



Wellington Junior Jorge  
Cecilio Argolo Junior  
Organizadores

# Educação no século XXI: conceitos práticos e teóricos

UNIEDUSUL  
EDITORA



Wellington Junior Jorge  
Cecilio Argolo Junior  
Organizadores

**Educação no século XXI: conceitos práticos e teóricos**

2021 Uniedusul Editora - Copyright da Uniedusul  
Editor Chefe: Me. Wellington Junior Jorge  
Diagramação e Edição de Arte: Uniedusul Editora  
Revisão: Os autores

### Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva  
Adriana Gava  
Alexandre Azenha Alves de Rezende  
Alexandre Matiello  
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira  
Ana Paula Romero Bacri  
Andre Contin  
Andrea Boari Caraciola  
Antonio Luiz Miranda  
Campos Antônio Valmor de  
Carlos Augusto de Assis  
Christine da Silva Schröder  
Cíntia Beatriz Müller  
Claudia Madruga Cunha  
Claudia Padovesi Fonseca  
Daniela de Melo e Silva  
Daniela Franco Carvalho  
Dhonatan Diego Pessi  
Domingos Savio Barbosa  
Fabiano Augusto Petean  
Fabrício Meller da Silva  
Fernanda Paulini  
Francielle Amâncio Pereira  
Graciela Cristine Oyamada  
Hélcio de Abreu Dallari Júnior  
Helena Maura Torezan Silingardi  
Izaque Pereira de Souza  
Jaisson Teixeira Lino

Jaqueline Marcela Villafuerte Bittencourt  
Jessica da Silva Campos  
Jéssica Rabito Chaves  
John Edward Neira Villena  
Jonas Bertholdi  
Karine Rezende de Oliveira  
Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad  
Luciana Karen Calábria  
Luciano Messina Pereira da Silva  
Luiz Carlos Santos  
Luiz F. do Vale de Almeida Guilherme  
Marcelo de Macedo Brigido  
Maurício José Siewerdt  
Michelle Asato Junqueira  
Nedilso Lauro Brugnera  
Ng Haig They  
Normandes Matos da Silva  
Odair Neitzel  
Olga Maria Coutinho Pépece  
Pablo Cristini Guedes  
Rafael Ademir Oliveira de Andrade  
Regina Célia de Oliveira  
Reinaldo Moreira Bruno  
Renilda Vicenzi  
Rita de Cassia Pereira Carvalho  
Rivael Mateus Fabricio  
Sarah Christina Caldas Oliveira  
Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> <b>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	Educação no século XXI [livro eletrônico] : conceitos práticos e teóricos / Organizadores Wellington Junior Jorge, Cecilio Argolo Junior. – Maringá, PR: Uniedusul, 2021.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-80277-59-9  1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Prática de ensino. I. Jorge, Wellington Junior. II. Argolo Junior, Cecilio.  CDD 371.72
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

doi: 10.51324/80277599

O conteúdo dos capítulos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos os créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.  
[www.uniedusul.com.br](http://www.uniedusul.com.br)

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1.....</b>	<b>06</b>
A atuação do professor do 5º Ano do Ensino Fundamental no contexto do ensino remoto em tempos de pandemia	
Ester Feijó Lopes	
Alex Sandro Coitinho Sant'Ana	
doi: 10.51324/80277599.1	
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>18</b>
Uma reflexão sobre o desenvolvimento da educação: o uso de metodologias e tecnologias inovadoras em contexto pandêmico	
Vanessa Leme Fadel Steinhauser	
Arthur Ernandes Torres da Silva	
doi: 10.51324/80277599.2	
<b>Capítulo 3.....</b>	<b>29</b>
A contribuição dos clássicos da Sociologia para a educação: uma perspectiva a partir de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber	
Claudimir Gularte Vieira	
Israel De Sousa Ribeiro	
Rayla Beatriz De Abreu Cardoso	
doi: 10.51324/80277599.3	
<b>Capítulo 4.....</b>	<b>42</b>
Paulo Freire: educação como prática de liberdade	
Darliane Silva Do Amaral	
doi: 10.51324/80277599.4	
<b>Capítulo 5.....</b>	<b>47</b>
A Contribuição da Neurociência para a educação do século XXI	
Leiliane Domingues Da Silva	
doi: 10.51324/80277599.5	
<b>Capítulo 6.....</b>	<b>52</b>
O Programa Mais Educação na ordem do discurso da educação brasileira	
Rodrigo Milhomem De Moura	
doi: 10.51324/80277599.6	
<b>Capítulo 7.....</b>	<b>66</b>
Histórias em quadrinhos nas aulas de Língua Espanhola para crianças: práticas de letramentos/multiletramentos	
Janaína Quintana De Oliveira	
doi: 10.51324/80277599.7	
<b>Capítulo 8.....</b>	<b>77</b>
O discurso da educação integral em Anísio Teixeira e seus Ecos no século XXI	
Rodrigo Milhomem De Moura	
Alexandre Ferreira Da Costa	
doi: 10.51324/80277599.8	

<b>Capítulo 9</b> .....	<b>89</b>
Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos	
Elaine Silva Mateus	
doi: 10.51324/80277599.9	
<b>Capítulo 10</b> .....	<b>96</b>
A forma como o orientador educacional desempenhou seu papel na modalidade remota	
Cristiane Lumertz Klein Domingues	
Natami Machado Da Silva	
doi: 10.51324/80277599.10	
<b>Capítulo 11</b> .....	<b>109</b>
Educação Infantil em tempos de pandemia: o papel do educador no processo de construção do saber	
Samilla Carla Bezerra	
Cecilio Argolo Junior	
Wellington Junior Jorge	
doi: 10.51324/80277599.11	
<b>Capítulo 12</b> .....	<b>115</b>
É possível romper o vidro? reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa	
Elaine Silva Mateus	
doi: 10.51324/80277599.12	
<b>Capítulo 13</b> .....	<b>121</b>
A expressão artística de Paul Cézanne e Nise da Silveira no conceito de Qualia	
Janicelma Fontes Reis Faustino	
Valéria De Fátima Ribeiro Gomes	
doi: 10.51324/80277599.13	
<b>Capítulo 14</b> .....	<b>130</b>
Arte e neurociência: o mundo subjetivo Devincent Van Gogh	
Valéria da Fátima Ribeiro Gomes	
doi: 10.51324/80277599.14	
<b>Capítulo 15</b> .....	<b>140</b>
Formação Continuada de docentes: reflexões sobre a percepção de professores de cursos de tecnologia	
Lúcia Aparecida Ancelmo	
Vitória Da Silva Armelin	
Annecy Tojeiro Giordani	
doi: 10.51324/80277599.15	
<b>Capítulo 16</b> .....	<b>153</b>
O Ensino De Sociologia Na Educação Infantil: Algumas Possibilidades	
Susana Da Costa Mota	
Leonice Aparecida De Fátima Alves Pereira Mourad	
Isadora Luiza Francisca Alves Flores	
doi: 10.51324/80277599.16	

<b>Capítulo 17.....</b>	<b>165</b>
Relação entre os processos de educação popular no contexto da pandemia e os movimentos de libertação nacional no Estado de São Paulo a partir dos marcos do pensamento de Paulo Freire	
Vanessa Firmo Ferreira	
doi: 10.51324/80277599.17	
<b>Capítulo 18.....</b>	<b>174</b>
A Educação Escolar Indígena: por uma Pedagogia da Diversidade Sociocultural	
Leila Tavares Silva do Nascimento	
João Francisco Lopes Lima	
doi: 10.51324/80277599.18	
<b>Capítulo 19.....</b>	<b>179</b>
A importância prática da tutoria para a Educação a Distância	
Mara Alice Braulio Costa	
Paula da Silva Guedes	
Rosane Saraiva Guerra	
doi: 10.51324/80277599.19	
<b>Capítulo 20.....</b>	<b>185</b>
As origens do multiculturalismo e a importância da educação intercultural	
Maria Rosineide Lima Bezerra	
Francisca Cliciane Firmino de Souza	
doi: 10.51324/80277599.20	

# Capítulo 01

## A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

**ESTER FEIJÓ LOPES**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

**ALEX SANDRO COITINHO SANT'ANA**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

**RESUMO:** Com o advento da pandemia, a educação precisou ser readaptada e verificou-se a utilização da tecnologia para a continuidade das atividades escolares, por conta disso, essa nova realidade deu lugar ao ensino remoto. Portanto, o presente artigo teve como objetivo investigar os desafios e as contribuições do ensino remoto, para a prática educativa do professor do 5º ano, no período de pandemia. A pesquisa se caracterizou por ser de cunho qualitativo e fenomenológico com base em Duarte (2011) e Gil (2018), para tanto foram realizadas entrevistas que ocorreram com três professoras do quinto ano do ensino fundamental do estado do Ceará, essas entrevistas ocorreram de forma semi-estruturada. Além disso, buscamos para aporte teórico estudos consistentes e como autores tivemos Benedito e Filho (2020), Brasil (1996 e 2020), Cosenza (2011), Gatti (2021), Mattar (2011), Bacich, Neto e Trevisani (2015), entre outros. Ao analisar os dados, observamos algumas semelhanças e diferenças nas experiências das professoras, com desafios próprios da realidade vivida, mas com aprendizados significantes em suas vidas profissionais. Podemos concluir, que o ensino remoto trouxe pontos positivos, como a reinvenção da prática educativa e uma melhor relação escola-família, e pontos negativos, por exemplo, estudantes sem um completo aprendizado e uma perda na interação entre o professor e o aprendiz. Além disso, se revelou ao final da pesquisa características do ser professor, que dentre elas encontramos a fundamental para este tempo, a de precisa estar a todo momento aberto para novos aprendizados. Portanto, um estudo posterior sobre a repercussão dessa experiência seria interessante.

**PALAVRAS- CHAVE:** Ensino remoto; Trabalho docente; Educação.

**ABSTRACT:** With the advent of the pandemic, education needed to be readapted and technology was used to continue school activities, because of this, this new reality gave way to remote learning. Therefore, this article aimed to investigate the challenges and contributions of remote learning to the 5th grade teacher's educational practice during the pandemic period. The research was characterized by being qualitative and phenomenological based on Duarte (2011) and Gil (2018), for this, interviews were carried out with three teachers of the fifth year of elementary school in the state of Ceará. half structured. In addition, we sought consistent studies for theoretical support and as authors we had Benedito and Filho (2020), Brazil (1996 and 2020), Cosenza (2011), Gatti (2021), Mattar (2011), Bacich, Neto and Trevisani (2015), between others. When analyzing the data, we observed some similarities and differences in the teachers' experiences, with challenges inherent to the reality they experienced, but with significant learning in their professional lives. We can conclude that remote learning brought positive points, such as the reinvention of educational practice and a better school-family relationship, and negative points, for example, students without a complete learning and a loss in the interaction between teacher and learner. In addition, at the end of the research, characteristics of being a teacher were revealed, among which we found the fundamental one for this time, that of being open to new learning at all times. Therefore, a further study of the repercussions of this experience would be interesting.

**KEYWORDS:** Remote teaching; Teaching work; Education.

## INTRODUÇÃO

Diante da chegada da COVID-19, temos um novo contexto social no Brasil e no mundo, em que, conforme Senne (2021), a pandemia “evidenciou os efeitos da exclusão digital sobre as desigualdades sociais, colocando à prova a capacidade de realização de atividades on-line em um momento extremamente sensível”. Na educação houve consequências imediatas, conforme consta no seguinte trecho de notícia: “Uma das primeiras medidas tomadas por governos de todo o mundo no começo da pandemia de covid-19, em março de 2020, foi o fechamento das escolas” (G1, 2021). Como visto, o mundo inteiro foi afetado e por ser altamente contagioso demandou o isolamento social rígido, sendo que as escolas tiveram que fechar e o ensino precisou ser adaptado para que os estudantes não tivessem grandes prejuízos. Ocorreu, então, a transposição do ensino presencial para as atividades pedagógicas não presenciais, ocorrendo uma apropriação social e educacional por meio do termo ensino remoto, embora o documento orientador produzido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e homologado pelo MEC, a saber, o Parecer CNE/CP 05/2020, não mencione explicitamente o termo ensino remoto.

A escolha desse tema foi motivada pelo interesse em pesquisar sobre a atuação do professor do 5º ano do ensino fundamental no ensino remoto, que foi uma pauta emergente na área educacional em questão da análise de suas possibilidades e debilidades, mediante a publicação de guias, como o guia de possibilidades de organização pedagógica no período remoto/híbrido organizado pela Secretária da Educação do Ceará (SEDUC- CE) em 2020 e palestras, por exemplo o ciclo de palestras sobre “Avaliação de aprendizagem no ensino remoto: Teorias e práticas”, promovido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio do YouTube em 23 de outubro de 2020. A escolha por esse ano que compõe mais uma etapa da Educação Básica se justifica devido a faixa etária desses alunos, neste caso por serem crianças de cerca de 10-11 anos de idade que já tem um certo conhecimento e experiência com o manuseio de aparelhos de comunicação, como celulares e computadores, além de já estarem alfabetizadas, o que significaria, em tese, maiores possibilidades tecnológicas a serem exploradas pelos professores, que são os sujeitos deste resultado de pesquisa.

A educação a distância (EaD) é uma modalidade de ensino e tem sua estrutura própria, ou seja, “a EAD é uma modalidade de educação, planejada por docentes ou instituições, em que professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas” (MATTAR, 2011, p. 3). No caso do ensino



remoto, de acordo com Brasil (2020), é um conjunto de atividades pedagógicas não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais.

A diferença entre EaD e ensino remoto está na forma como são propostos para os alunos, visto que aquela é especialmente voltada para um público específico e precisa ser mediada por tecnologia, já a segunda é para todos os alunos de maneira geral, e pode ou não ser mediada por tecnologia, sendo que elas se assemelham por não haver, em alguns casos, um espaço físico de trocas entre professor e aluno. No âmbito deste estudo, consideraremos que EaD e ensino remoto não correspondem em significados iguais, mas aproximam em algumas características.

A questão principal deste estudo foi: Quais foram os desafios e as contribuições do ensino remoto para a atuação do professor no contexto de pandemia em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental? Já o objetivo geral deste trabalho foi o de analisar os desafios e as contribuições do ensino remoto no que se refere à atuação do professor do 5º ano no contexto atual da pandemia. E como objetivos específicos houve o intuito de identificar os desafios do ensino remoto na prática de ensino do professor; compreender como ocorreu a atuação do professor no ensino remoto no contexto da pandemia; e ainda entender e verificar a importância das tecnologias de ensino, metodologias ativas e ensino híbrido na educação a partir da visão de professores atuantes no ensino remoto.

## **OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA PRÁTICA DE ENSINO**

Com o propósito de investigar quais foram os desafios e as contribuições do ensino remoto para a atuação do professor, no contexto de pandemia, em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, foi realizada uma pesquisa qualitativa e de cunho fenomenológico que, conforme Gil (2017), valoriza a experiência do sujeito e a maneira como ele a experienciou, sendo ela o fenômeno que aparece à sua consciência e a forma, para a partir disso chegar a interpretação do mundo.

Com base nisso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas permitindo aos sujeitos expressarem, a partir de suas falas, como foram suas vivências com o ensino remoto. Ao todo, ocorreram três entrevistas, cada uma com uma professora do 5º ano, sendo que ao longo dos próximos três capítulos, contando com esse, ocorrerá uma simultânea fundamentação e analítica do sentido de suas experiências e, para manter o sigilo de suas identidades, seus nomes foram substituídos.

Ao longo de toda a entrevista os sujeitos da pesquisa trouxeram os desafios do ensino remoto, para melhor compreensão e organização, bem como os desafios foram divididos em categorias, como podem ser analisadas a seguir.

A primeira categoria, comum para as três professoras, foi sobre o **acesso a internet e falta de dispositivos**. A professora Camila colocou que foi um problema recorrente em sua turma, entendendo que atende a um público específico em que alguns não possuem acesso a internet e algumas famílias contêm apenas um aparelho para as várias crianças. Já a professora Mônica relata que por conta desse problema, com frequência se torna um motivo de desculpa utilizada pelos alunos quando não querem participar da aula.

Por fim, a professora Thais que trabalhou esse período em duas instituições diferentes, ambas na turma de 5º ano, uma localizada no município de Maranguape e a outra em uma escola Militar, aquela ela encontra esse desafio, ela menciona que a maioria não tem celular e alguns não tem internet.

Sobre esse desafio, Benedito e Filho (2020) colocam que mesmo com o auxílio e suporte da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC/CE) e demais secretarias para o uso das ferramentas digitais, o resultado não tem sido o esperado, justamente por esses alunos não terem acesso a um smartphone, tendo que utilizar frequentemente um aparelho dos pais ou familiares.

O segundo desafio que as professoras comentaram foi sobre a impossibilidade de frequentemente ver **as expressões dos alunos e obter a interação deles** no cotidiano escolar, porque não tem um contato visual com eles ou porque não ligam as câmeras. A professora Camila fala sobre esse desafio ao ser questionada sobre a qualidade de ensino nesse novo modo remoto. No seu caso, o acompanhamento aos alunos é via WhatsApp. Algo importante, pontuado por ela, é a importância de enxergar as expressões dos alunos e a socialização para a relação ensino- aprendizagem, que segundo a professora, *deixa muito a desejar* nesse tempo, já que não consegue perceber quando o aluno está com dúvida e não consegue desenvolver atividades em grupo.

A experiência relatada nos remete ao teórico Vygostky, pois sua teoria aborda a importância do meio e da interação para o processo de aprendizagem, em que as crianças aprendem com as outras, como Oliveira e Stolz (2010) o cita, quando aborda sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual a criança, juntamente com seus conhecimentos já existentes, promove uma troca de experiência com outras crianças e assim se desenvolvem mutuamente.

A professora Thais vivencia o mesmo desafio, e em sua fala compara as duas instituições na qual trabalha, sendo que na escola de Maranguape suas aulas e

comunicação estão acontecendo pelo WhatsApp e, segundo a mesma, isso atrapalha na qualidade do ensino, visto que não consegue estar ali ao mesmo tempo da criança, como na escola militar em que ela realiza suas aulas por meio do Google Meet e consegue ali ter um contato mais efetivo com seus alunos. Silva, Passos e Arruda (2013) falam que esses sinais não verbais, gestos e expressões faciais se tornam fundamental na relação professor- aluno e são observados por professores que já carregam uma certa experiência, ou seja, são incorporados ao saber docente, essas expressões não verbais permitem ao professor observar o que se passa com aquele aluno, auxiliando na sua prática.

O terceiro desafio foi sobre o **se reinventar profissionalmente** quanto ao uso das tecnologias na sua profissão. A professora Camila coloca que esse tempo forçou o professor a se apropriar das ferramentas tecnológicas, o que era uma resistência para muitos e trouxe essa necessidade de reinvenção da forma de ensinar.

O desenvolvimento tecnológico é inclusive mencionado em algumas políticas públicas, como no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, que tem como uma de suas estratégias para a sétima meta:

Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. (BRASIL, 2014)

Portanto, o desenvolvimento tecnológico dos professores e a utilização de diferentes métodos de ensinamentos, incluindo as ferramentas digitais, se tornaram importantes, pois já vem sendo mencionado e estimulado pelo PNE.

Outro ponto que as professoras Monica e Thais trouxeram, foi a **dificuldade de perceber a real aprendizagem** dos alunos, a Prof.<sup>a</sup> Monica disse que não sabia diagnosticar a aprendizagem dos conteúdos, pois não conseguia ter a veracidade se realmente foi o estudante que fez, se estava tendo auxílio de um familiar, de um professor particular ou de pesquisas.

Com base no relato, é possível inferir que a prof.<sup>a</sup> Thais teve esse empecilho para avaliar realmente como estava o aluno: “a minha dificuldade mais é eu avaliar o meu aluno, o nível de aprendizagem dele, se aquilo foi ele mesmo que fez, se ele tá naquele nível de leitura, das hipóteses no caso, e isso eu sinto dificuldade de fazer online.” (THAIS). Segundo as professoras, a tecnologia trouxe essa incerteza com relação as devolutivas dos

estudantes, sendo que o professor não teve controle disso, dificultando uma análise correta da aprendizagem deles.

O quinto desafio, **sobre a relação da família e a escola**, as professoras Camila e Thais enfrentaram complicações na participação dos alunos. Elas afirmam que não tinham retorno de alguns, existia uma verdadeira apatia por parte dos pais, e embora tentassem entrar em contato, muitos não respondiam e outros achavam ruim quando elas ligavam.

Considerando a experiência das professoras, podemos remeter suas ideias à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, onde consta que a educação é dever da família e do estado, visando o pleno desenvolvimento do aprendiz, o educando precisa ser estimulado pelos pais. Afirmam ainda que “apesar de a família ser apontada como uma das variáveis responsáveis pelo fracasso escolar do aluno, a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem humana é inegável.” (POLONIA E DESSEN, 2005, p. 304 apud CARVALHO, 2000).

A professora Monica consegue perceber \ outro desafio que se apresenta advindo do ensino remoto, que são as diferentes ofertas no mundo digital que gera **distrações e dificulta a atenção do aluno**. Ela relata que quando o aluno está em casa as oportunidades de distrações aumentam, devido alguns fatores como o ambiente que está, a televisão, o acesso a internet, as redes sociais e os jogos online.

O professor, ao fazer seu planejamento, precisa pensar em metodologias que envolvam o aluno e o torne um ser ativo de sua aprendizagem, diminuindo, dessa forma, as diversas distrações que hoje se atualizam com o novo ambiente que a educação está sendo ofertada, o virtual. Como afirmam os autores:

Um ambiente estimulante e agradável pode ser criado envolvendo os estudantes em atividades em que eles assumam um papel ativo e não sejam meros expectadores. Lições centradas nos alunos, o uso da interatividade, bem como a apresentação e a supervisão de metas a serem atingidas são também recursos compatíveis com o que conhecemos do funcionamento dos processos atencionais. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 48)

Já outro desafio foi a questão da **educação Inclusiva**, pois a prof<sup>a</sup> Thais relata que possuiu dois alunos autistas e sobre essa experiência ela diz que é difícil ter que adaptar os conteúdos para eles e ainda adaptar de acordo com a tecnologia.

Sasaki (2002) diz que há barreiras na sociedade, como escolas e empresas que dificultam o desenvolvimento das pessoas com deficiências e sua inserção na sociedade, por meio de ambientes restritivos, atitudes discriminatórias e falta de informação sobre suas necessidades especiais.

Por fim, o último desafio encontrado foi sobre a **formação dos docentes**, em que a prof.<sup>a</sup> Camila expôs sobre a formação ofertada para esse tempo na escola em que trabalha e como se relacionou com as demandas do ensino remoto, segundo ela não houve uma formação voltada para o uso das ferramentas pedagógicas, não ensinaram o professor a usar efetivamente, foi preciso ele mesmo buscar, pesquisar e se apropriar.

Tendo como fundamento a legislação em vigor no Brasil, mais especificamente a já mencionada LDB (Lei Nº 9.394/1996), no artigo 62, inciso primeiro, esta define, também, a formação aos professores, sendo dever da União, Distrito Federal, os Estados e os Municípios, promover a formação inicial, continuada e capacitação para os docentes.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO REMOTO NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Tendo em vista os desafios mencionados no capítulo anterior, veremos a seguir as contribuições vivenciadas pelas docentes. Dentre elas, a mais recorrente foi o crescimento de **novas aprendizagens e a aproximação da realidade dos educandos**. Em seu relato, a educadora Camila expõe que a abertura para a reinvenção foi necessária para bem viver esse tempo.

Por último, a professora Thais expõe em sua experiência que precisou estudar para conseguir utilizar as plataformas e seus alunos iam ajudando quando não conseguia fazer algo, por exemplo, compartilhar a tela para eles.

A realidade é que as tecnologias estão presentes na vida das crianças e dos jovens, de acordo com as professoras, muitas ferramentas inclusive, eles já sabiam utilizar e frequentemente eles mesmos as ensinavam.

Tendo em vista esta realidade, Gatti (2020) diz sobre o uso das mídias, que é proveitosa a articulação do trabalho pedagógico com elas e que podem contribuir para a educação, através das intervenções dos professores, fornecendo, assim, uma variedade de espaços e uma didática dinamizada, para que os alunos se tornem protagonistas ativos em sua aprendizagem.

Ainda sobre a função do professor, Moreira, Henriques e Barros (2020) relatam a necessidade do docente em assumir novos papéis, como guiar o processo de aprendizagem do aluno, para que desenvolva a autonomia, de aprender a aprender, motivador, criador de recursos digitais e entre outros, sendo importante não só aprender a utilizar os recursos tecnológicos, mas utilizá-los com qualidade.

Outro ponto é **o maior envolvimento da família na aprendizagem dos alunos**, sendo que a prof<sup>a</sup> Camila relata que a família ganhou um papel muito importante nesse protagonismo de aprendizagem, pois algumas deixaram de ser omissas e passaram a se auto responsabilizar, mediando e incentivando o filho a fazer, se preocupam e se esforçam para permitir o acesso deles a educação.

Segundo Oliveira et. al (2010), cada sistema tem sua responsabilidade própria no campo do ensino, sendo que a escola tem a tarefa de educar sobre conhecimentos desenvolvidos com o passar do tempo, promover relações com diversos indivíduos dentro desse ambiente e educar para a vida em sociedade. Já a família se detém na tarefa de conduzir seus filhos a uma promoção de valores e ações coerentes para com a sociedade que vivem. Portanto, a relação família e escola é de apoio e cooperação, para que o educando participe e se desenvolva nos seus estudos.

Por último, houve também o apoio das instituições nas **formações voltadas para a utilização de tecnologia**, no caso das educadoras Monica e Thais, as escolas em que trabalham deram todo suporte, formações a cada quinze dias, os profissionais da tecnologia de informação fizeram tutoriais para elas e para os alunos. Se evidenciou, portanto, uma atuação da gestão escolar, contribuindo na oferta de apoio aos educadores, promovendo suportes, mais especificamente pelo setor de Tecnologias da Informação.

## **AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO**

Com base em Chaves (1998), uma das características da sociedade é a presença da tecnologia em diversos setores, sendo que vários aspectos da nossa vida abrangem o uso direto ou indireto do computador, como a construção de textos, lazeres e placares de jogos. O autor abre uma discussão sobre o contínuo distanciamento da instituição escolar na utilização dos recursos tecnológicos. Se a escola tem o dever de formar os indivíduos para a sociedade e esta é constantemente mediada pelas tecnologias, porque a escola se faz “uma ilha não-tecnológica em um mar de tecnologia?”

Tendo em vista o contexto da pandemia, as escolas precisaram se inserir nos campos e nos conhecimentos tecnológicos. Segundo as entrevistadas, como consequência desse tempo, **elas aprenderam a utilizar algumas ferramentas**. Essa aprendizagem ocorreu em conjunto com os outros colegas de profissão.

A prof<sup>a</sup>. Camila informa que no início utilizou aplicativos como YouTube, Instagram e WhatsApp, mas conforme a realidade própria dos seus alunos, e a comunidade escolar

percebeu que a ferramenta mais aceita e que fornecia o acesso a todos era o WhatsApp, após passar por alguns desafios próprios e se adaptar ao novo meio. Sobre o Instagram da instituição na qual ela trabalha, informa que já existia, mas não era utilizado como ferramenta pedagógica. Ademais, observa-se uma vivência conjunta ao grupo que pertence, que buscam encontrar meios para obter sucesso no ensino remoto.

Diante dessa nova realidade, é importante utilizar as tecnologias reconhecendo o papel do professor sobre elas, de modo que não determinem a prática pedagógica, mas se tornem um auxílio para o docente. Para Moreira:

É necessário conhecer os softwares, perceber o que se pretende com a sua utilização do ponto de vista pedagógico e perceber se o recurso é o mais adequado para o efeito, porque na realidade o simples uso de interfaces digitais não garante, só por si, avanços ou inovações nas práticas educativas (2020, p. 355 *apud* MOREIRA; MONTEIRO, 2015).

Além disso, é necessário ser trabalhado com eles o uso crítico das tecnologias, como vimos, é uma geração que está inserida no espaço digital, por isso é preciso ensiná-los a refletir sobre o contexto que habitam.

## **METODOLOGIA**

Para a realização da pesquisa, foi adotada a pesquisa qualitativa, pois nos permite analisar de maneira mais profunda e detalhada os aspectos que desejamos esclarecer, e com características da pesquisa em profundidade que é, conforme Duarte (2011, p. 62) “um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer”.

Por isso, utilizamos como técnica a entrevista em profundidade do tipo semiaberta. Essa técnica oferece aos entrevistados maior liberdade nas suas respostas, e ainda valoriza seus conhecimentos e experiências. Além disso, trazemos nessa pesquisa o olhar fenomenológico, que é analisar aquilo que se apresenta à consciência dos sujeitos, mediante a busca da experiência vivida, e a partir dela chegar as coisas mesmas.

Com isso, foram realizadas três entrevistas com professoras que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, com onze perguntas abertas. A primeira entrevista durou quarenta minutos, a segunda trinta e cinco e a terceira uma hora e quinze, ocorridas no mês de junho de 2021. A escolha das entrevistadas ocorreu por meio de contatos com pessoas próximas que conheciam professores da área e que atuavam especificamente no

quinto ano do ensino fundamental. Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão das entrevistadas, a fim de manter o sigilo de suas identidades, seus nomes foram trocados e os nomes das instituições de ensino que trabalham foram resguardados.

Após as entrevistas houve a transcrição e em seguida, com base nos relatos, foi realizada a organização das falas por categorias de sentidos revelado que demonstrassem as características do que é ser professor no ensino remoto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, baseado no que é e como é ser professor no ensino remoto, diante de todos os relatos, percebemos que é estar aberto para os constantes aprendizados e desafios que são próprios da profissão. É ter o olhar atento para as especificidades de cada aluno e saber se está com dúvidas apenas pelo olhar, pela observação. É querer se reinventar, utilizar e adaptar variados meios para fins pedagógicos. É se entristecer por saber que nem todos os educandos estão conseguindo acompanhar os estudos, devido as diversas realidades que enfrentam. É estar e compartilhar juntos aos outros professores o que aprendeu de novo, a fim de contribuir com a prática do outro. Por fim, é ter a capacidade de ensinar não só os alunos, como as famílias também, com paciência e zelo diante das incompreensões.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENEDITO, Samiles Vasconcelos Cruz; FILHO, Pedro Julio de Castro. **A educação básica cearense em época de pandemia de coronavírus (COVID-19): Perspectivas e desafios no cenário educacional brasileiro**. Brasília: Ver. Nova Paideia, 2020. Disponível em: <<http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/43/34>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 32, 01 de junho de 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e da outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 2014. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 06 jul. 2021.



BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. Lei Nº 9394/1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 06 jul.2021.

CHAVES, Eduardo O C. **Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da informação**. São Paulo: Mindware, 1998. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Chaves-2/publication/327112176\\_Tecnologia\\_e\\_Educacao\\_O\\_Futuro\\_da\\_Escola\\_na\\_Sociedade\\_da\\_Informacao/links/5b7a94004585151fd121c324/Tecnologia-e-Educacao-O-Futuro-da-Escola-na-Sociedade-da-Informacao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eduardo-Chaves-2/publication/327112176_Tecnologia_e_Educacao_O_Futuro_da_Escola_na_Sociedade_da_Informacao/links/5b7a94004585151fd121c324/Tecnologia-e-Educacao-O-Futuro-da-Escola-na-Sociedade-da-Informacao.pdf)>. Acesso em: 15 Jul. 2021.

COSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUARTE, Jorge. **Entrevista em Profundidade**. In: DUARTE; BARROS. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

G1. **Fechamento de escolas durante a pandemia fez Brasil regredir duas décadas em matéria de evasão escolar, diz Unicef**. 05 de abril 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/05/fechamento-de-escolas-durante-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evasao-escolar-diz-unicef.ghtml>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GATTI, Bernadete Angelia. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. [S.l.]: Estudos avançados, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597012934/epubcfi/6/10%5B%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml4%5D!4/16%400:32.6>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MATTAR, João. **Guia de educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. 99-108. Campinas: estudos de psicologia, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; Stoltz, Tania. Teatro na escola: Considerações a partir de Vygostky. **Educar**, Curitiba, p. 77-93, 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/hLkXfdZ65VDTfztn8ng75Bd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia escolar e educacional**, Brasília, v. 9, p. 303-312, 2005. Disponível: <

<https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. **Forúm**, [s.l.], p.9-18, 2002. Disponível em: <<http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129/1130>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

SENNE, Fabio. **Internet na pandemia COVID-19**: dinâmicas de digitalização e efeitos das desigualdades. Disponível em: <[https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/6/20210805093039/psi\\_ano13\\_n2\\_internet\\_para\\_todas\\_as\\_pessoas.pdf](https://www.nic.br/media/docs/publicacoes/6/20210805093039/psi_ano13_n2_internet_para_todas_as_pessoas.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA, Leandro Chagas da; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio e Mello. **Expressões faciais em situação de aprendizado**. Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8045\\_4998.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8045_4998.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2021.

# Capítulo 02

## UMA REFLEXÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: O USO DE METODOLOGIAS E TECNOLOGIAS INOVADORAS EM CONTEXTO PANDÊMICO

**VANESSA LEME FADEL STEINHAUSER**

Doutoranda pela Universidade Estadual de Maringá

**ARTHUR ERNANDES TORRES DA SILVA**

Doutorando pela Universidade Estadual de Maringá

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo propor uma discussão acerca do desenvolvimento da educação e da importância do uso de metodologias e tecnologias inovadoras durante e após a pandemia causada pela doença COVID-19, a qual é proveniente da propagação do vírus SARS-COV-2. Em detrimento das abruptas, porém necessárias, mudanças, a educação se redesenhou. Professores, diretores, coordenadores, alunos e pais foram obrigados a se reinventarem mediante os desafios que se originaram a partir do ensino remoto e, posteriormente, híbrido. Com base nesse contexto de ensino-aprendizagem, este trabalho adota pressupostos teóricos que tratam do percurso cronológico de abordagens educacionais, de modo a se fazer uma reflexão que correlacione a Educação 5.0 ao contexto (pós)pandêmico. Como resultado, tem-se que a chegada do coronavírus fez com que o “virtual” se transformasse numa extensão do “real”, de modo que a pandemia e o crescente uso de tecnologias da informação e da comunicação se tornassem grandes estopins para o processo de rompimento do véu entre passado e futuro. A educação digital, que antes era até certo ponto estigmatizada, agora tem se tornado um instrumento desafiador de sobrevivência e resistência. Todas as intempéries advindas da pandemia (sociais, educacionais, emocionais, mentais), as quais atingem alunos, pais, professores e gestores, condicionam uma mudança na abordagem de ensinar e de aprender. A Educação 5.0 surge então como uma opção bastante eficaz nesse processo, já que, por ser moderna, inclusiva, humana e digital, anseia por empregar metodologias ativas, dinâmicas, lúdicas, inovadoras, colaborativas e participativas, de modo que se valorize tanto a formação acadêmica como a humanística do discente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pandemia; Educação; Metodologias Ativas; Tecnologias Inovadoras.

**ABSTRACT:** This article aims to propose a discussion about the education development and the using innovative methodologies and technologies importance during and after the pandemic caused by the COVID-19 disease, which comes from the virus spread of the SARS-COV-2. At the expense of abrupt but necessary changes, education redesigned itself. Teachers, principals, coordinators, students and parents were forced to reinvent themselves through the challenges that originated from remote and, later, hybrid teaching. Based on this teaching-learning context, this work adopts theoretical assumptions that deal with the chronological path of educational approaches, in order to make a reflection that correlates Education 5.0 to the (post)pandemic context. As a result, the arrival of the coronavirus made the "virtual" become an extension of the "real", so that the pandemic and the growing use of information and communication technologies became major triggers for the process of breaking the veil between past and future. Digital education, which was previously to some extent stigmatized, has now become a challenging instrument for survival and resistance. All the problems arising from the pandemic (social, educational, emotional, mental), which affect students, parents, teachers and managers, condition a change in the approach to teaching and learning. Education 5.0 thus emerges as a very effective option in this process, since, being modern, inclusive, human and digital, it is eager to employ active, dynamic, playful, innovative, collaborative and participatory methodologies, to value the student academic and humanistic formations.

**KEYWORDS:** Pandemic; Education; Active Methodologies; Innovative Technologies.

## **INTRODUÇÃO**

No ano de 2020, o mundo foi surpreendido com uma pandemia extremamente letal, a qual fez com que as pessoas precisassem adotar o isolamento e o distanciamento social como medidas emergenciais para conter a transmissão do vírus SARS-COV-2. Assim como os demais setores da sociedade, a educação foi amplamente afetada. *A priori*, as escolas foram fechadas. Contudo, o ensino não pôde parar. Com as restrições, as aulas migraram do modelo presencial para o remoto.

Embora a educação digital seja um assunto explorado há algum tempo, na prática, muitas escolas não estavam preparadas para adotar tecnologias da informação e da comunicação de forma eficaz. Isso fez com que diretores, coordenadores e professores buscassem rapidamente mecanismos didático-metodológicos para suprir as carências do ensino remoto. Surgiu assim a necessidade de inovar as práticas pedagógicas, por meio do emprego de plataformas interativas online, recursos digitais, tecnologias multimidiáticas e metodologias ativas para o engajamento dos alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem.

É importante destacar que o ajuste a esse novo cenário se deu de forma diferenciada nas escolas privadas se comparadas às escolas públicas. Enquanto as escolas particulares se reinventaram rapidamente, as instituições públicas de ensino tiveram mais dificuldades, em razão do sucateamento de suas estruturas e de seus recursos, bem como da falta de acesso à internet por parte de seus alunos.

Com base nesse contexto, o presente trabalho tem por meta debater sobre a relevância do uso de metodologias e tecnologias inovadoras durante a pandemia. Para tanto, adotam-se os pressupostos teóricos atuais de Freitas (2021); Santos, Oliveira e Carvalho (2019); Führ (2018); Moreira, Henriques e Barros (2020); Parada, Portal, Rodrigues e Borba (2020), acerca das mudanças ocorridas na educação.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **UM PERCURSO SOBRE A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

No início, a educação buscava atender as necessidades da sociedade e da doutrina cristã. De acordo com Führ (2018, p. 02), “na educação 1.0, o currículo consistia apenas

em aprender ler, escrever, conhecer a bíblia, canto e um pouco de aritmética, com o tempo incluiu o latim, gramática, retórica e dialética”. O método de ensino utilizado era o tradicional, o qual caracteriza-se pela reprodução de saberes dentro da sala de aula e pela total submissão dos alunos, já que somente os professores detinham o conhecimento.

Com a revolução industrial, surgiram novos métodos de ensino, pautados em tarefas repetitivas e na individualidade da reprodução do saber. Na educação 2.0, os alunos não tinham suas diferenças notadas em sala de aula, posto que “a sala de aula era vista como homogeneia e uma metodologia de ensino e aprendizagem que se caracterizava pela: padronização, concentração, centralização e sincronização” (FÜHR, 2018, p. 02). A educação era então centrada na produção, na formação de homens capazes de lidar com o sistema industrial.

Por outro lado, a educação 3.0 surgiu como uma forma de modificar o sentido dado à educação, em razão de pautar-se na colaboração como uma estratégia de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, com a 3.0, novos recursos tecnológicos começam a ser utilizados. Mediante Führ (2018), a união da tecnologia com a aprendizagem tende a fazer com que esse modelo de educação incite os alunos a aprimorarem habilidades como participação, autonomia, criatividade e interesse pela pesquisa, visto que agora o ensino não se restringe ao presencial, mas passa também a forma híbrida.

Com o modelo de educação 3.0, a tecnologia passa a integrar pessoas, porém embora seja uma grande amiga da construção do saber, torna-se também um desafio para muitos. Isso pode ser materializado pelos professores, que nesse modelo ainda não se enxergam preparados para o uso desses novos recursos em sala de aula.

Com o decorrer do tempo, os avanços digitais, sociais e comunicativos fizeram com que a educação se encontrasse novamente em processo de mudança e aprimoramento. Na educação 4.0, a informação passa a ser de acesso global, sem restrições de tempo e espaço. Desse modo, com a globalização, o desenvolvimento da internet e a propagação da informação, surgem os tais “tempos líquidos” do sociólogo **Zygmunt Bauman**, onde tudo muda velozmente e nada é feito para durar, para ser “sólido”.

Líquidos mudam de forma muito rapidamente, sob a menor pressão. Na verdade, são incapazes de manter a mesma forma por muito tempo. No atual estágio “líquido” da modernidade, os líquidos são deliberadamente impedidos de se solidificarem. A temperatura elevada — ou seja, o impulso de transgredir, de substituir, de acelerar a circulação de mercadorias rentáveis — não dá ao fluxo uma oportunidade de abrandar, nem o tempo necessário para condensar e solidificar-se em formas estáveis, com uma maior expectativa de vida. (BAUMAN, 2014, s. p.)

A forte pressão social fez com que a educação mudasse o seu olhar, concentrando-se no fazer coletivo. Alunos e professores interagem de modo colaborativo, adotando metodologias ativas com recursos tecnológicos como estratégias de se desenvolver a criatividade e a aprendizagem colaborativa. Nesse modelo 4.0, o aluno é encorajado a aprender de forma independente/autônoma, dado que o interesse dessa educação é preparar o aluno para ser protagonista na sociedade do futuro, a qual estrutura-se a partir de tecnologias da informação e comunicação, inteligência artificial, robótica, genética, etc.

Entretanto, é importante salientar que, mesmo incorporando a Educação 4.0, muitos ainda sentem a falta de a educação aliar a tecnologia para melhorar a qualidade de vida das pessoas, promovendo a valorização do bem-estar do aluno, a consciência socioambiental, a inteligência emocional, entre outros pilares do pensamento empreendedor que acompanham a sociedade atual.

A ideia de uma Sociedade 5.0 surgiu no Japão, em 2016, e com ela, originou-se também o conceito de Educação 5.0, a qual, se organiza com base no desenvolvimento de soft skills, a exemplo de: espírito colaborador, interação comunicativa, criatividade, inteligência emocional, capacidade de adaptação ao meio, gerenciamento de conflitos, gestão de pessoas, estratégias persuasivas, resiliência na atuação docente, discente e administrativa.

Para ser moderna, inclusiva, humana e digital, a Educação 5.0 pauta-se em metodologias ativas de ensino, as quais

[...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis, híbridos traz contribuições importantes para a o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (YAEHASHI, *et al.*, 2017, p. 24).

Tais metodologias ativas e coparticipativas visam a formação do futuro profissional, bem como do cidadão que é responsável pela organização da sociedade. É válido destacar que elas englobam recursos materiais (presenciais) e tecnológicos (virtuais), de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, lúdico, inovador, produtivo, colaborativo e participativo. Assim sendo, o ensino híbrido é uma técnica comum nesse modelo, trazendo as disciplinas de forma mais interligada e dialógica. Os conteúdos são pautados em competências que formam não só o aluno, como também o ser humano que

está em sala de aula, tornando-o mais consciente, empreendedor, criativo, sustentável e gestor de sua vida.

Para que o ensino híbrido funcione, é necessário seguir algumas etapas de aprendizagem, as quais referem-se a uma etapa personalizada (individual), a uma entre pares (grupala), e a uma mediada (pelo professor/tutor). As etapas de construção do saber buscam fazer o estudante

aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer; desenvolvendo o companheirismo; aprendendo a aceitar as perdas, testar hipóteses, explorar sua espontaneidade criativa, possibilitando o exercício de concentração, atenção e socialização (MODESTO, RUBIO, 2014, p. 03).

Note que o processo de ensino-aprendizagem, embora solicite a mediação de um mestre do saber e o diálogo grupala como forma de construção do conhecimento, prioriza ainda a individualização do aluno. Isso se dá em razão do estudo seletional e individualizado dar ao aluno a capacidade de discernir o que é importante para sua formação acadêmica e humanística, posto que suas habilidades e suas dificuldades serão postas em xeque.

Um outro ponto crucial a ser discutido na Educação 5.0 é o intercambio educacional, o qual hoje em dia é fornecido por instituições públicas e privadas com o intuito de ampliar a produção do saber, por meio de trocas de conhecimento, cultura e experiências. Segundo os paradigmas desse novo modelo, o intercambio colabora com a ampliação do senso de responsabilidade, autonomia e colaboração, aspectos estes fundamentais no enfrentamento das intempéries do mundo globalizado.

De um modo geral, a Educação 5.0 almeja conciliar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do discente, visto que, com os avanços tecnológicos, as habilidades relacionadas aos comportamentos intrapessoais e interpessoais foram abaladas. Com o isolamento social, as áreas emocionais, psíquicas e sociais são menos trabalhadas, gerando assim patologias físicas e mentais. Com base nisso,

A Educação 5.0 propõe a junção entre a neurociência e as habilidades socioemocionais, proporcionando, em sua existência, soluções que supram tal necessidade. A proposta da ação integrada se constrói no fazer coletivo e, ao mesmo tempo, na singularidade de cada educando, mediante a colaboração entre a aprendizagem efetiva – inteligência cognitiva – e a inteligência emocional. De fato, o uso consciente da tecnologia juntamente com o aprimoramento das competências de inteligência emocional, promovem a integralidade que enaltecem, além da aprendizagem escolar, os valores éticos. Dentro dessa perspectiva, a Educação 5.0 vem proporcionando a autonomia dos educandos, possibilitando diferentes meios

de ensino-aprendizagem, que buscam desenvolver, além de melhorias de ensino, o bem-estar do indivíduo, o que, em teoria, contribui para diminuição dos problemas sociais (SANTOS; OLIVEIRA; CARVALHO, 2019, p. 06).

