezessete campi, sendo eles: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão. A Reitoria é sediada em Bento Gonçalves.

No momento atual o IFRS possui em torno de 20 mil estudantes em mais de 200 opções de cursos, sendo eles, técnicos e superiores nas diferentes modalidades e também no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Proeja. (IFRS, 2019).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Rio Grande, situa-se na cidade do Rio Grande, ao sul do estado do Rio Grande do Sul. Antes de se tornar parte do IFRS, o Câmpus Rio Grande pertencia ao Colégio Técnico Industrial (CTI), que era vinculado a Universidade Federal do Rio Grande, (FURG), no qual teve sua criação datada no ano de 1964 junto à Escola de Engenharia Industrial, fundada em 1956 que posteriormente se tornaria FURG.

No ano de 2008, com a Lei nº11.892, com a reestruturação da educação profissional, o CTI desvinculou-se da FURG. E no ano de 2009 incorporou-se ao IFRS, passando a ser o Câmpus Rio Grande dessa instituição. Ofertando cursos nos níveis: Técnicos integrados ao ensino médio, Técnicos subsequentes ao ensino médio, Superiores de tecnologia e Superior bacharelado. Os cursos oferecidos são: **Cursos Técnicos:** Técnico em Automação Industrial (integrado, subsequente e PROEJA); Técnico em Desenvolvimento de Software (integrado e à distância); Técnico em Eletrotécnica (integrado, subsequente e PROEJA); Técnico em Enfermagem (subsequente); Técnico em Fabricação Mecânica (integrado); Técnico em Geoprocessamento (integrado, subsequente e PROEJA); Técnico em Refrigeração e Climatização (integrado, subsequente e PROEJA). E os **Cursos Superiores:** Engenharia Mecânica; Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Construção de Edifícios; Tecnologia em Refrigeração e Climatização.

Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional

O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional tem como propósito habilitar educadores para atuarem na Educação Profissional. Sua origem se deu a partir da reorganização do curso de Licenciatura para Educação Profissional e Tecnológica. Conforme seu Projeto Político Pedagógico o curso intenta oportunizar:

[...] a apropriação e o desenvolvimento de pedagogias que atendam às especificidades da Educação Profissional Básica, Técnica de nível Médio. Este curso proporcionará a construção de conhecimento específico na Educação Profissional por meio da problematização das dimensões da didática: humana, técnica e político-social. (IFRS, 2015, p.6).

Assim, também considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, em seu artigo 62, no qual trata da habilitação docente para a atuação na educação básica, devendo ser de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Na referida lei, em seu artigo 63 no inciso II, os institutos superiores de educação manterão: “[...] programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;” (BRASIL, 2018, p.43). Nesse sentido o programa é voltado para os profissionais que possuam curso superior, sendo eles de bacharelado ou tecnólogo que almejam a formação pedagógica para atuar na Educação Profissional Básica, Técnica de Nível Médio.

O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional tem como objetivo geral:

Proporcionar aos profissionais portadores de diploma de cursos superiores, a formação pedagógica necessária ao exercício da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, compromissada na articulação entre teoria e prática, nos direitos humanos e na Educação Profissional articulada com a realidade social. (IFRS, 2015, p.12).

Destarte, o referido programa possui uma preocupação em valorizar a bagagem de cada discente, para que compreendam a educação profissional de forma contextualizada. Considerando assim,

[...] o entendimento da importância da educação permanente considerando a incompletude de qualquer processo formativo; a construção dos saberes pedagógicos que aproximam teoria e prática, escola e mundo do trabalho; a compreensão da pesquisa como princípio educativo; a problematização sobre os direitos humanos, comunicação não-violenta e o saber ambiental, na busca de novos modos de produção de bens materiais e suas relações sociais, tendo como perspectiva a transformação da Ciência, Tecnologia e Sociedade. (IFRS, 2015, p.6).

Com a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, comentada anteriormente, surgiu uma demanda de profissionais das mais diversas áreas. E esse curso visa atender a essa necessidade de profissionais, capacitados para a atuação na educação profissional. A centralidade do curso é a integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia, relacionadas com a sociedade, no qual fazemos parte, assim rompendo o paradigma de um currículo fragmentado por disciplinas. Sendo organizado por módulos, procura se aproximar dos alicerces que sustentam o processo de ensino e de aprendizagem da Educação Profissional Básica, Técnica de nível Médio.