Nesse viés, a Educação 5.0 usa o desenvolvimento tecnológico como uma ferramenta para incitar uma integralidade que melhore o contexto educacional e a qualidade de vida dos estudantes. Seu objetivo não é apenas preparar o aluno para o mercado de trabalho, mas para a vida, enfatizando a valorização de seu bem-estar.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo optou por uma metodologia tipológica de investigação teórico-especulativa, de natureza qualitativa, que assume uma perspectiva interpretativista de condução, já que busca entender, analisar e interpretar fenômenos inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008). Adotando um paradigma pós-positivista de investigação, fez-se uso do realismo crítico para desenvolver uma reflexão sobre a importância do uso de metodologias e tecnologias inovadoras na educação durante e após a pandemia causada pela doença COVID-19, a qual é proveniente da propagação do vírus SARS-COV-2.

Para tanto, *a priori*, fez-se uma revisão dos pressupostos teóricos que traçam um percurso do desenvolvimento da educação, centrando o olhar no papel da tecnologia nesse processo de transformação. Na sequência, o trabalho volta o seu olhar para o contexto pandêmico ao qual a educação está inserida, de modo a fazer uma análise de caso empírica acerca do uso de metodologias e tecnologias na atual conjuntura, se considerados o isolamento e o distanciamento social. Com a reflexão, busca-se defender a necessidade de a sala de aula incorporar a Educação 5.0 com o anseio de melhorar a qualidade do ensino e da vida dos estudantes pós-pandêmicos.

## **UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NO PERÍODO PANDÊMICO**

### **A TECNOLOGIA A FAVOR DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO**

Com a pandemia, a educação foi forçada a se transformar para sobreviver. Professores e alunos migraram para a realidade online, de modo que as metodologias e práticas pedagógicas precisaram também ser reinventadas. A tecnologia foi assim uma das



ferramentas mais auxiliadoras nesse processo. Com o ensino remoto emergencial, algumas escolas optaram pelo método assíncrono, já outras pelo síncrono. A diferença se deu principalmente em razão da falta de estrutura e de recursos das instituições públicas. Isto posto, enquanto muitas instituições privadas conseguiram se adaptar ao contexto pandêmico, a maioria das escolas e universidades públicas ficaram reféns de suas deficiências.

Para sanar as limitações impostas pela pandemia, as escolas buscaram ajuda tecnológica. As ferramentas de tecnologias da comunicação e informação (TICs) foram essenciais para tornar as aulas remotas (ao vivo ou não) possíveis. Professores se desdobraram em mil e uma tarefas: gravando vídeoaulas, aprendendo a usar plataformas *online* de aprendizagem, descobrindo os sistemas de videoconferências, criando atividades lúdicas por meio de gamificação, entre outras tarefas.

Com toda essa transformação, as escolas que antes empregavam a Educação 3.0, foram obrigadas a se modernizarem. Professores, que antes temiam a tecnologia, precisaram enfrentar seus medos e adentrar o universo das TICs; tudo em nome da educação. É fato que infelizmente muitas destas tecnologias foram usadas apenas instrumentalmente, contudo, não se pode negar que todo esse período pandêmico trouxe um avanço na educação digital. Sabe-se isso pois muitos professores passaram a incorporar modelos de aprendizagem virtuais que visam um ensino colaborativo e construtivo, com o professor de mediador e o aluno detentor de sua autonomia.

A tecnologia, que antes era temida, foi empregada a favor dos sujeitos da educação, dado que auxiliou a construção do pensamento “fora da caixa”. O papel do professor nesse contexto tornou-se fundamental, em especial no que se refere à motivação dos alunos, seja para assistirem às aulas, abrirem as câmeras e os microfones, interagirem no *chat*, realizarem as atividades disponíveis nas plataformas *online*, participarem de jogos educativos, criarem vídeos nas redes sociais, etc. Dessa forma, por meio de metodologias ativas e inovadoras, coube ao professor mediar e incentivar as interações *online*.

No que tange às metodologias ativas, destacam-se: a) elaboração de projetos que incitem a produção autônoma dos alunos; b) sala de aula invertida dinâmica e envolvente; c) aprendizado baseado em jogos, dos mais simples aos mais elaborados; d) estudo de caso com base em situações reais de problematização; e) debates que promovam o despertar da argumentação, criticidade e criatividade; f) palestras com especialistas no assunto a ser ensinado; g) ensino híbrido que desenvolva uma postura proativa nos discentes. É válido frisar que todas essas metodologias trabalham com a tecnologia como elemento central para a construção do saber.

Nesse ínterim, muitas escolas tiveram contato com a educação 4.0, já que com a tecnologia mais avançada e a percepção de globalização, concentram-se o seu olhar no fazer coletivo, de modo que o aluno foi encorajado (pela própria necessidade, também) a aprender de forma autônoma e colaborativa. Essas escolas, por visarem ao futuro e à sobrevivência, conseguiram atravessar com maior facilidade as dificuldades oriundas da pandemia.

Entretanto, embora a tecnologia, o futuro e o mercado de trabalho sejam tópicos importantes para o desenvolvimento da educação, os quais são pautas da Educação 4.0, é perceptível que o excesso de tecnologia e o isolamento social trouxeram impactos socioemocionais para os alunos, professores, pais e gestores. Depressão, sedentarismo, ansiedade, dificuldade de se relacionar são alguns dos problemas gerados pela pandemia. Com base nessas considerações, como a educação pode mudar a atual realidade? Quais melhorias podem ser feitas de modo que o bem-estar e a qualidade de vida dos indivíduos possam também ser pontos cruciais a serem alcançados?

Para refletir sobre isso, a próxima seção discorrerá acerca da Educação 5.0 como método eficaz para solucionar as intempéries socioemocionais decorrentes do período pandêmico. Ademais, serão citadas algumas metodologias ativas que podem ser incorporadas para que a Educação 5.0 possa ser de fato concretizada.

## **A EDUCAÇÃO 5.0 PARA ALUNOS (PÓS)PANDÊMICOS**

Ao passo que o uso das tecnologias pode trazer suntuosas contribuições para os setores educacionais, sociais, econômicos e culturais, é capaz também de gerar impactos negativos na qualidade de vida dos indivíduos. Nesse viés, uma nova abordagem de ensino que priorize o bem-estar social pode ajudar a minimizar os efeitos devastadores da robotização do homem.

Como foi possível observar anteriormente, a Educação 5.0 tem por objetivo não apenas preparar o aluno para o mercado de trabalho, mas também valorizar, desenvolver e evidenciar suas habilidades. Isso porque “a Educação 5.0, que segue a ideia de educação inteligente baseada no pensamento integrativo, na motivação orientada ao propósito, nas competências socioemocionais e na visão das pessoas como cocriadores conscientes” (PARADA, PORTAL, RODRIGUES, BORBA, 2020, p. 140).

Essa inovadora abordagem faz uso de metodologias ativas que estimulam a criticidade, a aprendizagem autônoma, a cooperação, a reflexão, a tomada de decisões

inteligentes, entre outros benefícios. Com essas metodologias, espera-se que ocorra um ciclo de transformação (ação-reflexão-ação), de modo que o professor faça a mediação do processo de aprendizagem a partir de uma aproximação legítima entre o estudante e a realidade que o cerca. O aluno passa então a pensar sobre suas ações, não tornando-se apenas um robô a ser moldado para o mercado de trabalho, mas um cidadão capaz de viver bem socialmente.

Para que a Educação 5.0 pode ser concretizada, na prática, algumas metodologias ativas devem ser incorporadas, a exemplo de: aprendizado baseado em jogos (*gamificação*); debates promovidos em salas virtuais; palestras com especialistas; estudo de caso em microgrupos; sala de aula invertida; resolução de problemas com *visual thinking* coletivo; associação de recursos audiovisuais com práticas domiciliares; planificação e organização do ambiente digital em rede; desenvolvimento da interação e comunicação nos ambientes digitais e presenciais; seleção das tecnologias audiovisuais e conteúdos digitais; aperfeiçoamento do professor *maker*, preparação de e-atividades; avaliação contínua digital e presencial.

Entretanto, mesmo com essas possibilidades, é necessário ainda compreender que a Educação 5.0 é complexa, e exige metodologias que pensem o mundo organicamente. As mídias surgem como possibilidades em meio a todo esse contexto, mas é imprescindível que a tecnologia não se isole nesse processo, visto que o lado humanístico deve e necessita ser bastante explorado com sabedoria.

Por meio de um nova ótica de enxergar a educação, e principalmente os sujeitos que a perfazem, trata o conhecimento como uma necessidade para a evolução da existência humana. Assim, busca ocupar-se de aspectos socioemocionais que aperfeiçoem o senso de responsabilidade coletiva, a capacidade de gestão, a inteligência emocional, a autonomia e autovalorização, o despertar dos compromissos ecológicos, sociais, morais e éticos.

Outrossim, percebe-se que a Educação 5.0 pode ser a chave para grande parte dos problemas decorrentes do período pandêmico e pós-pandêmico, caracterizados pela excessiva exposição às mídias, às tecnologias, ao isolamento social, e, principalmente, ao medo pelo amanhã. A incerteza gerada pelo vírus, em diversos setores (saúde, economia, educação), tem causado um desequilíbrio socioemocional gigantesco, e diante dessa nova realidade, a educação tem um papel humanitário de recuperação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto pandêmico fez com que a educação avançasse ainda mais em termos tecnológicos, visto que os sujeitos atualmente dependem desses recursos para construir conhecimento e para promover a interação escolar. A educação remota e híbrida demandam de diversas ferramentas tecnológicas para funcionar em sua totalidade. Porém, é válido destacar que nem todas as escolas obtiveram sucesso por meio desse ensino, já que a maioria ainda está presa a uma Educação 3.0, em que a tecnologia é incitada, porém ao mesmo tempo temida.

Escolas que adotam uma Educação 4.0, com a tecnologia mais avançada e a percepção de globalização, concentram-se o seu olhar no fazer coletivo, de modo que o aluno é encorajado a aprender de forma autônoma e colaborativa. Essas escolas, por visarem ao futuro, conseguiram atravessar com maior facilidade as dificuldades oriundas da pandemia.

Contudo, todas as intempéries advindas da pandemia (sociais, educacionais, emocionais, mentais), as quais atingem alunos, pais, professores e gestores, condicionam uma mudança na abordagem de ensinar e de aprender. A Educação 5.0 surge então como uma opção bastante eficaz nesse processo, já que, por ser moderna, inclusiva, humana e digital, anseia por empregar metodologias ativas, dinâmicas, lúdicas, inovadoras, colaborativas e participativas, de modo que se valorize tanto a formação acadêmica como a humanística do discente.

Como foi observado, com os avanços tecnológicos, as habilidades relacionadas aos comportamentos intrapessoais e interpessoais foram abaladas. Se considerados a pandemia e o isolamento social, nota-se que as áreas emocionais, psíquicas e sociais deterioraram-se ainda mais. Assim, surge a necessidade de uma abordagem de ensino que pautar não apenas no desenvolvimento cognitivo e tecnológico, mas também no trabalho com a área socioemocional dos sujeitos.

Embora não seja uma realidade distante, sabe-se que, para incorporar a Educação 5.0, muitas instituições deverão passar por um árduo processo de mudança, o qual já foi impulsionado com a pandemia, mas que precisa ser ainda mais estimulado, por meio de recursos materiais e treinamentos educacionais. Escolas, que antes pautavam-se em um modelo 3.0, hoje, graças à pandemia, orbitam em um modelo 4.0. Entretanto, para uma melhoria na qualidade de vida e no contexto educacional atual e pós-pandêmico, a Educação 5.0 deverá ser considerada uma ferramenta não só para marcar sobrevivência e

resistência, mas também um recurso terapêutico de evolução humana pós-catástrofe global.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. “Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar”. [Entrevista concedida à Adriana Prado. **Revista IstoÉ**, São Paulo, 20/05/14. Disponível em: <[https://istoe.com.br/102755\\_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+/  
> Acesso em: 08. ago. 21.](https://istoe.com.br/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS+NADA+E+PARA+DURAR+/)

DOS SANTOS, José Douglas Alves; DOS SANTOS, Maria Edivania Alves; MEZZAROBA, Cristiano. Um olhar pedagógico sobre a pandemia e seus efeitos à Educação. **Filosofia e Educação**, v. 12, n. 3, 2020.

FREITAS, Kleber Fernandes de. Educação em tempos de pandemia: percepções sobre a transição do modelo tradicional ao modelo remoto. **Tese de Doutorado**. 2021

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 e seus impactos no século XXI**. Flórida Cristian University. V CONEDU – Congresso Nacional de Educação em Olinda, Recife. 2018.

JUNIOR, Guanis de Barros Vilela et al. VOCÊ ESTÁ PREPARADO PARA A EDUCAÇÃO 5.0?. **Revista CPAQV**–Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida| Vol, v. 12, n. 1, p. 2, 2020.

MODESTO, Mônica Cristina. RUBIO, Juliana de Alcantara Silveira. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

PARADA, Augusto Rodrigues; PORTAL, Mateus; RODRIGUES, Marley; BORBA, Eduardo Zilles. O uso de metodologias ativas no ensino remoto com alunos de uma IES durante a pandemia do Covid-19. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 9, n. 1, 2020.

SANTOS, Amarildo Enes dos; OLIVEIRA, Carlos Antonio de; CARVALHO, Elma Nunes de. Educação 5.0: uma nova abordagem de ensino-aprendizagem no contexto educacional. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Faculdades IDAAM. 2019.

YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: **CRV**, 2017, p.23-35.

# Capítulo 03

## A CONTRIBUIÇÃO DOS CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DE ÉMILE DURKHEIM, KARL MARX E MAX WEBER

**CLAUDIMIR GULARTE VIEIRA**

Mestrando em Sociologia (PPGS/UFPI)

**ISRAEL DE SOUSA RIBEIRO**

Mestrando em Sociologia (PPGS/UFPI)

**RAYLA BEATRIZ DE ABREU CARDOSO**

Mestranda em Sociologia (PPGS/UFPI)

**RESUMO:** Este artigo trata da contribuição dos clássicos da sociologia para o campo da educação, revelando as influências das teorias sociológicas de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx para o pensamento educacional na atualidade. O estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva, ancorada na revisão da bibliografia utilizada, a fim de dar maior legitimidade a pesquisa. Com base nas reflexões aqui suscitadas, observa-se que as teorias clássicas do campo sociológico configuram-se como fontes de pesquisa fundamentais para a análise e compreensão da educação contemporânea.

**PALAVRAS-CHAVE:** Clássicos da sociologia; Educação; Contemporaneidade.

**ABSTRACT:** This article deals with the contribution of the classics of sociology to the field of education, revealing the influences of the sociological theories of Émile Durkheim, Max Weber and Karl Marx for educational thought today. The study consists of a bibliographic research, with a descriptive approach, anchored in the review of the bibliography used, in order to give greater legitimacy to the research. Based on the reflections raised here, it is observed that the classical theories of the sociological field are configured as fundamental research sources for the analysis and understanding of contemporary education.

**KEYWORDS:** Classics of sociology; Education; Contemporaneity.

### INTRODUÇÃO

A educação caracteriza-se como um fenômeno social e universal, ela compõe um dos aspectos humanos imprescindíveis à existência e propagação de saberes de todas as sociedades. É indiscutível que toda sociedade deve preocupar-se com a formação de seus indivíduos, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades, a fim de inseri-los nas diversas instâncias do convívio social. Não seria, portanto, nenhum exagero afirmarmos que não há sociedade sem educação, nem sociedade sem prática educativa (LIBÂNEO, 1994).

Perceber a educação como um fator favorável à socialização e agente potencializadora do convívio social implica na compreensão de sua relevância dentro da

sociedade. No desempenho de suas proposições educacionais o processo educativo evidencia seus ideais sociais e atua a serviço deles, de forma que educação e sociedade se tornam elementos que caminham de forma indissociada em direção a construção dos sujeitos.

Este estudo visa discutir a educação a partir das bases sociológicas que a fundamentam, sob o prisma dos teóricos clássicos da área da sociologia: o sociólogo Émile Durkheim, fundador da sociologia da educação, e dos sociólogos Max Weber e Karl Marx.

Émile Durkheim trouxe diversas contribuições no tocante a análise dos mecanismos históricos dos processos educacionais. Ao enxergar a educação como fato social, que pode ser analisada e melhor compreendida através da sociologia, ao conceber a educação como fonte viabilizadora da socialização dos indivíduos. A percepção de que o pensamento durkheimiano acerca da educação não atende mais os anseios educativos atuais não anula a relevância de suas ideias para a compreensão das ações educativas realizadas ao longo do tempo.

Por outro lado, Max Weber discutiu sobre os processos educativos, colocando no centro de sua análise a ação social, com base no tipo ideal, bem como na teoria da dominação que, por sua vez, é dividida em tradicional, carismática e burocrática. Ao perceber que as sociedades capitalistas promovem a educação através da racionalização e burocratização, Weber analisou a subsunção da educação aos ideais capitalistas.

Já Karl Marx, revelou as contradições introduzidas no campo da educação, ao perceber que os disseminadores do conhecimento, isto é, aqueles que detém o poder dos meios de produção, são atuantes no sentido de promover ideais educativos que visam conformar os indivíduos através da educação acrítica e reprodutora.

Este estudo bibliográfico proporcionou a compreensão da influência das teorias clássicas da sociologia para o campo da educação, apresentando relevantes contribuições para repensarmos o processo de análise dos mecanismos inerentes a educação contemporânea.

## **A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DE ÉMILE DURKHEIM**

Émile Durkheim (1858-1917), foi um importante sociólogo francês, cujas contribuições para o pensamento sociológico e educacional transcendem o seu tempo. Sua dedicação atenta e cautelosa diante dos acontecimentos intrigantes do viver social de sua época, o impulsionou à busca rigorosa pela formulação de um método de estudo do agir social, que apesar de priorizar a neutralidade científica, trouxe contribuições para a

compreensão das sociedades e, conseqüentemente, proporcionou diversos elementos que contribuem para a compreensão do desenvolvimento do processo educativo.

Uma das ideias centrais desenvolvidas por Durkheim é que o viver social vai ser determinado pela sociedade e não pelos sujeitos que a constitui. Nesse sentido, para ele é a sociedade que molda os pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos. É importante ressaltar que Durkheim desenvolveu suas ideias ancorado no pensamento positivista e procurou tratar os fatos sociais como “coisas”, a fim de que eles não fossem tratados de forma subjetiva.

Para Durkheim os fatos sociais “apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir, exteriores ao indivíduo, e que são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual esses fatos se impõem a ele”. (1999, p. 3). Dentro de sua compreensão, os fatos sociais possuem três características: são coercitivos, isto é, materializam-se através de leis ou regras de cunho moral, impostas aos indivíduos; apresentam o caráter de exterioridade, ou seja, a sociedade é quem os constrói, sendo exterior aos sujeitos; e, por fim, possui um aspecto geral, pois todos reconhecem sua legitimidade.

A partir desse entendimento, observa-se que a educação desenvolvida nos espaços escolares corresponde a um elemento constituinte das diversas instituições que compõem a sociedade, o que indica que o processo educativo consiste em um fato social e passa a ser objeto da análise sociológica.

Ora, é claro que as instituições escolares, as disciplinas, os métodos, são fatos sociais. O próprio livro é um fato social; o culto do livro, o declínio deste culto, dependem de causas sociais. [...] A educação física, moral, intelectual, dada por uma sociedade, num momento da sua história, é manifestamente da competência da sociologia. (DURKHEIM, 2013, p. 21).

Depreende-se do pensamento do autor que a educação possui um elo permanente com as demandas sociais, demonstrando que as relações estabelecidas pelos sujeitos e a sociedade ocorrem de forma recorrente, em que o processo educativo é a via adequada, através da qual acontece a socialização dos indivíduos, sendo um processo construtivo entre estes e o grupo social que o cerca, pois “Se a sociedade se orientar, por exemplo, em um sentido individualista, todos os processos educacionais que possam reprimir o indivíduo e ignorar sua espontaneidade interna serão considerados como intoleráveis e reprovados” (DURKHEIM, p. 117, 2013).

Percebe-se assim, que o ato educativo corresponde ao processo de socialização, para que os sujeitos aprendam a viver solidariamente em sociedade. Esta premissa sinaliza



que para Durkheim a educação tem um papel essencialmente socializador, pois ao considerar a educação como reflexo da sociedade, ele foi um grande defensor da educação moral como meio fundamental de preservação e promoção da coesão social, já que para ele:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular. (DURKHEIM, 2013, p. 53-54).

Constata-se que o pensamento educacional de Émile Durkheim toma como parâmetro a ação que os indivíduos realizam sobre os próprios indivíduos, com vistas a incutir nestes os atributos essenciais para o viver social. Nessa perspectiva, a educação constitui-se como requisito indispensável para o estabelecimento da ordem social, pois quanto mais hábil for a ação educativa, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento da sociedade.

Através de seus estudos no campo sociológico, Durkheim desenvolveu o método de análise funcionalista, que percebia a sociedade como um organismo vivo, onde cada uma de suas partes integrantes deveria cumprir uma função indispensável ao equilíbrio do todo. Todavia, com o surgimento dos problemas sociais tornava-se evidente que as partes da sociedade não estavam integradas, cabendo a educação, aliada a sociologia, identificar as partes que estavam desintegradas e restaurar a normalidade de suas funções, pois para o autor:

a construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios — sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento — que balizam a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é produto dela (DURKHEIM, 1998, p. 8).

Em suma, a relação entre educação e sociedade foi um tema bastante recorrente nas pesquisas de Émile Durkheim, como grande estudioso do campo educacional, ele discorreu sobre todos os níveis de ensino de sua época. Atualmente suas teorias não atendem mais os novos ideais de educação, contudo é inegável que suas concepções educativas são fontes relevantes para a compreensão do desenvolvimento da educação como um bem social.

## **TEORIAS SOCIOLOGICAS DE MAX WEBER E A EDUCAÇÃO**

As concepções sociológicas de Weber se dão a partir de sua construção da teoria da ação social, uma vez que ele defendia que a motivação dessa ação social seria o

elemento chave para o estudo das relações humanas. Weber entendia por ação social todo comportamento guiado por atitudes de outros.

Para Weber (2009, p. 13): “a ação social [...] orienta-se pelo comportamento de outros, seja este passado, presente ou esperado como futuro (vingança por ataques anteriores, defesa contra-ataques presentes ou medidas de defesa para enfrentar ataques futuros)”. Ele diz ainda que os “outros” podem ser tanto pessoas conhecidas, como diversos indivíduos desconhecidos, daí ele dá o dinheiro como exemplo em que um indivíduo o aceita como troca por algo, partindo do entendimento de que outras pessoas também o aceitarão em troca de outras coisas.

A compreensão da finalidade, o que motiva a ação social é o ponto de estudo de Max Weber, para isso, ele classificou as formas de ação social em dois grupos: racionais e irracionais. No grupo das ações racionais, incluiu a categoria da ação racional em relação a fins, pensada com a intenção de atingir alguma finalidade, como um investimento para obter ganhos. Ainda no grupo das ações racionais, encontramos a ação com relação a valores, que consiste em fazer algo orientado pela moralidade, como não roubar.

No campo das ações irracionais, temos a ação tradicional, como forma de agir seguindo o que a sociedade considera que deve ser feito. O casamento pode ser um exemplo de ação tradicional. Nesse grupo é incluído também a ação social afetiva, aquela motivada por sentimentos como amor, paixão, medo.

Esses quatro tipos de ação social fundamentarão outras tipologias criadas por Weber. Os tipos ideais são ferramentas utilizadas pelo sociólogo para a compreensão da realidade, funcionam como construções subjetivas utilizadas para analisar a realidade empírica, instrumentos de medida que servem para orientar as pesquisas e observações. Como explica Freund (1987, p. 48): “o tipo ideal designa o conjunto dos conceitos que o especialista das ciências humanas constrói unicamente para os fins da pesquisa.”

Ele consiste em uma representação ideal e consequente de uma totalidade histórica singular, obtida por meio de racionalização utópica e de acentuação unilateral dos traços característicos e originais, para dar uma significação coerente e rigorosa ao que aparece como confuso e caótico em nossa experiência puramente existencial (FREUND, 1987, p. 50).

Partindo desse princípio, Weber criou uma teoria da dominação, em que ele fala dos modos de poder existentes, para ele, são três: a dominação legal, tradicional e carismática. A dominação legal ou burocrática se trata do exercício do poder através de um estatuto, como por exemplo as leis que regem um país, em que as pessoas são submetidas a obedecer para não receberem punições preestabelecidas.

A dominação tradicional se dá pelos costumes de uma determinada sociedade, como diz Weber (2003, p. 131): “Dominação tradicional em virtude da crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais de há muito existentes. Seu tipo mais puro é o da dominação patriarcal.”. No exemplo da dominação patriarcal o pai exerce o poder autoritário dentro da família e respalda-se na tradição para exercitá-lo. Já na dominação carismática, os líderes têm aptidão para atrair apoio das massas com seus discursos, como explica o sociólogo:

Obedece-se exclusivamente à pessoa do líder por suas qualidades excepcionais e não em virtude de sua posição estatuída ou de sua dignidade tradicional; e, portanto, também somente enquanto essas qualidades lhe são atribuídas, ou seja, enquanto seu carisma subsiste. Por outro lado, quando é “abandonado” pelo seu deus ou quando decaem a sua força heróica ou a fé dos que crêem em suas qualidades de líder, então seu domínio também se torna caduco (WEBER, 2003, p.135).

Entender os tipos de dominação para Weber é importante para a compreensão do papel da educação, pois, para ele, educação e dominação estão estreitamente ligadas. Assim como os tipos de dominação, a educação, para Weber, também é dividida em tradicional, carismática e burocrática. Para cada uma delas, o autor apresenta uma finalidade.

Na educação tradicional, o sociólogo afirma que visa preparar o aluno para uma conduta de vida, ele chama de pedagogia do cultivo, a qual a proposta é preparar um homem culto, cuja natureza é dependente do ideal de cultura do respectivo estamento ao qual pertence.

O tipo de educação carismática é voltado, segundo Weber, para heróis e feiticeiros e busca fazer o aprendiz adquirir uma nova alma para despertar um dom, é destinada a pessoas com capacidade de demonstrar qualidades extraordinárias. Esse tipo está ligado à Idade Média.

A educação burocrática, é para Weber, a aplicada em sociedades capitalistas, pois visa o treinamento e transmissão do conhecimento especializado que ocorre com a racionalização da vida social, maior burocratização do aparelho estatal, dominação política e do corporativismo capitalista privado. Ele afirma que nesse processo, a educação vai deixando de objetivar a formação do homem para o exercício da cidadania e formando o especialista funcional para a manutenção do capital.

Para Weber, a educação burocrática é o tipo vigente na sociedade moderna que se caracteriza pela hierarquia, usando documentos escritos como base para o gerenciamento

de cargos, requisição de treinamento especializado e completo, existência de regras gerais absorvidas pela aprendizagem técnica especial.

A administração burocrática, pelo menos toda a administração especializada – que é caracteristicamente moderna – pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo. [...] O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas. O conhecimento dessas regras representa um aprendizado técnico especial, a que se submetem esses funcionários (WEBER, 1971, p. 231).

No âmbito da educação, a burocracia se dá, também por meio de documentos escritos, através de certificados e títulos que, segundo o autor são utilizados para obtenção de prestígio social. As sociedades capitalistas fragmentam cada vez mais o conhecimento, exigindo técnicas, conhecimentos e competências mais especializadas e segmentadas. Com isso, os indivíduos buscam através da educação, a obtenção desses saberes, que, segundo Weber, são usados para proveito econômico e status social. Weber, reforça ainda que o processo de racionalização da educação e do treinamento acarreta a necessidade do sistema de exames e diplomas educacionais.

As instituições educacionais do continente europeu, especialmente as de instrução superior – as universidades, bem como as academias técnicas, escolas de comércio, ginásios e outras escolas de ensino médio – são dominadas e influenciadas pela necessidade de tipo de ‘educação’ que produz um sistema de exames especiais e a especialização que é, cada vez mais, indispensável à burocracia moderna (WEBER, 1971, p. 277).

Para o autor, a racionalização e burocratização alteraram os modos de educação nas sociedades de economia capitalista, onde não há mais espaço para o cultivo do conhecimento ou para um despertar de capacidades extraordinárias, só havendo espaço para a lógica da racionalidade, treinamentos para que se exerça funções burocráticas e obediência às leis. O capitalismo reduziu tudo, inclusive a educação, à busca por riqueza material e status.

Logo, observa-se que Weber viu a educação burocrática de forma crítica, indo de encontro à racionalização instaurada no âmbito educativo. Seu método compreensivista aponta que a ação social não pode ser estudada reduzindo-se aos mecanismos burocráticos, mas deve ser analisada com base nos vários contextos em que estas ocorrem, considerando sempre o sentido que a ação dos sujeitos possui para eles. Constata-se assim, que as categorias sociológicas weberianas são indispensáveis para compreendermos sua tipologia de educação.

## A CONTRIBUIÇÃO DE KARL MARX PARA A EDUCAÇÃO

Pensar estrategicamente a sociedade contemporânea, enseja-nos compreendê-la desde sua formação socioeconômica e político-cultural. Assim sendo, nesta parte deste estudo o referencial teórico será a concepção marxista de educação. O que significa analisar a educação a partir do desenvolvimento do modo de produção predominante em todas as épocas. Para Karl Marx, a educação não é um fenômeno solto, neutro e abstrato, ao contrário, ela se materializa politicamente no processo de produção e, reprodução social dos sujeitos, nas relações materiais de trabalho.

Vivenciamos na contemporaneidade um cenário de fluidez e incertezas, hegemonizado pela chamada pós-verdade. Do questionamento a ciência, a luta de classes e, tudo aquilo que se estabeleceu como diretrizes referencias para construção e reprodução das sociedades de classes. Ademais, toda essa desconstrução se materializa em nosso continente, no contexto da “pós-modernidade”, e da transculturalidade decolonial. Tais fatos histórico-teóricos que intentamos problematizar na atualidade do pensamento marxista.

Para a atualidade do pensamento marxista desde a dimensão educacional, torna-se imprescindível situá-lo no tempo, ou seja, as ideias marxistas de educação nascem no século XIX, no contexto da revolução e da crítica ao modo de produção capitalista. É fato que em Karl Marx, não encontraremos uma teoria sobre a educação, pois o referido autor a entendia como parte essencial do processo de produção e reprodução social do capital, que evolui de acordo com o progresso das forças produtivas, em diferentes épocas e estágios de cada sociedade com suas particularidades. Chegando a afirmar que de forma predominante servia de instrumento parcial aos interesses do capital.

Por parcas que pareçam no todo, as cláusulas educacionais da lei fabril proclamam a instrução primária como condição obrigatória para o trabalho. Seu êxito demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar ensino e ginástica com trabalho manual, por conseguinte também trabalho manual com ensino de ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, por depoimentos de mestres escolas, que as crianças de fabricas, embora só gozem de metade do ensino oferecido aos alunos regulares de dia inteiro, aprendem tanto e muitas vezes até mais. (KARL MARX. 1984. p. 86).

De acordo com a concepção educacional do autor, ela cumpriu diferentes papéis nesse processo, durante a acumulação primitiva do capital, a formação educacional dos sujeitos tinha a função de permitir a compreensão da sociedade em sua totalidade, a partir da dimensão do trabalho, entendendo a natureza de suas funções, orientando-se de acordo

com os interesses da sociedade. Nessa fase a educação auxilia na construção dos valores da coletividade e sua importância para sua reprodução social como classe.

A coisa é simples. Aqueles que só permanecem metade do dia na escola estão sempre lépidos e quase sempre dispostos e desejosos de receber instrução. O sistema metade trabalho e metade escola faz de cada uma dessas atividades descanso e recreação em relação a outra e conseqüentemente muito mais adequadas para a criança do que a continuidade ininterrupta de uma das duas. Um garoto que desde manhã cedo fica sentado na escola não pode concorrer, especialmente quando faz calor, com outro que chega lépido e fagueiro de seu trabalho. (KARL MARX. 1984. p. 87).

Na organização manufatureira das sociedades de classe a educação desempenhou outro papel não menos importante para o capital. Preparando os sujeitos, para supressão da compreensão da totalidade da sociedade, em seu lugar alcunhou a especialização fragmentária da sociedade, cada sujeito tendo por objetivação dominar apenas uma parte do processo de produção e reprodução material da sociedade.

A fim de capacitá-los para sua tarefa, não é necessária formação intelectual de nenhuma espécie; eles têm pouca oportunidade para habilitação e, menos ainda, para julgamento; o salário, embora relativamente alto para adolescentes, não cresce proporcionalmente ao próprio crescimento deles e a grande maioria não tem perspectiva de atingir o posto mais bem remunerado e mais responsável de supervisor de máquina, pois cada máquina existe apenas 1 supervisor e frequentemente 4 rapazinhos. (KARL MARX. 1984. p. 88).

Denota-se aqui, a hegemonia dos interesses particularizados da sociedade, sobre influência direta da propriedade privada dos fatores e meios de produção. Marx afirma seu estranhamento a função educacional fragmentária e, parcial aos interesses dominantes da propriedade privada, pois ao particularizar a formação do sujeito, a educação passa a ser instrumento fundamental para reprodução dos interesses dos proprietários dos meios de produção. O desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação (MARX, 1984).

Ao particularizar a formação, especializando-o apenas na parte, objetiva desobrigá-lo da compreensão do todo, abdicando a dimensão da totalidade, restringir-se-á, a dimensão crítica dos sujeitos, limitando-os na formação da consciência de classe, com base nos interesses da coletividade, o que para o autor a educação acaba por seguir a lógica da reprodução dos interesses dominantes da propriedade privada. Ao contextualizar contemporaneamente essa concepção, descobrimos uma estratégia de implementação teórico-prática a partir do estado como instrumento do capital, senão vejamos:

Difundindo conhecimentos técnicos, hábitos comportamentais e normas exigidas pelo paradigma taylorista-fordista o SESI, disseminava a cultura urbano industrial, confrontando os trabalhadores dentro de referências modernas de vida e de trabalho. A educação política, tendo como base a “colaboração” ao invés o confronto classista, constituía-se já naquele momento o eixo central do trabalho desse organismo por meio da promoção de ações socializantes ligadas a saúde, educação e lazer dos trabalhadores da Indústria e de seus dependentes, com vistas a implantar em larga escala um determinado modo de vida e cidadania. (NEVES, 2005. p. 129).

Educação, portanto, passa ser disputada como instrumento de poder, imprescindível a reprodução dos interesses dominantes. Quem produz a educação, a ciência, o conhecimento, controla a dimensão da totalidade, quem domina a ciência educação, empodera-se sobre quem apenas aplica a ciência construída pelos detentores da propriedade. Daí a importância da parcialidade do modelo educacional, como instrumento de particularização do acesso à ciência, visando a reprodução harmônica da sociedade na dimensão capitalista.

A concepção burguesa de educação é instrumento de dominação desde que produzem para os que reproduzem acriticamente, pois quem produz impõe aos praticantes seu domínio ideológico. Na visão de Paulo Freire (1996), essa é a essência da chamada educação bancária, incorporada pelos educadores em seu processo de formação e, reproduzida mecanicamente de forma espúria as expressões sociais reais.

Daí a importância do processo de formação do educador suprimindo a neutralidade político pedagógica no ato de produzir e reproduzir o conhecimento com os educandos, permitindo-os superar o estágio amorfo da alienação da consciência, almejando a apropriação coletiva do ato de produzir e reproduzir pedagogicamente o conhecimento. Suprimindo a neutralidade inerte e alienada da pedagogia dominante.

A propriedade privada material, imediatamente sensível, é a expressão material sensível da vida humana estranhada. Seu movimento- a produção e o consumo- é a manifestação sensível do movimento de toda a produção até aqui, isto é, realização ou efetividade do homem. Religião, família, estado, direito, moral, ciência arte etc., são apenas formas particulares de produção e caem sobre sua lei geral. A supra sunção positiva da propriedade privada enquanto apropriação da vida humana é, por conseguinte, a supra-sunção positiva de todo o estranhamento, portanto o retorno do homem da religião, família, estado etc., à sua existência humana, isto é, social. O estranhamento religioso enquanto tal somente se manifesta na região da consciência, do interior humano, mas o estranhamento econômico é o da vida efetiva -sua supra-sunção abrange, por isso, ambos os lados. (MÉZAROS, 20206. p. 118).

Para Karl Marx, compreender a sociedade tendo como parâmetro a totalidade dos fatores, significa marchar pari-passu com a libertação dos sujeitos da alienação infra e superestrutural. Parafraseando Paulo Freire, a concepção bancária de educação

condiciona o educador a sujeitar-se, a infraestrutura ideológico-pedagógica criada a partir “D” para os sujeitos alienados de sua dimensão histórico-dialética, de que a realidade está dada, e não pode ser modificada ou ressignificada.

O educador que domina a totalidade dos fatores sociológicos, não restringe suas ações, a aplicação de regras e técnicas metodológicas universalizantes, ao contrário, busca construir métodos adequados as necessidades das diferentes sociedades, com seus estágios de desenvolvimento sócio-histórico, pensando estrategicamente o processo educacional.

Como vimos, para Karl Marx o progresso das técnicas manufatureiras, tendenciada a totalização da “especialização fragmentária”, é nesse contexto estratégico, parcial e interesseiro que a formação educacional cumprirá a função do capital, daí porque o processo educacional torna-se central na disputa dos interesses espúrios as reais necessidades da classe trabalhadora. Definir à serviço de qual classe a educação estará subordinada, passa ser fundamental para a evolução do modo de produção capitalista. Como vimos, quem domina a produção da ciência apropria-se da totalidade dos fatores, portanto, instrumentaliza-se para libertação coletiva de sua classe.

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos- tão esquecidos- entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho, em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho- uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação. (MÉZAROS, 2005. p. 17).

A “fragmentação, a setorização ou parcelização” nesta fase do desenvolvimento das forças produtivas, objetiva alienar o sujeito na transformação da natureza e dos objetos, alienando-o como sujeito de direito, no processo de transformação. Aqui na perspectiva de Karl Marx, estava na apropriação da propriedade do processo de produção e reprodução socio material da vida dos sujeitos.

Centralizar o domínio da produção da ciência e da tecnologia, significa ter poder de imposição e comando. É nesse sentido que o autor referenciado nesta parte do trabalho considerava a educação como instrumento “parcialmente” à serviço dos detentores dos fatores e meios de produção, restringindo a visão de mundo dos sujeitos, limitando-os a apropriação e domínio apenas do “funcionamento e reprodução” da parte, em detrimento do todo transformando o educador em um autômato, que absorve e reproduz acriticamente o conhecimento, desde uma concepção hegemônica dominante, com a essência da



alienação pedagógica, numa concepção educacional racionalizada, predominante na contemporaneidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo se propôs apresentar diferentes perspectivas acerca da educação, conforme a visão dos três autores clássicos da sociologia. Como vimos, para Durkheim a educação é um fato social, sendo a escola um espaço onde os adultos, transmitiam conhecimentos e experiências para os mais jovens, a fim de prepará-los para a vida em sociedade, baseados nas necessidades daquela época, e nos ideais de sujeitos que a sociedade vigente possuía.

Já para Weber a educação parte do conceito de dominação, os alunos reconhecem o professor como portador do conhecimento. A escola, nessa perspectiva, seria o lugar onde os indivíduos são treinados para a vida social e, principalmente, para a vida laboral. Para o autor, nas sociedades capitalistas, a educação possui teor burocrático, em que os estudos são baseados na administração e especialização de funções para o trabalho. Encontramos, cada vez mais, nos modelos de educação vigentes na atualidade, essa fragmentação e conhecimentos cada vez mais especializados, assim como, a busca por títulos, certificados e documentos comprobatórios desse conhecimento especializado, com vistas a um lugar no mercado de trabalho e de ascensão social, por meio dessa educação técnica e segmentada.

Karl Marx, ainda que não tenha centrado seus estudos na educação, propunha que ela desempenhasse o papel de construir uma formação omnilateral dos indivíduos, ou seja, uma educação integral, que permitisse ao sujeito um equilíbrio entre trabalho manual e intelectual, podendo mediar o tempo dedicado ao trabalho e tempo dedicado ao descanso. Ele defendia uma educação pautada na criticidade humana, de forma que os indivíduos pudessem pensar sobre a realidade e agir no sentido de modificá-la.

Como se percebe, Marx teceu fortes críticas ao sistema capitalista, bem como a educação presente nele, uma educação conduzida para preparação de indivíduos em função da produtividade para a classe empresarial. Ao analisarmos a realidade educacional na contemporaneidade, encontramos facilmente aspectos criticados por Marx, em que o Estado pouco investe na educação, oferta estruturas precárias, com professores que ganham baixos salários e atuam em meio a péssimas condições de trabalho, ensino descontextualizado, isto é, um Estado que não promove educação, mas reproduz o sistema capitalista vigente.

As análises e discussões apresentadas neste estudo evidenciaram que o pensamento educacional contemporâneo fundamenta-se nas contribuições que os clássicos da sociologia nos proporcionam, demonstrando a relevância dos escritos de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx como fontes de pesquisa essenciais para entendermos o desenvolvimento da educação.

## REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Émile. **Educación y Pedagogia**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1998.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e Sociologia**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREUND, Julien. **A sociologia de Max Weber**. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa.

Revisão de Paulo Guimarães do Couto. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉZAROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova Pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

WEBER, Max. **Os três tipos puros de dominação legítima**. In: COHN, Gabriel. (Org.).

WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora UNB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

# Capítulo 04

## PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

**DARLIANE SILVA DO AMARAL**

Universidade Federal de Mato Grosso

**RESUMO:** O texto pretende debater o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Ressaltar seu legado humanista, político e educativo. Ele acreditava que, por meio da educação, as pessoas transformariam a realidade na qual vivem; criticava métodos de ensino enfadonhos e compreendia o ser humano como ser singular e inacabado. Freire propôs uma educação pautada no diálogo. Sugeriu mudanças nas nomenclaturas existentes no sistema escolar por entender que sala de aula, aluno, professor e aula carregavam uma simbologia impregnada de sentido domesticador, substituiu-as, respectivamente, por Círculos de Cultura, participantes dos grupos de discussões, coordenador de debate e diálogo. Em Freire, educação é formação humana, ação política e processo de humanização.

**PALAVRA-CHAVE:** Paulo Freire. Pensamento Pedagógico. Educação. Escola.

**ABSTRACT:** The text intends to debate Paulo Freire's pedagogical thinking. Highlight its humanist, political and educational legacy. He believed that, through education, people would transform the reality in which they live; he criticized tedious teaching methods and understood the human being as a singular and unfinished being. Freire proposed an education based on dialogue. He suggested changes in the nomenclatures existing in the school system as he understood that the classroom, student, teacher, and classroom carried a symbology impregnated with a domesticating sense, and replaced them, respectively, by Culture Circles, participants in the approval groups, debate and dialogue coordinator. In Freire, education is human formation, political action, and a humanization process.

**KEYWORDS:** Paulo Freire. Pedagogical Thinking. Education. School.

### INTRODUÇÃO

Desde o século XV, quando se inicia a modernidade, muitos autores têm apresentado pensamentos pedagógicos com vistas a desenvolver métodos pedagógicos. “A pedagogia é um saber sempre alinhado, mas que deve alinhar-se pela emancipação, pela libertação do homem, como sujeito-indivíduo e como gênero” (CAMBI, 1999, p. 620, grifos do autor). Certamente houve ideias pedagógicas que foram ao encontro de uma pedagogia emancipadora, bem como em oposição a elas. Acerca das ideias pedagógicas, na visão de Saviani (2013, p. 6), “[...] são ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, construindo a própria substância da prática educativa”.

Diante de uma infância difícil no Nordeste brasileiro, uma vida adulta durante a ditadura e uma década de exílio, Paulo Freire não desanima nem adere ao discurso de se tornar vítima. Ao contrário, ampara suas lutas também em sua vida e, corajosamente,

rompe com consensos e propõe uma práxis educativa que acaba por ser a renovação da própria pedagogia.

Freire denuncia a educação “bancária” na obra *Pedagogia do Oprimido*, e defende que o homem seja um ser mais. “Esta busca no ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2016, p. 129). Assim, o pensamento pedagógico daquele educador pode ser considerado inovador, ao passo que se propõe uma Pedagogia que se sobreponha ao modelo escolar que reproduz a educação “bancária”, respeitando o ser humano em sua integralidade, e que nenhuma prática educativa pode diminuir ou excluir a possibilidade do homem de ser mais.

## **PAULO FREIRE E SEU PENSAMENTO PEDAGÓGICO**

Nascido no século XX, Paulo Reglus Freire (1921-1997) é natural de Recife, Pernambuco. “Paulo Freire sentiu a dureza da vida. Ele conta da dificuldade que teve para estudar devido à precariedade financeira da família, mas, ao mesmo tempo, lembra o afeto e a amorosidade que nunca lhes faltaram e que serão uma marca de sua vida e obra” (STRECK, 2010. p. 329). Graduou-se em Direito em 1946, na Faculdade de Direito do Recife, contudo, não exerceu a profissão nessa área. Escolheu o viés da educação e nele construiu seu legado e uma vasta obra, na qual desenvolveu uma perspectiva de educação com vistas à libertação do homem. Sua pedagogia esteve voltada a afirmar que “[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2003. p. 43).

Um dos marcos do autor foi sua atuação na alfabetização de adultos, inicialmente atribuindo-lhe visibilidade nacional e, posteriormente, internacional. Para Cambi (1999), o movimento da educação de adultos representa um enriquecimento para a pedagogia e a educação, uma vez que propiciou uma releitura dos modelos eurocêntricos, oportunizando aos homens e mulheres excluídos da cultura começarem a ter contato com o alfabeto, integrando-os à vivência de um conhecimento crítico. Pensando a educação de adultos especificamente na perspectiva de Freire, cumpri-nos ressaltar que ela é forjada com os educandos e não para os educandos, pois só assim é possível que o homem resgate a sua humanidade. Um elemento fundamental nesse percurso de constante resgate pela humanidade é a tomada de consciência da realidade. É preciso “[...] que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual

a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

Essa mudança de consciência é vista por Saviani (2013), como um processo de trabalho que não se dá automaticamente. Chama a atenção, ainda, que as pessoas, ao vivenciarem essa transição “[...] da consciência ingênua para a consciência crítica, podem cair na consciência fanatizada, configurada pelo fenômeno da massificação” (SAVIANI, 2013, p. 324). É recorrente o questionamento de Freire para que a educação não seja uma espécie de modelo assistencialista, no qual o homem não desenvolva autonomia para a tomada de decisão, engajamento social e político, mas defenda, sobretudo, a responsabilização com as problemáticas do mundo no qual está inserido.

Freire foi convidado em 1963 para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização no Brasil e, em menos de um ano, o projeto foi interrompido em decorrência do golpe militar de 1964 no país (SAVIANI, 2013). “Esse Plano previa a alfabetização de 5 a 6 milhões de brasileiros em 1964 através da formação de 20.000 “Círculos de Cultura”” (SCOCUGLIA, 1999, p. 9). Com o golpe militar, Freire fica alguns meses preso e, depois, vive quinze anos de exílio, passando pelos Estados Unidos da América (EUA), Bolívia, Suíça e Chile, ampliando, assim, suas lutas em outros continentes. Com a Anistia de 1979, volta ao Brasil, inicia seu trabalho na Universidade de Campinas e na Pontifícia Católica de São Paulo e, ainda, aceita o cargo de Secretário de Educação do Município de São Paulo.

## **REFLEXÃO ACERCA DA ESCOLA**

Em nossa percepção, a escola visa padronizar o ser humano, impõe uma rotina de atividade na qual o aluno é treinado mecanicamente para atingir determinado perfil, e nesse procedimento elimina-se o espaço de criar. No processo de moldar um perfil de pessoa que atenda às exigências postas pelo mercado dos indicadores educacionais, ocorre, em nossa opinião, a deformação do ser humano, pois a visibilidade da educação está centrada na padronização, no controle do ensino e aprendizagem, minando-se as possibilidades de que o adolescente e o professor ensejem algo novo, ou seja, que criem. O controle que determina o comportamento do aluno e o modo como deve aprender, também impõe ao professor a forma adequada de ensinar. Nessa dinâmica escolar, estruturada no controle do ensino, a educação autêntica foi deformada.

Com frequência vamos assistindo o surgimento de propostas de alteração curricular, formação contínua dos professores, modelos de avaliação e gestão, novas abordagens de

aquisição da aprendizagem etc., mas, de fato, tem-se uma escola que, em grande parte, desenvolve práticas escolares excludentes e opressoras.

É preciso debater escola com foco no ser humano, na sua humanização, do que em métodos de ensino para atingir melhores indicadores educacionais. Na visão de Gadotti (2002, p.47), “[...] a escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado”.

Freire pensou nas individualidades e peculiaridades humanas e propôs uma pedagogia baseada no outro. Propôs os Círculos de Cultura, considerados unidades alfabetizadoras, proposta para substituir a sala de aula que, na visão de Paulo Freire, atrofiava o homem pela prática, por vezes, autoritária e “bancária”. Partindo dessa perspectiva, Freire denunciou a instituição escolar, em seus ideais pedagógicos, com críticas ao modelo de educação “bancária”, ou seja, prescritiva, na qual o homem permanece alienado diante do mundo e da realidade em que vive. Em face dessa posição sobre a escola, Freire propõe, em seu ideal pedagógico, mudanças nas nomenclaturas existentes no sistema escolar por entender que sala de aula, aluno, professor e aula carregavam uma simbologia impregnada de sentido domesticador, substituiu-as, respectivamente, por Círculos de Cultura, participantes dos grupos de discussões, coordenador de debate e diálogo (SAVIANI, 2013). Um princípio do trabalho desenvolvido nos Círculos de Cultura era o de inserir o contexto cultural dos participantes dos grupos nos debates, uma vez que era almejada uma modificação das atitudes básicas na realidade em que cada participante/analfabeto vivia. Gadotti (1983, p. 6), ao prefaciar Educação e Mudança, é categórico ao afirmar que “[...] depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é um ato político”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em Freire (1967, 2016), a educação deve incidir numa tomada de consciência para que o homem possa refletir e agir no seu cotidiano. Nele, o método de ensino defende a imersão no mundo cultural do educando para que o conhecimento seja ressignificado na prática. Grosso modo, o pensamento pedagógico de Freire denuncia modelos educacionais que não respeitam a condição de ser do homem, que o oprime e não o capacita para uma tomada de consciência do mundo em que vive. Dessa concepção, é de suma importância que a educação e a escola atuem de maneira a promover o desenvolvimento e a libertação do homem.

Freire viveu 76 anos e, esse ano, completa 100 anos de seu nascimento. A educação popular de Freire ainda se faz necessária, uma vez que há homens e sistemas educativos opressores. O contexto social e político brasileiro no ano do centenário de Paulo Freire suscita reflexões das mais diversas naturezas, haja vista vivermos uma calamidade pública em decorrência da pandemia do coronavírus, bem como pelo governo federal orquestrado por pessoas públicas que difamam o educador Paulo Freire e tentam descredibilizar seu pensamento e sua atuação política. A nosso ver, torna-se urgente proclamar o legado de Freire, sua perspectiva de educação como prática de liberdade. Viva Paulo Freire!

## REFERÊNCIAS

- CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2002.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SCOCUGLIA, A. **A história das ideias pedagógicas de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1999.
- STRECK, D. **Fontes da Pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

# Capítulo 05

## A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

**LEILIANE DOMINGUES DA SILVA**

UERJ / Consórc. CEDERJ – Fund. CECIERJ

**RESUMO:** É inegável a influência da Neurociência no processo de ensino e aprendizagem, não somente pelo fato de se buscar compreender como o cérebro aprende, mas como também de criar e adequar estratégias pedagógicas que potencializem esta prática. Logo, apesar do crescente desejo de articular a Neurociência como parte do currículo da formação de professores, vale ressaltar que a mesma não prescreve receitas para a solução dos problemas da educação, mas ela auxilia o professor a tornar a sua prática mais significativa e eficiente quando este passa a ter conhecimento sobre o funcionamento cerebral. Nesse sentido, a contribuição da Neurociência para a educação do século XXI está na compreensão de informações essenciais para a adoção de condutas, a fim de uma melhor otimização do ensino e da aprendizagem.

**PALAVRA-CHAVE:** Neurociência. Ensino. Aprendizagem.

**ABSTRACT:** The influence of Neuroscience on the teaching and learning process is undeniable, not only because it seeks to understand how the brain learns, but also because it creates and adapts pedagogical strategies that enhance this practice. Therefore, despite the growing desire to articulate Neuroscience as part of the teacher education curriculum, it is noteworthy that it does not prescribe recipes for solving the problems of education, but it helps teachers to make their practice more meaningful and efficient when the latter becomes aware of how the brain works. In this sense, the contribution of Neuroscience to education in the 21st century lies in the understanding of essential information for the adoption of behaviors, in order to better optimize teaching and learning.

**KEYWORDS:** Neuroscience. Teaching. Learning.

### A NEUROCIÊNCIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

É alarmante a queixa dos professores sobre o fato de muitos alunos só frequentarem as aulas por obrigação, se mostrarem apáticos e desinteressados na participação das atividades propostas; e como consequência disso, apresentarem um baixo rendimento escolar, resultando na reprovação ou na evasão escolar.

O desinteresse escolar pode ter várias causas, desde práticas pedagógicas monótonas e rotineiras, má estrutura da escola, pouca atratividade e significado atribuídos ao objeto da aprendizagem, até a falta de apoio e envolvimento da família na vida escolar do educando. Mas, como superar estes desafios?

A partir de RELVAS (2011, p. 25), compreendemos que entender o funcionamento do cérebro é o ponto de partida para a escolha de práticas pedagógicas satisfatórias que possam tornar o processo de desenvolvimento de aprendizagem do aluno mais eficiente. Ou seja, é sabendo como o cérebro funciona que podemos intervir para melhorar a



aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a Neurociência Cognitiva se torna uma grande aliada para a inspiração de práticas educacionais eficientes que possam otimizar essa aprendizagem.

E isto, não se destina somente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também para os que aprendem, não valorizam o aprendizado e em muitos casos, não sabem aplicar o conhecimento na vida prática.

O ato de aprender é algo complexo, que engloba emoção, interação, alimentação, descanso, motivação, entre outros, e, é aí, que entra a Neurociência, no sentido de dar maior compreensão de como se processa a aprendizagem em cada indivíduo, compreendendo o processo de forma integral.

Dessa forma, o professor passa a ter uma visão de como ocorre a aprendizagem do educando, além de técnicas para uma melhor metodologia com o objetivo de alcançar uma aprendizagem mais significativa para o aluno.

Ou seja, é somente a partir desse enfoque de “como o cérebro aprende” que se poderá superar o grande entrave em que ainda se encontra a educação atual, onde temos a escola do século XIX, com professores do século XX e com alunos do século XXI.

“Promover um aprendizado significativo”: este tem sido o principal objeto de estudo no campo da educação com o intuito de formar cidadãos críticos, criativos, inovadores, ativos, autônomos e com habilidades que os auxiliem na prática de resolução de problemas – que são as competências do século XXI.

E, foi justamente nesse intuito, que no relatório para a UNESCO para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que Delors (1999), propôs 04 pilares da educação, visando à formação do ser integral, o desenvolvimento de competências e habilidades mínimas para viver e conviver numa sociedade moderna: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver junto” e “aprender a ser”.

Em síntese, os quatro pilares para a educação no século XXI compreende-se:

- Aprender a conhecer – como estimular o prazer em buscar, descobrir, conhecer, compreender, construir e reconstruir o conhecimento num continuum a partir da valorização da curiosidade, da autonomia e do pensar.
- Aprender a fazer – como mobilizar o conhecimento para que o sujeito consiga ter habilidade de aplicá-los concretamente em ações e atitudes.
- Aprender a conviver – como conviver com o outro, com a diferença e o diferente; trata-se do respeito ao próximo, do pluralismo de ideias e da cooperação.

- Aprender a ser – como desenvolver dimensões éticas, estéticas, valores, atitudes, conhecimentos e a compreensão de si mesmo; é o desenvolvimento integral do ser humano, sobretudo, de suas potencialidades.

Todavia, segundo Hennemann (2015), para a eficácia de uma aprendizagem pautada nestes pilares, faz-se necessário que os profissionais de educação tenham conhecimentos dos processos cerebrais, pois:

- Como ensinar “a conhecer” se nossos conhecimentos forem limitados?
- Como ensinar “a fazer”, se desconhecemos os processos que levam à aprendizagem?
- Como ensinar “a ser”, se nossa inteligência emocional se mostra prejudicada?
- Como ensinar “a viver junto”, se desconhecemos que nem sempre precisamos concordar ou discordar das situações, mas simplesmente compreender?

Logo, os quatro pilares da educação, propostos para o século XXI, podem ser relacionados com alguns conhecimentos provindos das Neurociências:

- Aprender a conhecer = MOTIVAÇÃO, que diz respeito às estratégias utilizadas pelo professor visando despertar o interesse do educando e o sentimento de recompensa por tal.
- Aprender a fazer = PRÁTICA-EXPERIÊNCIA, que diz respeito ao fato do aluno ir tornando a aprendizagem mais significativa na medida em que vai vivenciando/experienciando, e com isso, fazendo novas associações.
- Aprender a conviver = NEURÔNIOS-ESPELHO, que são aqueles responsáveis por imitar o comportamento de outro ser humano como se aquele que estivesse observando estivesse a praticar a ação. E, é exatamente por isso, que ele tem tanta importância para o comportamento social do ser humano. Dessa forma, aprender a conviver proporciona a construção de laços afetivos, fortalece a empatia e ensina o respeito ao outro.
- Aprender a ser = MATURAÇÃO CEREBRAL, que diz respeito à região frontal do cérebro responsável pela capacidade de autorregulação, de conseguir traçar metas e ir em busca das mesmas, evidenciando assim, a iniciativa, a criatividade, a perseverança, a tolerância e a maturidade.

Dessa forma, observamos a partir de Relvas (2009), essa relação entre educação e saúde, mediada pela Neurociência, pois quanto maior o entendimento sobre as bases do aprendizado, sobre como o cérebro forma novas conexões, sobre como forma as memórias, sobre a importância da motivação para o desenvolvimento de habilidades; mais fácil será

para o professor aplicar estes conhecimentos no contexto escolar a partir da modificação de sua prática de atuação a fim de oportunizar uma aprendizagem realmente significativa aos seus educandos.

A neurociência é uma ciência recente que estuda o sistema nervoso central bem como sua complexidade, através de bases científicas, dialogando também com a educação, através de uma nova subárea, a neurodidática ou neuroeducação. Este ramo novo da ciência estuda educação e cérebro, entendendo este último como um órgão “social”, passível de ser modificado pela prática pedagógica. (RELVAS, 2009).

Nisto posto, a contribuição da Neurociência para a educação no processo de aprendizagem, mais do que um diálogo possível, pode ser um primeiro passo para essa “Educação do Século XXI” -pautada no paradigma do desenvolvimento humano- ao qual tanto almejamos; pois afinal de contas, esta só será realmente eficaz se o professor entender cada vez mais sobre esse desenvolvimento humano.

A Educação para o século XXI está dedicada à “aprendizagem” e não ao “ensino”. Dessa forma, o foco encontra-se em prover os alunos com competências e habilidades.

Nisto posto, frente a salas de aulas cada vez mais heterogêneas e diversas de alunos com deficiências, transtornos, dificuldades, enfim, com diferentes modalidades de aprender; a Neurociência surge como grande aliada ao professor ao dar-lhe suporte na compreensão sobre de que forma o cérebro aprende, se organiza e funciona a fim de promover práticas de intervenções adequadas para potencializar a aprendizagem ao respeitar e dar a devida atenção à diversidade de capacidades de cada aluno, primando assim, por uma práxis que permita que o aluno se sinta estimulado emocional e cognitivamente a fim de proporcionar uma aprendizagem realmente prazerosa e significativa.

Daí, para sairmos da “escola que temos” para alcançarmos a “escola que queremos” e almejarmos a formação integral e plena do aluno a partir dos quatro pilares da Educação para o século XXI, faz-se necessário que esse diálogo entre Neurociência & Educação esteja cada vez mais imbricado e presente em cursos de formação inicial e de extensões para os professores, a fim de que possa ser assegurado ao aluno o direito a uma aprendizagem que o prepare em competências e habilidades para as diversas situações que possa se deparar ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

HENNEMANN, Ana L. **Reflexões sobre o ensinar e o aprender**. Disponível em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2015/10/reflexoes-sobre-o-ensinar-e-o-aprender.html>. Acessado em: 18/07/2021.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação**. Potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**. Digitaliza Conteúdo, 2020.

# Capítulo 06

## O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ORDEM DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**RODRIGO MILHOMEM DE MOURA<sup>1</sup>**

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (UFG)

**RESUMO:** Neste artigo, temos o objetivo de discutir a educação integral a partir do Programa Mais Educação. Para tanto, partimos de uma pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), bibliográfica e documental (GIL, 2002). Defendemos já em outros textos (MILHOMEM-MOURA, 2020; MILHOMEM-MOURA; COSTA, 2021) que a Educação Integral tornou-se um dispositivo de controle social na ordem do discurso da educação brasileira e demonstramos neste artigo como esse dispositivo foi se rearranjando no século XXI em âmbito nacional. Em suma, o dispositivo da integralidade a partir do PME do Governo Federal possibilitou a implementação da educação integral nas escolas públicas brasileiras de vários estados, com uma proposta de turno e contraturno, sendo que neste seriam ofertadas aos alunos oficinas de arte, cinema, orientação de estudos, dança etc. Os investimentos foram suntuosos, contudo, ao passo que, em algumas escolas, os resultados foram satisfatórios – os alunos tinham acesso a muitas coisas e adquiriram o repertório cultural muito bom –, em outras, os investimentos não chegavam e tudo funcionava de forma improvisada e desmedida, como forma de “depósito” de estudantes.

**PALAVRA-CHAVE:** Educação Integral. Programa Mais Educação. Dispositivo.

**ABSTRACT:** In this article, we aim to discuss the integral education from the Mais Educação Program. To do so, we start from a qualitative research (DENZIN; LINCOLN, 2006), bibliographic and documentary (GIL, 2002). We have already argued in other texts (MILHOMEM-MOURA, 2020; MILHOMEM-MOURA; COSTA, 2021) that Integral Education has become a social control device in the order of the discourse of Brazilian education and we demonstrate in this article how this device was rearranged in the twenty-first century nationally. In short, the device of integrality from the PME of the Federal Government enabled the implementation of integral education in Brazilian public schools in several states, with a proposal of shift and after-shift, and in this would be offered to students art workshops, movies, study guidance, dance, etc. The investments were sumptuous, however, while in some schools the results were satisfactory - students had access to many things and acquired a very good cultural repertoire - in others, the investments were not enough and everything worked in an improvised and excessive way, as a form of "deposit" of students.

**KEYWORDS:** Full Education. Mais Educação Program. Apparatus.

### INTRODUÇÃO

O Programa Mais Educação (PME) foi criado no ano de 2007, na gestão do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e se inscrevia nos anais da história da Educação brasileira como uma possível política pública que responderia às demandas e urgências de melhoria na qualidade da Educação do país no século XXI, vindo ao encontro

---

<sup>1</sup> Este capítulo é fruto de uma discussão realizada na dissertação de mestrado: *A des/re/constituição de identidades docentes no dispositivo da educação integral de Goiás*. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

do proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 – que é ampliar paulatinamente a jornada escolar dos/as estudantes do Ensino Fundamental.

Emerge, então, outra versão do dispositivo da integralidade, que se adaptara às demandas contemporâneas dos anos 2000 – preenchido de novas estratégias, agora abrindo caminho para a implantação de uma EI em todo o país, uma vez que “o dispositivo pode ser visto como algo que se dispõe em inúmeras práticas, por meio de estratégias específicas que se vinculam a outras tantas, em uma rede de poder e saber, sustentando discursos e instituindo verdades” (SANTAIANA, 2015, p. 44). O PME possibilitou uma materialidade para que esse dispositivo se sustente na rede discursiva da Educação brasileira, capturando o máximo de sujeitos possíveis.

Partimos de uma pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), que leva em conta a subjetividade, os poderes, saberes, verdades nos dispositivos, consideramos primordial o papel interpretativo e crítico do pesquisador, uma vez que “a pesquisa qualitativa, portanto, torna-se – ou ainda mais fortemente ligada a – uma postura específica baseada na abertura e na reflexividade do pesquisador” (FLICK, 2009, p. 28). Na mesma esteira de debate, Denzin e Lincoln (2006, p. 20) levam em conta que “os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, tabelas, os gráficos e os números”, valendo-se dos vários conhecimentos de outras abordagens sem privilegiar quaisquer métodos e práticas em detrimento de outros. Em síntese, como da afirmação de que “as interpretações qualitativas são construídas; não existe uma única verdade interpretativa, [...] o que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 37); bibliográfica e documental (GIL, 2002) porque nos valem de materiais e documentos já elaborados (artigos, teses, monografias, livros, documentos etc.). Assim, este estudo se inscreve no âmbito do campo educacional.

## **A NOÇÃO DE ENUNCIADO E DE DISPOSITIVO EM FOUCAULT: BREVES CONSIDERAÇÕES**

Na perspectiva foucaultiana, o enunciado é uma “função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer a propósito de uma série de signos”, ou seja, “é uma função de existência que pertence aos signos”, pertence às práticas, em outras palavras sempre estão apoiados em um conjunto de signos, diferenciando-se das proposições, atos e frases (FOUCAULT, 2017, p. 105, grifo nosso).

Além disso, o autor demonstra a importância de descrever o que é essa função: “ou seja, em seu exercício, em suas condições, nas regras que a controlam e no campo em que se realiza” (FOUCAULT, 2017, p. 105).

Já o dispositivo de acordo com Gregolin (2015) não foi algo que Foucault postulou exclusivamente em sua obra, todavia, em suas entrevistas, ele vai aos poucos dando indícios do que seria o termo e de como ele poderia funcionar. Posto isso, chamamos a atenção para o fato de o dispositivo ser heterogêneo, ou seja, ele é constituído por conjuntos de discursos, proposições, leis, construções. Ele é uma rede que interliga todos esses elementos. Engloba o dito e o não dito. Dessa forma, corresponde a uma urgência histórica, uma de suas principais funções. Nas palavras de Foucault (1979, p. 244), o dispositivo é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Dessa forma, no jogo discursivo, o dispositivo, para se constituir como tal, estabelece uma rede entre todos os elementos que o constituem, não só entre os elementos discursivos como também com os não discursivos, e esta rede é permeada pelas relações de poder e saber. Em virtude disso, para pensarmos que a educação integral é um dispositivo discursivo, é essencial tentarmos identificar alguns de seus ecos e rupturas, sua capacidade de abarcar os elementos heterogêneos, as relações de poder, saber, verdade e resistência, confrontando e problematizando alguns dizeres que se estabeleceram em seu escopo ao longo das décadas na sociedade brasileira, bem como as estratégias empenhadas em alguns desses momentos, os ditos e os não ditos.

Desse modo, para pensarmos a educação integral (EI) como um dispositivo, devemos ter em mente que ela englobará em seu escopo diversos elementos heterogêneos, como discursos, leis, artigos, matérias midiáticas, políticas públicas, discursos populares por mais tempo de escola, discursos sociais, governamentais, dentre tantos outros elementos. Além disso, é necessário compreendermos que a EI irá responder a uma urgência histórica na ordem do discurso educacional brasileiro (ressaltamos que esses aspectos são melhores detalhados no decorrer do texto). Na teia discursiva, todos esses discursos e dizeres são atravessados pelos poderes, saberes e regimes de verdade. Esses três elementos estão entrelaçados na obra de Michel Foucault.

O poder “só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede” (FOUCAULT, 2004b, p. 193). Logo, o poder circula. Todos nós, na perspectiva de Foucault, somos providos de poder. Uns assumem locais privilegiados e o exercem com mais intensidade (macropoderes), já outros assumem locais menos privilegiados na ordem do discurso e o exercem de forma mais sutil (micropoderes). O poder “forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2002a, p.9). Em virtude disso, o poder não deve ser encarado como algo apenas negativo, mas também produtivo.

O saber na perspectiva de Foucault, é muito mais que conhecimento. Também não é pré-dado, “não é uma soma de conhecimentos — pois destes sempre se deve poder dizer se são verdadeiros ou falsos, [...] o saber, é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulações, conceitos e escolhas teóricas) (FOUCAULT, 1995, vol. I, p. 723), ele é algo construído pelo poder. Já a verdade, é construída em cada sociedade isto é, “os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros” (FOUCAULT, 1979, p.12). Dito de outro modo, a verdade depende das épocas, das sociedades e das relações de poder.

## **NOTAS SOBRE O PME NA ORDEM DO DISCURSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ANÁLISES E DISCUSSÕES**

O PME “foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2009, p. 7), atravessado pelas relações de poder e saber, uma vez que “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Diversos foram os campos que permearam a construção desse projeto: intelectual, político, de governo, sempre evidenciando as relações poder/saber.

Trata-se de um marco para a Educação nacional e, principalmente, para o governo petista que atuava em prol de uma Educação de qualidade para as classes populares mais pobres e marginalizadas. Um projeto grandioso que foi, desde 2008, ganhando adeptos em diversas escolas país afora, com investimentos altíssimos e suntuosos em algumas



escolas; em outras, todavia, espaços improvisados e desgastantes, além dos atrasos no repasse de verbas e incerteza da continuidade do PME. Parente (2017, p. 30289), em seu estudo, traz um relato de uma escola do estado do Maranhão:

Hoje, a Unidade Escolar [...] tem outro aspecto, graças aos investimentos financeiros do Programa Mais Educação. Merenda de qualidade, participação dos alunos em todas as modalidades, horta, futebol, vôlei, dança, o programa proporcionou até a tão sonhada quadra para as atividades esportivas. Espero que esse recurso seja contínuo para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, principalmente no campo do conhecimento. Infelizmente, outra fragilidade do Programa Mais Educação se refere aos atrasos e às incertezas sobre a continuidade do repasse de recursos e do próprio programa.

A partir do programa, muitas escolas possibilitaram a mudança social de diversos alunos. O acesso a novos horizontes e a capacidade de aperfeiçoar outros aspectos de seu ensino-aprendizagem fizeram muitos jovens e crianças sonharem com outros futuros possíveis. Muitos aprenderam a ser e agir ante uma sociedade líquida (BAUMAN, 2004) e que sofre mutações constantemente: “O sujeito aluno, destaque neste estudo o aluno integral, deve ter em sua bagagem intelectual as condições primordiais para viver em um mundo de mutações constantes, de volatilidade e não de solidez” (SANTAIANA, 2015, p. 42).

Para isso, foram empenhadas atividades diversificadas no âmbito do PME, a fim de fomentar práticas educativas que fornecessem aos alunos o desenvolvimento de suas competências e seus saberes, o acesso à cidadania e aos direitos humanos, ao meio ambiente, ao esporte, ao lazer, à cultura e às artes. Esses grandes campos foram agrupados em nove macrocampos, quais sejam: “Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e Educação Econômica” (BRASIL, 2009, p. 9).

O macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, por exemplo, foi subdividido em: Matemática, Letramento, Línguas Estrangeiras, Ciências, História e Geografia, Filosofia e Sociologia, possibilitando ao aluno aprimorar suas dificuldades no turno contrário as suas aulas. Mas, além desse viés, em outros macrocampos, trabalhava-se também com artes, esportes, culturas, buscando possibilitar ao estudante acesso a outros bens culturais que antes lhes eram negados.

Outro ponto significativo do programa foi considerar as construções arquitetônicas e interações como responsáveis pelo sucesso da EI, tendo em vista que a cidade educa os estudantes, ou seja, “a cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação” (BRASIL, 2009, p. 31).

Mas, para isso, era necessário que os alunos conseguissem perceber esses espaços como educativos. Por isso, a escola integral se torna uma importante mediadora, evidenciando que, a partir do tempo integral, diversos elementos podem ser responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos, além de estarem “protegidos”, podem aproveitar melhor o seu tempo escolar, dentro e fora da escola – na cidade.

Nesse tipo de escola, tudo é educador, inclusive é implementada a estratégia de cidade educadora. Além disso, levar os alunos para além dos espaços escolares, buscar parcerias e voluntários, visibilizar os grandes investimentos que o governo de Lula fez nessa modalidade educacional demonstram as linhas de visibilidade desse dispositivo, mostrando à sociedade que isso poderia dar certo. Houve, assim, uma modificação na estrutura da sociedade, já que as famílias podem deixar seus filhos mais tempo na escola e, assim, acreditarem que eles estão seguros.

Na mesma lógica, é essencial lembrarmos que um dispositivo é, para Foucault, “de natureza essencialmente estratégica, o que supõe que se trate de certa manipulação de relações de forças, de uma intervenção racional e concertada dentro dessas relações de forças, seja para desenvolvê-las, seja para bloqueá-las, ou para estabilizá-las, utilizá-las” (FOUCAULT, 1995, p. 300). Observamos, assim, a função estratégica dominante do dispositivo da integralidade: “composta por discurso da saúde, da inclusão, da economia entre outros, procura promover uma subjetividade atenta à socialização, à prevenção e à segurança da vida do aluno que está na escola com jornada ampliada viabilizada pelo PME” (SANTAIANA, 2015, p. 98).

Além disso, um dispositivo possui estratégias mutantes, de forma que a mesma estratégia que o fundou pode aparecer de forma completamente oposta às que permaneceram, já que o dispositivo visa ao controle social (DELUCHEY, 2016). Em uma outra perspectiva:

[...] a Educação Integral também pode ser tomada como uma estratégia da governamentalidade neoliberal, como captura do tempo, da ociosidade, do gerenciamento do risco e da constituição do sujeito aluno contemporâneo. O que quero dizer é que ela também pode ser pensada como regulação de uma comunidade escolar e local. Com isso não digo de sua positividade ou negatividade, e sim de sua produtividade, instituindo um processo civilizatório dos sujeitos em comunidades de vulnerabilidade social, e produzindo também uma subjetividade afeita aos desígnios de uma racionalidade neoliberal (SANTAIANA, 2015, p. 27).

Em vista disso, pensar em uma EI que captura o tempo e as subjetividades de alunos e de professores por meio de artes de governo é pensar em uma “governamentalidade”, uma técnica política na qual o poder de governo se destaca, em detrimento de todos os outros (soberania, disciplina), e que levou a uma série de construções de aparelhos de

governo, permeado pelas práticas de saberes e poderes – dispositivos de controle (FOUCAULT, 2003a). Além disso, para o filósofo, “governamentalidade” é um conjunto constituído por instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder, que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, isso feito por meio do “instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2003a, p.112).

Nesse sentido, Santaiana (2015, p. 6), ao tratar do PME e do contexto neoliberal, demonstra que tal projeto se tornou

[...] uma prerrogativa do Estado, este gestor da economia, das vidas, da produção de uma nação, que sofre um deslocamento nas políticas neoliberais. [...] O gerenciamento do risco social, gerado pela pobreza urbana, começa a ser visto como algo que precisa ser subjetivado por todos e cada um.

Assim, nas malhas do poder e do saber, os envolvidos no processo, principalmente alunos e professores, são subjetivados pelo sistema e colocam-se numa nova posição de sujeito: aquele que assume para si todos os riscos, conforme demanda a ordem discursiva neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). Por isso, o Estado, como gestor de vidas, faz com que as adolescências marginalizadas estejam em contato com menos riscos sociais e estejam aptos à produtividade e ao consumo.

Nesse sentido, acreditamos que uma das adaptações/estratégias mais marcantes do dispositivo da integralidade foi englobar o tempo em seu domínio/escopo, já que o aumento de horas de escola em busca de uma EI demonstra, de certa forma, uma busca pelo controle dos corpos – um papel disciplinador e docilizador em sua distribuição nos espaços. Foucault (2008, p. 121), ao observar os detalhes dos regulamentos, expressa o que “controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão, em breve, no quadro da escola, do quartel, [...] um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito”.

Na educação de tempo integral, o tempo se torna disciplinador e, por isso, os corpos estão sujeitos, nos dois turnos de aula, às inspeções, ao controle e à racionalidade econômica da vida – à capacidade de ser produtivo. Nesse processo, sendo a escola um lugar de (re)produção e de controle do discurso, observamos os conjuntos discursivos de elementos heterogêneos, permeados pelas relações de poder que interpelam esse espaço e os sujeitos “livres” que ali estão. O dispositivo da integralidade se dispersa no tempo e no espaço, nos diversos discursos e nas práticas, sem se situar ou criar amarras em nenhum deles, todavia interpelando-os e capturando suas subjetividades:

A escola então se torna também um espaço de disputa e concorrência de inúmeros projetos, cada um com sua verdade e seus interesses, mas todos com um objetivo estratégico (FOUCAULT, 2003) em comum, já que essa é uma das formas de existir de um dispositivo: ligar os indivíduos a determinados processos de subjetivação, demarcando-lhes a necessidade de que sua formação seja integral (SANTAIANA, 2015, p. 55).

Assim, por meio dos processos de subjetivação, constrói-se uma subjetividade coletiva sobre a EI, com tempo ampliado. Em outras palavras, o dispositivo da integralidade captura o tempo ampliado previsto na Constituição/88 e atua na captura de novos sujeitos, espaços e subjetividades. As famílias que residem em áreas periféricas são tentadas pelos discursos e pelas estratégias que circulam socialmente sobre a proposta e veem esperança. Podem sair para trabalhar e os filhos não ficarão mais desassistidos. Além disso, estados e municípios são “capturados para capturarem”, isto é, inspirados nos ideias de EI nas últimas décadas, implementaram de modo desmedido e sem controle de qualidade a modalidade de tempo integral nas escolas públicas. Circunstâncias que Santaiana (2015, p. 43) resume deste modo:

Os sentidos produzidos pelo mercado neoliberal, bem como as subjetividades dos sujeitos, são constantemente fabricados, a partir de princípios de eficácia, eficiência e equidade. Para tanto, é mobilizada uma multiplicidade de estratégias, a fim de constituir subjetividades afeitas a essa lógica. A educação se torna um campo de governmentação de condutas, onde tais estratégias podem ser operacionalizadas, por meio das práticas escolares e das políticas educacionais colocadas em marcha nas últimas décadas.

Dito de outra forma, as escolas de tempo integral, conforme prevê o projeto, devem ser instaladas em escolas com baixos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e nas quais os alunos estão condicionados aos riscos de vulnerabilidade social e, assim, fazer que os indivíduos marginalizados estejam aptos ao consumo e à vida; logo, aptos ao controle. O PME passo a passo expressa que, como forma de garantir o direito de aprender e como forma de garantir a diminuição das desigualdades sociais educacionais por meio da escola integral, “recomenda-se adotar como critérios para definição dos estudantes do Programa Mais Educação, no caso de a escola optar por não atender a totalidade de seus estudantes”:

- estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
- estudantes que congregam, lideram, incentivam e influenciam positivamente seus colegas;
- estudantes em defasagem ano escolar/idade;
- estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída extemporânea; – estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;

- estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo;
- estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola (PDE *apud* BRASIL, 2009, p. 13-14).

O número mínimo para o funcionamento do programa é de cem estudantes, porém não se estabelece um teto. Logo, poderá chegar à totalidade de vagas ofertadas pela escola. É uma modalidade ousada, pois, para que dê certo, é necessário o trabalho entre família e escola, além do que “é desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola e toda comunidade, mesmo aqueles professores e funcionários que ainda não tem envolvimento direto com o Programa Mais Educação” (BRASIL, 2009, p. 15), todos trabalhando em defesa de uma Educação mais participativa e inclusiva.

Nessa esteira de reflexão, em um misto de concepção de EI que atua na “compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática” (BRASIL, 2009, p. 6), outras curvas de visibilidade e de enunciação são evidenciadas – o controle sobre as infâncias marginalizadas (MORIN, 2012) – do que é dito e do que é visto:

A visibilidade é feita de linhas de luz que formam figuras variáveis. Inseparáveis de um dispositivo ou de outro – não remete para uma luz em geral que viria iluminar os objetos preexistentes. Cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ela não existe (DELEUZE, 1996, p. 5).

As visibilidades/invisibilidades estão atreladas, pois, ao passo que se dá visibilidade a algumas práticas, outras são invisibilizadas. Quando o regime de luz recai sobre uma prática, ela se torna visível, e, quando ela é ofuscada, o objeto pode vir a desaparecer ou ficar no “cemitério” daquele dispositivo. Por isso, pensar que o dispositivo da integralidade possibilita regimes de luz sobre algumas práticas em detrimento de outras é de grande valia, já que, nas entranhas do dispositivo, há diversas estratégias enterradas e apagadas que muito dizem sobre a mutação e a capacidade adaptativa do dispositivo. Isso não quer dizer que não possa ser reapropriada.

Onde há as curvas de visibilidade, encontramos os regimes de enunciados – o que deve ou não ser dito em dado momento. Entendemos, com Deleuze (2005, p. 63), que “cada época diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciado”. Sob esse ângulo, expressa o autor que “[...] o enunciado só tem primado porque o visível tem suas próprias leis e uma autonomia que o põe em relação com dominante, com autonomia do enunciado” (DELEUZE, 2005, p. 58).

Posto isso, conseguimos perceber que as enunciações, novamente com Deleuze (1996), distribuem variáveis. Isso quer dizer que todos os enunciados que surgiram em relação à Educação de tempo integral no decorrer dos tempos têm a ver com os regimes de enunciados que envolvem suas constantes implantações e rupturas no processo e têm a capacidade adaptativa do dispositivo.

Trata-se, portanto, da forma como, em um determinado dispositivo, funcionam os seus 'regimes de luz' e 'regimes de enunciados', a maneira como se estabelecem jogos entre o visível e o invisível, a eloquência e o silêncio, com suas derivações, suas transformações, suas mutações (GREGOLIN, 2015, p. 11).

Com o PME, muito disso é levado em conta, com adaptações à ordem do discurso em que foi produzido e, com ele, novas práticas que se tornam luminosas e outras são invisibilizadas, já que “o visível, por sua vez, graças a receptividade da sua (luz), tem apenas a forma determinável. Pode-se, então, considerar que a determinação vem sempre do enunciado, embora as duas formas difiram em natureza” (DELEUZE, 2005, p. 76).

Na esteira dessa discussão, passemos a linhas de força que permeiam o dispositivo da integralidade. Essas linhas são responsáveis pelos poderes e, paralelamente, pelo controle. Não se pode dizer tudo, não se pode enunciar sobre tudo, tampouco em qualquer circunstância ou lugar, pois estamos sempre circundados e atravessados pelas linhas de força, pelo poder. São linhas que maquinam e controlam os dizeres, controlam os sujeitos e aquilo que pode ou não ser evidenciado, como também o que deve ser apagado ou esquecido. As linhas de força/relações de poder estabelecidas no dispositivo

[...] se organiza em estratégia mais ou menos coerente e unitária; que os procedimentos dispersados, heteromorfos e locais do poder são reajustados, reforçados, transformados por essas estratégias globais, e tudo isso com numerosos fenômenos de inércia, de intervalos, de resistências; que não se deve, portanto, pensar um fato primeiro e maciço de dominação (uma estrutura binária com, de um lado, os 'dominantes' e, de outro, os 'dominados'), mas, antes, uma produção multiforme de relações de dominação, que são parcialmente integráveis a estratégias de conjunto [...]. (FOUCAULT, 2003b, p. 249).

Para Deleuze (1996, p. 2), “é a ‘dimensão do poder’, e o poder é a terceira dimensão do espaço, interior ao dispositivo, variável com os dispositivos. É uma linha composta com o saber, tal como o poder”. Portanto, o poder permeia todos os espaços que concernem aquele dispositivo, bem como aqueles dispositivos que o sustentam na teia discursiva.

As linhas de força referem-se aos poderes que permeiam dado dispositivo. Em relação ao dispositivo midiático, os noticiários recorreram na maioria dos casos à veiculação da opinião de autoridades e especialistas das áreas que atravessam o acontecido, o que acreditamos ser uma forma de autenticar os poderes conjurados, expressando que aquelas

peessoas possuem um local privilegiado de fala, um status de poder que outros não possuem. Além disso, buscou-se se sustentar em outros dispositivos: científicos, jurídicos e sociais. Logo, o dispositivo midiático estabelece claramente as linhas de força o tempo todo em seu interior, o que pode ser dito, como pode ser dito e de que forma pode ser dito, assim como o que está visível, como pode ser visível e de que forma fazer uso dessa visibilidade.

Além dessas curvas de visibilidade e os regimes de enunciados, podemos perceber uma capacidade do dispositivo de se rearranjar conforme as épocas, tendo em vista que ele possui esse caráter adaptativo, visando a responder a uma emergência ou a emergências históricas. Leclerc e Moll (2012, p. 97) expressam a quais demandas históricas do novo século esse dispositivo responde, às desigualdades sociais e às desigualdades educacionais:

As políticas de Educação Integral e em tempo integral foram invocadas e retomadas, neste momento histórico, com suas condições conjunturais e estruturais, desta primeira década dos anos 2000, graças ao reconhecimento de seu papel como política positiva para enfrentamento das desigualdades sociais e, conseqüentemente, das desigualdades educacionais.

Para tanto, esse dispositivo engloba um conjunto de elementos heterogêneos às suas entranhas, formando diversas estratégias em um jogo discursivo para que ele permaneça na rede discursiva. Podemos dizer que esse dispositivo é regulamentado pela Constituição Federal, principal referência dos estudiosos e dos próprios documentos que dão consistência para essa modalidade educacional, seja o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais ou a Base Nacional Comum Curricular; das instituições de ensino e dos agentes escolares; e de outros dispositivos, como os midiáticos, que têm também como papel dar visibilidades a esse dispositivo. Dessa forma, em consonância com os pensamentos de Garré e Henning (2015, p. 54-5), somos levados a crer que “esse movimento estratégico, dos diferentes elementos que o compõem que torna possível a sua existência; um dispositivo precisa estar em jogo, em relação de força, em luta, sendo acionado e acionando outros dispositivos”.

Assim, o dispositivo da integralidade se sustenta na teia discursiva com outros dispositivos, e está permeado pelas práticas de poder. De acordo com Sousa (2012, p. 43), ao citar Foucault, é a partir do século XVIII que há o aparecimento de um novo tipo de poder, “que é ao mesmo tempo disciplinador e normalizador e não se exerce mais em corpos individualizados, mas se concentra na figura do Estado, em que é exercido com pretensões de administrar a vida e o corpo da população”. Dessa forma, Veiga-Neto (2011,

p. 68) expressa que “o poder disciplinar se apresentou como uma saída econômica e eficiente para a crescente dificuldade de levar o olhar do soberano a toda parte”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dispositivo da integralidade a partir do PME do Governo Federal possibilitou a implementação da educação integral nas escolas públicas brasileiras de vários estados, com uma proposta de turno e contraturno, sendo que neste seriam ofertadas aos alunos oficinas de arte, cinema, orientação de estudos, dança etc. Os investimentos foram suntuosos, contudo, ao passo que, em algumas escolas, os resultados foram satisfatórios – os alunos tinham acesso a muitas coisas e adquiriram o repertório cultural muito bom –, em outras, os investimentos não chegavam e tudo funcionava de forma improvisada e desmedida, como forma de depósito de estudantes. O PME é muito bom, a ideia foi excelente, o governo federal destinou muitos recursos, mas, quando chegavam nos estados, havia muitos desvios de verbas e corrupção. Os mais prejudicados foram os estudantes mais marginalizados. Além disso, ao refletirmos sobre essa modalidade educacional que contempla o tempo integral, sobretudo nos anos 2000, percebemos que os corpos são docilizados nesse contexto, pois a “ação da disciplina não atua somente no âmbito das prisões, estando presente também nas instituições de ensino [...] as suas técnicas (distribuição espacial, controle do tempo, aprendizagem progressiva, maximização das habilidades)” (SILVA, 2004, p. 173).

Na modalidade de tempo integral, os alunos realizam todas as suas atividades na escola e não têm autorização para saírem durante o período que compreende a jornada escolar, como uma forma de mantê-los seguros. Durante essa vivência escolar, eles acabam tendo seus corpos docilizados, mas isso não quer dizer que eles não possam resistir, pois “dizer que a disciplina fabrica corpos dóceis não significa dizer que ela fabrica corpos obedientes. Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata aí de uma modelagem imposta, feita à força” (VEIGA-NETO, 2011, p. 71). Posto isso, corroboramos o entendimento de Silva (2004, p. 172), que ressalta a força da disciplina, uma vez que ela “é um instrumento de um poder que trabalha os corpos dos homens, manipula seus elementos produz seu comportamento, fabricando um tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial, capitalista”. O PME foi primordial para o dispositivo da EI, contudo deveria ter tido muitas fiscalizações para se evitarem tantos desvios de verbas – o que quase não houve.



## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, n. 5, p. 9-16, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. São Paulo: Jorge Zahar. Editor, 2004.
- BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análises das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em revista**, v. 28, n. 45, p. 111-123, 2012.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant' Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O que é um dispositivo?** 1990. Tradução de Wanderson F. Nascimento. Disponível em: < <http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-umdispositivo>>. Acesso em: agosto de 2018.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. (Coleção Ditos e Escritos IV).
- \_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e Escritos V).
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: História da violência nas prisões. São Paulo: Ática, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. Curso dado no Collège de France (1975-1976) /Michel Foucault; Tradução Maria Ermantina Galvão, 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- GARRÉ, B. H; HENNING, P. C. Visibilidades e enunciabilidades do dispositivo da educação ambiental: a revista Veja em exame. **Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 53-74, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.
- GREGOLIN, M. R.V. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, v. 1, n. 43, p. 06-25, 2015.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?. **Em aberto**, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012.