Estágio curricular Supervisionado

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 61 no parágrafo único, no qual trata da formação dos profissionais que atuarão na educação, atendendo as especificidades e os objetivos dos diferentes níveis da educação básica, fundamenta em seus incisos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2018, p.41).

Por conseguinte o estágio supervisionado está contemplado no inciso II da LDB, bem como na resolução nº1/2002 e resolução nº2/2002 do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 13 no qual institui que o estágio terá como “[...] finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.” (BRASIL, 2002, p. 6).

O estágio curricular se constitui como uma etapa da formação docente, porque viabiliza ao discente a experiência da práxis, ou seja, que possa fazer a articulação do referencial teórico com a prática docente. Permitindo vivenciar na prática o que os discentes abarcaram do referencial teórico trabalhado durante as aulas relacionadas também com suas vivências. Em uma perspectiva crítica e reflexiva, não existe prática docente desvinculada da teoria e nem a teoria desarticulada da prática. Assim, nas palavras de Freire: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre sua prática. ” (2003, p.39). O processo de formação permanente dos educadores parte do pressuposto que somos seres inacabados, portanto em constante aprendizado.

Pensando em oportunizar uma formação de professores que entenda que o estágio não é mais uma mera etapa do currículo, mas fazendo parte efetivamente do processo de ensino e de aprendizagem, o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional empenha-se em relacionar os diferentes tipos de saberes que envolvem a prática docente. Nesse sentido,

[...] o estágio como campo de conhecimento, significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. [...] Campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 29).

As autoras Pimenta e Lima (2010) comentam que como qualquer outra profissão, como a de dentista, por exemplo, o profissional precisa desenvolver habilidades técnicas. Então, o professor, do mesmo modo, desenvolve habilidades para trabalhar no seu dia a dia. Mas não sendo suficientes os saberes específicos da prática docente, pois não conseguirá sanar questões que surgirão nas mais diversas situações, no âmbito do conhecimento científico, nem da complexidade do exercício profissional.

Freire corrobora com as autoras quando nos diz que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou a de ontem que se pode melhorar a própria prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (2003, p. 39). Consequentemente, o estágio durante o curso de formação de professores é de suma importância, pois os discentes, tendo contato com a prática em sala de aula, refletindo, (re) criando suas ações não entenderão a prática pela prática como um mero “[...] emprego de técnicas sem a devida reflexão [que] podem reforçar a ilusão que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.37).

As autoras ainda refletem:

O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo, não configura o passo adiante à simples experiência. A mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 103).

Dessa forma, o papel do supervisor de estágio vai além das observações dos estagiários em sala de aula e o planejamento que envolve suas ações. Sua prática possui um caráter humano que transcende a relação supervisor x estagiário, possuindo uma visão crítica, reflexiva e libertadora da educação. “Assim, o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores.” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.114).

O professor orientador de estágio, nessa perspectiva, compreende que a pesquisa é de suma importância para a prática de orientar o estágio, pois apreende novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente. Refletindo concomitantemente com o estudante suas concepções, seus entendimentos sobre o aprender e o ensinar, de avaliar e compreender as diversas situações percebidas nas atividades de estágio. Nessa acepção Pimenta elucubra sobre a prática docente quando afirma que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora [...] (2009, p.27).

Discorre ainda sobre os saberes que envolvem a docência: o saber da experiência, o saber do conhecimento e o saber pedagógico. Os saberes da experiência são aqueles que os profissionais carregam consigo sobre o que é ser docente, pois trazem a experiência de serem alunos, portanto cada um deles tem uma espécie de modelo de professor. Os saberes do conhecimento envolvem o conhecimento específico, não podendo ser compreendido como um saber de conteúdo, devendo ser entendido como o saber que complementa a prática educacional.