MILHOMEM-MOURA, R. A des/re/constituição de identidades docentes no dispositivo da educação integral de Goiás. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020

SANTAIANA, R. da S. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersetorialidade**. 2015. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015. Disponível em:< [http://goo. gl/cgaJ5p](http://goo.gl/cgaJ5p)>. Acesso em: agosto de 2018.

SILVA, F. P. **Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault**. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade. **São Carlos: Claraluz**, p. 11, 2004.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

VEYNE, P. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

# Capítulo 07

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA CRIANÇAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS/MULTILETRAMENTOS

**JANAÍNA QUINTANA DE OLIVEIRA**

Professora de línguas espanhola e portuguesa da rede municipal da cidade de Pelotas - RS

**RESUMO:** este trabalho, que pode classificar-se como um relato de experiências e de boas práticas, tem o objetivo de demonstrar as vantagens no uso das histórias em quadrinhos - HQ nas aulas de língua espanhola como língua estrangeira com os quartos e quintos anos do ensino fundamental-EF da rede pública municipal, cujo objetivo é, além da apreensão de vocabulário, o letramento do aluno, que por meio deste gênero multimodal constrói seu conhecimento de forma eficaz. A prática aqui apresentada foi desenvolvida de 2015 a 2019, em sala de aula do ensino regular na cidade de Pelotas - RS. São explanados neste artigo os pontos referentes às práticas de letramentos/multiletramentos, as características constitutivas principais do gênero trabalhado, que são a linguagem verbal e a linguagem visual, as sugestões de atividades desenvolvidas pelos alunos e os resultados alcançados por eles durante as diversas práticas trabalhadas. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação, pois é uma pesquisa de cunho qualitativo em um grupo do qual a pesquisadora também faz parte, em outras palavras, é a pesquisa que não será arquivada, mas sim, resultará no aprimoramento de novas práticas. A motivação em compartilhar essa experiência são o fato da prática ter granjeado sucesso nos processos de ensino e aprendizagem de língua espanhola com esse público-alvo e também a falta de estudos que contemplem o ensino e aprendizagem de língua espanhola para crianças do EF. É no compartilhamento de experiências positivas e na construção coletiva do conhecimento que crescemos como profissionais e como seres humanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Histórias em Quadrinhos. Ensino Fundamental. Língua Espanhola.

**ABSTRACT:** This work, which can be classified as a report of experiences and good practices, aims to demonstrate the advantages of using comic books - HQ in Spanish language classes as a foreign language with the fourth and fifth years of elementary school, from the municipal public network, whose objective is, in addition to capturing vocabulary, the literacy of the student, who through this multimodal genre effectively builds their knowledge. The practice presented here was developed from 2015 to 2019, in a regular education classroom in the city of Pelotas - RS. In this article, the points referring to literacy/multiliteracies practices, the main constitutive characteristics of the studied genre, which are verbal and visual language, suggestions for activities developed by students and the results achieved by them during the various practices worked are explained. . The research methodology used was action research, as it is a qualitative research in a group of which the researcher is also a part, in other words, it is the research that will not be archived, but will result in the improvement of new practices . The motivation for sharing this experience is the fact that the practice has achieved success in the teaching and learning processes of Spanish language with this target audience and also the lack of studies that address the teaching and learning of Spanish language for children. It is through sharing positive experiences and collectively building knowledge that we grow as professionals and as human beings.

**KEYWORDS:** Comics. Elementary School. Spanish language.

### INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo verificar se práticas de

letramentos/multiletramentos a partir da utilização de histórias em quadrinhos, doravante HQ, nas aulas de língua espanhola, como língua estrangeira, com alunos do quarto e do quinto anos do Ensino Fundamental – EF são eficazes no processo de ensino e de aprendizagem de uma segunda língua.

Os letramentos são práticas de ensino no que tange a apreensão e a utilização social de textos. Na contemporaneidade, a compreensão e a formulação desses textos nas suas multimodalidades (verbal, visual, sensorial, corporal, etc.) e a diversidade cultural da atualidade, na qual eles se constituem, são chamados de multiletramentos.

A pesquisa teve início em sala de aula a partir de 2015, quando foi organizada uma *tebeoteca*<sup>2</sup> com diversos gibis em língua espanhola pela professora, a fim de investigar a aplicabilidade da utilização de HQ durante as aulas de língua estrangeira. A prática direcionada aos alunos foi desenvolvida na rede pública municipal da cidade de Pelotas RS.

Pelotas é uma cidade localizada no extremo sul do país, cuja rede pública municipal oferece o ensino de língua espanhola do primeiro ao nono ano do EF, pois acredita-se que as crianças e adolescentes terão maior alcance intelectual em contato com diferentes culturas e estimulados a aprender uma segunda língua a partir dos primeiros anos escolares. De 2015 a 2019, os alunos tinham duas horas/aula de língua espanhola por semana na escola onde a prática foi desenvolvida. Hoje, depois da reformulação da grade e da implementação do Documento Orientador Municipal (DOM<sup>3</sup>), há uma hora/aula por semana, pois houve a inserção de novos componentes curriculares.

Para as crianças é mais satisfatória a aprendizagem de outro idioma, pois o cérebro ainda não perdeu sua capacidade de plasticidade e o aparato fonador ainda não está formado, fazendo com que a criança consiga incorporar novos sons ao seu inventário fonético, dessa forma conseguindo pronunciar naturalmente palavras com fonemas que não fazem parte de sua língua materna. “A idade em que se deve iniciar uma criança no ensino de outros idiomas é quando seus conhecimentos da língua materna lhe permitam realizar associações entre objetos e termos”<sup>4</sup> (RUÍZ, 2009).

A cidade de Pelotas também oferece na rede municipal aulas de inglês (como preconiza a BNCC), francês e alemão, dependendo da localidade, pois na região há muitas colônias de descendentes de imigrantes, principalmente alemães e pomeranos.

---

2 “Tebeoteca” é o nome em espanhol para gibiteca, ou seja, “biblioteca de tebeos” = biblioteca de gibis.

3 Baseado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mas de acordo com a realidade da região de Pelotas.

4 (original) “La edad a que debe iniciarse un niño en la enseñanza de otros idiomas es cuando sus conocimientos de la lengua materna le permitan realizar asociaciones entre objetos y términos.”

Outro ponto que vale destacar, no que se refere à aprendizagem de uma segunda língua, é que a criança estará mais disposta e receptiva à língua estrangeira em questão, pois encarará a aprendizagem de forma lúdica, ou seja, as condições extrafísicas também contribuem muito para esse processo.

A partir deste início, também cabe salientar a diferença entre os termos adquirir e aprender línguas estrangeiras. O processo de aquisição de uma língua estrangeira se dá em um espaço de imersão em que o indivíduo passa a fazer parte de determinado contexto linguístico, que não é o seu meio social de origem, e ali adquire sua L2 (segunda língua) através de um processo natural de interação. Já a aprendizagem é desenvolvida dentro do contexto social do aluno, no espaço formal denominado sala de aula. Neste espaço o aluno aprende a LE (língua estrangeira), geralmente através de um processo artificial de interação. Em outras palavras, a aquisição é um processo inconsciente, enquanto a aprendizagem é consciente (Krashen 1982).

Para a apreensão da língua estrangeira estudada, é necessário que se criem estratégias e que se recorram a diversas ferramentas que contribuam de forma efetiva para um resultado de sucesso.

A utilização das HQ nas aulas de língua estrangeira vem sendo uma eficaz ferramenta no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, visto que a união das duas linguagens, imagética e verbal, contribuem de forma eficiente para a apreensão da mensagem, expansão da imaginação e construção do sentido. O leitor de HQ, além de ler a parte escrita, é um leitor de imagens. Segundo Santaella (2012, p. 71):

Não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. Do mesmo modo que, desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagem.

A linguagem visual é um meio de expressão tão antigo quanto a história da humanidade e surgiu muito antes da invenção da escrita. Desde tempos remotos o homem faz uso das imagens como meio de expressão e comunicação. A pintura rupestre nas paredes das cavernas feitas na pré-história, que é o meio de expressão mais antigo que se tem conhecimento, servia como narrativa, pois encadeava feitos dos seres humanos daquela época por meio de desenhos e símbolos.

Já o primeiro sistema escrito surgiu muito tempo depois na Mesopotâmia em 3500 a.C e deu origem ao alfabeto que se conhece hoje.

A junção desses dois meios de comunicação (escrito e imagético) deu origem, na contemporaneidade, ao que se conhece hoje como HQ. O gênero em questão é

caracterizado por histórias contadas em vinhetas através de imagens e diálogos sequenciados. São componentes da HQ, os quadrinhos, os balões de fala, os planos e ângulos de visão, as onomatopeias, as figuras cinéticas e as metáforas visuais.

As primeiras HQ que se tem registro são do século XIX. No Brasil, elas chegaram no século XX, no entanto tiveram percalços na primeira metade do século passado. Foi a partir dos anos sessenta que os quadrinhos tiveram êxito, tendo seu ápice nos anos noventa, seguindo até hoje firmes e fortes no gosto do brasileiro. As histórias em quadrinhos fizeram e fazem parte da vida e da história do país. De acordo com Iannone (1994, p. 21), a definição de HQ é:

A melhor definição para história em quadrinhos está em sua própria denominação: é uma história contada em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto. Em outras palavras, é um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto.

Outros pontos positivos em relação ao uso de HQ na sala de aula devem-se ao fato de elas serem um meio de comunicação de massa fáceis de serem encontradas e a aceitação positiva por parte dos alunos, já que este gênero é bastante popular e extremamente apreciado no universo infantojuvenil. O caráter afetivo dos quadrinhos e dos seus personagens também só tem a acrescentar aspectos favoráveis à construção do conhecimento. Por ser um gênero bem aceito no universo infantojuvenil, o que é um ponto positivo nas atividades em sala de aula, propicia um ambiente profícuo e prazeroso de ensino e de aprendizagem. Segundo Vergueiro (2014, p. 07), HQ é:

Um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Nos quatro cantos do planeta, as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e milhares de tiragens, às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades.

Na segunda década do século XXI, no Brasil, começaram a ser publicados gibis em línguas espanhola e inglesa, mensalmente e com preço bem acessível, o que oportunizou o consumo por vários leitores, que puderam aprimorar sua competência leitora em língua estrangeira, por meio das HQ. Os temas versam sobre o dia a dia do público infantil, com temáticas envolventes, aspecto lúdico e diálogos simples de serem entendidos pelas crianças, proporcionando momentos de profícuo alegria durante o contato com a língua estudada.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o início da proposta pedagógica, que, como já foi dito antes, é a utilização de HQ nas aulas de língua espanhola, foi feita a leitura da bibliografia relacionada e a análise dos dados coletados, a fim de resultar em um trabalho coeso entre a teoria e a prática. Para a construção desta investigação, lançou-se mão das obras dos autores que serão destacados no decorrer deste capítulo. Os três pontos principais de leitura foram sobre as práticas de letramento/multiletramentos, ensino e aprendizagem de língua estrangeira para crianças e as HQ na sala de aula.

No que se refere às práticas de letramento/multiletramento, o embasamento teórico foi pesquisado nas obras: *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*, da autora prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roxane Rojo; *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, escritos pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roxane Rojo e pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Jacqueline P. Barbosa.

O livro *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social* foi fundamental para esclarecimento e ampliação do conceito de letramento. Embora o livro se dirija principalmente aos professores de língua portuguesa, ele oportunizou a reflexão a respeito da prática pedagógica em questão, pois está se localiza também no campo das linguagens. “O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem” (ROJO, 2009, p.98). Em outras palavras é o uso da língua em movimento, construindo o conhecimento por meio da comunicação. Ainda segundo Rojo (2009, p. 118):

Trabalhar com a leitura e com a escrita na escola hoje é muito mais do que trabalhar com alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.

Os quadrinhos também vão ao encontro da proposta no que tange a formação do ser social, já que muitos dos temas abordados nas HQ da contemporaneidade apresentam temas transversais que colaboram para a construção da cidadania.

A obra *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos* foi uma leitura necessária, pois traz uma elucidação sobre os diferentes gêneros discursivos (primários e secundários). A HQ é um gênero secundário, pois sua elaboração é mais complexa, no entanto ela pode absorver gêneros primários, ao apresentá-los por meio de diálogos informais dos personagens. “ Os gêneros secundários podem absorver e transformar os primários em sua composição, assim como a telenovela inclui conversas cotidianas entre

seus personagens na trama” (ROJO, 2015, p.19).

Também faz um apanhado a respeito das práticas sociais relacionadas aos gêneros e como eles se organizam no que se refere a: tema, forma de composição e estilo, assim como a flexibilidade dos gêneros (intercalação e hibridismo). Em um momento posterior, discorre sobre os textos multimodais ou multissemióticos. As HQ são multimodais por serem compostas por mais de uma modalidade de linguagem. “Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição.” (ROJO, 2015, p.108).

O capítulo final é dedicado aos gêneros dos discursos, aos multiletramentos, à hipermodernidade e sobre as mudanças ocorridas no mundo no que se refere às práticas de interação social e às tecnologias, ou seja, novas formas do sujeito ser e estar no mundo. Cabe destacar um ponto importante sobre a discrepância entre a escola, que muitas vezes ainda privilegia a cultura tradicional em detrimento à cultura de massa. De acordo com Rojo (2015, p.135):

Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita “cultura”, sem levar em conta os múltiplos novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual.

Cabe à escola promover um espaço que privilegie a diversidade de gêneros discursivos, de culturas e de atividades significativas que se relacionem com a realidade dos alunos.

O livro *Leitura de imagens* de Santaella também trouxe contribuições significativas para esta prática. Sobre o uso das imagens, Santaella (2012, p. 107) defende a importância cognitiva que as imagens devem ter no meio escolar, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, pois elas estão presentes na vida dos seres humanos diariamente. De acordo com a autora:

Entretanto, desde a invenção da fotografia, depois seguida de uma série de meios imagéticos – cinema, televisão, vídeo -, e agora em plena efervescência dos meios digitais, com suas variadas interfaces – computadores, iPhones, iPads -, o ser humano está rodeado de desktops e imagens por todos os lados, em cada canto e minuto do cotidiano, [...] Diante disso, nada poderia ser mais plausível, e mesmo necessário, que a imagem adquira na escola a importância cognitiva que merece nos processos de ensino e aprendizagem.

No que se refere aos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças dos anos iniciais do EF, uma coletânea de artigos que chegou em 2017 e contribuiu bastante no decorrer desta pesquisa foi *Ensino e formação de professores de*



*Línguas Estrangeiras para crianças no Brasil*. Esta obra traz capítulos muito interessantes, como o que se refere ao *Estado da arte de pesquisas sobre o ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil*, que apresenta um mapeamento de trabalhos relacionados ao ensino de língua estrangeira para crianças, que chama atenção para um fato bastante preocupante que é a falta de políticas educacionais pensadas para o público dos anos iniciais, como a formação de professores que atendem esses alunos. Conforme Tonelli e Pádua (2017, p. 32):

Nota-se que há preocupação concernente à formação inicial e continuada de professores para atuar nas séries iniciais. As pesquisas revelam que muitos não se sentem preparados para tal, ou em outros casos, desejam rever suas práticas, compreendê-las e aprimorá-las.

Outra leitura profícua pertencente ao livro citado é o capítulo *Letramento em língua estrangeira no ensino fundamental: ampliando o exercício da cidadania das crianças brasileiras*, que se propõe a investigar de que maneira 15 alunos de Goiânia percebem o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, nesse caso, ainda na infância. O objetivo, de acordo com Andrade e Conceição (2017, p. 145) “é possível que este estudo nos ajude a trazer novas ideias e novas perspectivas a serem consideradas quando o foco for o processo de ensino e aprendizagem de LE para crianças.”

Ainda é insuficiente a quantidade de estudos relacionados ao ensino de língua espanhola para alunos dos anos iniciais do EF, assim como é inexistente hoje, em julho de 2021, e em poucas oportunidades anteriormente foi oferecida, uma formação específica para os professores de língua estrangeira que trabalhem com esse público aqui nesta região.

A utilização de HQ na escola não é uma situação nova, pois já foi abordada em 1998 nos PCNs. No entanto, cabe salientar, que a utilização desse gênero especificamente nas aulas de língua espanhola para alunos dos anos iniciais do EF não é algo tão comum. Dessa forma, lançou-se mão de estudos que se relacionem com a temática deste estudo, embora de forma indireta.

Um dos livros mais importantes para o resultado deste estudo *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*, de Angela Rama, Waldomiro Vergueiro, Túlio Vilela, Alexandre Barbosa e Paulo Ramos. Neste livro há diversas orientações sobre o uso das HQ em sala de aula bastante importantes, embora nenhum direcionado especificamente ao processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Os pontos fortes da obra são o passo a passo para entender a linguagem das HQ, as sugestões de atividades, a história das HQ e o impacto na educação. Segundo Rama

(2004, p. 17).

Por outro lado, a percepção de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas de forma eficiente para a transmissão de conhecimento específicos, ou seja, desempenhando uma função utilitária e não apenas de entretenimento, já era corrente no meio “quadrinhístico” desde muito antes do seu “descobrimento” pelos estudiosos da comunicação. As primeiras revistas de quadrinhos de caráter educacional publicadas nos Estados Unidos, tais como True Comics, Real Life Comics e Real Facts Comics, editadas durante a década de 1940, traziam antologias de histórias em quadrinhos sobre personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos.

Hoje, os quadrinhos estão em diversos livros e materiais didáticos, de disciplinas diversas e com diversos objetivos de ensino, pois a riqueza de temas transversais presentes neles se adéquam a diversas propostas pedagógicas e em diferentes disciplinas.

## **METODOLOGIA, PROPOSTA E RESULTADOS**

Este estudo é uma prática de pesquisa-ação em que o pesquisador não se detém em ser um mero observador, mas sim assume o papel de um agente transformador em um contexto do qual ele faz parte também. Segundo Barbier, “Nesse tipo de pesquisa a implicação do pesquisador é uma das características do processo de investigação” (BARBIER, 1985, p.38). O agente pesquisador analisa e busca meios para a mudança positiva e social em uma área em que ele é um dos sujeitos implicado na transformação.

É a metodologia que provoca o pesquisador, pois o coloca também como sujeito da pesquisa, a fim do aprimoramento de sua prática. Conforme Thiollent (2011, p. 21)

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo.

Por meio de um processo construtivo se constituem juntos, pesquisador(es), pesquisa e pesquisados, buscando a solução de determinadas questões, a fim de objetivar a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem. Abaixo seguem algumas propostas que contribuíram para essa construção.

O estudo foi realizado a partir de atividades desenvolvidas com alunos dos quartos e dos quintos anos do ensino fundamental da rede municipal da cidade de Pelotas, como já mencionado. Em cada ano havia duas turmas de quartos e quintos anos, o que consistia em mais ou menos 100 alunos por ano. As atividades aumentavam a

complexidade conforme o ano progredia e de acordo com os dois adiantamentos. Os alunos da disciplina de língua espanhola tinham acesso à tebeoteca, ali escolhiam suas revistinhas, praticavam a leitura e a partir daí desenvolviam inúmeras atividades como interpretar, atuar, reescrever as histórias em gêneros diferentes; criar finais alternativos; criar jogos pedagógicos; elaborar a parte escrita a partir da imagética; construir a parte visual a partir dos diálogos escritos; ou simplesmente narrar para os colegas, através de apresentações, as histórias lidas.

O processo de leitura é algo mais complexo que somente decodificar letras. Para que o indivíduo seja proficiente em leitura há que decodificar os signos, compreendê-los, interpretá-los e fixá-los. Junto a esse processo, necessita lançar mão do seu conhecimento de mundo para aplicar significados aos enunciados lidos e assim comunicar-se com o texto. “No processo de leitura, ocorrem, pelo menos, quatro etapas, segundo uma visão psicolinguística: decodificação, compreensão, interpretação e retenção” (Cabral, 1986).

A decodificação é a primeira leitura. É nesse momento que o leitor tem contato com as palavras que compõem o texto. Na compreensão o leitor tem uma real aproximação com o sentido contido no texto, enquanto que na interpretação ele interpretará o que está escrito e o que está subentendido através do seu conhecimento de mundo. Ao chegar na última etapa, denominada retenção, o leitor terá condições de apreender o sentido do texto e armazená-lo em sua memória a longo prazo.

No caso do texto escrito, quando associado às imagens, esses processos se tornam mais efetivos, pois as imagens têm o poder de preencher lacunas que podem aparecer no decorrer da atividade leitora, contribuindo para a fixação da mensagem e o conhecimento de novas palavras, ampliando o vocabulário contextualizado do aprendente. Como as HQ são multimodais, elas têm esse poder de fixação mais acentuado.

Uma visão purista da linguagem, em que só a parte escrita tem prestígio, é um conceito que não cabe mais na atualidade, visto que a multimodalidade junto à multiculturalidade transitam por diversas culturas e se manifestam em variadas formas.

Embora a prática tenha sido desenvolvida nas aulas de língua espanhola, ela serve para os processos de aprendizagem relacionados a todos os idiomas e em diversas atividades.

Os fatos observados e avaliados mediante as atividades foram os seguintes: expansão do vocabulário da língua meta; evidente facilidade na construção do sentido do texto; aumento da criatividade, resultando no interesse pela leitura de outros gêneros textuais também; desinibição no momento de utilizar a língua; desenvolvimento positivo das

outras habilidades linguísticas, que são a escrita, a compreensão auditiva e a expressão oral.

## CONCLUSÃO

As propostas aqui pesquisadas e apresentadas são frutos de alguns anos de docência, observação e experimentação em sala de aula. O espaço escolar é um ótimo laboratório em que os professores aprimoram suas técnicas com a ajuda dos principais personagens no processo de construção do conhecimento: os alunos. O profissional se torna professor na troca com os alunos, pois é um desenvolvimento mútuo em que todos os envolvidos no processo aprendem e crescem.

Como sempre é dito nos textos desta professora pesquisadora, isto aqui não é uma receita de sucesso pronta, mas sim o compartilhamento de experiências que estão sendo desenvolvidas e que estão crescendo e aprimorando-se dia a dia. É uma aprendizagem contínua.

Práticas que tem trazido resultados benéficos devem ser divididas com outros professores, pesquisadores e demais interessados na proposta. É na coletividade que há o desenvolvimento das boas práticas.

## REFERENCIAS

ANDRADE, M. E. S. F; CONCEIÇÃO, M. P. *Ensino e formação de professores de língua estrangeiras para crianças no Brasil* / Juliana Reichert Assunção Tonelli, Lívia de Souza Pádua, Thays Regina Ribeiro (Organizadoras). - ed. Curitiba: Appris, 2017.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CABRAL, L. S. *Processos psicolinguísticos de leitura e a criança*. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 19, n. 1, pp. 7-20, 1986.

IANNONE, L. R; R. A. *O mundo das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Moderna, 1994.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford, 1982.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. *Hipermordenidade, multiletramentos e gêneros discursivos*/ Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUÍZ, C.M.C. *El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades*. [em línea] espiral. Cuaderno del profesorado. Disponible en <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>. Acesso em 04 de maio de 2021, às 22:46.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOUZA, H. A; SOARES, A. *A inserção de histórias em quadrinhos no ambiente escolar para o aprimoramento da qualidade e eficácia do ensino de língua estrangeira*. Revista enciclopédia - FACOS/CENEC Osório. Vol. 9. Nº 1. Outubro de 2012 – ISSN 1984 – 9125.

TONELLI, J. A. R; PÁDUA, L. S. *Ensino e formação de professores de língua estrangeiras para crianças no Brasil* / Juliana Reichert Assunção Tonelli, Lívia de SouzaPádua, Thays Regina Ribeiro (Organizadoras). - ed. Curitiba: Appris, 2017.

VERGUEIRO, W et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

# Capítulo 08

## O DISCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ANÍSIO TEIXEIRA E SEUS ECOS NO SÉCULO XXI

**RODRIGO MILHOMEM DE MOURA**

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (UFG)

**ALEXANDRE FERREIRA DA COSTA**

Professor do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (UFG).

**RESUMO:** Neste artigo, temos o objetivo de discutir a educação integral a partir de Anísio Teixeira. Discutiremos a constituição dessa modalidade educacional e alguns de seus ecos em nossa sociedade contemporânea. Desse modo, discutimos como os enunciados da Educação Integral a partir de Michel Foucault a transformaram, mais adiante, em um dispositivo, que chamamos de dispositivo da integralidade ou da educação integral. Para tanto, partimos de uma pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), bibliográfica e documental (GIL, 2002; SEVERINO, 2007). No século XXI, esse dispositivo pode atuar tanto no controle social dos corpos no tempo e espaço, gerando cidadãos mais dóceis e fáceis de serem governados, como também elemento essencial para a transformação social dos/as alunos/as, por meio da produtividade e de mais tempo de escola, de forma, que como empresas, eles/as se coloquem em concorrência no mercado, e sejam bem sucedidos ou frustrados, já que eles passam a assumir todos os riscos para si.

**PALAVRA-CHAVE:** Educação Integral. Anísio Teixeira. Dispositivo.

**ABSTRACT:** In this article, we aim to discuss integral education from Anísio Teixeira. We will discuss the constitution of this educational modality and some of its echoes in our contemporary society. In this way, we present how the enunciations of Integral Education from Michel Foucault transformed it, further on, in an apparatus, which we call device of integrality or integral education. For that, we start from a qualitative research (DENZIN; LINCOLN, 2006), bibliographical and documental (GIL, 2002; SEVERINO, 2007). In the XXI century, this device can act both in the form of social control of the bodies in time and space, generating more docile citizens and easy to be governed, as well as an essential element for the social transformation of the students, through productivity and more school time, so that, as companies, they compete in the market and be successful or frustrated, since they start to assume all the risks for themselves.

**KEYWORDS:** Integral Education. Anísio Teixeira. Apparatus.

### INTRODUÇÃO

A educação integral que conhecemos hoje não é política pública recente, visto que vem desde o início do século XX no Brasil. As primeiras décadas do referido século foram importantes para a educação nacional, tendo em vista que a sociedade passou por transformações e rupturas em suas diversas esferas: econômicas, políticas e educacionais.

---

Este capítulo é fruto da dissertação de mestrado: *A des/re/constituição de identidades docentes no dispositivo da educação integral de Goiás*. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

Para Teixeira (1928, p. 3), naquele período o país estaria passando por “sua revolução industrial, melhor diríamos, tecnológica, com o seu rol de consequências no modo prático de viver, na divisão do trabalho, no surgir da produção em massa, no enriquecimento nacional e na crescente urbanização da vida brasileira”. Essa será a ordem do discurso e o terreno fértil para que o discurso/enunciado da educação integral possa emergir. Ao falarmos de discurso e enunciado é importante termos em mente que estão entrelaçados na perspectiva foucaultiana:

Em lugar de estreitar, pouco a pouco, a palavra ‘discurso’, creio ter-lhe multiplicado os sentidos: ora o domínio geral de todos os enunciados, ora o grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados; e a própria palavra ‘discurso’, que deveria servir de limite e de invólucro ao termo ‘enunciado’, não a fiz variar à medida que deslocava minha análise ou seu ponto de aplicação, à medida que perdia de vista o próprio enunciado? (FOUCAULT, 2017, p. 96).

Posto isso, é primordial estabelecermos que o discurso da educação integral será fortemente empregado no Brasil por Anísio Teixeira no século XX. Após seus estudos e algumas visitas a países europeus e aos Estados Unidos, o autor começa a pensar em um modelo de educação que forme os indivíduos em suas múltiplas esferas, amparado pelos ideais do Movimento da Escola Nova, do qual fazia parte. Os escolanovistas<sup>6</sup> propunham uma educação pública de qualidade para a classe menos abastada da sociedade brasileira. Devido a isso, o enunciado da educação integral na sociedade brasileira significou para muitos um acontecimento discursivo-histórico.

Partimos de uma pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), que leva em conta a subjetividade, os poderes, saberes, verdades nos dispositivos, consideramos primordial o papel interpretativo e crítico do pesquisador, uma vez que “a pesquisa qualitativa, portanto, torna-se – ou ainda mais fortemente ligada a – uma postura específica baseada na abertura e na reflexividade do pesquisador” (FLICK, 2009, p. 28). Na mesma esteira de debate, Denzin e Lincoln (2006, p. 20) levam em conta que “os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, tabelas, os gráficos e os números”, valendo-se dos vários conhecimentos de outras abordagens sem privilegiar quaisquer métodos e práticas em detrimento de outros. Em síntese, como da afirmação de que “as interpretações qualitativas são construídas; não existe uma única verdade interpretativa, [...] o que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar uma interpretação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 37); bibliográfica e documental

---

<sup>6</sup> Termo utilizado para designar os pioneiros da Escola Nova.

(GIL, 2002; SEVERINO, 2007) porque nos valem de materiais e documentos já elaborados (artigos, teses, monografias, livros, documentos etc.). Assim, este estudo se inscreve no âmbito do campo educacional.

## NOÇÕES FOUCAULTIANAS: O ENUNCIADO

Partimos do conceito de enunciado em Foucault (2017) e tratar de enunciado (da educação integral) é pensar numa “função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer a propósito de uma série de signos”, ou seja, “é uma função de existência que pertence aos signos”, pertence às práticas, em outras palavras sempre estão apoiados em um conjunto de signos, diferenciando-se das proposições, atos e frases (FOUCAULT, 2017, p. 105, grifo nosso). Além disso, o autor demonstra a importância de descrever o que é essa função: “ou seja, em seu exercício, em suas condições, nas regras que a controlam e no campo em que se realiza” (FOUCAULT, 2017, p. 105). Essa função se caracteriza por quatro aspectos: *referencial, sujeito, campo e materialidade*.

Para o autor “o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (FOUCAULT, 2017, p. 110). Assim, observamos que a educação assume novas perspectivas – tomada como integral – visando a formar indivíduos em suas várias facetas, além de ser uma educação pública de qualidade, assumindo sua função referencial. O segundo aspecto da função enunciativa pressupõe que:

O sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, ao formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (FOUCAULT, 2017, p. 113).

Logo, há um sujeito, alguém que pode expressar-se e enunciar sobre aquilo. Na educação integral dos anos de 1920-1950 há Anísio Teixeira e os próprios educadores da Escola Nova (já que no Manifesto dos Pioneiros tratam três vezes sobre educação integral). Teixeira passa por vários lugares até construir a primeira escola de educação integral em Salvador, na Bahia. Estudou no Rio de Janeiro e nos Estados Unidos, assumindo cargos políticos mais tarde no Brasil. Quando empenha a construção da Escola-Parque, ele era o



Secretário Estadual de Educação, na Bahia. Posteriormente, outros sujeitos farão apropriações e postulados de seu discurso, construindo novos sentidos de acordo com as demandas da época.

O terceiro aspecto característico da função está associado a um campo, uma vez que: “não pode se exercer sem a existência de um domínio associado [...] qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto” (FOUCAULT, 2017, p. 116-20). Dito de outra forma, um enunciado não existe isolado ou em si mesmo, mas sempre em relação com outros. A educação integral não se sustentaria sozinha na teia e na ordem discursiva se não existissem outros discursos que sustentam seu discurso, tais como discursos oficiais, político-partidários, intelectuais, midiáticos, entre outros.

O quarto e último aspecto característico da função é sua materialidade: “deve ter existência material [...] o enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material” (FOUCAULT, 2017, p. 121-2). Surgem discursos materializados em leis, documentos, discursos políticos, de educadores, de intelectuais sobre educação integral e sua importância. Sendo evocados e reevocados em diferentes épocas e momentos sócio-históricos.

Feitos esses esclarecimentos sobre o enunciado da educação integral, defendemos que desde Anísio Teixeira começa-se a empreender e construir um dispositivo educacional da integralidade. Um mecanismo capaz de abarcar em sua rede discursiva diversos elementos (heterogêneos) postos à ordem do discurso da época e adaptando-se, posteriormente, a diferentes momentos e acontecimentos históricos. Pensando nisso, corroboramos o pensamento de Sousa (2015, p. 160) que expressa que “o dispositivo é a rede estabelecida entre o dito e o não dito, visando estrategicamente ao controle da população, inscrevendo-se em uma relação de poder”. O dispositivo só se inscreve quando há relações de poder/saber estabelecidas na teia discursiva.

## **A INSTALAÇÃO DO DISPOSITIVO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ORDEM DO DISCURSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Gregolin (2015) considera que o conceito de dispositivo não foi algo que Foucault postulou exclusivamente em sua obra, todavia, em suas entrevistas, ele vai aos poucos dando indícios do que seria o termo e de como ele poderia funcionar. Posto isso, chamamos a atenção para o fato de o dispositivo ser heterogêneo, ou seja, ele é constituído por conjuntos de discursos, proposições, leis, construções. Ele é uma rede que interliga todos

esses elementos. Engloba o dito e o não dito. Dessa forma, corresponde a uma urgência histórica, uma de suas principais funções. Nas palavras de Foucault (1984, p. 244), o dispositivo é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1984, p. 244).

Dessa forma, no jogo discursivo, o dispositivo, para se constituir como tal, estabelece uma rede entre todos os elementos que o constituem, não só entre os elementos discursivos como também com os não discursivos, e esta rede é permeada pelas relações de poder e saber. Em virtude disso, para pensarmos que a educação integral é um dispositivo discursivo, é essencial tentarmos identificar alguns de seus ecos e rupturas, sua capacidade de abarcar os elementos heterogêneos, as relações de poder, saber, verdade e resistência, confrontando e problematizando alguns dizeres que se estabeleceram em seu escopo ao longo das décadas na sociedade brasileira, bem como as estratégias empenhadas em alguns desses momentos, os ditos e os não ditos.

Instalou-se a dicotomia novo *versus* velho na educação brasileira, educadores da escola nova *versus* integralistas. Muitos foram os embates e os posicionamentos levantados, permeados pelos saberes e poderes. De um lado, buscava-se uma educação pública de qualidade que fosse direcionada às classes populares e menos favorecidas da sociedade. Do outro, ideais elitistas para educação, preenchidos de estratégias excludentes e antipopulares, empenhadas pelo movimento integralista. Oposições elite x classe popular, direito à educação para todos x direito à educação para as classes privilegiadas etc. foram marcantes para entender um pouco do processo complexo e excludente em que estava submergida a educação brasileira no século XX.

Consoante a esse debate, na esfera educacional se viu segundo Tenório e Schelbauerii (2014, p. 1) a visibilidade de diversos nomes que se propuseram a pensar uma educação pública que, de fato, contemplasse às classes populares no país: “Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, entre tantos outros”. Esses nomes foram responsáveis pela “[...] implantação de projetos políticos educacionais em várias regiões do país”, além de trazerem para o escopo da discussão governamental o assunto da escola pública. A conjuntura histórico-discursiva estava passando por mudanças significativas e a ordem do discurso em que se inscreviam os

escolanovistas estava em um momento de grandes problematizações e diversas resistências ante o sistema dominante.

Esboçam-se assim as curvas de visibilidade e os regimes de enunciados do dispositivo da integralidade “*anísiano*”, pois, conforme o pensamento de Deleuze (2005, p. 58): “uma ‘época’ não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por outro lado, a cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma”. Isso quer dizer que a própria visibilidade pode variar e os enunciados podem ter seus regimes mudados. Logo, as épocas serão preenchidas pelas visibilidades, como também pelos enunciados.

É nessa conjuntura histórico-discursiva que irá surgir o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), intitulado de *a Reconstrução Educacional no Brasil* e endereçado ao povo e ao governo, apresentando duras críticas ao sistema educacional vigente, já que para eles, a educação estava direcionada à elite (DA EDUCAÇÃO, 2006). Segundo os próprios educadores do Manifesto (1932) “à luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, como que, reagindo contra o empirismo dominante” (DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 189). Além disso, o grupo de intelectuais buscava “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares” (DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 189). O que se pode e o que deve ser dito segue a ordem do discurso da época. Todavia, impactados por todas as transformações e vivências educacionais de outros países (como Anísio Teixeira), os pioneiros passam a repensar a educação nacional.

Neste sentido, entendemos que a educação integral de Anísio Teixeira visava a responder às urgências das décadas iniciais do século XX – característica marcante de um dispositivo. Encontramos amparo em Sousa (2013, p. 162) que, ao realizar um estudo sobre aquilo que ela irá empreender como dispositivo da inovação, trata da urgência histórica a que um dispositivo responde: “a urgência em responder aos problemas da população, técnica do dispositivo de segurança, acaba por desencadear o dispositivo da inovação”. Acreditamos que é justamente nesta linha que o dispositivo aqui estudado vai se constituindo, buscando o controle da sociedade através de um anseio da sociedade; pautado em ideais de educação e democracia:

Quando a educação, com a democracia a desenvolver-se, passou a ser não apenas um instrumento de ilustração, mas um processo de preparação real para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna, deparamo-nos sem precedentes nem tradições para a implantação dos novos tipos de escola. Cumpria criar algo em oposição a tendências viscerais de uma sociedade semifeudal e aristocrática, e para

tal sempre nos revelamos pouco felizes, exatamente por um apego a falsas tradições, pois não creio que se possa falar de "tradições" coloniais, escravocratas, feudais num país que se fez livre e democrático (TEIXEIRA, 1926, p. 18).

Pensar a educação como Anísio pensou, em um período como o que viveu é “ser louco”, é ser desacreditado, porque o discurso segue a uma ordem e nem todos podem enunciar como querem e da forma que querem. Existe todo um ritual e só está autorizado aquele que possui conhecimento, um local de fala privilegiado (FOUCAULT, 2014). Por isso, toda época tem os seus regimes verdade: “os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros” (FOUCAULT, 1979, p. 12). Anísio, ocupando um cargo importante no governo baiano, consegue empenhar a construção de um complexo para a implementação da educação integral, possui um local privilegiado de fala para entrar na ordem do discurso da educação baiana.

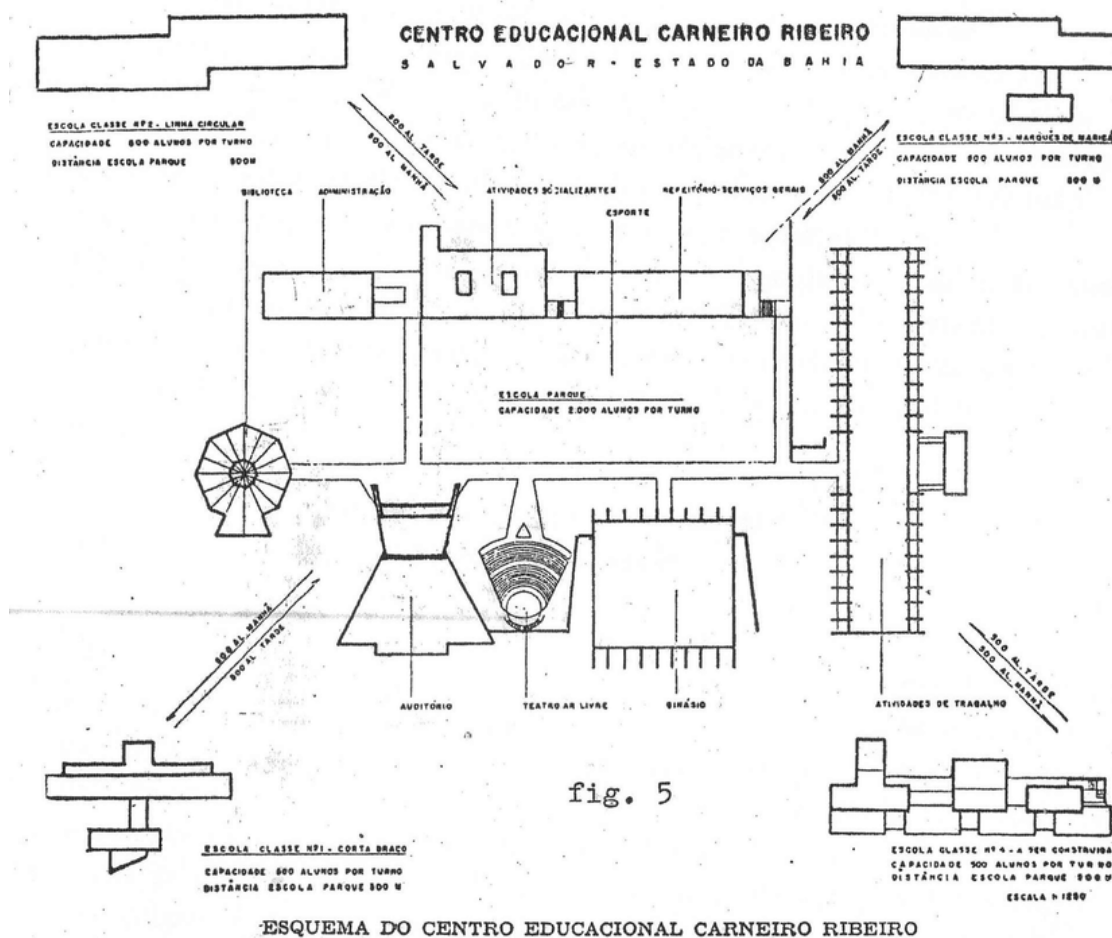
Nesse eixo de debate, perceberemos que Teixeira irá conceber e colocar em prática a construção do complexo educacional que abrigará alunos das classes populares, ofertando-lhes uma educação pública de qualidade. Eboli (1983) conta que o escritório de arquitetura de Paulo Assis Ribeiro foi o responsável pela elaboração do projeto de educação integral – Complexo Educacional Carneiro Ribeiro. Os arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte empreenderam uma grande arquitetônica dando visibilidade ao novo projeto educacional. Algo muito corajoso e ousado. Diferente dos outros empreendimentos escolares já vistos no país. “Com essa bandeira de vanguarda, iniciou o grupo de trabalho, não a construção de uma escola, mas de um conjunto de prédios em que viria funcionar a mais completa demonstração de educação integral, em nível primário, da América Latina, idealizada por Anísio Teixeira” (EBOLI, 1983, p. 12).

Em decorrência da arquitetônica escolar pensada exclusivamente para a educação integral e da mudança na paisagem da cidade baiana, comungamos do pensamento de Deleuze (2005, p. 58) de que as arquitetônicas são visibilidades importantes para um dispositivo. O dispositivo da integralidade engloba os vários elementos heterogêneos, os ditos e não ditos e é permeado pelas relações de poder, respondendo às emergências de uma educação pública brasileira para a classe popular, com suas linhas, curvas e regimes.

O complexo contava com as escolas-classe e a escola-parque. No centro do complexo estava a escola-parque, pois lá era onde os alunos recebiam os conteúdos diferentes. Na planta do projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro podemos observar a arquitetônica grandiosa do projeto para atender aos filhos das classes menos abastadas.

É necessário citar que no interior da escola-parque havia práticas de ensino contemplando cada uma das sessões e setores lá dispostos. A mudança no funcionamento de uma escola pública irá transformar a conjuntura histórica-social por completo e as curvas e as linhas do dispositivo da integralidade vão se evidenciando nas tramas discursivas da educação brasileira. Abaixo, apresentamos a planta do projeto e a descrição que Eboli (1983) faz das atividades que eram desenvolvidas, bem como sua explicação de como era dividida a instituição escolar.

**Figura 1:** Planta do Complexo Educacional Carneiro Ribeiro



**Fonte:** [https://www.researchgate.net/publication/320568554\\_Diogenes\\_Reboucas\\_e\\_o\\_EPUCS\\_planejamento\\_u\\_bano\\_e\\_arquitetura\\_na\\_Bahia\\_1947-1950](https://www.researchgate.net/publication/320568554_Diogenes_Reboucas_e_o_EPUCS_planejamento_u_bano_e_arquitetura_na_Bahia_1947-1950)

a) Quatro Escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; b) Uma Escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, onde os mesmos alunos completavam sua educação, em horário diverso, de maneira a oferecer àqueles meninos o dia completo de permanência em ambiente educativo. Havia, ainda, um plano de manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar. Essa residência foi a única parte do projeto que não se construiu. (EBOLI, 1983, p. 12)

A Escola-Classe aqui está: é um conjunto de 12 salas, planejada para o funcionamento melhor que for possível do ensino de letras e ciências, com dependências para administração e áreas de estar. E uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la a Escola-Parque. A criança fará um turno

na Escola-Classe e um segundo turno na Escola-Parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro, os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. (EBOLI, 1983, p. 21)

[...] nas Escolas-Classe, um programa único, nem bitola única a determinar promoções ou reprovações. Há o ensino diversificado, o trabalho em grupos — nos 3 ou 5 em que a classe se divide — o estudo dirigido, a cooperação dos alunos mais desembaraçados, que se encaminham para a autonomia da aprendizagem e ao exercício da liderança. (EBOLI, 1983, p. 22)

[...] b) A Escola-Parque, numa área arborizada de 42.000 m<sup>2</sup> com os seguintes setores: 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão de educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo geral e almoxarifado; 6) o teatro de arena ao ar livre, mais tarde se construindo o último setor, o 7) artístico. (EBOLI, 1983, p. 18)

Posto isso, observa Foucault (2002, p. 114) que toda uma problemática envolve uma arquitetura: “a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 2002, p. 144). No mesmo fio de debate, Gregolin (2013) comenta que as construções arquitetônicas são um dos principais elementos para se compreender as curvas de visibilidade e enunciabilidade. Ao citar sobre a construção do dispositivo escolar no cenário educacional brasileiro diz que “o ensino público foi dotado, primeiramente, de uma estrutura arquitetônica escolar específica, que seguia os preceitos do estilo “moderno” [...]”. Ou seja, “dotada dessa visibilidade específica, a escola passava a ser reconhecida na paisagem urbana como um espaço arquitetônico definido” (GREGOLIN, 2013, p. 14). É necessário citar que o “Centro Carneiro Ribeiro teve impacto na sociedade baiana, pois permitiu aos alunos de comunidades menos favorecidas uma aproximação e uma reapropriação de espaços sociais que lhes eram negados” (VALLENTINI; ZUCCHETTI, 2017, p. 203-4) – as linhas de subjetividade.

Diante disso, “a educação integral representava para Anísio Teixeira o modelo de solução para a realidade política e educacional brasileira e todas as atividades que se realizavam no centro estavam permeadas por esse ideário” (TENÓRIO; SCHELBAUERII, 2014, p. 12). Essa modalidade educacional só foi possível porque “Anísio Teixeira dava prioridade ao estudo da linguagem e, se possível, ao tempo da criança na escola. É graças a isso que um dia teremos educação integral” (ROCHA; SILVA; SILVA, 2002, p. 63-4). Assim sendo, a formação do dispositivo educacional da integralidade foi absorvendo no decorrer dos tempos diversos discursos, leis, instituições e proposições filosóficas que aos poucos ditaram suas relações com outros dispositivos, assim como constituíram as formas de resistência (FOUCAULT, 1994). Portanto, mais que uma modalidade educacional, a educação integral figura-se como um dispositivo, considerando que:

O dispositivo mistura, portanto, vivamente, coisas e ideias (entre as quais a de verdade), representações, doutrinas, e até mesmo filosofias, com instituições, práticas sociais, econômicas etc. O discurso impregna tudo isso. Já conhecemos suas formas estranhas, suas fronteiras mais históricas que naturais: essa entidade de época tem a forma de caco, de um seixo, mais do que raciocínio em forma (VEYNE, 2014, p. 57).

Em suma, as discussões sobre a modalidade educacional, após atingirem seus regimes de luz e visibilidades, de enunciabilidade e de subjetividade foram encerradas pelas linhas de força que o permearam. Por esse motivo, as propostas de Anísio Teixeira foram “arquivadas” e, durante a ditadura de Getúlio Vargas, Teixeira perdeu todos os seus cargos políticos. Contudo, mais tarde, toma outro local de fala e assume novamente a posição de sujeito que lutava pela educação ao lado de JK no Distrito Federal. Por algum tempo, as discussões sobre a educação integral não foram tão calorosas, foram bem sutis, porém, a partir da década de 1980, outro importante nome da educação brasileira – Darcy Ribeiro – reacenderá as chamas dessa modalidade educacional, e o dispositivo educacional da integralidade emerge preenchido de novas estratégias. (Discutimos este processo em outro capítulo).

## **A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO SÉCULO XXI: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para muitos, é possível uma educação integral sim; para outros, é uma realidade que se mostra inalcançável no país. Muitas são as justificativas para ambos os lados. Para nós, essa modalidade educacional ainda é um sonho possível. Contudo, no século XXI, conforme analisamos em Milhomem-Moura (2020) ela se constitui como um dispositivo que visa ao controle social e à disciplinarização dos corpos docentes e discentes no tempo e espaço, ditando os rumos para des/re/constituição de suas identidades no interior desse dispositivo. Reiteramos que a partir do momento em que a EI é concebida como dispositivo, também entendemos que educação integral, educação de tempo integral e educação integral de tempo integral (muito presente no século XXI) são faces de um mesmo dispositivo, que se adaptou às mudanças e às épocas. Por isso, não nos atemos às definições do que vêm a ser cada uma dessas modalidades, mas ao fato de que “o que pode ser dito é que a conceituação de integralidade em educação se altera historicamente”. (SANTAIANA, 2015, p. 24).

Em 2002-2004, a EI fez parte dos discursos de diversos candidatos às gestões municipais, estaduais e federal, sendo implantada em algumas escolas com jornada

ampliada. Mas, é somente a partir do Programa Mais Educação do Governo Federal, iniciado em 2008, que os olhares se voltam para educação de tempo integral em âmbito nacional. Assim, o adjetivo *integral* ao lado do substantivo *educação*, caracterizado-o, passa a ser capturado pelos holofotes sociais, políticos e midiáticos dos anos dois mil, estendendo-se até o presente momento. (CAVALIERE, 2006).

Desse modo, no século XXI, o dispositivo da educação integral pode atuar tanto em forma de controle social dos corpos no tempo e espaço, gerando cidadãos mais dóceis e fáceis de serem governados, como também elemento essencial para a transformação social dos/as alunos/as, por meio da produtividade e de mais tempo de escola, de forma, que como empresas, eles se coloquem em concorrência no mercado e sejam bem sucedidos ou frustrados, já que eles passam a assumir todos os riscos para si. (DARDOT; LAVAL, 2016).

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, n. 5, p. 9-16, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentizien. São Paulo: Jorge Zahar. Editor, 2004.

BRANCO, V. Desafios para a implantação da Educação Integral: análises das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em revista**, v. 28, n. 45, p. 111-123, 2012.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

DA EDUCAÇÃO, O. Manifesto dos Pioneiros. Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, 2006.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant' Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **O que é um dispositivo?** 1990. Tradução de Wanderson F. Nascimento. Disponível em: < <http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-umdispositivo>>. Acesso em: agosto de 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41



EBOLI, T. Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Domínio Público**, Faperj, 1983. 83p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

GREGOLIN, M. R.V. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, v. 1, n. 43, p. 06-25, 2015.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?. **Em aberto**, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012.

MILHOMEM-MOURA, R. A des/re/constituição de identidades docentes no dispositivo da educação integral de Goiás. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020

SANTAIANA, R. da S. **Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade**. 2015. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015. Disponível em:< [http://goo. gl/cgaJ5p](http://goo.gl/cgaJ5p)>. Acesso em: agosto de 2018.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

VEYNE, P. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956. 355p.

TENÓRIO, A.F; SCHELBAUER, A.R. **A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira**, p. 01-20, 2014.

# Capítulo 09

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ELAINE SILVA MATEUS  
UERJ

**RESUMO:** Este trabalho é fruto da disciplina 'Jovens e adultos em espaços escolares: avanços, desafios e possibilidades' cursada em 2015 no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – curso de mestrado profissional (PPGEB), situado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Tem por objetivo apresentar uma breve reflexão sobre a educação integral e a educação de jovens e adultos, a partir do levantamento bibliográfico e visita ao Centro Municipal de Referência da Educação de Jovens e Adultos (CREJA).

**PALAVRA-CHAVE:** Educação Integral. EJA. CREJA.

**ABSTRACT:** This work is the result of the discipline 'Youth and adults in school spaces: advances, challenges and possibilities' attended in 2015 in the Postgraduate Program in Basic Education Teaching - Professional Master's Course (PPGEB), located at the Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Its objective is to present a brief reflection on integral education and the education of young people and adults, based on a bibliographic survey and a visit to the Municipal Reference Center for Youth and Adult Education (CREJA).

**KEYWORD:** Integral Education. EJA. CREJA.

### INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira, no contexto das políticas educacionais públicas, percebemos um avanço sobre as discussões a respeito da educação integral. Estudos apontam que a educação integral não se reduz apenas na permanência do aluno na instituição de ensino, durante todo o dia. Mas, também, compreende a realização de atividades que possam contribuir para elevar a autoestima e a motivação da comunidade escolar, especialmente, dos estudantes; reforçar e favorecer a aprendizagem, desenvolvendo assim as competências inerentes ao desenvolvimento da cidadania e contribuindo para a elevação dos níveis de aprendizado dos alunos e a diminuição dos índices de insucesso escolar, tais como evasão, abandono escolar e reprovação.

No entanto, é possível identificar que as discussões envolvendo a implementação de programa de educação integral não se estendem a modalidades de ensino como a educação de jovens e adultos.

Para a composição deste artigo contamos com a observação realizada na visita pelos mestrandos no dia 09/12/2015 ao Centro Municipal de Referência da Educação de

Jovens e Adultos (CREJA), localizado na cidade do Rio de Janeiro. Além de levantamento bibliográfico sobre a temática.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O conceito de educação integral, conforme aponta Gonçalves (2006) em seu artigo Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral, publicado no Caderno Cenpec” n.º 2

[...] é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial.

### **E que sujeito mutidimensional**

é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

Podemos levantar a hipótese de que as pesquisas no campo da educação integral se restringem à educação básica regular pelo fato das políticas públicas de educação integral apontarem para a necessidade da ampliação dos tempos escolares para sua implementação. Podemos exemplificar com dois recentes programas de educação integral, um oferecido pela prefeitura de Nova Iguaçu e outro pelo Governo do estado do Rio de Janeiro. O primeiro, denominado Programa Bairro- Escola e atende escolas do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, consistia na educação para além dos limites da escola, se estendendo a toda comunidade e na construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais. Com a ampliação da carga - horária, o turno regular tem a complementação com oficinas de aprendizagem e atividades esportivas e culturais. No período das 7h os alunos vão para a escola. Um grupo vai para a sala de aula e a outro para o bairro. As 12hs eles se encontram para o banho e almoço. Na parte da tarde o processo é invertido. Os alunos passam a ter 5 refeições por dia.

Outro exemplo é o Programa Dupla-Escola, que se apresenta como uma política de reestruturação curricular e de horário integral da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro. Tendo início em 2008, com o Instituto Oi Futuro, que introduziu um modelo de Educação Integral voltada para o desenvolvimento de novas habilidades com formação

profissional. Nesse novo modelo pedagógico de ensino, as disciplinas da base comum estão integradas à educação profissional que, especificamente nessa proposta, estão voltadas para indústria criativa de jogos eletrônicos. Tal modelo contribuiu para o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que se fundamenta na criação de uma matriz curricular única, de maneira que o conhecimento se pretenda seja trabalhado de modo articulado. Para sua efetivação, as unidades escolares pertencentes ao programa contam com parcerias públicas e em sua maioria, privadas. A forma de ingresso se dá por processo seletivo ou por realização da Pré-matrícula informatizada. Tanto no processo seletivo como na pré-matrícula informatizada, a faixa etária é limitada como indica o Art 5º, inciso II da Resolução SEEDUC nº 5326 de 27 de agosto de 2015

§ 6º- Somente poderão ser matriculados no 1º Ensino Médio Vocacional Profissionalizante, Ensino Médio Vocacional Intercultural, Ensino Médio Articulado ao Técnico e Ensino Médio de Referência, candidatos entre 12 e 17 anos e com data de nascimento entre 31/01/1998 e 31/01/2004.

Em ambos os modelos, a educação integral se concretiza por meio da ampliação da jornada escolar diária, assim inviabilizando a inserção da educação de jovens e adultos, uma vez que esse público apresenta necessidade de flexibilização dos tempos escolares. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96,

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.  
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.  
§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Assim, devido a sua necessidade, percebemos um avanço nas discussões sobre a EJA no âmbito nacional e internacional. Como as discussões levantadas pela Conferência **Internacional sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA) que é considerado o maior evento internacional nessa modalidade de ensino. Cabe destacar a quarta CONFINTEA que tem como** temática “Aprender é a chave do mundo”, ocorreu em Paris, França, no ano de 1985, 841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs.

Na parte inicial o documento apresenta alguns apontamentos a respeito das **CONFINTEAS** anteriores. E, menciona que uma das missões da UNESCO é contribuir para a criação das condições que ampliem a participação dos indivíduos e da coletividade na

vida e na sociedade em que vivem. Entretanto a participação só pode ocorrer a partir do momento que a educação de adultos for reconhecida como um direito para todos. Entendendo que a educação de adultos pode contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

O documento destaca que a importância da educação de adultos se estabelece como sendo uma das condições necessárias ao acesso ao trabalho, aos valores culturais, e como fator de desenvolvimento pleno da personalidade. Também, apresenta que os programas de educação de adultos poderão contribuir para a consolidação dos princípios de liberdade, justiça, compreensão mútua e cooperação no mundo, e de melhoria da qualidade de vida dos próprios adultos. Assim, pela sua importância, o documento afirma que a educação de adultos deveria fazer parte dos planos gerais de desenvolvimento socioeconômico e cultural. Também, orienta os países membros a definirem a função da educação de adultos no contexto das necessidades individuais e da sociedade bem como, elaborar programas adequados que proporcionem oportunidade educativa a diversos grupos de adultos, tendo a compreensão de que os participantes atuarão de forma ativa para a ampliação de sua capacidade de iniciativa e seus conhecimentos práticos, como também no desenvolvimento na comunidade a qual esteja inserido. Logo, os programas deverão atender aos diversos grupos de adultos e o educador deverá receber formação adequada para trabalhar com as necessidades desses grupos. Identificar que há variações no grupo de adultos, expressa uma perspectiva pertinente e importante da atualidade, apesar de ainda haver poucas bibliografias sobre o adulto se comparado as pesquisas acerca da infância, adolescência, juventude e idoso. (SOUSA, 2007, p 57).

A CONFINTEA VI, o Marco de Ação de Belém, é o resultado de um processo iniciado em 2007, quando os 144 Estado-membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado foram convidados a reexaminarem os compromissos com a educação de jovens e adultos. Tem por desafio de passar da retórica para a ação, concentrando os esforços para implementar as recomendações do Marco como política pública da educação de jovens e adultos.

Aponta que a aprendizagem ao longo da vida

é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (CONFINTEA VI, p. 6).

Assim, a aprendizagem e a educação de adultos têm a finalidade de elevar às pessoas ao exercício e à ampliação de seus direitos, como também ao alcance da equidade e da inclusão social.

Quanto às políticas e medidas legislativas, o documento da CONFINTEA VI trata que devem estar vinculadas à perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, tomando como base, abordagens setoriais e intersetoriais, incluindo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação, onde é indispensável a participação e representação de todos os parceiros (autoridades públicas, de organizações da sociedade civil, de parceiros sociais, do setor privado, da comunidade e organizações de educandos adultos e de educadores no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas de aprendizagem e educação de adultos ). Nesse ponto percebemos que, há um incentivo para que a educação de jovens e adultos contribua para a formação integral do aluno. Um exemplo disso é o movimento da educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

### **CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA)**

O Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), criado em 2004 para possibilitar, ao corpo docente e discente, a construção de uma proposta pedagógica interdisciplinar e baseada em projetos. O centro não é uma escola, mas tem uma escola e se constitui como acervo e referência instrumental para a gestão pedagógica do espaço-tempo escolar na Educação de Jovens e Adultos, atendendo de modo semipresencial ou a distância.

Cabe destacar que na proposta semipresencial, o estudante tem 2h com aulas presenciais e as demais 2h com atividades complementares que consistem:

1. Na agenda cultural (leitura de um livro ou comparecer a um espaço cultural);
2. Nas fichas de atividades de integração (atividade ligada a um projeto, não necessariamente, vinculada a um conteúdo específico) e de atividades disciplinar (cada professor oferece uma tarefa, foco é o conteúdo da disciplina).

Na visita ao espaço cultural os alunos são estimulados a comparecerem em locais que diferentes do seu cotidiano como: exposições, oficinas, cinema, teatro, entre outros. Em seguida, o estudante preenche uma ficha elaborada pelo CREJA em que identifica o evento e realiza a sua avaliação sobre o mesmo.

O centro conta com laboratório de informática, refeitório, sala dos professores, direção, sala de leitura destinada aos alunos e professores e o espaço literário que atende ao público externo duas vezes por semana. Quanto ao aspecto físico, identificamos que para a garantia da acessibilidade, um elevador foi instalado, no entanto não atende todos os andares assim, impossibilitando o acesso do estudante e/ou profissional com mobilidade reduzida a determinados andares. O corpo docente para atuar no CREJA, passa por uma entrevista, para ser analisado se tem o perfil. Não há necessidade de ter tido experiência anterior em EJA, mas é um requisito importante. O Projeto Pedagógico do CREJA consolida-se no tripé: *escolarização; formação continuada e orientação/qualificação para o mundo do trabalho*, este último sem a intenção de ser profissionalizante.

Outra particularidade do CREJA é que ele não está vinculado a uma coordenadoria e sim a Secretaria Municipal de Educação.

Atualmente, foi iniciado um projeto piloto no PEJA I que contempla a atividade física, tem como foco o corpo em movimento, o estudante se reconhecendo em seu corpo, estimulando o trabalho psicomotor.

O aluno ao ser matriculado recebe o calendário escolar, calendário de provas, horário de tutoria para os casos de ensino a distância para que possa organizar sua rotina de estudos com auxílio da equipe pedagógica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de as políticas públicas vigentes que tratam a educação integral não contemplarem a modalidade de jovens e adultos, percebemos que em algumas instituições que oferecem a educação de jovens e adultos há experiências de educação integral/formação integral.

Tendo em vista, que no contexto em que se apregoa a educação integral, o projeto pedagógico deve ser formulado levando em consideração as experiências vivenciadas da instituição escolar, sem restringirem-se ao ambiente de sala de aula e aos conteúdos cientificamente construídos. Assim, surgindo espaços de discussão, reflexão que contribuem para a legitimação do traço de profissionalismo na atividade docente, por esta deixar de ser uma prática individual em sala de aula e passar a ser coletiva e sobre uma atuação pedagógica (CONTRERAS, 2002), assim influenciando no crescimento da qualidade do trabalho educativo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296

Centro Municipal de Referência da Educação de Jovens e Adultos (**CREJA**). Disponível em: [www.creja.blogspot.com.br](http://www.creja.blogspot.com.br) Acesso em 10.dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. In: Cadernos Cenpec nº2- Educação Integral- 2º semestre 2006. Disponível em [www.nexusassessoria.com.br](http://www.nexusassessoria.com.br). Acesso em 2 de novembro de 2009.

NOVA IGUAÇU, Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. **Caderno do Educador Bairro-Escola Fazendo de nova Iguaçu uma cidade educadora**.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1988.

**Programa Dupla-Escola**. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1149929>. Acesso em 02 dez. 2015.

SOUSA, Filomena Carvalho. O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é ser “ser adulto” na sociedade portuguesa. In: **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Línguas Portuguesa**. Março-agosto,v.1, v.2. Universidade de São Paulo. Brasil, p.56-69.

UNESCO. **Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos** – informe final. Paris, 1985.

UNESCO. **Marco da ação de Belém** – Confintea VI. Brasília, 2010.



# Capítulo 10

## A FORMA COMO O ORIENTADOR EDUCACIONAL DESEMPENHOU SEU PAPEL NA MODALIDADE REMOTA

**CRISTIANE LUMERTZ KLEIN DOMINGUES**

Centro Universitário Cesuca. Professora do curso de Pedagogia

**NATAMI MACHADO DA SILVA**

Centro Universitário Cesuca. Aluna do curso de Pedagogia

**RESUMO:** A pandemia do COVID-19 trouxe novas readequações para o modo de fazer os atendimentos do SOE. Por isso, a partir de um estudo de caso, buscou-se responder a seguinte questão: Como aconteceu o trabalho da orientação educacional na sala do SOE durante a pandemia da covid-19? Com o objetivo de verificar os desafios dos professores da sala do SOE e seu reflexo no ensino e aprendizagem dos alunos, iremos conhecer os desafios do orientador educacional em tempos de pandemia do COVID-19, e, a partir disso, refletir sobre a importância de novas práticas no ensino remoto de alunos que necessitam de atendimento no SOE. A pesquisa é de cunho qualitativo e usou como instrumento de coleta de dados um questionário enviado e respondido via aplicativo de mensagens whatsapp. Conclui-se com a pesquisa que, a presença física dos alunos que necessitam de atendimento do SOE é muito importante. Por conta dos atendimentos *onlines*, notam-se reflexos que atingem diretamente o ensino e aprendizagem dos alunos, sendo evidenciado pelos seus respectivos responsáveis. Encontrou-se também dificuldade de acesso à internet e aos meios de comunicação por parte dos alunos, mas a escola, a partir de metodologias que acolham seus alunos de maneira igual, conseguiu alcançá-los de modo que tenham efetividade e progresso na educação

**PALAVRAS-CHAVE:** SOE; Orientador; COVID-19.

**ABSTRACT:** The COVID-19 pandemic brought new adjustments to the way in which the SOE is attended. Therefore, based on a case study, we sought to answer the following question: How did the work of educational guidance in the SOE room happen during the covid-19 pandemic? In order to verify the challenges of the teachers in the SOE classroom and their reflection on the teaching and learning of students, we will learn about the challenges of the educational advisor in times of the COVID-19 pandemic, and, based on that, reflect on the importance of new practices in remote teaching of students who need assistance at SOE. The research is qualitative and used as a data collection instrument a questionnaire sent and answered via whatsapp messaging app. The research concludes that the physical presence of students who need SOE care is very important. Due to online services, there are reflections that directly affect the teaching and learning of students, being evidenced by their respective guardians. It was also difficult for students to access the internet and the means of communication, but the school, using methodologies that welcome its students equally, managed to reach them so that they have effectiveness and progress in education.

**KEYWORDS:** SOE; Advisor; COVID-19.

### INTRODUÇÃO

Atualmente, o mundo está passando por uma crise pandêmica que vem assombrado a vida de muitas pessoas. Medidas preventivas de proteção à saúde precisaram ser tomadas, dentre elas cita-se: o fechamento de comércio não essencial, praças e

academias, e com isso, também o fechamento das escolas. Medida essa que causou transtorno e novas readequações na maneira de dar aulas.

Com base nessa problemática, a partir de um estudo de caso realizado com uma orientadora educacional de uma escola do município de Canoas-RS, buscou-se responder a seguinte questão problema: Como aconteceu o trabalho da orientação educacional na sala do SOE durante a pandemia da covid-19?

A pesquisa teve como objetivo norteador verificar os desafios do professor da sala do SOE (serviço de orientação educacional) e seu reflexo no ensino e aprendizagem dos alunos durante a pandemia da COVID-19. Partindo desse plano, iremos conhecer os desafios do orientador educacional em tempos de pandemia e refletir sobre a importância de novas práticas no ensino remoto de alunos que necessitam de atendimento do SOE de modo a especificar e aprofundar ainda mais o objeto de pesquisa.

Sabe-se que, dentro de uma instituição escolar diversas funções são desempenhadas. Dentre algumas, cita-se: professores, supervisores, orientadores, monitores, diretores e secretários. Cada um tem uma importância para o andamento da escola, bem como do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Porém, destaca-se neste momento o papel do orientador e sua importância dentro da escola.

De acordo com Longo e Pereira (2011, p.187), quando se trata sobre o trabalho desse profissional eles dizem que

Cabe ao orientador educacional, em sua prática educativa com os professores, assessorá-los no acompanhamento e compreensão de sua turma, integrar-se às diversas disciplinas visando ao desenvolvimento de um trabalho comum e à formulação das habilidades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos. Encaminhar e avaliar as relações entre os alunos e a escola, bem como buscar uma ação integrada com a coordenação pedagógica e os professores, obtendo a melhoria do rendimento escolar, por meio de bons hábitos de estudo.

Por isso, o trabalho do orientador vai muito além de uma parceria com professores e alunos, uma vez que o orientador pode atravessar os muros da escola e estabelecer vínculos com as famílias, criando uma unidade entre ambos, pensando no acolhimento e bem-estar do aluno. Partindo desse pressuposto, direciona-se essa pesquisa à ligação do trabalho do orientador educacional no SOE (serviço de orientação educacional).

O SOE tem papel fundamental na vida de cada aluno que passa por ele, pois necessitam de atendimento especializado, seja por alguma dificuldade de aprendizagem, ou por algum distúrbio/deficiência que comprometa a aprendizagem em sala de aula. Com o surgimento da pandemia da COVID-19 o trabalho da orientação educacional presencial

teve que se adequar ao modo remoto, com atendimentos *online*, o que causou mudanças nos relacionamentos estabelecidos com os pais, professores e alunos.

Neste momento, escola e professores formam uma unidade em prol de um único objetivo: a aprendizagem dos alunos. Eis que, a partir dessa readequação entra o trabalho do orientador educacional, auxiliando a equipe docente, alunos e comunidade escolar, orientando professores e alunos para o aprimoramento e na busca de soluções aos problemas que surgirem no processo de ensino e aprendizagem.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **A ESCOLA QUE PRODUZ UM ALUNO REFLEXIVO**

Muito se discute sobre abordagens e métodos diferenciados para que a aprendizagem das crianças se dê de forma plena e concreta, a verdade é que essa temática ainda causa receio em alguns professores com a metodologia mais tradicional, quando tudo é calculado e os professores não são desafiados em sua prática pedagógica. Ao contrário, quando o professor possibilita um espaço para a criança se desenvolver sozinha, quer dizer que ela tem autonomia para descobrir o mundo. Nesse sentido, criar abordagens diferenciadas para que cada aluno aprenda da sua maneira seria fazer com que o aluno seja protagonista de sua própria aprendizagem, criando uma cultura da indagação em sala de aula. Em relação ao termo cultura da indagação, Vickery (2016, p.43) diz que “significa um ambiente de aprendizagem que visa desenvolver a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico.”

Ressalta-se que “Todas as crianças nascem com dom para aprendizagem, com curiosidade natural e impulso para descobrir as coisas por si mesmas [...]” Wallace (2001 apud VICKERY 2016, p.46), sendo importante o professor diversificar as atividades para que as crianças sejam impulsionadas e estimuladas à aprendizagem, do contrário, estará robotizando a educação, quando trabalhar sempre da mesma maneira e com os mesmos tipos de atividade, pois isso não desafia os alunos. As crianças precisam de interação, e do trabalho em grupo, pois ele proporciona que elas aprendam a se relacionar, aceitar a opinião do outro e a conviver em melhor com o próximo.

Durante muitos anos a educação ficou centrada no professor, trazendo uma ideia de superioridade para o profissional da educação, todo o ensino estava centrado na figura desse profissional, ficando os alunos de fora do processo. Ao longo dos anos, foi percebido a importância da aprendizagem com base nas interações entre os sujeitos, para que ideias

como essas fossem desfeitas. Contudo, ainda assim, encontra-se dificuldades para que aconteça uma mudança de paradigmas dentro da escola, com professores centralizadores e conteudistas, em um processo de ensino e aprendizagem mais preocupado com as formas de ensinar do que com as formas de aprender dos alunos.

A escola reflexiva, segundo Alarcão (2001), é uma organização aprendente, onde não somente o aluno aprende, mas também aprende quem ensina, sendo a troca de experiência entre alunos e professores que proporciona uma aprendizagem significativa, de maneira a construir uma educação que prepare os alunos para a vida e para a vivência em comunidade. Tratando-se sobre transformação da educação e vivência humana, Alarcão (2001, p.19) diz que “para mudar a cara da escola é preciso envolver elemento humano, as pessoas, e através delas, mudar a cultura que se vive e que ela própria inculca.” Confirmando a fala do autor, o Art. 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz que

No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 2019, p. 45)

Assim, como em todas as relações sociais, existem dificuldades de convivência, tal como o individualismo, falta de solidariedade e empatia com o próximo, e para ter mudança paradigmática na educação é preciso de envolvimento e colaboração coletiva, através da interação e diálogo entre todas as partes envolvidas será possível preparar e auxiliar os alunos da melhor maneira possível, fazendo com que os mesmos sejam sensíveis e ao mesmo tempo ativos nas demandas da comunidade em que vivem.

Outra questão relevante para o sucesso da aprendizagem dos alunos aborda a empatia e amor ao próximo e um dos questionamentos que mais pauta-se na educação quando relacionada ao assunto amorosidade é: Qual a importância de uma educação afetiva e amorosa no ensino e aprendizagem dos alunos?

Na educação, principalmente na educação infantil e anos iniciais a amorosidade seria peça fundamental para o desenvolvimento afetivo dos alunos e para que a aprendizagem ocorra de maneira mais sólida e efetiva, pois o processo de ensino e aprendizagem será baseado na confiança, no respeito e no amor, fazendo com que o aluno tenha percepção de uma relação baseada na valorização individual de cada um em suas especificidades.

Saltini (2008, p.16) acredita que

De um encontro de amor, seja ele com um objeto ou mesmo com o outro, nasce e transforma-se a vida; mudam-se destinos, tira-se do nada todo um

mundo de projetos e ideias que antes não existiam. Nasce uma espera, consolida-se um tempo e apalpa-se um espaço. As pulsões se transformam e sublimam-se e, assim, educamos um ser para si e para o seu meio.

Confirmando a fala acima, Piaget (1983 *apud* SALTINI, 2008, p.13) diz que “o sentimento dirige a conduta ao atribuir um valor a seus fins”, então quanto mais amor o professor colocar em sua prática pedagógica, mais dignidade e igualdade irá proporcionar as pessoas com o seu trabalho. Saltini (2008, p.21), diz que “o hábito de expor o que sentimos nos dá condições de operar constantemente o mundo das fantasias e dos desejos e, conseqüentemente, das configurações interiores.” Expor os sentimentos como o autor diz, faz com que consigamos ter empatia pelos alunos e entender quais são suas dificuldades e potencialidades e, a partir disso, trabalhar com eles para o melhor entendimento da vida e da sociedade da qual estão inseridos.

## **PLANEJAMENTO, GESTÃO E LEGISLAÇÃO ESCOLAR**

Na vida pessoal precisa-se da comunicação para que possamos expressar nossos desejos, criar vínculos, transmitir ideias e nos posicionar perante fatos que surgem, isso não acontece somente por palavras, mas também por gestos, expressões e até mesmo no silêncio. Pode-se com isso dizer que no papel da gestão, a comunicação aparece como um instrumento de trabalho importante. O gestor além de conduzir a construção de documentos importantes como o PPP (Projeto Político Pedagógico), planejar e orientar os professores na construção do currículo, também é responsável pela mediação de conflitos que podem haver dentro da escola, durante o ano letivo. O trabalho democrático da gestão na escola com parceria entre professores, coordenadores, orientadores, funcionários e comunidade escolar, busca harmonizar a convivência dentro do espaço escolar, bem como, melhorar o processo de ensino e de aprendizagem para os alunos. Do contrário, uma gestão autoritária e centralizadora acaba por inibir a autonomia dos professores, o que traz resultados negativos, tanto para a comunicação entre a equipe docente se estendendo até o ensino e aprendizagem dos alunos.

Em relação à liderança de grupos, Sant’Anna (2014, p.44) diz que

O líder é aquele que observa e analisa o comportamento pessoal e profissional de sua equipe, procurando identificar potencialidades e fragilidades de cada pessoa, direcionando-as para que possam ser despertadas para novos desafios e melhorias; é focado no autodesenvolvimento de todos.

Desse modo, quando o líder/gestor tem uma relação de amizade e empatia com a equipe docente, proporcionando momentos de interação e descontração, auxilia nas dificuldades dos alunos nas turmas, atende famílias em parceria com a escola, podemos dizer que o papel do gestor não é só com a equipe docente, mas também cuidar do ensino e aprendizagem dos alunos. Reconhecer dificuldades e potencialidades de cada um e auxiliar os professores em suas dificuldades. Exatamente por isso, o trabalho da gestão deve ser democrático, pois em conjunto quem vai se beneficiar é o aluno e a comunidade na qual a escola está inserida.

Não é novidade que há muito tempo, os gestores têm dificuldade em realizar a gestão de instituições escolares de onde trabalham, alguns dos principais motivos para tal dificuldade são: a falta de incentivo do governo, a falta de autonomia das escolas, a precariedade e degradação das instituições escolares e normas de regulamentação desajustadas com a realidade escolar. Para Freitas e Giirling (1999 *apud* SANTOS 2008, p.33)

[...] dentre os aspectos percebidos como capazes de mudar esse cenário estão: o tipo de liderança exercida pelo gestor educacional e a capacidade da comunidade escolar de atuar de modo participativo e autônomo, envolvendo-se com o planejamento, a execução e a avaliação de todas as ações da escola tanto do ponto de vista administrativo-financeiro quanto pedagógico.

Portanto, uma das maneiras de mudar essa realidade seria implementar nas escolas uma gestão democrática e participativa, que conta com a participação de todos (professores, pais, alunos e comunidade em geral) permitindo assim, que sejam descobertas as dificuldades da escola e a partir disso, encontrem soluções, pensando única e exclusivamente na efetividade e sucesso da educação. Santos (2008, p.34) ainda vai dizer que “a proposta pedagógica deve valorizar a cultura do sucesso no ensino-aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos”.

Contudo, o sucesso de uma instituição escolar passa muitas vezes pela forma em que a gestão é organizada, seja ela centralizadora e autoritária ou democrática e participativa.

O século que se inicia vai exigir uma nova escola, organizada e gerida em bases totalmente diferentes, com mais dinamismo e criatividade para ser capaz de interpretar as solicitações de cada momento e criar condições mais propícias para um trabalho escolar mais eficaz. É preciso que ela assuma o planejamento participativo e situacional e reconheça que hierarquia, autocracia e conformismo não têm mais sentido nos dias de hoje. (SANTOS, 2008, P,35).

Sendo assim, o resultado da prática de trabalho da gestão refletirá diretamente na forma como a escola irá desempenhar suas funções com todos os segmentos da comunidade escolar.

## **METODOLOGIA**

O texto da pesquisa aqui apresentado tem relação com o trabalho realizado pelo orientador educacional na sala do SOE (serviço de orientação educacional) durante a pandemia do COVID-19. O trabalho foi realizado através de um estudo de caso realizado com a orientadora educacional de uma escola pública no município de Canoas-RS.

O instrumento utilizado para fundamentar a pesquisa foi a utilização de um questionário, com perguntas estruturadas por meio do aplicativo de mensagens (Whatsapp). Sobre o conceito de questionário, com perguntas estruturadas Marconi e Lakatos (2003, p.201) dizem que

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Sobre perguntas estruturadas os autores dizem que são aquelas

[...] em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário [sic] elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.

A coleta de dados deu-se através de um questionário para a pesquisa de campo com a orientadora educacional e se estabeleceu com as seguintes perguntas: Como é o espaço/sala onde você trabalha?; Descreva sua rotina/trabalho e atividades; Teve mudanças por conta da pandemia?; Como é feita a orientação com as aulas *onlines*?; Tem registro de atividade? Onde?; Quais dificuldades que mais encontra em relação a orientação escolar?; Como é o trabalho com alunos e familiares?; Existe parceria com os professores?; Quais casos precisam acionar terceiros (conselho tutelar)? Como e quando é feito esse acionamento?

O trabalho refere-se a uma pesquisa qualitativa. Conceituando pesquisa qualitativa, Roesch (2009, p.144) diz que

[...] a pesquisa qualitativa é apropriada para a avaliação formativa, quando se trata de melhorar a efetividade de um programa, ou plano, ou mesmo quando é o caso da proposição de planos, ou seja, quando se trata de selecionar as metas de um programa e construir uma intervenção, mas não é adequada para avaliar resultados de programas ou planos.

Na pesquisa, buscou-se responder o seguinte questionamento: Como aconteceu o trabalho da orientação educacional na sala do SOE durante a pandemia da covid-19? Perante esse problema de pesquisa, buscou-se traçar objetivos de modo a verificar os desafios dos professores da sala do SOE e seu reflexo no ensino e aprendizagem dos alunos. Dos quais foram: conhecer os desafios do orientador educacional em tempos de pandemia da COVID-19; refletir sobre a importância de novas práticas no ensino remoto de alunos que necessitam de atendimento no SOE.

A análise de dados foi feita através dos dados obtidos no questionário e se fundamentam em três pontos importantes: os resultados encontrados na entrevista, a análise sobre as respostas encontradas em paralelo ao estudo teórico. Para Bardin (2011, p.15) “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Desse modo, a análise de conteúdo está ligada ao método utilizado para analisar o questionário, a fim de obter respostas para o problema de pesquisa.

## ANÁLISE DE DADOS

A análise apresentada possui relação com o questionário realizado com a orientadora educacional, da rede municipal de educação do município de Canoas-RS. A partir das respostas dadas pela profissional entrevistada e, fazendo relação com referencial teórico, analisaremos cada questão a fim de responder à pergunta de pesquisa: Quais os desafios no trabalho da orientação educacional na sala do SOE durante a pandemia do covid-19 com os alunos da escola?

Logo ao iniciar o questionário, a entrevistada surpreende quando foi perguntado sobre o espaço de trabalho do SOE. Ela diz que *a sala do SOE é um espaço pensado para acolher onde todos, todas e todes tenham voz*. Sobre a utilização da expressão “todes” a orientadora relata que *é utilizado para respeitar a escolha de gênero de cada um. Temos aqui na escola discentes que nasceram com o sexo masculino, porém se identificam com o gênero feminino. Também temos uma professora que defendeu sua tese de mestrado sobre as questões lgbtqi+ e as representatividades dentro dos livros didáticos. Então é algo natural pra nós o cuidado com todes*. A orientadora ainda relata que *optou por uma mesa*



*circular, onde não há hierarquia e lugar fixo.* Santos (2008, p.34) confirma a atitude da entrevistada quando diz que

A escola que todos desejamos não deve ser uma utopia, mas uma realidade democrática e de qualidade, devidamente organizada para atender às características diferenciadas de crianças, jovens e adultos, com materiais e equipamentos suficientes. A proposta pedagógica deve valorizar a cultura do sucesso no ensino-aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa escola do sucesso, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papéis sejam atribuídos aos gestores para que o Estado possa cumprir o preceito constitucional de garantir a todos educação com qualidade e equidade.

Sobre a rotina de trabalho a orientadora acolhe os alunos na entrada, segue a agenda de atendimentos de pais, alunos e professores e faz *atendimento de círculos com as turmas (de mediação de conflito/construção de paz, aprendizagem, alfabetização emocional)*. Relata a professora que, o atendimento de círculos depende da proposta que cada turma precisa no momento.

Quando questionada sobre as mudanças ocorridas nos atendimentos do SOE durante a pandemia ela explica que *o SOE é muito olho no olho, mãos nas mãos. Tentamos fazer algo pelo meet (aplicativo usado pela escola para ter aulas online), mas os alunos não se sentem à vontade para falar. Os atendimentos acabam sendo individuais, e são os pais que pedem, quando percebem que o filho não está bem.* A orientadora ainda conclui que se for necessário, a escola encaminha para atendimento psicológico.

A entrevistada relata que, por conta da pandemia, cada turma tem dentro da plataforma “*Google classroom*” uma aba SOE onde são disponibilizadas atividades para os alunos que necessitam de um atendimento especializado. Ela ainda comenta que este ano está com um projeto com as professoras de Religião, trabalhando com o Livro: “*Emocionário: diga o que você sente*”. *Onde uma vez por semana vai um sentimento para os alunos pesquisarem e colocarem como eles se sentem. As devolutivas podem ser por escrito, vídeo, foto, música, poema, como eles se sentirem melhor para fazer.* Desta forma, possibilitando que os alunos tenham autoconhecimento e, a partir disso, também saibam identificar suas dificuldades e potencialidade a fim de trabalhá-las da melhor forma possível. Confirmando a abordagem da orientadora, Saltini (2008, p.21) diz que “o hábito de expor o que sentimos nos dá condições de operar constantemente o mundo das fantasias e dos desejos e, conseqüentemente, das configurações interiores”. Partindo desse pressuposto, Alarcão (2001, p.11) afirma

[...] que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos.

A orientadora relata que todos os registros das aulas, bem como, *o que fez no dia, se alguma família fez alguma solicitação são feitos em seu caderno particular de modo que não se perca, para que após os atendimentos sejam disponibilizados para os professores e equipe diretiva, pois assim todas as partes estarão cientes do que acontece durante as aulas.* Porém, na época da pandemia da COVID-19, o caderno de registros das aulas passou a ser *online* via aplicativo de mensagens (Whatsapp).

Quando questionada sobre as dificuldades que encontra na orientação educacional, ela diz que *Os pais e professores são bem prestativos, acho que a maior dificuldade hoje é o acesso à internet e os meios como computador e celular, pois numa sociedade com muita desigualdade social, nem todos os alunos tem a mesma oportunidade de acesso à internet e aos meios de comunicação.*

Quando o assunto é o trabalho com os alunos e seus familiares, a orientadora diz que se relaciona *bem com os alunos e seus familiares, mesmo quando eles chegam alterados eu sempre faço a leitura de que algum sofrimento está por trás disso, é preciso muita empatia e sabedoria, principalmente para entender que a postura, algumas vezes agressiva, não é culpa do sujeito, mas sim de algo que frustra, limita, contraria quem agressivo está.* Acredita-se que ter um bom relacionamento com seus alunos, familiares e comunidade em geral, vai muito além de ajudá-los a identificar e solucionar alguns problemas, passando pelo amor que se deposita ao trabalho. Saltini (2008, p.16) acredita que

De um encontro de amor, seja ele com um objeto ou mesmo com o outro, nasce e transforma-se a vida; mudam-se destinos, tira-se do nada todo um mundo de projetos e ideias que antes não existiam. Nasce uma espera, consolida-se um tempo e apalpa-se um espaço. As pulsões se transformam e sublimam-se e, assim, educamos um ser para si e para o seu meio.

Sobre a parceria com os professores, a orientadora retrata como sendo de muita parceria, pois eles atendem as combinações, dão sugestões, se apoiam e são muito comprometidos. A partir disso, Alarcão (2001, p.11) vai dizer que

Atribui-se dos professores a capacidade de serem atores sociais responsáveis em sua autonomia, críticos em seus pensamentos, exigentes em suas profissionalidade coletivamente assumida. Solicita-se dos dirigentes escolares a capacidade de liderança mobilizadora de vontades e ideias [sic] partilhadas e a efetiva gestão de serviços e recursos.

Há, ainda, um questionamento muito importante sobre os casos de encaminhamento para o conselho tutelar e como é feito o mesmo. E, diz que, *na escola, graças à Deus, não houve denúncia ao Conselho Tutelar além de excesso de faltas. Eu gosto de ir pessoalmente no Conselho Tutelar. Ligo para agendar um horário.* A orientadora relatou um caso em que precisou ser encaminhado para a rede de proteção: *Apenas uma aluna do nono ano, que já é maior de idade, está sem comunicação com a escola. Tentamos os meios possíveis, nesse caso se encaminha para a rede de proteção, que esse ano é a "Busca ativa" de responsabilidade da secretaria de educação e diversos órgãos de proteção à criança e adolescentes.* Acredita-se que grande parte dos casos reflete profundamente no ensino e aprendizagem dos alunos e por isso a escola precisa ter um olhar minucioso para cada acionamento que irá fazer. Para isso, a orientadora responde que *casos de encaminhamento para o conselho tutelar são feitos por negligência familiar, excesso de faltas, crianças machucadas, abusadas,* quando o encaminhamento pode ser feito por e-mail, ligação ou presencial. Com isso, a escola garante que o aluno esteja protegido através de seus direitos como estudante e tenha a sua integridade física e mental garantida por lei de acordo com o Art. 13 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais (Redação dada pela Lei nº 13.010, de 2014) (BRASIL, 2019, p. 20).

Percebe-se então, que a orientadora entrevistada, apesar das dificuldades encontradas durante a pandemia consegue suprir as necessidades dos alunos e fazer com que os momentos remotos de estudo se tornem ambientes agradáveis e de constante transformação e evolução pessoal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa teve como objetivo responder ao seguinte problema de pesquisa: Como aconteceu o trabalho da orientação educacional na sala do SOE durante a pandemia da covid-19?

Com isso, criou-se objetivos com a intenção de responder ao problema de pesquisa. De modo geral, o principal objetivo da pesquisa era verificar os desafios dos professores da sala do SOE e seu reflexo no ensino e aprendizagem dos alunos. Partindo desse pressuposto, de forma a detalhar e aprofundar o objeto do trabalho, desenvolveu-se

objetivos específicos, dos quais são citados a seguir: Conhecer os desafios do orientador educacional em tempos de pandemia do COVID-19; Refletir sobre a importância de novas práticas no ensino remoto de alunos que necessitam de atendimento no SOE.

Pode-se dizer que os objetivos deste trabalho foram alcançados. Verificou-se que um dos principais desafios do orientador em tempos de pandemia na sala do SOE é a presença física dos alunos, pois com a pandemia da COVID-19 houve uma readequação do modo de fazer os atendimentos, sendo constatado no atendimento dos pais, dos alunos e professores da escola. Outra dificuldade encontrada foi o acesso à internet e aos meios de comunicação, pois no município onde a escola se encontra existem classes sociais variadas, fazendo com que alguns alunos tenham mais facilidade de acesso à internet do que outros, sendo que tudo isso reflete diretamente no ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que as aulas são ministradas de modo remoto, por isso, a escola dispõe de metodologias que acolham a todos os seus alunos de maneira igual, criando oportunidades diferentes para cada necessidade.

Acredita-se que, apesar de estarmos vivendo em um momento pandêmico, a metodologia de pesquisa foi suficiente para que a pergunta de pesquisa fosse respondida, uma vez que a maior parte das escolas está trabalhando no ensino remoto/híbrido, o que dificulta muito o trabalho de pesquisa, por não poderem observar o espaço da escola e sua rotina de modo mais efetivo. Nesse caso, fica a sugestão para futuros trabalhos que se possa visitar e observar a escola e a rotina dos orientadores dentro da sala do SOE. Pode-se também abranger mais escolas e orientadores, a fim de dar mais relevância a esse tema que é tão importante dentro de uma instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. MEC. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo. Atlas. 2003.