Por fim, os saberes pedagógicos, pois sem entender como funciona a prática educacional como um todo, sem compreender as relações complexas que permeiam o docente e o discente, sem perceber que os três saberes se entrelaçam durante a prática e de forma contínua refletindo e avaliando para assim reconstruir-se como profissional, para assim, resultar em uma educação crítica e reflexiva, tanto para o docente quanto para o discente.

Estágio curricular no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional

Articulando com as reflexões anteriores o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional pondera o estágio curricular como uma das estruturas fundamentais da formação de professores, porque é através dele que o profissional:

[...] tem a oportunidade de conhecer e repensar situações fundamentais para a construção da identidade e dos saberes docentes. Entretanto, é importante considerar que o estágio precisa estar articulado com oportunidades de estudo e de investigação. (IFRS, 2015, p.39).

Assim, o estágio curricular do referido programa é realizado simultaneamente ao desenvolvimento dos módulos, envolvendo também as ações práticas de sala de aula tais como: o planejamento das aulas, preparação dos materiais que serão utilizados, bem como sua avaliação. O local de realização do estágio deverá ser em instituições que ofertem a Educação Profissional, possuindo orientação do IFRS em um processo dialógico com todos os profissionais envolvidos. No primeiro módulo é realizado um estudo sobre a instituição que contemple a Educação Profissional, no segundo módulo são desenvolvidas observações em sala de aula, nas seguintes modalidades: PROEJA, Subsequente e Integrado. Por fim, no terceiro módulo, ocorre a realização da prática docente na Educação Profissional. (IFRS, 2015).

Nesse sentido, Pimenta e Lima discorrem sobre a importância do trabalho coletivo, já que:

[...] o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. (2010, p. 56).

Portanto, os professores orientadores de estágio do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional, possuem um papel de suma importância na trajetória dos profissionais que demonstram preocupação com sua formação pedagógica. Refletindo

sobre a trajetória desses profissionais durante a realização do curso, guiando-os através de reflexões tanto da prática dos discentes quanto prática dos próprios docentes, já que a formação é um processo permanente.

O Projeto Político Pedagógico do curso aponta outra perspectiva importante em que o egresso elabore uma conduta de pesquisador, porque assim “a pesquisa se torna, portanto, em uma ação pedagógica coletiva, participativa, dialogada e contextualizada.” (IFRS, 2015, p.39). Nessa concepção, o estágio curricular no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para Educação Profissional, demanda uma participação efetiva tanto dos professores orientadores, quanto dos estudantes orientados, uma vez que essa prática é entendida como uma possibilidade de pensar sobre a prática docente, com o intuito de repensá-la nas suas diversas dimensões a fim de reconstruí-las.

Conclusão

A partir do entendimento acerca do estágio curricular, sob uma perspectiva crítica e reflexiva compreende-se que essa etapa na formação docente não é apenas uma parte do currículo a ser desenvolvido. Envolve reflexões que vão além do papel do professor em sala de aula. Envolve a relação professor orientador x aluno, a qual deve ser permeada pelo o diálogo, onde a troca deve prevalecer, apreendendo que o processo é contínuo, analítico, de construção e de reconstrução, não somente das práticas dos estudantes, mas também do professor orientador.

Considerando que constituições de professores querem formar, têm-se os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os pedagógicos (PIMENTA, 2009) que articulados resultam em um professor crítico, reflexivo, criativo almejando uma educação dialógica, no qual ele, o educador, não é o detentor do conhecimento, resultando no processo de ensino e de aprendizado horizontalizado.

Portanto, a partir das reflexões dessa escrita, apreende-se que o professor orientador de estágio deve possuir uma compreensão dos docentes do qual ele vai conduzir. Entendendo que a prática educacional é permeada por diferentes tipos de saberes, que se entrelaçam. Que por meio da relação dialógica é capaz de refletir sobre sua prática, bem como o exercício da docência de seus discentes, para assim, construir e reconstruir suas concepções acerca da educação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 9 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2.ed. 2018. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf> Acesso em: 19 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 20 jun. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura)

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Histórico. [2019]. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/riogrande/institucional/historico/>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica**. Rio Grande, IFRS, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional**. Rio Grande, IFRS, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Sobre o IFRS. [2019]. Disponível em:<<https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo, SP: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. (Saberes da docência)

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020