LONGO, M; PEREIRA, Z. C. O papel do orientador educacional na promoção do relacionamento interpessoal entre alunos e professores contribuindo no processo ensino aprendizagem. **PERSPECTIVA**, Erechim. v.35, n.132, p.183-196, 2011.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágios e de pesquisa em administração.** Guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3ªed. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2009.

SALTINI, Claudio J. P. **Afetividade e inteligência.** 5 ed. Rio de Janeiro. Wak editora. 2008.

SANT`ANNA, Geraldo José. **Planejamento, gestão e legislação escolar.** 1 ed. São Paulo. Érica, 2014.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão educacional e escolar para a modernidade.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

VICKERY, Anitra. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental. **Penso.** Porto Alegre. 2016.

# Capítulo 11

## EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: O PAPEL DO EDUCADOR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SABER

**SAMILLA CARLA BEZERRA**

Secretaria Estadual de Educação de Alagoas

**CECILIO ARGOLO JUNIOR**

Universidade Católica de Pernambuco

**WELINGTON JUNIOR JORGE**

Universidade Unicesumar

A educação infantil vive um momento de transformações impostas pela pandemia da Covid-19 ao instigar mudanças urgentes no processo de ensino e aprendizagem. Nessa fase de mudanças e de sucateamento da educação, seja infantil ou em outros níveis, busca-se uma formação sólida no conhecimento de como aplicar a ludicidade como prática pedagógica no ensino infantil. Nesse momento, segundo Antunes (2002, p. 38), “[...] são desenvolvidos a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa e estimular a construção de um novo conhecimento”. Haja vista,

O ser humano aprende continuamente, explorando, experimentando, indagando, tateando, relacionando-se com outros e com o meio e aprendendo de outros e com outros (iguais e adultos). A aprendizagem é um processo cotidiano e natural ao ser humano, o qual elabora e reconstrói seus conhecimentos como resultado de uma atividade global, flexível, contextual, subjetiva, compartilhada e relacional. (CARVAJAL, 1980, p.17).

Diante desse contexto, pode-se expor que o educador deverá propiciar situações intrínsecas a atividades lúdicas orientadas de forma integrada e que contribua para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e ética, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (CARVAJAL, 1980). Pois,

[...] sabe-se que o educador infantil não é profissional pronto e acabado, precisa estar em constante aprendizagem, acompanhando e sendo agente de transformação. Assim, torna-se necessário reconhecer a importância e a responsabilidade do educador infantil no trabalho com a criança, pois é ele que vai complementar o desenvolvimento e a aprendizagem do educando, desde a mais tenra idade, ao desempenhar seu papel de educador de novas aprendizagens, no contexto da educação infantil (STEINLE, 2012, p. 107).

Nessa perspectiva, busca-se mostrar a importância da ludicidade para a construção do conhecimento pela criança, uma vez que o brincar pedagógico possibilita uma prática lúdica voltada à satisfação das necessidades básicas, bem como para o desenvolvimento integral da criança, pois segundo Kishimoto (1997, p. 83), “[...] a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo”.

O professor de educação infantil precisa estar atento e ser curioso; compreender as manifestações diversas das crianças e estar comprometido com as suas ações. Sendo essas organizadas e compartilhadas com os demais educadores, pois o processo educativo não é algo que se constrói sozinho, precisará ter comprometimento com seu trabalho, visto que educar exige uma ação criadora e uma atualização constante da prática educativa para que haja interações que provoquem, instiguem e promovam a construção da aprendizagem, de modo a resgatar a curiosidade e o interesse pelo conhecimento. Porém, quando é ressaltada a formação do professor é preciso e necessário instigar todo o processo de profissionalização do educador infantil, pois conforme os PCNs (BRASIL, MEC, 1997, p. 15) “[...] se constitui em uma referência fundamental para a formação continuada de professores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular”. Em decorrência do

[...] papel do lúdico no processo educativo aplicado às atividades pedagógicas ser considerado uma das melhores ferramentas que o professor poderá experimentar, pois esse momento traz curiosidade e prática, despertando em cada aluno o desejo de conhecer aquilo que ele já conhece no seu ambiente social, porém de forma mais complexa (MACHADO, 2008, p.98).

Igualmente, trabalhar com o lúdico, sua organização e aplicação em sala de aula representa um grande desafio para o educador, visto que exige desse profissional, uma postura dinâmica que conduza de forma significativa e dinâmica o processo de aprendizagem da criança. Sua formação deve atender as necessidades da criança em diferentes fases do seu desenvolvimento (PIAGET, 1978, 1986).

Segundo Kishimoto (1990), nessas fases de desenvolvimento a criança vai se desenvolvendo aos poucos, passando a usar seu corpo e seus sentidos, por motivos de uso e prática e não por busca de resultados. Por isso, a criança nesse estágio, começa a brincar com suas mãos, dedos, lábios, língua, pés, como forma de resposta as suas necessidades.

Assim sendo, cabe aos educadores possibilitar aos educandos o exercício da liberdade e da responsabilidade, encorajando-a as práticas criativas e dinâmicas do brincar. Outrossim, a educação lúdica na sua essência além de contribuir e influenciar na formação da criança possibilita um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se a uma prática democrática ao investir na produção do conhecimento, pois a sua aplicação requer a participação franca, criativa, livre e crítica, proporcionando assim interação social.

Mediante isso, é necessário convencer a todos os professores de que a ludicidade tem direcionamento, progressão e resultados educacionais sólidos e que sem dúvida as atividades, brincadeiras e jogos pedagógicos dentro e fora da escola, são práticas valiosas e estão associadas à aprendizagem qualificada, construtiva e motivante. Para Moyles (2002, p. 179),

Muitos professores parecem ter dificuldades de aceitar a 'desorganização' da aprendizagem por meio do brincar; não desorganização no sentido visual ou prático, mas pela ausência de pacotes ordenados de 'aprendizagem', e a tendência é direcionar as crianças muito rapidamente para esquemas de trabalho onde a 'organização' está inserida na estrutura. Precisamos resistir a este desejo de 'ordem' suprema se quisermos atender as necessidades das crianças. Crianças de cinco anos de idade não deixam subitamente de querer brincadeiras com areia, água e das atividades lúdicas sociais. Elas precisam de uma atividade lúdica mais dirigida por meio de recursos controlados, a fim de aprenderem mais a partir daquilo que já conhecem. A necessidade deste tipo de aprendizagem também não cessa aos oito anos de idade, se os professores continuarem dando atenção às potências de aprendizagem dentro desses meios e estiverem preparados para dirigir a aprendizagem.

Assim, o papel do professor vai muito além de realizar simples tarefas pedagógicas com a alegação de que as crianças são pequenas, fáceis de lidar, afetivas e obedientes. A sua atribuição está voltada a desenvolver um trabalho de educação infantil que requeira habilidades com as fases do desenvolvimento da criança que irá trabalhar. Como afirma o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, MEC, 1998, p.13):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e



cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Diante dessa realidade, necessita-se que o próprio professor tenha consciência da necessidade de mudanças, que coloque no seu trabalho toda dedicação e empenho no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um ambiente motivacional para a aprendizagem infantil, fazendo com que as crianças se sintam à vontade e sem medo de errar. É evidente a necessidade de um profissional capaz e competente para atender às novas demandas, mas, ressalta-se que esse professor é um profissional com desejos, vontades e necessidades intrínsecas às novas concepções de aprendizagem, competências e habilidades.

É de suma importância que o papel do educador da educação infantil, esteja voltado para a aprendizagem com relação ao lúdico, ou seja, o professor deve garantir um ato prazeroso, abrindo espaço para que as próprias crianças construam suas brincadeiras e jogos, já que “[...] a atividade lúdica tem uma função vital para o indivíduo, não só para distração e descarga de energia, mas principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser expressão de ideias culturalmente útil para sociedade como comunitárias” (RIZZI; HAYDT 1987, p. 9).

Outrossim, as atividades lúdicas são de grande valia para a construção do desenvolvimento das crianças, particularmente nos anos cruciais da infância, nos quais se assentam os alicerces da personalidade, cujo bem-estar é condicionado pelo ajustamento dos seus membros e por sua ascensão social, ambos capazes de serem ajudados pelas atividades lúdicas. Para tanto, os educadores se deparam com algumas resistências do contexto escolar, como por exemplo, o envolvimento dos pais e mães dos alunos, quando se aplica o brincar em sala de aula, pois essa atividade não é considerada como momento de aprendizagem. Essa visão deturpada pode gerar inseguranças no educador, ao aplicar o brincar como prática pedagógica. Por outro lado, os educadores podem não estar preparados adequadamente para fazer delas excelentes formas de interação social, de ensino-aprendizagem, de raciocínio lógico, de criatividade e de capacidade de resolver problemas (MOYLES, 2002).

O lúdico significa a construção criativa da vida enquanto ela é vivida. É um fazer o caminho enquanto se caminha; nem se espera que ela esteja pronta, nem se considera que ele ficou pronto; neste caminho criativo foi feito (está sendo feito) com a vida no seu ir e vir, no seu avançar e recuar. O lúdico é a vida se construindo no seu movimento (LUCKESI, 1994, p.115).

Portanto, o professor é um eterno aprendiz, que deve estar sempre realizando uma reflexão sobre sua própria prática e formação continuada. Vivenciando e compartilhando com as crianças novas metodologias, propiciando situações de aprendizagens, de brincadeiras, de criatividade nas quais sejam orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, das relações interpessoais, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança e acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Bem como criando situações para o uso de metodologias motivadoras e sedutoras como instrumento pedagógico, oportunizando o pensamento reflexivo e identificando o nível de desenvolvimento da criança, onde os resultados podem ser amplamente aplicados em áreas diversas do conhecimento. Nesse ambiente, o professor auxilia no desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades cognitivas, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, bem como na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Novas Maneiras de Ensinar**: novas formas de aprender. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes – Versão Preliminar**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVAJAL, F.; GARCIA, J. R. (org). **Ensinar ou aprender a ler e escrever**. Porto Alegre: Artmed, 1980.

KISHIMOTO, T. M. O brincar na educação: considerações históricas. In: **O cotidiano na pré-escola**. São Paulo, n. 7, FDE, 1990.

KISHIMOTO, T. M. **O direito de brincar**. 4 ed. São Paulo: Scritta, 1997.

LUCKESI, C. C. **O Lúdico na Prática Educativa – Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 23, 1994.

MOYLES, J. R. **Só Brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artemed, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1986.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3 ed. Rio de Janeiro. Zahar Editora, 1978.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Ática, 1987.

STEINLE, M. C. B. A importância do jogo para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança. In: SUZUKI, Juliana Telles Faria et al. **Ludicidade e educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

# Capítulo 12

## É POSSÍVEL ROMPER O VIDRO? REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

ELAINE SILVA MATEUS  
FEBF-UERJ

**RESUMO:** O artigo é um requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, fruto da disciplina Tendências Atuais do Ensino de Língua Portuguesa II. Este trabalho não tem a pretensão de ser um manual operacional sobre o ensino da língua portuguesa, mas visa proporcionar a reflexão sobre o ensino desta língua nos contextos escolares, mas especificamente, no ensino fundamental. Apresenta uma contextualização sobre a educação na atualidade, destacando a relação estudante - professor e a concepção de educação como fatores que irão influenciar na construção do currículo escolar, assim impactando na percepção sobre o ensino da língua portuguesa. Apesar de reconhecer que seja impossível anular total as imposições externas, as considerações finais apontam para a necessidade de contorná-las.

**PALAVRAS-CHAVES:** Língua Portuguesa. Educação. Escola.

**ABSTRACT:** The article is a partial requirement for completing the Licentiate Degree in Pedagogy at the Faculty of Education of Baixada Fluminense, as a result of the course Current Trends in Portuguese Language Teaching II. This work does not intend to be an operational manual on the teaching of the Portuguese language, but aims to provide a reflection on the teaching of this language in school contexts, but specifically in elementary school. It presents a contextualization of education today, highlighting the student-teacher relationship and the concept of education as factors that will influence the construction of the school curriculum, thus impacting the perception of Portuguese language teaching. Despite recognizing that it is impossible to completely annul external impositions, the final considerations point to the need to circumvent them.

**KEYWORDS:** Portuguese. Language. Education. School

### INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das leituras e reflexões realizadas a partir da disciplina de Tendências Atuais do Ensino de Língua Portuguesa II (TAELP II), cursada no ano de 2019, no curso de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF-UERJ), unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), localizada no município de Duque de Caxias – RJ.

De acordo com o ementário da UERJ, a disciplina Tendências Atuais do Ensino de Língua Portuguesa II tem por objetivo refletir criticamente sobre as propostas curriculares e metodológicas para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e construir propostas metodológicas para o ensino de língua portuguesa.

Neste sentido, não se pretende apresentar um manual de instruções com procedimentos sobre como ensinar a língua portuguesa na escola. E sim contribuir para analisarmos o uso da língua portuguesa nos contextos escolares e refletirmos sobre caminhos para o trabalho desta língua.

Pensar no ensino da língua portuguesa nos remete a pensar sobre o papel da escola e a perspectiva sobre o estudante. Ou seja, não há como pensar a língua apenas como um componente curricular obrigatório, sem considerar a concepção de educação e as relações estabelecidas no interior da escola. A história “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha, nos faz refletir sobre esta situação. Pois identificamos que a escola é de vidro quando molda o estudante a um padrão ideal, desconsiderando as suas vivências. Um ambiente que em vez de considerar a integralidade humana, fragmenta e aprisiona esse estudante. E, além disso, o vidro é visto pela sociedade como um padrão de qualidade. Outro ponto interessante dessa história é quando o vidro é quebrado, ou seja, quando uma escola propõe algo diferenciado, fugindo a regra, isso causa estranheza por parte dos estudantes e de suas famílias, pois estar no vidro era algo comum e idealizado. Hoje ainda é possível perceber que muitas das nossas escolas públicas ainda estão no vidro.

Mas é possível romper o vidro? Como romper o vidro se a escola sofre imposições externas? Quais fatores podem ser considerados para esse rompimento?

Essas são questões que buscaremos tratar neste capítulo.

## **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

A população do ensino fundamental, no Brasil, tem crescido muito, pois há algum tempo constatava-se que apenas uma parcela muito pequena de crianças ingressava na escola. No decorrer do século XX, realizou-se um processo de ampliar oportunidades de acesso à escola às crianças antes excluídas. Romualdo Oliveira (2007, p.668,669) esclarece que no período de 1975 a 2002

[...] praticamente universalizou-se o atendimento de toda a população do ensino fundamental. Além disso, durante a década de 1990, foi reincorporada parcela substantiva de alunos anteriormente excluídos ou que não haviam, ainda, ingressado no sistema escolar.

Celso Beisiegel (1986, p. 383) aprofunda esta questão ao indicar que a contínua extensão das oportunidades de acesso à escola, o que ele considera como o processo de democratização do ensino iria contribuir para que

[...] o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população.”

No entanto, vale identificar se o reconhecimento sobre a acessibilidade ao sistema de ensino público é pelo ponto de vista dos governantes e instituições que oferecem essa vertente de educação ou sob a perspectiva dos beneficiários ou sofredores<sup>7</sup>. Uma vez que, como KOSLINSKI, M. C; ALVES, F; LANGE, W.J (2013) identifica que a expectativa do professor (e podemos acrescentar que também os órgãos e sujeitos envolvidos nesta oferta de ensino) sobre o estudante é menor nos bairros segregados, assim exercendo forte impacto na organização curricular. Pois, neste caso seria comum o currículo ser reduzido mediante as “dificuldades” sociais e intelectuais do estudante. Assim, essa “acessibilidade” estaria associada, apenas ao enxugamento do conteúdo curricular e não, necessariamente, a um modo inovador de trabalhá-lo. E esta compreensão sobre o papel da escola e a percepção sobre o estudante nos leva a refletir sobre o trabalho com o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, que, geralmente é simplificado, apresentando a língua como homogênea e uniforme, desconsiderando as variações linguísticas existentes na fala dos sujeitos. Neste sentido, devemos realizar um grande esforço para não incorrer no mesmo erro dos gramáticos tradicionalistas como afirma Farraco (2016).

A busca pelo ensino homogeneizador da língua tem a perspectiva de assegurar a comunicação entre os indivíduos. No entanto, “[...] mesmo quando dizemos que falamos a mesma língua, não há nenhuma garantia de total intercompreensão”. (FARRACO, 2016, p.40)

Outro ponto a ser considerado quanto a homogeneidade da língua é que a partir do momento em que é estabelecido um padrão, o que fugir a esta regra será posto à margem, assim contribuindo para o surgimento de preconceitos lingüísticos que Bagno (2012)

---

<sup>7</sup> As expressões beneficiários e sofredores são utilizadas por Arroyo (1988, p4) para designar o público-alvo das escolas de tempo integral: estudantes da camada popular e suas famílias (trabalhadores comuns). De acordo com o autor, dependendo do tipo de proposta desenvolvida pelos implementadores desse modelo de escola, e do modo como os mesmos compreendem os sujeitos a quem ela se destina, esse público-alvo, poderá ser considerado beneficiário ou sofredor.

categoriza em 8 (oitos) mitos que, segundo o autor, resultam da visão negativa que o brasileiro tem sobre si mesmo e sobre a língua falada no Brasil.

Segundo Bagno, no mito 1: “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente” há a ideia, também defendida por intelectuais, de que a língua portuguesa é homogênea. Assim, havendo uma imposição da norma padrão presente na escola.

No mito nº 2: “Brasileiro não sabe português” / “Só em Portugal se fala bem português” está presente uma afirmação que é reflexo do sentimento de inferioridade dos brasileiros diante de Portugal.

Já no mito nº 3: “Português é muito difícil”, Bagno busca desconstruir esta afirmação ao ressaltar que todos os brasileiros sabem falar português.

Enquanto no mito nº 4: “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, o autor apresenta as razões que contribuem para as variações linguísticas, destacando que o preconceito regional e ou social passa a se tornar linguístico. E no mito nº 5: “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, o autor destaca que esta afirmação surgiu porque no Maranhão ainda existe alguns traços do português de Portugal, então é considerado melhor por conta dessa semelhança e o que reflete o sentimento de inferioridade do brasileiro como sinalizado no mito 2.

O mito nº 6: “O certo é falar assim porque se escreve assim”, passa a ideia de que a fala seria uma representação da escrita.

Já o mito nº 7 aponta que “É preciso saber gramática para falar e escrever bem. Enquanto no mito nº 8 “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”, o autor afirma a impossibilidade de uma criança poder ascender socialmente por saber a norma culta.

Mas como é selecionado e estabelecido este padrão? Está associado com o poder do discurso, que não é apenas a expressão ou omissão de um desejo, ou resultado de lutas ou dos sistemas de dominação e sim “[...]o poder do qual nós queremos apoderar.”(FOUCAULT, 1996, p.10)

O discurso é dominado pela escola que é tida como palco de verdades e bondades, sendo considerada o melhor local e mais apropriado para o estudante, assim o ambiente social da criança não seria o mais adequado, uma vez que “[...] o discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por algumas instâncias da atividade humana socialmente organizada.”(KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S., 2011, p.20)

Nesta perspectiva, as relações sociais estabelecidas na escola são consideradas superiores às estabelecidas entre os sujeitos de sua comunidade, já que estas poderiam interferir negativamente nesta criança, uma vez que as interações linguísticas presentes fogem a norma culta socialmente estabelecida.

Assim, essa concepção de escola seria consolidada como o local verdadeiro para trocas harmônicas em que o sujeito estaria protegido dos males ocasionados pela pobreza da sociedade em que vive. Mas Frigotto propõe que a escola assuma um caráter revolucionário

[...] na medida em que construa – por um método materialista histórico dialético, partindo dos sujeitos concretos, com sua cultura, saberes e senso comum, e dialogando criticamente com o patrimônio de conhecimentos existente – as bases científicas que permitem compreender como se produzem os fenômenos da natureza e as relações sociais. Estas serão bases para uma práxis revolucionária em todas as esferas da vida, no horizonte de abolir para sempre a cisão da humanidade em classes sociais. É nesta práxis e na luta política concreta que se forjam a identidade e consciência de classe. (FRIGOTTO, 2012, p. 272)

Neste sentido, a relação pedagógica não se constituiria em um processo violento, como criticado por Arroyo (1988). Mas, partiria das desigualdades oriundas da realidade social, em seguida, seriam desenvolvidos processos pedagógicos que, ao final, efetivamente garantissem o acesso “*democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade*” (FRIGOTTO, 2012, p.272), com uma proposta pedagógica partindo da realidade do aluno e que combata a discriminação linguística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que este é o momento de apresentar as considerações, que não são finais, pois toda pesquisa apresenta sua incompletude, além disso desde a fase inicial, este artigo não teve a pretensão de apresentar respostas fechadas e cristalizadas sobre o ensino da língua portuguesa, mas de promover uma reflexão.

É possível perceber que as escolas podem ser tornar reféns, levando-as à perda de sua autonomia pedagógica, para atender aos interesses postos por uma minoria da sociedade, mas que detém o conhecimento. Assim, tendo um impasse para a implementação de um ensino de língua portuguesa que não seja reducionista e que reconheça que cada pessoa tem seu correspondente linguístico, sem considerar um em detrimento do outro.

Neste sentido, cabe o seguinte desafio: atender, sem questionamento, às determinações advindas da sociedade ou dos órgãos públicos, ou tentar reorganizá-las de acordo com a realidade e proposta da escola, traçando sua própria Política Educativa.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, s.l., n. 65, 1988.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002

BEISIEGEL, C.R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: Fausto, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-41.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização**. 10 Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FOUCAULT, M. A **Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs) **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. União da Vitória- PR: Editora Kaygangue, 2011.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. (2013) Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**, vol.34, n.125, p.1175-1202.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.661-690.

ROCHA, Ruth. **Quando a Escola é de Vidro**. In: ROCHA, Ruth. Admirável Mundo Novo, 1986.

# Capítulo 13

## A EXPRESSÃO ARTÍSTICA DE PAUL CÉZANNE E NISE DA SILVEIRA NO CONCEITO DE QUALIA

**JANICELMA FONTES REIS FAUSTINO**

Especialista Arteterapia pelo Centro Universitário São José

**VALÉRIA DE FÁTIMA RIBEIRO GOMES**

Especialista Literatura, Memória Cultural e Sociedade IFF

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo pesquisar a conceito de qualia no contexto da arte do pintor Paul Cézanne e da psiquiatra Nise da Silveira e suas colaborações artísticas dentro da importância da arteterapia como recurso no tratamento em pacientes com distúrbios mentais. A relevância do estudo está em aumentar o discurso entre arteterapia e o estudos de David Chalmers no conceito de qualia, além do destaque das contribuições da psicanalista Nise da Silveira no tratamento de distúrbios mentais dos pacientes do manicômio do hospital Pedro II na cidade do Rio de Janeiro através das artes plásticas. A pesquisa será realizada por meio de revisão bibliográfica, artigos relacionados a arteterapia e por revista que faz menção aos estudos de qualia. Os autores que darão corpus ao artigo foram: Jonah Lehrer(2010); Teixeira(2003); Proença(2005). Pereira(1998). Iniciaremos com um destaque na arte subjetiva do pintor Paul Cézanne e modo individual que os pacientes do manicômio assistidos pela psiquiatra Nise da Silveira tratavam seus quadros, assim como a referida psiquiatra os tratou.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arteterapia, qualia, arte.

**ABSTRACT:** This article aims to investigate the concept of qualia in the context of the art of Paul Cézanne and psychiatrist Nise da Silveira and his artistic collaborations in the importance of art therapy as a resource in the treatment of patients with mental disorders. The relevance of the study is to increase the discourse between art therapy and the study David Chalmers on the concept of qualia, in addition to highlighting the contributions of Nise da Silveira psychoanalyst in the treatment of mental disorders of Pedro II Hospital mental hospital patients in Rio de January through plastic art. The research will be conducted through literature review articles related to art therapy and magazine makes mention of qualia studies. The authors give corpus for the article were Jonah Lehrer (2010); Teixeira (2003); Proença (2005). Pereira (1998). We start with a highlight in the subjective art of the painter Paul Cézanne and individual so that the mental hospital patients assisted by Nise da Silveira psychiatrist treated her paintings, as well as referred to a psychiatrist treated.

**KEYWORDS:** Art therapy; qualia; art.

### INTRODUÇÃO

Objetivo deste trabalho é utilizar a arte subjetiva do pintor Paul Cézanne e os trabalhos artísticos dos pacientes da psiquiatra Nise da Silveira dentro do contexto de qualia entrelaçando com os benefícios da arteterapia no que tange as qualidades da pintura vista a partir das sensações que as telas produzem no observador.

O Pintor Paul Cézanne ressignificou a forma de apreciar arte e de produzir obras genuínas utilizando da observação da natureza, o mestre conceitua que a pintura antes de ser realizada faz-se necessário que o artista observa, depois dessas imagens processarem em seu cérebro é que a pintura começa a ser iniciada, desta forma, Paul Cézanne deu início a um novo jeito de produzir obra de arte, no entanto o gênio pintava seus quadros de modo intencional, observava a natureza e depois que as imagens estivessem processada pelo cérebro transferia para a tela com obras genuínas e completamente desconstruídas, a arte de Cézanne foi hostilizadas pelo seus confrades e o artista foi chamado de louco.(PEREIRA,1998,p.8-10- 21).Em contrapartida João Pereira(2003,p201) chama a atenção para as obras dos pacientes do hospital psiquiátrico Pedro II no Rio de Janeiro na década dos anos quarenta(1946), a doutora Nise da Silveira usa da “Terapia Ocupacional” para tratar através da arte indivíduos com transtornos mentais, as obras dos internos foram realizadas de modo espontâneo, onde segundo o referido autor as obras mergulham o artista em um local que situam do outro lado “do mundo real”: o mundo do inconsciente.

Paul Cézanne (*apud*, Lehrer, 2010) afirma que o olho não é suficiente para traduzir um objeto é necessário que haja uma reflexão após a observação “enxergar é criar o que se vê”, a arte do pintor retrará o que o cérebro processou após a observação. A arte de Cézanne evidencia essa reflexão, apesar de que por serem obras abstratas são hostilizadas pelos pintores Impressionistas, o que levou Cézanne romper com os confrades e tornar-se o precursor do Pós-Impressionismo.Com a ruptura o artista levou para a tela as qualidades sensoriais, que a Neurociência chama de qualia.

As qualia são as qualidades intrínsecas no ser humano, difícil de ser falada, expressa por meio do sensório motor, no entanto David Chalmers (2001) classifica em problema em: “difícil” e problema “fácil” denominado pela neurociência como o “problema da consciência”. Na década de quarenta a psiquiatra Nise da Silveira, utilizou das artes plásticas para tratar os pacientes do manicômio do hospital Pedro II no Rio de Janeiro, os internos marcou nas telas as qualidades que estão inerentes ao indivíduo.

O objetivo desde trabalho está em fundir a obra de Paul Cézanne e das pinturas dos pacientes de Nise da Silveira aos estudos sobre qualia, que são as qualidades inerentes em cada indivíduo, filósofo David Chalmers (2010) denomina o fenômeno da consciência. Neste contexto está o trabalho da psiquiatra Nise da Silveira, a doutora utilizou da arte para tratar os pacientes do manicômio Pedro II no Rio de Janeiro na década dos anos quarenta.

## ARTE E MANICÔMIO

De acordo com Martins (1964, p.202-203) Paul Cézanne nasceu em Aix-em-Provence no ano de 1839, formou-se bacharel em letras, dois anos após formado viaja a Cidade Luz para estudar pintura, na escola de Belas- Artes. futuro mestre da pintura frustra-se na metrópole, retorna a sua terra natal começa a trabalhar no banco de seu pai e durante as noites estuda desenho. Retorna a Paris no século XIX onde conhece o “Salão dos Recusados”, salão este que recusa todas as suas obras. Os quadros do pintor causa um certo estranhamento entre os cânones Impressionistas, porém o artista torna-se um dos precursores da arte moderna, desse modo passa a ser protagonista de alguns movimentos da arte: modernista; Impressionista; Pós-Impressionista e cubismo.

No cubismo Paul Cézanne trouxe para as telas uma linguagem genuína, fez da arte uma representação subjetiva, romper com os modelos tradicionais, objetiva herdados da antiguidade clássica, que não apresenta o que está inerente ao pintor: as emoções, os sentimentos e principalmente as percepções de quem a representa. Com base em seus conhecimentos Cézanne estudou a raiz da linguagem pictórica de sua época e a partir desses estudos, cria uma nova forma de traduzir a arte, onde a tela pode transmitir sentimentos que estão inerentes ao sujeito que a representam mas, nem sempre ao olhar do observador. *“Cézanne desenvolve uma concepção própria tanto das formas quanto do espaço”* (PEREIRA,1998, p.19)

“Ele não se preocupava em registrar o aspecto passageiro de um momento provocado pela constante mudança da luz solar, como defendiam os impressionistas. Ao contrário, o que Cézanne buscava era o permanente, a estrutura íntima da natureza.” (PROENÇA,2005, p.147)

Segundo Reis (2014, p.145) em 1946 a doutora Nise da Silveira desenvolve um trabalho onde envolvia a Terapia Ocupacional, para tratar os internos do hospital psiquiátrico Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, trabalho este realizado trinta anos após a morte de Paul Cézanne, onde as obras dos internos traz algumas semelhanças com a forma como o referido pintor traduzia as pinturas, no lugar de eletrochoques; segregação a doutora utilizou de telas e pincéis para ressignificar o modo de vidas dos internos “nesse caminho alternativo, construiu-se um tratamento mais humano, com inegáveis efeitos terapêuticos na reabilitação dos pacientes” (SILVEIRA, Apud, Reis, 2014, p.145).

A referida psiquiatra nasceu em 1905 no Estado do Alagoa. Ao lado de Osório César (1895-1979) foram pioneiros na utilização da arte como terapia para tratamentos de pessoas com distúrbios mentais e assim os tradicionais métodos como: eletrochoques deu

lugar a telas; tintas e pincéis, juntos os psiquiatras quebram com os padrões antes utilizados pela medicina tradicional e causa uma certa reação contrária entre os profissionais da saúde.

No entanto Osório Cesar e a doutora Nise da Silveira deu voz a um novo grupo de artista e uma nova forma de se fazer arte, com esse trabalho o objetivo dos referidos psiquiatras era trazer para a tela as imagens que surgem do inconsciente e as vivencias dos *internos* “Nessa tarefa, apoiava-se sobretudo na psicologia analítica de Jung, de onde derivou uma das mais importantes abordagens em arteterapia” (REIS, 2014, p.145-146).

No século XIX, os trabalhos do pintor Paul Cézanne transmitia o que o cérebro do pintor processava, desse modo o artista quebra com alguns paradigmas da arte clássica; o academicismo. Neste viés artístico suas obras foram chamadas de “arte primitiva” (MARTINS,1964, p.205). Ao romper com os conceitos tradicionais, este cria uma novo modo de apreciar arte e assim, os elementos geométricos existentes em seus trabalhos assemelham-se aos dos internos do manicômio Pedro II: as formas geométricas (PEREIRA,1998, p.19).

## **ARTETERAPIA E UMA NOVA VISÃO ARTÍSTICA**

A arteterapia, desenvolvida no Brasil por Nise da Silveira trouxe a ideologia do psicanalista Jung, a arte serve de mediador entre o paciente e o profissional. Conforme Reis (2014, p,143.) A associação brasileira de arteterapia classifica como sendo uma forma de trabalhar utilizando a linguagem das artes como alicerce para um diálogo entre paciente e profissional seu “espírito” está na estética como forma de criação e caminho em favor de uma melhor qualidade de vida.

Neste contexto, encontra-se os qualia, que são as experimentações vividas pelas pessoas, difícil de explicar, pois são experimentos vividos de modo particular, por estarem dentro do conceito privativo o modo de explicação dá por meio da linguagem e com uma mesma visão de mundo (TEIXEIRA,2003, p.95).Em outras palavras os “clientes” da doutora Nise da Silveira comungam de uma mesma linguagem, ou seja o espaço ao qual estes estão vivendo, no entanto as vivencias passadas estão dentro do mundo individual, inescrutável de cada paciente.

“A prática da Arteterapia é baseada no conhecimento do desenvolvimento humano e nas teorias psicológicas, que estarão implementadas em todo o modelo de avaliação e tratamento, incluindo educacional, psicodinâmico, cognitivo, transpessoal e outro processo terapêutico que signifique a harmonização dos conflitos emocionais, soluções de problemas, redução da

ansiedade, adicionando orientação para a realidade e a elevação da autoestima”  
(GOUVÊIA,2015, sp)

O que o filósofo David Chalmers chama de problema “fácil” e problema “difícil” também conhecido na neurociência como o “problema da consciência”, para o referido filósofo o problema fácil está nas sensações vivenciadas pelo sujeito, explicáveis por palavras, no entanto o grande mistério para neurociência está no problema difícil este encontra-se no subjetivo, vivenciadas de modo particular, transpor essas vivencias para o público é a grande questão ainda a ser resolvida pela *neurociência* “*O problema difícil, em contraste, trata de como os processos físicos do cérebro dão origem à experiência subjetiva*”(CHALMERS,2001.p.42).

Todavia a doutora Nise da Silveira ressalta que as pinturas dos pacientes do manicômio refletia as vivencias interiores os sentimentos mais íntimos dos pacientes e pelas pinturas a doutora poderia visualizar o mundo hermético dos seus “clientes”. Para chegar a esta conclusão a psiquiatra utilizou dos estudos sobre as pinturas dos internos e de pesquisa para tentar entender quais eram os distúrbios que atormentava os pacientes do manicômio Pedro II. (VELOSO, 2016).

Embora em década de mil novecentos e quarenta não haver ainda os estudos em neurociência no que tange o problema da consciência(Chalmers,2001) os estudos da doutora Nise da Silveira analisados pela ótica do problema da consciência, estariam dentro do conceito do problema “fácil”, pois está relacionado ao sensorio motor, no entanto ainda não há como transmitir as experiências inerentes ao indivíduos mas é possível distinguir as experiências subjetivas entre uma cor de outra, a forma como uma pessoa reage em relação ao vermelho pode distinguir da outra em relação ao azul , assim por estar em um “mundo “particular criado por eles. O subjetivismo nas obras dos pacientes do manicômio, possivelmente foram expressa por meio da arte pictórica (CHALMERS,2001, p.42-45).

“A expressão ‘artística’ revela a interioridade do homem, fala do modo de ser e visão de cada um e seu mundo. Esse ato revela um suposto sentido, e cada teoria e método em arte- terapia e terapia expressiva se apodera desse ato diferentemente, por intermédio desse ‘fazer arte’, expressar-se, o terapeuta pode estabelecer um contato com o cliente possibilitando a este último o autoconhecimento, a resolução de conflitos pessoais e de relacionamento e o desenvolvimento geral da personalidade (Andrade, 2000, p.18. Apud, Reis, 2014, p.148)

De acordo com Lehrer (2010, p.149) Em 1910 Cézanne foi considerado pelos críticos um louco por apresentar ao público em uma exposição um novo conceito de apreciar a arte,

vista sob a ótica particular do mestre com uma desconstrução da realidade, quebrando com os paradigmas tradicionais, da arte impressionista.

O autor citado acima afirma que o artista leva para exposição uma arte subjetiva desconstruída dos padrões convencionais, neste contexto o gênio traz o que a percepção captou e o cérebro traduziu em imagens, apesar disso os críticos denominam de arte como “patológica”, assim Cézanne rompe com os Impressionistas e passa para o Pós-Impressionismo.

“Em 1874, um crítico descartava Paul Cézanne, dizendo: “Não passa de um doido, atacado, que pinta fantasmas de delirium tremens. Por volta de 1914, outro crítico o saudava desta maneira;” O Cristóvão Colombo de um novo continente da forma”. (Strickland e Boswell, 2004p.116)

Paradoxalmente em relação a Cézanne a psiquiatra Nise da Silveira em 1946, entra para o centro psiquiátrico Nacional, por não aceitar eletrochoques em pacientes com distúrbios mentais utiliza a terapia ocupacional como um caminho para libertar os indivíduos das crueldades oferecidas pelo manicômio, entre algumas atividades os “clientes” da doutora Nise destacaram-se na pintura, xilogravura e escultura. Mesmo que sendo um grupo segregado, a arte elevou-os a categoria de artistas talentosos, despertando a atenção de um dos maiores críticos de arte: Mário Pedrosa (VELOSO, 2016).

## **QUALIA NA ARTETERAPIA**

O conceito de qualia como já foi mencionado acima relaciona com as qualidades intrínsecas, ou seja, inerentes a cada indivíduo, expressa por meios de palavras, o conceito origina-se da filosofia da mente, são conhecimentos oriundos das experiências conscientes. Os qualia estão relacionados ao fenômeno das cores; sabor; som; odores, emoções como: sorrir; chorar; sentir dor; os qualia possivelmente uma forma genuína dos indivíduos. Todavia a qualia relaciona-se com as experiências inerentes em cada sujeito. (JORGE,2007, p.55)

Enquanto David Chalmers(2001) afirma que está no particular, ou seja, no subjetivo o problema da consciência, Tomas Nagel (1994, apud. Teixeira,2003, p.93) assegura que o sujeito experimenta estados consciente, todavia, não sabe como explicar o que é ser consciente e conseguir palavras para explicar as experiências relacionadas as experiências conscientes, pois para o filósofo há uma intransponibilidade da experiência subjetiva. Sendo assim os pacientes da doutora Nise da Silveira, tinham as suas experiências, mas transpor em palavras era a grande dificuldade (VELOSO,2017)

Ao estudar as imagens, o círculo ganhou destaque para a doutora Nise da Silveira, já que eram comuns em muitas das obras dos pacientes artistas, para a psiquiatra como poderia pessoas partidas emocionalmente e psicologicamente, desenhar e pintar um símbolo que representa unidade (VELOSO, 2017).

A doutora escreve ao psicanalista Jung<sup>8</sup>.” Mestre, no Centro psiquiátrico do Rio de Janeiro, há ao lado de outros setores de atividades, um ateliê onde os doentes desenham e pintam na mais completa liberdade...E assim imagens primordiais emergem nessas pinturas” Jung responde trazendo uma outra observação, há um predomínio dos números:4;8 e 32, e uma admirável estabilidade nos desenhos, o que para Jung é algo incomum em pacientes com distúrbios mentais. Além das cores acentuadas nas pinturas é algo incomum para pacientes com distúrbios mentais sustenta Jung (2018).

Em relação as cores dentro do conceito de qualia são experiências subjetiva, cada pessoa experiente de forma diferentes. Uma experiência feita com insetos: um animal ficou exposto a inúmeras variações de cores, posteriormente verificou qual ou quais cores o animal sofreu em reação ao seu olhar, todavia o pesquisador poderia descobrir as reações sofridas pelo animal em relação a cor, quais cores o inseto iria ignorar.

Em relação a uma pessoa qual daquelas cores seria ignorada por um ser humano, e como ambos animal e humanos, desconsideraria o vermelho do lilás, não obstante o pesquisador não saberá responder se as reações do inseto em relação a reação do humano será a mesma. (NAGEL. *apud*. TEIXEIRA, 2003, p. 95).

“A experiência de cor do inseto será sempre inescrutável, mesmo que eu refine meu experimento ao ponto de não mais falar de azul ou de violeta mais apenas de uma frequência de ondas que corresponde ora ao azul ora ao violeta. Encontraríamos aqui elementos da experiência subjetiva de um organismo qualquer que seriam, rigorosamente falando inescrutáveis” (NAGEL, *Apud*. TEIXEIRA,2003, p.95)

Pereira (1998, p.56) aponta que as cores nos quadros de Cézanne ultrapassa do “objeto” e funde-se a área ao lado, há uma comunicação entre as cores, como: o vermelho com o laranja e o alaranjado e o violeta todas essas cores uni –se direto na tela, neste contexto as telas de Cézanne rompe com as linhas de contornos e com a luz incidente sobre a obra, todo esse entrelaçamento de cores surge a maçã vista sob a ótica de Paul Cézanne de maneira singular.

São características atribuída pelo artista a seus quadros, o que David Chalmers denomina de “experiências consciente” para o filósofo é uma peculiaridade essencial do”

---

<sup>8</sup> Conforme o site da Uol: “Foi um psiquiatra e psicoterapeuta Suíço que fundou a Psicologia Analítica”



mundo”. “Chalmers sustenta que consciência e experiência subjetiva devem ser tomadas como elementos básicos ou fundamentos de qualquer teoria da mente” (TEIXEIRA, 2003, p. 99).

“A realidade não está lá fora esperando para ser testemunhada, a realidade é criada pela mente...A arte de Cézanne expõe o processo criativo da visão. Embora suas pinturas fossem criticadas por serem desnecessariamente abstratas- até os impressionistas ridicularizavam a técnica-, na verdade, elas nos mostram o mundo como ele aparece inicialmente para o cérebro” (LEHRER,2010p.150)

No que tange a obra do pintor, Martins (1964, p.201--205) assevera que Cézanne é considerado um pintor excêntrico, subversivo, com uma técnica própria mesmo dentro do conceito Impressionista, a expressão nas telas é enternecedora em que o artista tenta traduzir seus sentimentos através da beleza intrínseca da natureza, vista pela ótica do mestre. O gênio da arte absteve as obras das concepções apelativas, místicas e literárias, trouxe para tela um modo de olhar a natureza muito peculiar conforme seus conceitos. Embora pertencente ao movimento Impressionista, Cézanne ressignificou a forma de representar a arte impressionista desse modo os confrades discriminavam a forma de representação do pintor.

Assim, para Cézanne a visão e a luz diante do objeto tornam-se insatisfatório para compor uma obra, faz-se necessário uma reflexão após a observação do mesmo, o que na atualidade esse conceito é confirmado, pois o início da visão dá-se pelo fótons, toda vez que estamos de olhos abertos o cérebro transforma os resquícios de luz em “formas e espaços que possamos compreender”. (LEHRER,2010, p.150).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paul Cézanne rompeu com os modelos clássicos e a forma de representar o objeto artístico apresentou para o mundo uma arte subjetiva que traduz emoções e sentimentos vista pela ótica do pintor. A abstração na obra levou-o a ser hostilizados pelos confrades impressionista que não souberam compreender a forma como Cézanne viu a natureza, não só olhando mais refletindo sobre o objeto a ser representado. Essas qualidades intrínsecas na obra, difícil de ser explicado a neurociência chama de qualia, são as qualidades subjetivas explicáveis por meio da linguagem entre pares.

O filósofo David Chalmers classifica de problema “difícil” e problema “fácil”, o “problema da consciência” para o filósofo as emoções causadas por uma obra de arte ou por qualquer outro motivo está classificada dentro do problema “fácil” o problema “difícil” a ciência ainda não encontrou resposta. No que tange as obras dos pacientes da doutora

Nise da Silveira, não havia na década de quarenta a discussão sobre neurociência, no entanto os registros dos pacientes analisados pelo olhar da Filosofia da mente estão dentro do problema “fácil”, explicável por meio da linguagem.

## REFERÊNCIAS

GOUVÊA, Eliane, d. N. **Arteterapia e o aluno Surdo um olhar complexo**. Rio de Janeiro: Livros digitais,2015(Livro digital).

LEHRER, Jonah. **Proust foi um neurocientista como a arte antecipa a ciência**. Tradução: Fátima Santos- Rio de Janeiro: Editora Best Sller,2010.

MARTINS, Luís. **Os Pintores**. Editora Cultrix: São Paulo, 3ª edição, 1964.

NISE da Silveira. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3754/nise-da-silveira>>. Acesso em: 22 de junho 2018.

PEREIRA, João, A, Frayze. **Nise da Silveira: imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política**. Estudos Avançados, 2003.

PEREIRA, Marcelo, D. **A expressão da natureza na obra de Paul Cézanne**. Editora:7 Letras. Rio de Janeiro,1998.

PROENÇA, G. **História da Arte**. Editora Ática. São Paulo.2005.

REIS, Alice. Dos, Casanova: **Arteterapia: a Arte como Instrumento no Trabalho do Psicólogo**. CESUSC, Complexo de Ensino Superior, Santa Catarina, 2014.

### Site:

STRICKLAND, C, BOSWELL, J. **Arte Comentada: da Pré- História ao Pós-Moderno**. Rio de Janeiro Editora: Ediouro, 2004.

TEIXEIRA. J. D. Fernandes. **Como Ler a Filosofia da Mente**. Editora Paulus,2008, São Paulo- SP.

TEIXEIRA. J. D. Fernandes. **Mente Cérebro Cognição**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2ª Edição, 2003.

VELOSO, Amanda, Montevão. <[https://www.huffpostbrasil.com/2016/04/19/quem-foi-nise-da-silveira-a-mulher-que-revolucionou-o-tratament\\_a\\_21701186/](https://www.huffpostbrasil.com/2016/04/19/quem-foi-nise-da-silveira-a-mulher-que-revolucionou-o-tratament_a_21701186/)> Acesso em:20 de junho de 2018.

Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

# Capítulo 14

## ARTE E NEUROCIÊNCIA: O MUNDO SUBJETIVO DE VINCENT VAN GOGH

VALÉRIA DA FÁTIMA RIBEIRO GOMES

**RESUMO:** Neste presente trabalho serão apresentados alguns aspectos da vida e obra do artista Holandês Vincent Willem Van Gogh e a forma subjetiva implícita em suas telas. Embora o artista estivesse dentro do movimento Impressionista, o jogo de Luz que o Impressionismo exprimi não expressava o que Vincent Van Gogh sentia; neste jogo entre Impressão e Expressão surgiu o Pós-Impressionismo e Expressionismo, sendo o pintor um dos precursores do novo movimento da História da Arte. Em 1886, deixou seu país rumo a cidade das artes (Paris) e como era autodidata criou seu próprio estilo. As primeiras obras são densas, com tons sombrios, mas com efeito encantador; ele pintou a natureza, a vida rural, autorretratos e girassóis, passou por alguns movimentos da arte, mas encontrou-se no Pós-Impressionismo. Embora estivesse cercado por pessoas, as expressões físicas de ansiedade, nítidas no olhar e no agir de Vincent Van Gogh, não deram conta de traduzir verbalmente o que o gênio da arte sentia. O que as palavras não dão conta a criação artística diz, é no privado que está o problema da consciência e só se tem acesso em primeira pessoa — estar consciente em qualquer pessoa é estar consciente de alguma coisa. O objetivo deste trabalho não é apenas falar de Arte e Neurociência, mas manter uma relação interdisciplinar com as duas disciplinas e assim, aproximar a Arte ao campo da Neurociência. Articulando com bibliografia relacionada às Artes Visuais e fontes bibliográficas que fazem menção a Neurociência no estudo sobre “Qualia”.

**PALAVRAS-CHAVES:** Arte, Neurociência, Vincent Van Gogh, Qualia.

**ABSTRACT:** In this work, we will present some aspects of the life and work of the Dutch artist Vincent Willem van Gogh and the subjective form implicit on their screens. Although the artist was within the Impressionist movement, the lighting effects expressed by Impressionism did not express what Vincent Van Gogh felt; this game between Printing and Expression came up Post-Impressionism and Expressionism, the painter was one of the pioneers of the new art history movement. In 1886, he left his country toward the city of the arts (Paris) and was self-taught as he created his own style. The first works are dense, with dark tones, but with charming effect; he painted the nature, rural life, self-portraits and sunflowers went through some art movements, but he met himself in the Post-Impressionism. Although he was surrounded by people, physical expressions of anxiety, crisp in look and action of Vincent Van Gogh, they have not given verbally translate account what the genius of art felt. What the words do not fulfill, the artistic creation says, it is in private that relies the problem of consciousness and it can only be accessed in the first person - to be aware of anyone is to be aware of something. The objective is to not only speak of Art and Neuroscience, but also keep an interdisciplinary relationship with the two disciplines and thus bring the art to the field of neuroscience. Articulating-related literature to visual arts and literature sources that mention Neuroscience in the study on "Qualia".

**KEYWORDS:** Art, Neuroscience, Vincent Van Gogh, Qualia.

---

Este artigo constitui-se no trabalho de conclusão da disciplina “Filosofia da Neurociência em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense. No ano de 2018, desenvolvido sob a orientação do professor Doutor. Carlos Eduardo B. Sousa.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca uma relação interdisciplinar entre Arte e Neurociência, mantendo foco no modo subjetivo como o pintor Vincent Van Gogh interpretou o mundo sombrio que o cercava, desse modo por meio de uma tela escrita levar o leitor a uma viagem do claro-escuro ao mundo de cores que transformaram-se as obras de Vincent Van Gogh. A arte como o “poder” de comunicação.

A vida do artista foi envolta em mistério e solidão, desde menino sentia-se rejeitado pelos seus parentes exceto pelo irmão caçula Theo Van Gogh. Nasceu em uma família de apreciadores de obras de arte, levou para tela o que viu e o que sentiu desde da cidade natal Holanda até as passagens por Paris e França, suas pinceladas traz a cor do amor e da paz no amarelo e da dor no vermelho e verde, visto pela ótica do pintor. Em Paris o artista conhece pintores renomados entre eles Pissarro e Gauguin, o último transforma radicalmente a vida do pintor, na referida cidade sua paleta de cores sai dos tons escuros da paleta holandesa, entra muita cor e luminosidade, comum ao movimento Impressionismo, período este que o gênio da arte não criou raízes, conforme o pintor, a luz incidente sobre a tela comum ao Impressionismo não traduzia sentimentos, o artista conhece outros movimentos da arte entre eles o pontilhismo, mas encontra-se no movimento denominado de Pós-Impressionismo, onde tempos depois “Expressionismo”, tornando-se um dos precursores.

Van Gogh trabalhou intensamente até os momentos cruciais de sua vida, a arte tornou-se um abrigo, expressou emoção ao pintar, fugiu completamente das regras acadêmicas, trouxe para tela a natureza, a vida dos trabalhadores belgas, autorretratos, os girassóis e o renomado quadro “Noite Estrelada”. Tornou-se um modelo de artista triste, infeliz que fez da arte seu maior refúgio. Durante seu percurso pela terra não conseguiu o reconhecimento do público como um grande gênio da arte, e em sua vida particular viveu paixões desastrosas.

O objetivo principal deste trabalho está em unir a obra do pintor Vincent Van Gogh, aos estudos da neurociência, no que diz respeito às qualidades intrínsecas na obra do referido artista, na filosofia da mente chama de *Qualia*<sup>10</sup>, são as experiências vividas de modo particular pelas pessoas; como pensar; sentir. O filósofo David Chalmers coloca uma pergunta em questão: como explicar o fenômeno da consciência? A consciência, diz o

---

<sup>10</sup> Conforme o dicionário informal, “termo científico das ciências cognitivas que é definida como um conjunto de experiências sentimentos e sensações pessoais que acompanham o estar consciente. São por assim dizer estados fenomenais, ou porções descritivas de uma cena mental”

filósofo, ao mesmo tempo que estamos familiarizados com ela (íntimos) é uma incógnita que a neurociência tenta desvendar e ainda não conseguiu. David Chalmers chama do problema “fácil” e problema “difícil” da consciência. Do lado oposto está Daniel Dennett, pensador segundo o qual, conhecer a mente é antes de tudo, conhecer o seu funcionamento, a tese de Dennett é que o cérebro é organizado por vários grupos que trabalham em consonância mesmo quando estamos fazendo coisas corriqueiras, como apreciar uma obra de arte, experiência sentida de modo particular, em primeira pessoa.

## ENTRE CARTAS E PINCÉIS

Para manter comunicação com seu irmão e mecenas Theodorus Van Gogh, Vincent Van Gogh utilizava de cartas, foram inúmeras, no entanto a última carta foi a mais dramática e comovente levava a notícia do acidente que envolvia o seu irmão artista. Para Vincent sua arte trazia intrinsecamente sua história de vida seus sentimentos. O pincel foi a principal “arma” que o artista encontrou para mostrar a sociedade da época e deixar registrado na história da arte suas angústias e sofrimentos. “Ele acreditava que toda onda “séria e felicidade”, todo estremecimento de dor e desespero ingressavam na pintura” (NAIFEH; SMAITH.2011, sp)

Esses são alguns dos sentimento vividos por Vincent, sentimento este vividos em primeira pessoa, difícil de ser reproduzidos, qualia são afecções vividas de forma particular, embora seja passível da obra tocar subjetivamente as pessoas de forma semelhante, o observador em contato com a obra pode sentir o que os artistas denominam de “espanto” “a experiência subjetiva da visão está intimamente ligada a processos no córtex visual. É o próprio vínculo que nos deixa perplexos”, mas não há como relatar esses acontecimentos de maneira não verbal (2001).

Lembranças e cores são a cerne das primeiras obras de Vincent Van Gogh e as subsequentes, nelas estão intrínseca as memórias da terra natal e os sofrimentos que já atordoava o mestre da arte, neste campo está o problema fácil frente ao problema difícil, é a cerne do problema da consciência, discutido entre os filósofo como transferir algo que é vivenciado ou seja, acessível em primeira pessoa no caso do artista, para a tela? As qualidades subjetivas que não podem ser descritas ou medidas com precisão, são exclusividades inerente ao sujeito, experiências individuais, Surgi então o grande problema da consciência (PROENÇA, 2005, p.149/2001).

Os qualia destacam que são experiências vividas por seres humanos, não tem explicação, são experiências vividas de forma particular, por serem experiências privadas

a forma de explicar é por meio da linguagem. “Destacamos a existência desses qualia-privados e inescrutáveis - ao considerarmos que o caráter subjetivo de certas experiências não poderia ser completamente mapeado em relação a qualquer estado cerebral” ou seja, as afecções frente as pinturas de Van Gogh serão particulares, a obra não necessariamente foi produzida com esse viés, embora possa qualquer indivíduo ter sensações a partir da interação sujeito obra. (TEIXEIRA, 2003, p. 95).

Proença (2005, p. 149) afirma que a linguagem pictórica de Van Gogh trouxe para tela o que tinha de mais belo na natureza e nos seres humanos, sua arte foi dividida em quatro partes, uma delas remonta as raízes (Holanda) neste período dedicou-se a religião como pregador, usou o claro –escuro eternizou os problemas sociais vividos no País a obra “*Os Comedores de Batata*” (1885) em tom assombreado reflete o sofrimento do pintor frente a vida sofrida dos mineiros Belgas, vivencias pessoais vividas pelo o mestre representada em forma de pintura, o artista transpôs para tela o que viu e possivelmente sentiu, da transposição do público para o privado os sinais estão mortos o uso que o indivíduo faz é que dará vida, em outras palavras, quando a obra tocar profundamente uma pessoa; sentimento este vivido de forma individual.

“O primeiro período relaciona-se com tempo em que Van Gogh assumiu a condição de pregador religioso entre mineiros belgas, dos quais se tornou companheiro de trabalho. Sua pintura estava então ligada à tradição holandesa do claro-escuro e à preocupação com os problemas sociais” (PROENÇA, 2005, p.149).

## **CHALMERS, DENNETT E NAGEL**

Os problemas psicológicos que atordoava Vincent Van Gogh foram traduzidos em inúmeras obras segundo alguns historiadores da arte, o uso das cores de maneira autônoma os detalhes minuciosos, a linguagem visual usada no lugar da escrita, são detalhes que alguns filósofos da neurociência, chama de Qualia, são as qualidades subjetivas experiências, privadas sentida de forma particular pelo ser humano difíceis de explicar mesmo entre seres humanos que professam a mesma linguagem. Há sentimentos difíceis de reproduzir “inescrutáveis” é possível que Van Gogh tenta levado para a tela sensações que estavam inerente a ele, isso não quer dizer que as pessoas que virem suas obras terão reações semelhantes a do pintor, o que elas representam para uns pode não representar para outros, isso são as qualia (TEIXEIRA, 2008, p.38- 39).

Leal e Toledo (2006, pp. 124-126) consideram que David Chalmers e Daniel Dennett pensam a consciência de forma bastante distintas, para Chalmers conhecemos a

consciência muito mais do que imaginamos o difícil é como relacionamos com este conhecimento e com os outros que temos, enquanto o filósofo e cientista cognitivo Daniel Dennett assevera que entender a consciência é antes de tudo compreender como funciona o cérebro, para o segundo cientista é no cérebro que estão os grupos de neurônios dispostos e trabalhando lado a lado, mesmo quando estamos fazendo algo simples como observar o tom azul do céu. “A pergunta que normalmente surgiria daí seria “como uma estrutura que funciona tão fragmentária pode dar origem ao fluxo contínuo da consciência que parecemos perceber? “Dennett deu uma resposta completamente surpreendente “ela não dá origem a tal fluxo” (LEAL; TOLEDO, 2006 pp. 124-126).

Conforme David Chalmers (2001), é no subjetivismo que está problema da consciência também denominado por *Qualia* assim o filósofo classifica de problema “fácil” e problema o “difícil”, o problema fácil são as sensações está no sensorio motor ;como um ser reage aos estímulos: o cheiro, percepções, sons, raios luminosos, cores, entre outros, para Chalmers esses seriam alguns dos problemas fáceis que possivelmente possam se resolver, a grande incógnita está no problema difícil(subjetivo), que muitas vezes é confundido com os problemas fáceis, a pessoa relata algo como sendo o problema difícil mas seu relato ocorre dentro do problema fácil, para o filósofo o problema difícil está na consciência.

“Os problemas fáceis incluem: como uma pessoa pode discriminar os estímulos sensoriais e reagir a eles de forma apropriada? [...]. Embora todas essas questões estejam associadas à consciência elas dizem respeito ao mecanismo objetivo do sistema cognitivo [...]. O problema difícil, em contraste, trata de como os processos físicos do cérebro dão origem à experiência subjetiva” (CHALMERS, 2001, p. 42).

Para Thomas Nagel (1974) *apud* Teixeira (2003, p. 93) experimentamos estados conscientes e sabemos disso, todavia o saber não quer dizer saber como explicar o que é ser consciente e ter explicações para experiências relacionadas às experiências conscientes, desse modo o filósofo abre a discussão sobre a “intransponibilidade enquanto experiência subjetiva”, o autor citado acima assevera que não podemos saber como é ser um “morcego”, mesmo que pudéssemos idealizar o que é ser como o referido animal pois, exigiria do indivíduo uma mudança de comportamento, transpor para o modo de vida deste animal. Mesmo se o indivíduo sofrer uma mudança e transformar-se em um morcego a partir desse ponto de vista atual também não daria para idealizar o que é ser como um morcego a linguagem do ser humano não adequaria a linguagem do animal e assim, igualmente em relação o animal ao homem quer dizer, as experiências subjetivas são conhecidas por meio da linguagem. As experiências vividas por Vincent Van Gogh ao longo

da vida foram subjetivas explicáveis entre pessoas que experimentaram e experimentam esses conflitos.

Segundo o autor citado acima (2008, p. 33), os poucos representantes ligados a linha do dualismo, no século XX defendem a ideia de que mente e cérebro são diferentes, as teses desses filósofos centra-se na *consciência* e *qualia*, as duas são propriedades singulares que não dá para mapear, cada ser tem uma característica diferente uma das outras, o modo como uma pessoa sente as emoções, o som de uma determinada música ou as cores, é ainda um mistério para o estudo de consciência, mesmo com os avanços a Neurociência ainda não consegue dar uma explicação para esses fenômenos.

## ARTE E NEUROCIÊNCIA

Cores e formas foram muito significativas nas obras de Van Gogh o artista elaborou uma escala de cores muito peculiar para seu uso, assim a cor minimizou e materializou os aspectos horrendos que observava em seu recôndito, na arte Vincent Van Gogh encontrou caminho para libertar a alma atormentada, cada pincelada cada tom e cor traz em si uma mensagem de pânico e inquietação revelados por cartas ao irmão, com pinceladas intermitentes e as cores vibrantes que adquiriu com o Impressionismo, contudo sua arte tem originalidade, um artista que odiava as técnicas do academicismo (MARTINS,1964, p.221).

De acordo com o autor citado acima (1964, p.221) o pintor atribuiu ao vermelho e verde as paixões aterrorizantes e eternizou a paz e o amor no amarelo. São cores atribuídas de modo particular que o artista reproduziu nas pinturas, não necessariamente os observadores de sua obra terão esse tipo de sentimento, são as qualidades atribuídas por ele as referidas cores. “Procurei exprimir com o verde e o vermelho as terríveis paixões humanas” (MARTINS,1964, p. 221) Conforme Lehrer (2010, p. 151) a pintura não emerge apenas dos pigmentos coloridos ou da luminosidade, mas de alguma região no cérebro.

“O olho era como uma câmera: coletava pixel de luz e os mandava passivamente para o cérebro. O fundador dessa psicologia era o eminente experimentalista William Wundt<sup>11</sup>, o qual insistia que cada sensação poderia ser dividida em dados sensoriais mais simples. A ciência poderia descascar as camadas da consciência e revelar o verdadeiro estímulo subjacente. A pintura surge não da tinta ou da luz, mas de algum lugar em nosso cérebro. Entramos na obra de arte: a estranheza dela é nossa própria estranheza” (LEHRER, 2010 p.149-151).

---

<sup>11</sup> Conforme o blog Psíco Lógos: William Wundt (1832-1920) foi filósofo, médico e psicólogo. Nascido em 31 de agosto de 1832 em Mannheim, Alemanha.



O filósofo Daniel Dennett (1991, pp. 371-372) faz uma crítica aos filósofos modernos, ao afirmar que cor não existe no mundo apenas nos olhos de quem está vendo. No entanto diz Dennett o olho e o cérebro do observador faz parte do mundo como os objetos observáveis pelo mesmo, Dennett, afirma que a ciência moderna retirou a cor do mundo físico a substituição foi feita por ondas incolores de radiação eletromagnética. “Color, they say not exist” in the world but only in the eye and brain of the beholder. But the eye and brain beholder are in the world, just as much parts of the physical world as the objects seen by the observer”.

O artista não usou do elemento linguístico (literatura) para expressar seus sentimentos, o bico de pena deu lugar as tintas e pincéis, ele viu a cor e a arte de maneira subjetiva, (MARTINS,1964, p.221) o problema difícil está em como traduzir objetivamente algo que é subjetivo.

Em relação à cor Nagel aponta a possibilidade de um experimento com um certo tipo de inseto, colocando esse animal exposto a vários tipos de cores e posteriormente conferir qual ou quais cores este animal sofreu algum tipo de reação no sistema ocular, no entanto Nagel afirma que o pesquisador poderia descobrir quais cores são isoladas pelo inseto, a partir das cores ignoradas pelo próprio pesquisador como humano, se o pesquisador discrimina a cor rosa do verde, ele poderá verificar se o inseto também discrimina essas cores, entretanto não saberá responder se o inseto tem as mesmas experiências que ele em relação a essas cores. Vincent Van Gogh deu significado a algumas cores de forma muito particular (TEIXEIRA, 2003, p. 94-95).

No que diz respeito às cores estas são experiências vívidas subjetivamente, cada pessoa experimenta as cores de forma distinta esse modo subjuntivo como os seres absorvem as coisas a filosofia da mente chama de *qualia* a mesma é um indicador das experiências vividas pelo ser humano e como são experiências subjetivas é difícil de ser explicada, a explicação vem pela linguagem, as incompreensões e pressões sofridas pelo artista, o complexo de inferioridade os surtos psicóticos, são exemplos de *qualia* (CHALMERS (1996) APUD TEIXEIRA, 2003, pp. 38;95).

“Os *qualia* apontam para a existência de elementos da experiência humana que seriam inescrutáveis e incomunicáveis mesmo entre seres humanos que partilham de uma mesma linguagem e de uma mesma perspectiva específica de mundo. Essas experiências, por serem privadas e inescrutáveis seriam apenas parcialmente descritíveis pela linguagem” (TEIXEIRA, 2003, p.95).

A loucura e os desequilíbrios mentais toma conta dos tenebrosos dias do artista, possivelmente pelos seus insucessos com a arte, em vida o pintor vendeu apenas uma tela “*La Vigne Rouge*” (1888) vendido para exposição de Bruxelas entorno de 400 francos. Menosprezado por alguns pintores entre eles Gauguin Van Gogh enlouquece e tenta assassiná-lo, frustra-se por não conseguir matar corta sua orelha. Internado em centro psiquiátrico(sanatório) na cidade de Saint Rémy, pinta o célebre quadro “Noite Estrelada” (1888). O pintor utilizou a forma subjetiva para expressar as emoções através da arte (MARTINS, 1964, pp. 222-226).

“Foi como paciente do asilo de Saint-Rémy que Van Gogh pintou Noite Estrelada. Pintando com uma fúria muda, trabalhou três noites seguidas, porque como ele escreveu, a noite é mais viva e mais ricamente colorida que o dia” [...]. Cada vez que olho seus quadros, vejo alguma coisa nova, disse seu médico, dr. Gachet. Ele é mais que um grande pintor, é um filósofo” (STRICKLAND; BOSWELL, 2004, pp. 121-122).

Mais o que está intrínseco na obra “Noite Estrelada”? Conforme Mason (2007) a obra traz magníficos movimentos em redemoinho e impressionantes formas remonta às montanhas ciprestes e ao seu estado mental o que é confirmado por Strickland e Boswell (2004) a tela traz súbita agitação vista pelas pinceladas curvilíneas; as estrelas e a lua surgem como estivessem explodindo em energia. No entanto diz os últimos autores é uma composição feita em completa harmonia, a torre vertical reverbera dando um corte nas linhas curvas laterais dos montes e do céu.

Daniel Dennett (1991, p.107-108) declara que onde tem consciência tem probabilidade do subjetivo, para o filósofo a forma como observo as coisas que estão no mundo depende da minha localização espacial. A obra noite estreladas de Van Gogh foi vista a partir do ponto espacial a qual o pintor estava residindo, o manicômio. If the “point of view the observer must be smeread over a rather large volume in the observer brain, the observe’s own subjective”. Segundo Martins (1964, p. 31) Em 29 de julho (1890) na cidade francesa de Auvers-Sur-Oise Vicente Van Gogh, em um surto psicótico comete o suicídio, sua morte ainda é uma incógnita para História da Arte.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vincent Willem Van Gogh(1853-1890), tornou-se um dos grandes gênio da História da Arte. Através de cartas o artista mencionava que havia um pouco de si em suas telas,

contudo as qualidades sensórias vividas em particular são difíceis de serem relatadas por mensagem não verbal. As qualidades contidas uma pintura possivelmente poderão ser percebidas a partir do momento que esta toca sensorialmente o observador, um indivíduo com seus estados mentais consciente ao ver uma obra de arte e esta o tocar, supostamente pode acontecer qualia, são as qualidades inerente, a pessoa, sentimento individual vivido de modo particular, assim como em um sujeito esta tela trouxe alguma afeição a mesma tela no mesmo lugar vista por outra pessoa, poderá não representar nada, será apenas uma obra do mestre Van Gogh. Qualia são sentimentos difíceis de expressar, expresso apenas em primeira pessoa, que a ciência tenta descobrir Chalmers chama de problema “difícil” o “problema da consciência”.

*“I want to touch people with my art. I want them to say he feels deeply he feels tenderly”*

*Vincent Willem Van Gogh (1853-1890).*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DENNETT, C. Daniel. **Consciousness Explained**. Illustrated by Paul Weiner. 1991.

LEAL-Toledo, G. (2006). Dennett e Chalmers. Argumento vs. Intuição. Em: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Org.), **Anais**, VI Semana dos Alunos da Pós-Graduação em Filosofia da PUC-Rio (pp.124-126). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-PR.

LEHRER, Jonah. **Proust foi um neurocientista como a arte antecipa a ciência**. Tradução: Fátima Santos- Rio de Janeiro: Editora Best Sller,2010.

MAISON, Antony. Editado por: SPIKE.T. John. **História da Arte Ocidental: da pré-história ao século XXI**. Editora Rideel: São Paulo,2007.

MARTINS, Luís. **Os Pintores**. Editora Cultrix: São Paulo, 3ª edição, 1964.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. Editora Ática: São Paulo, 2005.

SCIENTIFIC American Brasil. **Especial Segredos da Mente**. 2ª edição. Nº23, 2001.

STEVEN, Naifeh e Gregory White Smith. **Van Gogh :A vida**. Tradução Denise Bottmann. Companhia das Letras.

STRICKLAND, Carol e BOSWELL, John. **Arte Comentada: da pré-história ao pós-modernismo**: Tradução Angela Lobo de Andrade, Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

TEIXEIRA. J. D. Fernandes. **Mente Cérebro Cognição**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2ª Edição, 2003.

TEIXEIRA. J. D. Fernandes. **Como Ler a Filosofia da Mente**. Editora Paulus, 2008, São Paulo – SP.

**Site:**

<https://www.culturagenial.com/quadro-a-noite-estrelada-de-vincent-van-gogh/>. Acesso em: 04 de junho de 2018.

<https://intratecal.wordpress.com/2013/11/10/vinhedo-vermelho-a-unica-obra-que-vincent-van-gogh-vendeu-em-vida/>. Acesso em: 04 de junho de 2018.

<http://blogpsicologos.com.br/psicologia/historia-da-psicologia/item/11-wilhelm-wundt-o-pai-da-psicologia-moderna>. Acesso em: 13/06/2018

**Filme:**

Com Amor Van Gogh, ano(2017). Disponível, Netflix/2017

# Capítulo 15

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CURSOS DE TECNOLOGIA

**LÚCIA APARECIDA ANCELMO**

Faculdade Cristo Rei (FACCREI) / Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) / Segunda Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN)

**VITÓRIA DA SILVA ARMELIN**

Membro do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN)

**ANNECY TOJEIRO GIORDANI**

Universidade Estadual do Norte do Paraná / Primeira Líder do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN)

**RESUMO:** Neste capítulo, será exposto um estudo de abordagem qualitativa, cujo objetivo é de apresentar as percepções dos docentes sobre a formação continuada em sua prática profissional, utilizando-se, para isso, os dados coletados na aplicação de um curso de formação, com a participação de 20 professores de cursos superiores da área da tecnologia, com formação de bacharéis. De cunho bibliográfico, utilizando-se também de um questionário estruturado e de dados de atividades aplicadas durante o curso de formação, disponibilizados por meio eletrônico, os dados foram analisados à luz da metodologia Análise de Conteúdo. Diante da organização, categorização e análise dos dados, os resultados sinalizam que os professores têm como percepção a respeito da formação continuada que trata-se de um processo necessário e importante para melhorar o ensino, melhorando a sua própria atuação docente, desenvolvendo habilidades e metodologias de ensino, que impactarão em sua prática profissional, sobretudo no caso dos professores com formação em cursos de bacharelado, como os do contexto desse estudo, nos quais, *a priori*, não são contempladas disciplinas relacionadas ao ensino em suas matrizes curriculares. Identificou-se também, que os professores reconhecem a docência como um caminho para a transformação social e, a partir desse indicativo, reforça-se a ideia de que a qualidade das formações inicial e continuada podem impactar positivamente nas mudanças sociais, sendo importante a priorização de investimentos e políticas públicas voltadas para a formação continuada de docentes, no sentido de valorizar a profissão, considerando que a atividade docente exerce impacto direto na formação dos cidadãos, sujeitos da transformação social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada de Professores. Tecnologia. Ensino.

**ABSTRACT:** In this chapter, a study with a qualitative approach will be exposed, whose objective is to present the perceptions of teachers about continuing education in their professional practice, using, for this, the data collected in the application of a training course, with the participation 20 senior professors in the area of technology, with bachelor's degrees. Bibliographic in nature, also using a structured questionnaire and data from activities applied during the training course, made available by electronic means, the data were transmitted in the light of the Content Analysis methodology. Given the organization, categorization and analysis of the data, the results indicate that teachers have a perception about continuing education that it is a necessary and important process to improve teaching, improving their own teaching performance, developing skills and methodologies teaching, which will impact their professional practice, especially in the case of teachers trained in bachelor's degrees, such as those in the context of this study, in which, *a priori*, subjects related to teaching are not included in their curricular matrices. It was also identified that teachers recognize teaching as a path to social transformation and, based on this indicator, the idea

is reinforced that the quality of initial and continuing education can positively impact social change, and prioritization is important. investments and public policies aimed at continuing education for teachers, in the sense of valuing the profession, considering that the teaching activity has a direct impact on the education of citizens, related to social transformation.

**KEYWORDS:** Continuing Teacher Education. Technology. Teaching.

## INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, na sociedade, percebe-se a preocupação com relação ao ensino e à forma de levar o conhecimento para as gerações futuras. Isso ocorreu e ainda ocorre com o intuito de, antes, sobreviver, e com o passar do tempo e atualmente, transmitir os saberes historicamente constituídos, utilizando-os como referência para o desenvolvimento e a evolução do conhecimento, bem como, desenvolver as organizações sociais.

Ao longo da história, a sociedade se transforma e a educação tem refletidas essas mudanças em seu contexto, impactando em sua dinâmica, demandando que se tenha um olhar atento para esses movimentos. Ao final do século XX, observa-se que essas modificações ocorreram impetuosamente, em ritmo mais acelerado, refletindo na cultura, economia, consumo, industrialização, organização do trabalho, tecnologia e outros setores.

Inevitavelmente, educação e o trabalho docente, ao findar desse século, também experimenta os impactos de tais transformações, exigindo diferentes considerações sobre o ensino e a aprendizagem, a fim de atender novas demandas que emergem no ambiente social. Dessa forma, pode-se compreender que, na educação, um dos métodos de adequar o ensino e à aprendizagem a essas transformações sociais, é por meio da formação dos docentes, seja a inicial, com a adequação dos currículos dos cursos de licenciatura, ou a formação continuada, por meio de cursos aprimoramento profissional.

No Brasil, a formação continuada de docentes é prevista na Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais especificamente, em seu artigo 87, que determina que União, Distrito Federal, Estados e Municípios, devem promover a formação continuada dos seus professores (BRASIL, 1996).

Desse modo, esse estudo propõe uma reflexão acerca da Formação Continuada de Docentes, que apresenta-se como um processo contínuo de aprendizagem, contribuindo para soluções e enriquecimento da profissão, e deve ser um movimento constante, com vistas à perspectiva da oferta de uma educação de qualidade, que possibilite aos sujeitos envolvidos a transformação social, por meio dos processos de ensino e de aprendizagem (PAEZ; PEREIRA, 2017; SILVA; OLIVEIRA, 2018).

Nesse cenário, observa-se que os docentes que atuam em cursos superiores de bacharelado e tecnologia podem sentir essa necessidade de formação de maneira ainda mais acentuada, uma vez que a sua formação inicial não os prepara para a docência, considerando os seus conteúdos curriculares, que são prioritariamente voltados para a atuação profissional de cada área. Assim, para esses professores, pode-se considerar que a formação continuada é imprescindível ao desempenhar a atividade docente.

Tendo em conta a problemática ora apresentada, este estudo é um recorte e faz parte de uma pesquisa qualitativa maior, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Ensino (GPEMEN), que objetivou identificar as percepções dos docentes sobre a importância da formação continuada à sua prática docente, durante a oferta de um curso de formação, desenvolvido e implementado pelo GPEMEN.

O curso de formação, ofertado a 20 professores, faz parte desse projeto maior e foi elaborado pelos pesquisadores, com o intuito de ofertar a docentes em cursos superiores da área de tecnologia, conteúdos sobre didática e avaliação da aprendizagem. Sendo este, um recorte do relatório da pesquisa maior, tem-se como objetivo apresentar as percepções dos docentes sobre a importância da formação continuada à prática docente dos participantes.

Para isso, foram utilizados os dados coletados em dois encontros presenciais, ocorridos no mês de outubro de 2018, durante a aplicação do curso. Os dados coletados foram analisados à luz da Análise de Conteúdos, e por meio da organização, categorização e reflexões provenientes das análises, apresentam-se os resultados a seguir.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A arte de ensinar sempre esteve presente na humanidade e sempre foi um desafio. Vasconcellos e Sordi (2016), destaca que o professor, ao iniciar sua docência, deve permanecer na certeza da insuficiência, pois este é um dos três ofícios de maior complexidade, sendo os outros dois educar e governar.

As experiências pessoais do professor que antecedem e intermedem o exercício da docência influenciam em sua prática e na construção da prática social do próprio docente e dos alunos. Pimenta (1996) salienta que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a

partir das necessidades e desafios que o ensino com a prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1996, p. 75).

Aos docentes, quando da sua formação inicial, acessam diversos conhecimentos e saberes, que são ofertados e que farão parte do escopo profissional e podem ser mobilizados também por meio da experiência, no dia-dia da sala de aula. Aos saberes relacionados à prática docente denomina-se de saberes docentes.

Tardif (2007) destaca que o saber docente é plural e temporal. Podemos dizer que é plural, pois são provenientes de diversas fontes e é temporal no sentido de que são constituídos a partir de diversos momentos da vida do professor e da experiência profissional. Neste contexto, a formação docente e a prática docente, bem como a experiência profissional e pessoal, constituem oportunidades para o desenvolvimento do saber docente.

Considerando que a prática docente inclui diferentes tipos de saberes e os professores estabelecem diferentes relações entre eles, pode-se dizer que os professores não são apenas os transmissores de conhecimentos já instituídos (TARDIF, 2007). Tardif (2007, p. 36) define o saber<sup>12</sup> docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O autor argumenta que as articulações entre essas ciências e a prática docente são estabelecidas por meio da formação de professores e é nesse período que os professores se relacionam com os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, sociais e humanas. Essas reflexões e argumentações nos levam a reflexões sobre a história e origem das universidades, bem como a formação docente no ensino superior. Os primeiros indícios de Instituições de Ensinos de nível superior, foi encontrado na Itália, no século XI e eram chamadas de “Escola de Artes Liberais”. Segundo Simões (2013), neste primórdio, algumas universidades não possuíam prédios próprios e as aulas eram ministradas em salas das Abadias, nas casas dos professores e nas ruas.

Em relação à formação inicial dos professores a primeira Instituição de Licenciatura em Ensino surgiu em 1684, por São João Batista de La Salle, na França, entretanto, apesar de que já se ensinavam especificidades, não havia a obrigação de uma sistematização do ensino. Simões (2013), destaca que para concluir o curso, o estudante deveria realizar uma defesa oral diante de uma banca composta por três a quatro mestres, assim se tornaria um Bacharel no assunto, enquanto que, para ser licenciado, o discente necessitaria de dois

---

<sup>12</sup> Tardif (2007, p. 11) entende “saber” num sentido amplo, que abrange “os conhecimentos, as competências e as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.



anos de orientação com um mestre no assunto e, a partir desse momento, o licenciado poderia ensinar por conta própria.

Somente no século XVIII a didática se torna uma ciência, com o início do processo de implementação das Escolas Normais Superiores, que tinham com função formar professores de nível secundário e as Escolas Normais, que preparavam professores para o ensino primário. Ao longo do século XIX, essa metodologia se dissipou por toda Europa e, no Brasil, a preocupação com a universalização da formação dos professores se dissemina após a independência.

Saviani (2009), ao examinar a história da formação dos professores no Brasil, destaca uma divisão em seis períodos:

O Primeiro período se inicia em 1827, com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, determinava que os professores se instruissem e termina em 1880, quando ocorre o Estabelecimento do padrão das Escolas Normais, dando origem ao segundo período. O Segundo período começa em 1890 e vai até 1932, cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo. Em 1932 as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal e de Fernando de Azevedo, no ano de 1933 em São Paulo, destacaram-se com o início do Terceiro período, que é marcado pela Organização dos Institutos de Educação (1932-1939);

Somente em 1971, com a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais se conclui, finalizando o quarto período. O quinto período se destaca pela substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). O sexto e último período é caracterizado pela implementação dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). O sexto período, foi o de maior influência na educação brasileira, pois este revolucionou o currículo dos professores, quando no ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) Lei 9.394/96, em seu Artigo 66, passa a exigir a formação de nível superior para os docentes, estendendo essa prerrogativa às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), em 2002, que buscava estruturar e fomentar a formação dos docentes (SAVIANI, 2009).

Vasconcellos e Sordi (2016), concluem em seu levantamento que a formação para a docência do ensino superior era pouco valorizada. Nesse sentido, Borges, Aquino e Puentes (2011), afirma que tais características se manteriam até as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, no ano de 2006.

Estas diretrizes são quase que exclusivas aos professores da educação básica. Quanto aos professores universitários pouco se é citado. Esta ideia nos leva a uma reflexão sobre as contradições vividas pelos formadores de professores. Vidal, Bontempi Jr. e Salvadori (2016), exemplifica ao expor o relato de uma ex-professora do extinto curso de Didática. Alega-se que, havia gozação para com as docentes, pois “queriam ensinar a ensinar”. O questionamento que se edifica é, se ensinar é uma tarefa classificada como desafiadora, então o que podemos concluir sobre a tarefa de formar professores?

Respostas para esse desafio existem, mas a falta de disseminação dessa formação prejudica o acesso a esse tipo de conhecimento. A UNESCO (1998), por meio da “Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI”, define que todo tipo de estudo, treinamento ou formação em nível secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais, devem ser aprovados pelas autoridades competentes do Estado, ajudando a todos a educar, formar e realizar pesquisas. Em 2003 o documento “Educação Superior: reforma, mudança e internacionalização”, surge para reafirmar a importância do documento anterior e integrar novas considerações.

Nesse sentido, Merellano-Navarro *et al.* (2016), defende que entre as atribuições de um professor universitário estão: reflexão sobre seu trabalho, acompanhado do dever de atualização; domínio de conhecimentos específicos; capacidade de inovar metodologicamente; agir como incentivador de seus alunos e; compreensão quanto as peculiaridades de seus alunos.

A formação continuada deve transmitir ao profissional um desenvolvimento que considera os seus propósitos e as suas necessidades, de modo a contribuir para melhorar a capacidade e o empenho ativo a longo prazo (GOODMAN, 2017). Seus mecanismos de atuação possibilitam ao professor ser um agente de si, onde analisa seus saberes e práticas no contexto em que atua (PAEZ; PEREIRA, 2017; KAMBOUROVA, 2020; VASCONCELLOS; SORDI, 2016). Silva e Oliveira (2018, apud FREIRE, 1987), confirmam que educação contínua de um professor lhe ajuda a obter o seu “fazer” profissional.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), atualmente assume que, com maior quantidade de professores mestres e doutores, a qualidade do ensino superior poderá se elevar. No entanto, apesar de, em tese, esse documento do âmbito da administração pública, dar importância à formação continuada, em contraponto, na prática, ainda observam-se situações contrárias (BRASIL, 2015).

Oliveira *et al.* (2019), identifica que no Brasil a Educação Superior sofre com o descaso dos órgãos públicos, ficando à margem da atenção que necessitava, carente de uma entidade que acompanhe o desenvolvimento social. Assim, as instâncias

governamentais competentes devem prezar pelo Ensino Superior, e buscar estratégias para formalizar a institucionalização da formação pedagógica e continuada.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Os dados coletados na pesquisa tiveram como fonte uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se das publicações da área do Ensino e a utilização de um questionário estruturado e de dados de atividades, disponibilizados por meio eletrônico, aos vinte docentes de cursos superiores da área tecnológica, de uma Instituição de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Todos os docentes participantes do curso possuíam graduação em cursos de bacharelado, não tendo formação em cursos de licenciatura.

Para a escrita do referencial teórico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002, p. 44), se desenvolve: “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”, por meio de fontes que possam suportar a temática a ser desenvolvida e os objetivos do estudo. O questionário foi escolhido como uma das fontes de dados por possibilitar agilidade nas respostas, preservando a qualidade dos dados (GIL, 1999). O questionário foi aplicado aos cursistas no início do curso, como atividade inicial, com o intuito de identificar as expectativas dos participantes quanto à formação a ser ofertada.

Outra fonte de dados para a pesquisa foram as atividades desenvolvidas durante o curso, disponibilizadas por meio de Ambiente Virtual de Aprendizagem. Esse formato para a aplicação das atividades e coleta de dados foi selecionado por facilitar a disponibilização dos conteúdos, que de acordo com Flick (2013), podem facilitar a realização dos estudos, por configurarem uma nova forma de se executá-las, considerando as ferramentas tecnológicas.

Os dados obtidos foram analisados com base na metodologia Análise de Conteúdo sendo que as categorias provenientes desta análises foram criadas *a posteriori*, a partir dos dados provenientes do curso de formação ofertado, originando duas categorias de análise: “Expectativas sobre o curso” e “Ensinar no Ensino Superior” e as unidades delas provenientes.

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, ressalta-se que, todos os participantes, maiores de 18 anos de idade, manifestaram sua participação no estudo por meio do aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tendo preservada as identidades dos professores participantes, foi utilizado um código, para a análise dos dados, sendo utilizada a sequência de P01 à P20, como codificação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

**Categoria “Expectativas sobre o curso”** - Esta categoria utilizou como fonte de dados o questionário diagnóstico disponibilizados aos participantes como atividade inicial do curso de formação. Diante dos dados obtidos a partir da questão “Quais são as suas expectativas com relação a este curso de Formação Continuada?”, emergiram duas unidades de análise sendo: Aprimoramento Profissional e Motivos Pessoais.

A unidade de análise *Aprimoramento Profissional* apresenta que alguns participantes esperavam com a participação no curso o seu aprimoramento profissional, que a sua prática docente se desenvolvesse a partir dos conteúdos do curso. Essa expectativa é possível observar a partir dos excertos:

*“Novos conhecimentos para aplicar em minhas disciplinas” (P1); “Momentos de reflexão para melhorar a prática pedagógica” (P2); “Aprender a ensinar de maneira mais eficiente e eficaz” (P3); “Tomar contato com novas experiências de ensino e aprendizagem no ensino superior” (P6); “[...] que esse novo aprendizado [...] me faça refletir sobre o processo de ensino e aprendizado.” (P7); “Aprender novas metodologias para o processo de ensino aprendizagem e descobrir novas formas de despertar interesse dos alunos.” (P9).*

A partir desses excertos, baseando-se nos pressupostos de Pimenta (1996), Tardif (2007) e Merellano-Navarro *et al.* (2016), pode-se inferir que, além de ser uma prerrogativa do Estado ofertar a formação continuada aos professores (BRASIL, 1996), estes, por sua vez, compreendem a relevância desse processo para o seu desenvolvimento profissional, percebendo a oportunidade de formação como um momento para melhorar a sua prática docente.

A unidade de análise *Motivos Pessoais* apresenta que uma participante (P7) tinha como expectativa sobre o curso que pudesse impactar também em sua vida pessoal, sendo possível observar no excerto: *“Uma das diretrizes da minha vida é aprender algo novo todo dia.”*. Com base nas ideias de Paez e Pereira (2017) e Goodman (2017), pode-se interpretar a partir da fala desse participante que o aprimoramento profissional e o conhecimento ofertado nas formações continuadas podem, também adentrar ao campo pessoal dos sujeitos que recebem essa formação, atingindo motivações particulares.

Essa interpretação também interage com os conceitos dos saberes experienciais de Tardif (2007), que considera que a prática docente, bem como a formação continuada para o desenvolvimento dessa função, recebe e exerce influência da experiência de vida, pessoal de cada professor.

**Categoria “Ensinar no Ensino Superior”** - Esta categoria utilizou como fonte de dados a atividade disponibilizadas aos participantes após o conteúdo sobre didática, ministrado durante o curso. A atividade consistia em, após o conteúdo sobre didática, responder à questão “*Como é ensinar no Ensino Superior?*”. Diante dos dados obtidos a partir da atividade, emergiram duas unidades de análise sendo: Transformação Social e Necessidade de Formação.

A unidade de análise *Transformação social* traz excertos dos participantes que indicam que, para eles, o ensino, também na modalidade superior, pode contribuir com o desenvolvimento da sociedade:

*“[...] nos cabe não apenas transmitir conhecimento mas levar o aluno a buscar e descobrir novos caminhos (P1)”*; *“[...] ensinar está mais ligado a como conseguimos motivar os alunos a desenvolver suas habilidades e competências do que a transmissão de conteúdo [...]” (P5)*; *“Ensinar também é ser revolucionário porque é a oportunidade. [...] é um ato político, é nadar contra a corrente da ignorância e procurar fazer sempre o melhor para todos.” (P7)*; *“Ensinar é fazer transformações nas pessoas (estudantes|). Não importa como recebemos os nossos Ingressantes, precisamos transformá-los nos melhores profissionais e pessoas.” (P8)*.

Considerando os pressupostos de Pimenta (1996) e Vasconcelos e Sordi (2016) e, tendo em conta as falas dos professores sobre como é ensinar no Ensino Superior, infere-se que muitos indicam reconhecer o ensino como meio para a transformação social, reconhecendo também que a sua prática docente pode interferir no desenvolvimento da sociedade por meio do conhecimento ofertado e, por consequência, do seu aprimoramento profissional com a formação continuada.

A unidade de análise *Necessidade de formação* traz excertos dos participantes que descrevem, para eles, os professores carecem de formação e de aprimoramento profissional para melhor exercerem o ensino, considerando que o ensino por vezes é centrado no professor:

*“A prática docente no ensino superior é, em sua maior parte, representada por aulas magistrais onde o professor é o detentor do conhecimento.” (P5)*; *“[...] por outro lado, também percebo que os professores, falando por mim, não estão preparados para esse desafio.” (P6)*; *“O grande desafio fica sendo atrair a atenção do aluno com as atividades da aula.” (P13)*; *“Acredito que as aulas do ensino superior são técnicas, com isso o professor deve sempre implementar metodologias pedagógicas.” (P16)*.

Tendo em conta os conceitos de Pimenta (1996) e Merellano-Navarro *et al.* (2016), infere-se, dessa forma, que a percepção dos cursistas a respeito da formação continuada

vai ao encontro da perspectiva de que esse processo pode ser necessário e imprescindível para atingir melhores níveis de qualidade no Ensino Superior, por meio da aprendizagem de novas metodologias de ensino e do aprimorando a prática docente.

Em síntese, diante dos dados ora apresentados e, considerando o objetivo deste recorte do estudo, compreende-se, por meio das categorias analisadas que, ofertar cursos de formação continuada para professores com atuação em cursos de tecnologia ou bacharelados pode contribuir com a qualidade do ensino, tendo em conta as metodologias e outras necessidades de formação que esses docentes possam ter.

Mais especificamente, no contexto desse estudo, em que os docentes atuam em cursos de tecnologia, sobre a sua percepção sobre a formação continuada, os participantes deram indícios de que entendem que a formação continuada é um processo necessário para melhorar a prática docente, possibilitando o seu desenvolvimento profissional. Os professores demonstraram identificar a formação continuada como uma oportunidade de contribuir com a sua atuação no ensino, levando a reflexões sobre a sua prática além de possíveis impactos na vida e objetivos pessoais dos docentes.

Outro ponto relevante interpretado é de que os próprios participantes da pesquisa sentem a necessidade de realizar cursos de formação continuada. A percepção demonstrada por eles é de que a formação continuada pode ser um caminho para melhorar a qualidade do exercício da docência, conhecendo novas metodologias. Entende-se que essa necessidade indicada por eles pode derivar, principalmente, pelo fato de que a maioria dos professores dos cursos de tecnologia possui formação em cursos de bacharelado, nos quais não são contemplados conteúdos relacionados ao ensino.

Além desses indicativos, os relatos dos participantes apontaram que os docentes compreendem a importância do ensino para a transformação social, até mesmo na modalidade superior, corroborando, assim, com ideia de Oliveira *et al.* (2019), sobre a importância do profissional professor para a sociedade e de investimentos priorizados para a educação, demandando que as ações e políticas públicas, como a formação continuada de professores, sejam priorizadas pelo Estado, sobretudo com relação ao preparo do professor, que está na linha de frente da formação dos cidadãos, sujeitos diretamente relacionados ao desenvolvimento da sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento desse estudo, que ocorreu no contexto da formação continuada de docentes de cursos superiores da área de tecnologia de uma Instituição de Ensino do

Estado de São Paulo, buscou, por meio das reflexões produzidas, compreender qual é a percepção desses professores sobre a formação continuada em sua prática profissional.

Na trajetória teórica deste estudo, buscou-se evidenciar alguns momentos históricos da educação no que diz respeito à prerrogativa da formação continuada, tanto por parte do Estado, quanto por parte dos docentes, até situar-se ante à promulgação da LDBEN de 1996, documento que responsabiliza o Distrito Federal, Federação, Estados e Municípios pela oferta de formação continuada de professores.

Nesse contexto, também ficou evidente a importância da formação continuada no sentido de preparar o professor para a docência, sobretudo, nos casos dos que atuam em cursos da área de tecnologia, nos quais os docentes, normalmente possuem formação em cursos de bacharelado, não tendo sido preparados para a atuação no ensino, como deve ocorrer nas licenciaturas.

A formação pedagógica e a formação continuada, no contexto dessa pesquisa vai ao encontro do que coloca Tardif (2007), que conceitua que os professores possuem um conjunto de saberes necessários à sua prática profissional e que, tais saberes, podem se modificar ao longo do tempo, conforme as necessidades do ensino e da aprendizagem, e as especificidades de cada professor. E, corroborando com essa ideia Pimenta (1996) reforça que uma das formas de suprir essas necessidades de formação dá-se por meio da formação continuada.

Após as análises e reflexões procedentes dados obtidos, e tendo em conta o objetivo deste estudo, como resultados identificamos que os professores têm como percepção a respeito da formação continuada que, embora essa seja uma responsabilidade do Estado, trata-se de um processo necessário e importante para melhorar a sua atuação na docência, que irá melhorar a atuação do próprio professor desenvolvendo habilidades e aprendendo novas metodologias que impactarão positivamente em sua prática profissional e também em sua vida pessoal, sobretudo no caso dos professores com formação em cursos de bacharelado.

Também foi possível identificar nos resultados que os professores reconhecem a importância da docência como caminho para a transformação social e, por isso, um ensino de qualidade pode contribuir com os indivíduos que compõem a sociedade e que podem atuar em seu desenvolvimento, tendo a sua prática social influenciada pelo ensino.

E, por fim, os resultados indicaram ainda que, diante dos relatos dos professores, reconhecendo a importância da formação continuada como processo necessário à qualidade da educação, é importante que sejam efetivados investimentos e políticas públicas para a educação, como a formação continuada de professores, no sentido de

valorizar essa área e os profissionais da docência que atuam de maneira direta na formação dos cidadãos, sujeitos da transformação social.

## REFERENCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 14 maio. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 14 maio. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. PNE 2014 – 2024**. Linha de Base. Conselho Nacional de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, DF. 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 17 maio. 2021.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e respectivas. **Revista Histedbr On-line**, n. 42, p 94 – 112. Minas Gerais. 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312868268\\_Formacao\\_de\\_professores\\_no\\_Brasil\\_historia\\_politicas\\_e\\_perspectivas](https://www.researchgate.net/publication/312868268_Formacao_de_professores_no_Brasil_historia_politicas_e_perspectivas). Acesso em: 14 maio 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Editora Penso. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMAN, Barbara E. An evolution in student-centered teaching. **Adv Physiol Educ**, v 40, p 278 – 282. South Dakota. 2016. Disponível em: <https://journals.physiology.org/doi/pdf/10.1152/advan.00056.2016>. Acesso em: 17 maio. 2021.

GOODMAN, Barbara E. How do the Institutes on Teaching and Learning (ITLs) nurture the members of the Physiology Educators Community of Practice (PECOP)? **Adv Physiol Educ**, v 41, p 354 – 356. South Dakota. 2017. Disponível em: <https://journals.physiology.org/doi/pdf/10.1152/advan.00050.2017>. Acesso em: 16 jun. 2021.

KAMBOUROVA, Miglena. ¿Qué falta por comprender sobre el concepto autoevaluación (del aprendizaje) en educación superior? Una mirada diferente desde su historia. **Avaliação**, v. 25, n. 03, p. 640-658, Colômbia. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/q3mGMw64qzpqKyVKtCDktFR/?lang=es>. Acesso em: 16 jun. 2021.



MERELLANO-NAVARRO, Eugenio *et al.* Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? **Educ. Pesqui**, v 42, n 4, p. 937-952. São Paulo. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wwNSHbgjb8Pc4JYXfBK59Dk/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 16 jun. 2021.

OLIVEIRA, Gislaine Alves *et al.* Pedagogical training profile of basic health sciences faculty in biomedical and related field at Brazilians public and private higher education institutions. **Adv. Physiol Educ**, v 43, p 180 – 190. Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: <https://journals.physiology.org/doi/pdf/10.1152/advan.00211.2018>. Acesso em: 17 maio. 2021

PAEZ, Fabiana Martinello; PEREIRA, Antonio Serafim. Formação continuada: a visão dos professores de um curso de graduação tecnológica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, p 567 – 575. Santa Catarina. 2017. Disponível em: <http://old.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29483/21114>. Acesso em: 17 maio. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** v. 14, n 40, p 143 – 155. São Paulo. 2009. Disponível em: <https://www.sintesc.org.br/files/1081/Texto%20%20%20For%20docente%20aspectos%20hist%20Saviani.pdf>. Acesso em: 17 maio. 2021.

SILVA, Edna Coimbra; OLIVEIRA, Ozerina Victor. Política de formação continuada de professores: possíveis contribuições para a constituição do trabalho docente. **Rev. Trama**, v. 14, n 33, p 37 – 48. Mato Grosso. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19429>. Acesso em: 17 maio. 2021.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Rev. Temas em Educação**, v. 22, n 2, p 136 – 152. Paraíba. 2013. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/23ac2587640666ea24bccfb1e9df8ca/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812>. Acesso em: 17 maio. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2007. 325 p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** – 1998. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 1998. Disponível em: <https://livrariapublica.com.br/dominio-publico/ue000293.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2021.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; SORDI, Maria Regina Lemes. Formar professores universitários: tarefa (im)possível?. **Interface, Comunicação saúde educação**. v 20, n 57, p 403 – 414. Brasil. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v20n57/1807-5762-icse-1807-576220150450.pdf>. Acesso em: 14 maio. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves; BONTEMPI JR. Bruno; SALVADORI, Maria Angela Borges. Tempos Pretéritos e Escolhas de Futuro: a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a formação docente. **Educação & Realidade**. v 41, n especial, p 1419 - 1440. Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/CTw84XXY5m3jsqs3Fm5QF5d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 16 jun. 2021.

# Capítulo 16

## O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES

**SUSANA DA COSTA MOTA**

Acadêmica das Ciências Sociais - licenciatura/UFSM

**LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA MOURAD**

Professora da UFSM

**ISADORA LUIZA FRANCISCA ALVES FLORES**

Doutoranda em História - UNIOESTE

**RESUMO:** O presente artigo propõe uma reflexão acerca da importância do ensino de Sociologia para a educação Infantil. Trata-se de um artigo de revisão, com base na bibliografia que trata da matéria, utilizando-se ainda da pesquisa documental tendo como principal documento a Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido foi feita uma cronologia da oferta da disciplina de sociologia na educação básica e no ensino superior de tal sorte a identificar a intermitência da oferta. Quando da avaliação dos desafios enfrentados para a oferta de Sociologia na educação infantil, infere-se que o ensino da Sociologia é de suma importância para educandos de todas as idades, pois traz a sala de aula, um debate em torno das relações e ações sociais, levando os mesmos a compreenderem o mundo de maneira diferenciada, sendo o professor o mediador capaz de ressignificar conteúdos e adequá-los a diferentes faixas etárias permitindo uma formação crítica do educando.

**PALAVRA-CHAVE:** Ensino de Sociologia; Educação Infantil; BNCC.

**ABSTRACT:** This article proposes a reflection on the importance of teaching sociology for early childhood education. This is a review article, based on the bibliography that deals with the matter, using also documental research having as main document the Common National Curriculum Base. In this sense, a chronology of the offer of the discipline of sociology in basic education and higher education was made in order to identify the intermittence of the offer. of Sociology is of paramount importance for students of all ages, as it brings to the classroom, a debate around social relations and actions, leading them to understand the world in a different way, with the teacher being the mediator capable of resignifying content and adapting them to different age groups, allowing for a critical education of the student.

**KEYWORDS:** Teaching of Sociology; Child education; BNCC.

### INTRODUÇÃO

A implementação da Sociologia como disciplina iniciou entre os anos de 1925 e 1928 nas escolas de Educação Básica da época, porém a disciplina foi retirada junto com a Filosofia do currículo escolar no período da ditadura militar brasileira (1964-85), sendo substituída pela disciplina Moral e Cívica, no Ensino Médio e Estudos Sociais (Sociologia, História e Geografia) no Ensino Fundamental. Apesar do retorno da Sociologia e da Filosofia ao currículo escolar como disciplina efetiva ocorrer através da alteração da Lei de

Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) só foi possível a sua efetivação com a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, (POSSAMAI; KERN; ROSSATO, 2016).

Embora a história do ensino de Sociologia no Brasil possua uma trajetória multifacetada, as experiências da disciplina com outros públicos e espaços, além do Ensino Médio, contribuem para fortalecê-la enquanto disciplina escolar, pois essa diversidade favorece o enriquecimento didático da Sociologia nas escolas. Contudo, “a inserção nas Séries Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental provoca discussões sobre as estratégias metodológicas, os materiais didáticos, o currículo e as concepções teóricas específicas para esse público” (POSSAMAI; KERN; ROSSATO, 2016, p.147).

Raquel Pinto e Angela Branco afirmam que a Educação Infantil é “considerada como importante corresponsável pelo início da promoção de padrões específicos de interação social, como interações afiliativas, pró-sociais e de caráter cooperativo envolvendo crianças, professores, membros da família e adultos em geral” (PINTO; BRANCO, 2009, p.511).

As autoras ressaltam ainda que “as interações sociais construtivas e cooperativas têm o potencial de promover a aprendizagem eficiente de habilidades e conteúdo, assim como a empatia e o respeito mútuo, fundamentais ao desenvolvimento moral” (PINTO; BRANCO, 2009, p.511), sendo assim, o campo da Educação Infantil possui singularidades que o distinguem das demais etapas educativas.

A Sociologia é uma disciplina de suma importância para a Educação Básica, pois colabora com o crescimento do educando, buscando resgatar a importância de um convívio social saudável, pois em sala de aula abrange vários aspectos da vida do indivíduo, trazendo para a discussão entre os educandos, temáticas do dia a dia, sendo uma forma de aprendizagem diferenciada, resgatando a ideia de sociedade, de relacionamento interpessoal, assim como levando os educandos a refletir sobre a vida social.

O presente artigo tem por objetivo discorrer sobre a importância do ensino de Sociologia para a Educação Infantil, buscando avaliar os desafios encontrados em sala de aula para ministrar a disciplina. Para alcançar tais objetivos foi utilizada a pesquisa bibliográfica, enquanto elemento essencial para compreender a importância da Sociologia na Educação Infantil, bem como a pesquisa documental que utilizou a Base Nacional Comum Curricular(BNCC).

## A HISTÓRIA DO ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

No Brasil, o ensino da Sociologia passou, em seu percurso histórico, por vários momentos, sendo marcado por constantes intermitências e disputas travadas em defesa da inclusão obrigatória da disciplina na Educação Básica, bem como por momentos em que a disciplina esteve totalmente excluída da grade curricular, como veremos na sequência, tomando como base os estudos de MORAES, 2003, LEITE *et al*, 2018 e SILVA, 2010.

- 1882, “Pareceres” de Rui Barbosa versava sobre a inclusão da disciplina nos cursos preparatórios e superiores, porém a reforma não se realizou;
- 1890-1897, com a Reforma Benjamim Constant, a disciplina é incluída como obrigatória nos cursos preparatórios (6º e 7º anos do secundário), mas não foi posta em prática;
- 1925-1942, com a Reforma Rocha Vaz, a disciplina torna-se obrigatória e seus conteúdos são exigidos nas provas de vestibulares para o ensino superior. A Reforma Francisco Campos de 1931 reforçou o caráter obrigatório;
- 1942-1961, com a Reforma Capanema, a Sociologia é excluída do currículo;
- 1961-1971, com a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), a disciplina passa a figurar como componente optativo no curso colegial;
- 1971-1982, a disciplina, embora optativa, apresenta dificuldade para ser incluída, por conta do preconceito reinante em que se confundia Sociologia com socialismo e mesmo pela quase “substituição” do possível caráter crítico de sua pela disciplina obrigatória Organização Social e Política Brasileira (OSP);
- 1982, a Lei nº 7.044/82 veio revogar a profissionalização compulsória que marcava o segundo grau desde a Lei nº 5.692/71, Essa revogação trazia para o campo da educação os efeitos ainda tardios da “abertura lenta, gradual e segura” iniciada pelo governo Geisel e continuada pelo governo Figueiredo; indicava também a crise do modelo econômico, a que se denominou “Milagre Brasileiro”, que tinha induzido a transformação do ensino médio em ensino profissionalizante, a fim de formar mão-de-obra técnica
- 1982-1986, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) publicou a “Proposta de Conteúdo Programático para a Disciplina Sociologia- 2º grau”;
- 1992, a CENP apresentou outra Proposta Curricular, seguida nos anos de 1993 e 1994 por novo concurso e posse dos aprovados;

- 1996, é promulgada a nova LDB (Lei 9394/96) que no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, estabeleceu que: “ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” ;
- 1998, publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, Parecer CNE/CEB nº 15/98), e regulamentadas pela Resolução CNE/CEB3/98, que interpretava a referida passagem da LDB da seguinte forma: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”;
- 1999, o próprio governo federal disponibilizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio, incluindo a Sociologia como parte das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ainda em 1999, a SEESP enviou para as escolas o documento “Novos rumos da Escola de Ensino Médio- Desafios e Possibilidades”, reduzindo drasticamente a grade curricular do Ensino Médio, dificultando a diversificação ou a inclusão de disciplinas no currículo;
- 2000, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do Ensino Médio, com carga semanal de duas horas-aula no novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal;
- 2001, Fernando Henrique Cardoso, vetou a Lei do Deputado Federal Padre Roque, do PT/PR, que tornava obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas;
- 2003, o deputado Ribamar Alves, do PSB/MA, apresentou o PL 1.641/03, propondo a alteração do Art. 36 da LDB, Lei de Diretrizes e Bases, para tornar obrigatórias as disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio .O projeto recebeu voto favorável do relator, mas, em junho de 2004, um requerimento encabeçado por 51 deputados impediu a sua ida para o Senado;
- 2006, a Resolução nº 4, de 2006, da CNE, ofereceu aos sistemas duas alternativas de inclusão: nas escolas que adotam organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, os conteúdos deviam ser tratados de forma interdisciplinar e contextualizada; já para as escolas que adotam currículo estruturado por disciplina, devem ser incluídas Sociologia e Filosofia;
- 2007, a SBS realiza junto na USP o 1º Seminário Nacional de Ensino de Sociologia nos dias 28 de fevereiro a 2 de março, cria-se a Comissão de Ensino de Sociologia no Congresso da SBS, mantendo GT Ensino de Sociologia, entre outras tantas atividades. O SINSESP e a APEOSP organizam o 1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia

e de Filosofia. A UFPR introduz Sociologia nas provas do Vestibular e a Editora Escala cria a Revista mensal Sociologia: Ciência & Vida, revista vendida na maioria das bancas do País;

- 2008, diante das resistências de alguns estados em acatar a mudança das DCNEM, o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo (SINSESP) liderou mais um movimento de pressão pela aprovação da lei federal que obriga o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio,.Em 2 de junho de 2008, foi assinada a Lei nº11.684, incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio;
- 2009, o CNE regulamentou o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, ordenando que se efetivasse essa medida até 2011. A SBS realizou o 1º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica na UFRJ e manteve o GT Ensino de Sociologia no seu Congresso bianual. A UFG, realizou o 6º Seminário sobre Sociologia no Ensino Médio, em Goiânia-GO;

Segundo Moraes “esse rápido resumo visa a localizar as *marches* e *démarches* por que tem passado o ensino de Sociologia” (2003, p.09), mas esse movimento, definido sobretudo no campo legal ou na superfície das políticas educacionais, pouco diz em termos mais profundos das experiências desse ensino, ou dos debates a seu favor ou contra.

Já Oliveira e Cigales afirmam que num curto intervalo de tempo, houve avanços galgados pelo ensino de Sociologia, tais como a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação, a ampliação do PNLD para o Ensino Médio, o fomento de políticas educacionais para a formação de professores, com destaque para o PIBID, bem como a inserção da Sociologia na BNCC, ainda que não se tenha uma definição sobre o lugar da disciplina junto a essa reforma educacional.

## **A BNCC, A SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Rosânia Campos e Maria Carmen Silveira Barbosa afirmam que o lançamento do documento de referência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) gerou inúmeras discussões, debates e configurou novos desafios para a educação nacional, tanto em seus aspectos legais quanto em seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos, sendo que:

No caso específico da educação infantil, tendo em vista sua própria trajetória na Constituição como direito público subjetivo, esse debate evidencia antigos desafios e coloca em pauta insistentes “fantasmas” que há muito rondam a área; ao mesmo

tempo que indica algumas ratificações de conceitos e perspectiva curricular considerados fundamentais por professores e pesquisadores (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p.353).

Versa a BNCC que ao longo da Educação Básica, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os educandos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, “uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2021, p.25):

Assim, para a Educação Infantil a BNCC indica os princípios éticos, políticos e estéticos na configuração dos projetos político-pedagógicos das instituições e compreende que são seis os grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. No entanto, para Campos e Barbosa, o documento não é organizado conforme a estrutura das demais etapas educativas, pois o documento da Educação Infantil é sistematizado a partir da concepção de “campos de experiências de aprendizagens” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p.360) e considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver:

- O eu, o outro e o nós;
  - Corpo, gestos e movimentos;
  - Traços, sons, cores e formas;
  - Escuta, fala, pensamento e imaginação;
  - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
- (BNCC).

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: bebês (0-1a 6m), crianças bem pequenas (1a 7m- 3a 11m) e crianças pequenas (4<sup>a</sup>- 5a11m) (BNCC, 2021, p.25).

Portanto, na Educação Infantil, o quadro de cada campo de experiências se organiza em três colunas, relativas aos grupos por faixa etária, nas quais estão detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, porém em cada linha da coluna, os objetivos definidos para os diferentes grupos referem-se a um mesmo aspecto do campo de experiências (BNCC, 2021, p.26), sendo que na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2021, p.8).

Porém, Campos e Barbosa indagam como podemos analisar a BNCC para a Educação Infantil quando o documento da Base, para as demais etapas, não evidencia claramente qual é a proposta de educação para as crianças e jovens brasileiros, nem identifica qual é o projeto de sociedade que se deseja construir? (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Pois, embora conceitos e concepções da Sociologia estejam presentes em todas as dez competências gerais da Educação Básica, desde 2008, o ensino da Sociologia é obrigatório apenas para o Ensino Médio, o que enaltece a importância da sua inserção tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil, pois múltiplas indagações podem ser abordadas pela disciplina, como por exemplo, porque as pessoas ponderam e atuam de forma tão diferente uma das outras.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC apresentam uma concepção de criança como “ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BNCC, 2021, p.38), mas ressalta que não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A Sociologia estuda a sociedade, ensina como viver em comunidade, ensina que todos juntos têm a possibilidade da mudança, embora seja matéria curricular na Educação Básica e permeie todos os campos de experiências, ela ainda não é amplamente inserida na Educação Infantil. A Sociologia tem como objetivo responder sobre diversos assuntos ensinando que as interações sociais possuem um funcionamento, pois visa buscar e apontar na sua dinâmica, contradições e regularidades no processo que existe no campo social como um aglomerado.

Mas, por que a inserção da Sociologia é tão importante para a Educação Infantil? Segundo Bruna Romasko de Oliveira e Laiza Padilha dos Santos normalmente o primeiro contato dos educandos com a Sociologia, é aos 15 anos de idade, já no Ensino Médio, momento em que já estão preocupados com decisões importantes como, qual faculdade cursar e que carreira seguir, também com preparações como, por exemplo, para ENEM e vestibular. E talvez assim não conseguem compreender com tanta clareza, reflexões que a Sociologia aborda. Porém, as autoras afirmam que se já fosse uma disciplina exposta desde quando a criança entra na escola aos 5, 6 anos se teria um resultado, uma compreensão e um interesse maior (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).



Ao entrarem na escola, as crianças estão preparadas e animadas para novas experiências, pois em seu primeiro ano já aguentam enxurradas de números e palavras que ainda não possuíam experiência, portanto algumas dessas palavras podem ser usadas tanto para ensinar a ler e escrever como também para desde pequenas já compreenderem a sociedade em que estão inseridas (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Com a Sociologia a criança aprende a acostumar-se em grupo e desenvolve senso de responsabilidade pelo espaço e pelas demais crianças. Além da capacidade de compreender a importância das regras na sociedade. Dessa forma a criança vai desde cedo a aprender a ser uma cidadã, pois ela já irá começar a perceber todas as engrenagens existentes na sociedade, ampliando o espírito de colaboração, responsabilidade e o cuidado com o mundo de uma forma consciente (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Embora a Sociologia seja de grande complexibilidade, Oliveira e Santos lembram que não se começa a ensinar matemática a partir da fórmula de Báskara, e sim quanto é  $1+1=2$ , para aí ensinar que  $2-1=1$ . Assim seria para ensinar Sociologia, não se começa por Durkheim, Marx e Weber, mas sim com atividades lúdicas e de fácil entendimento, também com desenhos, filmes e livros de histórias infantis, entre outros materiais didáticos-pedagógicos que abordam conceitos e concepções sociológicas que são importantes para as crianças aprenderem desde pequenas, para já começarem a entender sobre a vida em sociedade, pois já convivem com isso, porém sem entender (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

Além disso, a Sociologia tem muito a contribuir com a Educação Infantil promovendo a socialização, ou seja, o ato ou efeito de socializar, de tornar social, de reunir em sociedade em um processo de integração dos indivíduos com um grupo, pois quando se interage com pessoas se aprende a lidar com o mundo, respeitando as opiniões e as culturas. Assim a socialização melhora a comunicação e capacita o posicionamento diante de vários problemas do dia a dia.

Porém a socialização da criança não se restringe apenas a família, mas também a sociedade e ao Estado, afinal a construção da história de cada criança na primeira infância se intensifica num processo de estruturas básicas (físicas, psicológicas e sociais), que deve ser respeitado e considerado acima de tudo, pois esse desenvolvimento ocorre à medida que a criança se integra a uma realidade social,

Nesse contexto é notória a contribuição do ensino da Sociologia na Educação Infantil na formação dos valores, nas práticas sociais capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e feliz, pois a socialização traz motivação positiva levando a aprendizagem a se tornar mais atrativa e compreensível para as crianças.

A primeira tarefa dos educadores é entender que as crianças têm modos próprios, válidos e interessantes de se relacionar entre si e perceber a beleza dos momentos de interação entre elas. Hoje, a própria estrutura educacional brasileira já valoriza ações que envolvam o contato e a interação entre pares. A nona e a décima competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratam, respectivamente, sobre Empatia e cooperação e Responsabilidade e cidadania.

Portanto, é necessário considerar diversos aspectos no processo educacional, tais como a educação familiar de cada criança, padrões e regras que a sociedade impõe, assim como faz-se necessário uma constante formação e atualização dos profissionais da educação, onde novas práticas pedagógicas precisam ser adotadas. Para isso as políticas educacionais governamentais que permeiam o sistema de ensino precisam viabilizar que esta socialização se dê de forma satisfatória, igualitária e democrática, promovendo a parceria entre pedagogos e profissionais licenciados em Ciências Sociais para o planejamento dos conteúdos curriculares a serem abordados dentro dos campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil.

Willian Corsaro, sociólogo da infância e professor titular da Faculdade de Sociologia da Universidade de Indiana (EUA), apresenta o termo culturas infantis. Em suas pesquisas, ele percebeu que havia uma lógica na organização das brincadeiras e que nelas as crianças trabalham coletivamente atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que dizem respeito a uma cultura mais ampla. Ou seja, elas já interagem de modo a compreender o mundo adulto, no que diz respeito às suas relações de gênero, classe, raça, papéis sociais, etc. O brincar de “faz de conta” dá à criança a possibilidade de antecipar papéis que ela poderá desempenhar no futuro (CORSARO, 2011).

No caso do artigo A implementação e experiências docentes da rede municipal de São Leopoldo/RS percebe-se o potencial que o Ensino de Sociologia possuiu com o público-alvo do Ensino Fundamental, por aproximar discussões e reflexões que auxiliam na constituição das visões de mundo dos estudantes, tornando presentes e menos distantes as ferramentas que o pensamento sociológico (estranhamento, desnaturalização, analisar relações e estruturas sociais...) proporciona. Assim através da experiência no Ensino Fundamental da rede municipal de São Leopoldo observou-se a construção do olhar mais crítico dos educandos e o fortalecimento do diálogo como forma pedagógica, e assim, conforme Possamai, Kern e Rossato “abriu-se uma nova frente de batalha” (POSSAMAI; KERN; ROSSATO, 2016, p.167).

Portanto faz-se necessário uma nova forma de enfrentar as dificuldades relativas à posição e necessidade da disciplina, como lutar pela obrigatoriedade em forma de lei que institua o ensino de Sociologia em todas as etapas da Educação Básica.

Porém um dos desafios encontrados está relacionado às dificuldades em definir quais tópicos são essenciais no ensino da Sociologia, qual seu âmbito, e como construir um saber organizado adequadamente à Educação Infantil, além das dificuldades de caráter pedagógico e das dificuldades em encontrar profissionais habilitados e capacitados para o ensino da disciplina. Nesse contexto, encontra-se ainda um grande desafio, fazer ligação da teoria com a prática. Dessa forma, a grande dificuldade é fazer da transmissão de informações passadas durante uma aula em conhecimento propriamente dito, por isso é fundamental haver a troca de experiências e a parceria entre os docentes, tanto da Pedagogia quanto das Ciências Sociais na elaboração de materiais didáticos-pedagógicos, na seleção de conteúdo e na definição das competências necessárias para o desenvolvimento de cada etapa prevalecendo a harmonia entre a prática pedagógica o conhecimento científico, construindo alicerces firmes para a permanência da Sociologia em todos os currículos escolares da Educação Básica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Segundo Possamai, Kern e Rossato “a implantação da Sociologia em todos os níveis da Educação Básica, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é sempre um campo de luta” (POSSAMAI; KERN; ROSSATO, 2016, p.166), a qual há indícios desde 1890 com a proposta feita por Benjamim Constante, no auge do positivismo no Brasil, para implantar no ensino a Sociologia, com a ideia de tornar a sociedade mais progressista, no entanto, a proposta não foi aceita. Portanto o ensino de Sociologia é um constante campo de disputa, que se dá também na esfera política, assim como é possível perceber ao longo da história do ensino de Sociologia.

Com a inexistência de uma lei de obrigatoriedade do ensino da Sociologia na Educação Infantil, ficamos à mercê de vontades políticas, das suas próprias visões sobre educação e ideologias

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento completo da criança até os seus seis anos de idade, onde dá início ao Ensino Fundamental, portanto a mesma visa conduzir a criança à socialização e à alfabetização, na qual o educador é o mediador, que apresenta aos pequenos vários

horizontes de aprendizagem. Assim a Constituição Federal assegura várias garantias aos “pequenos cidadãos”, pois acredita-se que as crianças ao passar pela Educação Infantil terão melhores desenvolvimentos e várias possibilidades de concluir com perfeição seus estudos. Ao experimentar vivências especiais à criança terá uma aprendizagem capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivos e sociais, para uma perspectiva de interação social, priorizando a cultura e as atividades que são mediadas pelos professores, como determinantes nas aprendizagens e no desenvolvimento infantil.

Portanto, o ensino da Sociologia na Educação Infantil é fundamental para a formação da visão crítica da criança, porém seu ensino precisa ser organizado não para o individualismo, conformismo e submissão; pelo contrário, necessita superar a “dupla alienação” da infância e garantir os direitos das crianças de serem crianças, ao descobrir e conhecer o mundo por meio das brincadeiras, atividades lúdicas, trocas, enfim, por meio das mais variadas formas de socializações com os adultos e demais crianças.

Com tudo, ainda que pesem os avanços observados tanto no nível teórico quanto na própria organização das instituições de Educação Infantil, os desafios para a inserção do ensino da Sociologia são muitos, sobretudo, no campo da prática, pois, embora as discussões sobre currículo e orientações pautem as agendas acadêmicas e do próprio governo federal desde o início do século XXI, as práticas cotidianas em sala de aula ainda são sistematizadas numa concepção mais próxima do ensino escolarizante, do que na lógica indicada nas diretrizes curriculares propostas pela BNCC para a Educação Infantil.

Para isso é preciso que o profissional da Educação Infantil assuma uma postura diferenciada, capaz de criar um olhar crítico nos educandos, levando-os a se perceberem como protagonista do processo educacional, para que dessa forma possam se sentir motivados a querer conhecer mais o mundo da Sociologia. No entanto é fundamental para a construção de alicerces firmes para a permanência da Sociologia em todos os currículos escolares haver uma parceria entre pedagogos e profissionais licenciados em Ciências Sociais tanto na seleção de conteúdo quanto na elaboração de materiais didático-pedagógicos voltados para o público-alvo de cada etapa da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **BNC e Educação Infantil**. Quais as possibilidades? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Acessado em 18 de junho de 2021. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de pesquisa**. São Paulo. Editora Atlas S.A. 2002.

LEITE, Kelen Christina *et al.* **Sociologia no Ensino Médio**: institucionalização da disciplina e produção científica sobre o tema. Educação, vol. 41, núm. 1, pp. 123-134, 2018. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MOCELIN, Daniel Gustavo. **Quatro olhares fundadores**. Pistas para desvendar a sociologia clássica de Marx, Durkheim, Weber e Simmel. Editora CirKula LTDA, 1º edição, 2017.

MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro. **Promover a Imaginação Sociológica**. Curso online disponível no site: <https://lumina.ufrgs.br/course/view.php?id=53>

MORAES, Amaury César. **Sociologia**: ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

\_\_\_\_\_. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia**: entre o balanço e o relato. Tempo Social – USP, abril de 2003.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Ensino de Sociologia: história, metodologia e conteúdos**. Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para o Nível Médio. Unidade 1. Universidade Aberta do Brasil- UAB. Cuiabá, MT. Editora Central de Texto, 2013.

PETRY, Almiro. **Noções básicas de Sociologia**: a Epistemologia e o Pensamento dos Clássicos. Editora CirKula LTDA, 1º edição, 2014.

PINTO, Raquel Gomes; BRANCO, Angela Uchoa. **Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural**. ISSN 1413-389X. Temas em Psicologia, Vol. 17, no 2, 511 – 525, 2009. Acessado em: 22 de junho de 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n2/v17n2a20.pdf>

POSSAMAI, Aline Dias; KERN, Eduarda Bonora; ROSSATO, Janine. **SOCIOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**: A implementação e experiências docentes da rede municipal de São Leopoldo/RS. Revista Café com Sociologia, Volume 5, número 1, Jan./Abr. 2016. Acessado em 20 de junho de 2021. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/575>

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **O ensino de Sociologia no Brasil**: um balanço dos avanços galgados entre 2008 a 2017. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.2, p.42-58, maio/ago 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46060/27636>. Acessado em 14/05/2021.

OLIVEIRA, Bruna Romasko de; SANTOS, Laiza Padilha dos. **A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA E SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. UniSantaCruz- USC, Centro Universitário. 2018. Acessado em 20 de junho de 2021. Disponível em:

<https://unisantacruz.edu.br/revistas/index.php/JICEX/article/view/2784>

SILVA, Ileizi Fiorelli. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil**: histórico e perspectivas. MEC, Brasília, 2010. Coleção Explorando o Ensino- Sociologia. Cood. Amaury César Moraes.

# Capítulo 17

## RELAÇÃO ENTRE OS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA E OS MOVIMENTOS DE LIBERTAÇÃO NACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO A PARTIR DOS MARCOS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

**VANESSA FIRMO FERREIRA**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**RESUMO:** Inspirada em Paulo Freire, a Educação Popular se fortalece como movimento e política pública ao reconhecer os saberes das classes populares e a construção democrática e compartilhada do conhecimento. O contexto da Pandemia da COVID-19 e da necessidade de medidas de higiene, de isolamento e distanciamento social representa uma grande dificuldade para as classes populares em suma. Nesse contexto, o presente artigo faz uma revisão teórico-bibliográfica, a partir dos métodos de abordagem dedutivo e de procedimento monográfico sobre esses conceitos e sobre a aplicação da Educação Popular pelos Movimentos de Libertação no estado de São Paulo na contemporaneidade pandêmica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Popular; Movimentos de Libertação; Pandemia

**ABSTRACT:** Inspired by Paulo Freire, Popular Education is strengthened as a movement and public politics by recognizing the knowledge of popular classes and the democratic and shared construction of knowledge. The context of the COVID-19 Pandemic and the need for measures of hygiene, isolation and social distancing represents a great difficulty for the popular classes in short. In the context, this article makes a theoretical-bibliographic review, from the methods of deductive approach and monographic procedure oh these concepts and on the application of Popular Education by Liberation Movements in the state of Sao Paulo in the pandemic contemporaneity.

**Keywords:** Popular Education; Liberation Movements; Pandemic

### INTRODUÇÃO

No ano de centenário da vida de Paulo Freire, muito se tem visto da articulação acerca da dissipação de seus preceitos e de sua metodologia.

Em meio ao contexto pandêmico gerado pela COVID-19<sup>13</sup> e da subsequente necessidade do ensino a distância e híbrido (que conflui presencial e remoto), vem se analisando diversas formas de adequar a Educação no século XXI, assim como no uso de metodologias consagradas por seu apelo social na emancipação das camadas mais populares da sociedade, como o cerne do renomado educador.

Nesse íterim, o presente artigo resvala aceca da Educação Popular difundida através de Paulo Freire, e que vem se popularizando mundialmente desde sua publicação

---

<sup>13</sup> Também conhecida como pandemia do novo corona vírus, que resultou em instabilidade social e econômica global significativa, incluindo a maior recessão global desde a Grande Depressão de 1929 (Zumbrun, 2020. *Coronavirus Slump Is Worst Since Great Depression. Will It Be as Painful?* in *Wall Street Journal* – Maio/2020)

em obras como *Educação como prática de liberdade* (1997), *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Educação e mudança* (1979), dentre outras, e ganhando crescente notoriedade a partir da necessidade contemporânea de se repensar novas formas inclusivas de Educação no âmbito social.

Para tanto, fez-se o recorte de estudo o estado brasileiro considerado como propulsor econômico do país – o estado de São Paulo -, já que também constitui o universo de trabalho de campo e de pesquisa da autoria. A metodologia se faz revisão teórico-bibliográfica, a partir do método dedutivo de abordagem e de procedimento monográfico sobre esses conceitos.

De modo a compreender o universo estadual, o presente artigo aborda os conceitos de Educação Popular e seus processos, analisando em seguida a correlação entre tal Educação e os Movimentos de Libertação Nacional, para assim analisar tais práxis no estado de São Paulo, num movimento de adaptação dessas formas à contemporaneidade.

Por fim, nas considerações finais, analisa todo o processo social da Educação frente ao contexto pandêmico a fim de analisar as ações que tem sido desenvolvidas na realidade apresentada.

## **UMA ANÁLISE CONCEITUAL SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR**

A Educação Popular é definida como uma “filosofia da educação, uma pedagogia, uma práxis e também um campo de saberes e práticas” (NEVES, 2020). Com base e origem nos movimentos sociais que insurgiram na América Latina, veio de encontro aos processos de colonização e aos governos autoritários na segunda metade do século XX (GOIRAND, 2009). Em âmbito nacional, adquire exegese teórico-prática com a pedagogia de Paulo Freire, que elabora crítica à denominada ‘educação bancária’ (BRIGHENTE; MESQUITA, 2016), entendida como uma forma de educação que pressupõe que alguns detêm o saber e outros não; em que os professores - os que sabem - devem transferir conteúdos aos alunos, os desprovidos de saber. Para Paulo Freire, “a educação bancária reproduz estratégias de opressão e dominação de uma classe social sobre outra, da elite sobre os trabalhadores, transformando os humanos em ‘seres para outro’ e não para si” (NEVES, 2020).

Em contraponto, a Educação Popular compreende que o ser humano é uma construção histórica e por isso pode se reinventar, não criando mecanismos que adaptem e ajustem o ser humano à ordem social capitalista, já que como toda prática social – inclusive a educação - é um ato político que tem relação com a construção do mundo e da

existência humana, remetendo, nesse sentido, a uma Pedagogia Libertadora (FREIRE, 1967<sup>14</sup>). Em antagonismo à educação bancária, Freire discorre acerca da Pedagogia do Oprimido como uma prática problematizadora e atenta da realidade, trazendo reflexão ao que é ocultado nas relações de poder e do que ainda tem sido naturalizado: a desigualdade social, o patriarcado, o racismo, a misoginia e a dominação de classe (NEVES, 2020) - que passa pelas estratégias de colonização, opressão, doutrinação, mercantilização da vida e medicalização da saúde próprias do capitalismo e do neoliberalismo. A Educação Popular nesse ínterim, é uma Pedagogia da Indignação (FREIRE, 2000<sup>15</sup>).

## Os processos de Educação Popular

Sendo a Educação Popular um método que valoriza os saberes prévios das populações (GOMES et al, 2015) - daquelas cujo acesso à educação foi negado em função da condição de exclusão social -, podem-se elencar pelo menos em quatro diferentes sentidos:

- Como a educação da comunidade primitiva anterior à divisão social do saber (ENGELS, 2014);
- Como a educação do ensino público (SOUZA et al, 2012);
- Como educação das classes populares (RAMOS, 2001);
- Como a educação da sociedade igualitária (SAVIANI, 2007).

Dado o exposto na visão de Freire, na análise de Rubneuzza Leandro de Souza<sup>16</sup>, a educação é feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, sendo uma política ética, baseada em novas relações. Nessa análise, o educador popular, então, seria todo educador, profissional da educação ou não, trabalhado no sistema formal de ensino ou nos movimentos sociais e nas organizações não governamentais, mas sempre voltado para os interesses econômicos, políticos, sociais e culturais das camadas populares da sociedade.

---

<sup>14</sup> FREIRE, Gilberto. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967

<sup>15</sup> FREIRE, Gilberto. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora UNESP, 2000

<sup>16</sup> Rubneuzza Leandro de Souza atua no Setor de Educação do MST, no assentamento Normandia. Excerto retirado de "Conheça o legado da educação popular brasileira de Paulo Freire" de 19 set 2020. Disponível em <https://mst.org.br/2020/09/19/conheca-o-legado-da-educacao-popular-brasileira-de-paulo-freire/> Acesso em 5 ago 2021



## MOVIMENTOS DE LIBERTAÇÃO NACIONAL E EDUCAÇÃO POPULAR

Em consonância ao discurso do “âmbito da prática de uma educação popular a um trabalho político dirigido à produção e à reprodução de um poder popular através da construção coletiva” (BRANDÃO, 2006) - no cerne das classes subalternas -, faz-se necessário salientar que uma das principais características de uma educação popular é justamente a ampliação da sua possibilidade de ser alternativa, dirigida aos sujeitos, grupos e classes populares em suas comunidades de vida e trabalho, em um sistema que “o povo participe como presença e no limite, como poder; sendo ela escolar e extraescolar, pública (municipal, estadual e federal) e alternativamente civil” (*ibidem*).

Sendo o poder do Estado o responsável pela distribuição do saber escolar nas séries iniciais a partir de uma conquista democrática impetrada na atual Constituição Federativa do Brasil, uma nova luta pela educação democrática é analisada a uma progressiva conquista do poder de participação popular na decisão dos modos e destinos de realização de uma educação que esse poder público dirige ao povo. Ao mesmo tempo que é necessária e legítima a ampliação de experiências autônomas e alternativas de uma educação popular realizada entre movimentos populares, movimentos sociais e agências civis de educadores participantes, é também importante a redefinição da educação pública de modo a que, à custa de lutas e conquistas a serviço de interesses e projetos das classes populares. Isto é, parte do projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma educação popular. Por isso mesmo, há atualmente uma crescente tendência de articulação de movimentos populares, com vistas a somar esforços em favor da conquista imediata e crescente de mais direitos populares à educação escolar pública (como lugar profissional de um trabalho social) e de mais deveres populares de participação popular no controle de sua própria educação escolar. É nesse sentido que se pode pensar a trajetória da passagem de uma educação pública para uma educação popular, em todos os seus modos, em todos os seus níveis.

### **Os Movimentos de Libertação e Educação Popular no estado de São Paulo no contexto da Pandemia**

Recentes pesquisas realizadas no estado São Paulo redescobrem a presença de grupos, classes e comunidades populares nas lutas e conquistas da educação. Elas corrigem uma visão costumeira segundo o qual esses pobres do campo e da cidade,

produtores anônimos de culturas, sem possuírem a Cultura<sup>17</sup>, nunca estiveram interessados pela educação dos seus filhos. Ao contrário, tanto a consulta atenta a documentos do passado<sup>18</sup> quanto à observação do que acontece hoje em dia entre pais de crianças em idade escolar apontam o mesmo interesse pela escola e, não raro, o mesmo empenho em cobrar do governo o ensino necessário.

Como exemplo datado do final do século XIX,

[...] ainda em 20 de novembro de 1885, em representação à Câmara Municipal da cidade, os moradores do bairro do Faxinal do Capivari pleiteavam a criação de uma escola na localidade, por estar a 4 léguas a mais próxima e haver na vizinhança, 50 meninos 'no caso de aprender a ler'. Também é preciso destacar a observação do autor de que a população sempre viu, na educação formal, um serviço eminentemente público, de competência governamental, que somente ante a omissão dos poderes públicos e em face da insuficiência das instituições oficiais, se impunha aos interessados prover pelos seus próprios meios. E as deficiências quantitativas eram muitas, pois em 1874 havia na zona rural do município apenas 3 cadeiras criadas, mas todas estavam vagas, isto é, não funcionavam." (Zélia de Brito Fabri Demartini, em *Educação Rural: retomando algumas questões*<sup>19</sup>).

Com dados da pesquisa realizada em bairros periféricos de São Paulo pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI<sup>20</sup>, Ribeiro *et al* (1989) ressalta que a população das áreas mais empobrecidas está sempre atenta às questões da educação e, não raro, mobiliza-se para que haja implantação de uma escola pública e melhoria das condições sempre precárias das escolas implantadas, já que o que acontece no âmbito das políticas educacionais e dos sistemas de educação é planejado, justo e racional. Sobremaneira, Campos (1982) analisa que

[...] examinando com mais detalhe como se processou a expansão do ensino primário na cidade de São Paulo, a partir [da década] de 1930, é possível, se não reconstituir, pelo menos perceber, nessa história, os sinais da presença e das reivindicações das camadas populares por acesso à escola. Esses sinais, que podem ser identificados, de forma indireta, através da análise da atuação do Estado, só ganham sentido se é adotado, desde o início, o pressuposto de que a pressão da demanda é um aspecto fundamental na explicação dessa atuação. (Maria Malta Campos em *Escola e Participação Popular: A Luta por Educação Elementar em Dois Bairros de São Paulo*<sup>20</sup>).

---

<sup>17</sup> Aqui entendida como cultura erudita, como produção artística pela e para a elite dominante

<sup>18</sup> Linha político-militar da Ação Libertadora Nacional, organização guerrilheira revolucionária realizada por estudantes do estado de São Paulo entre os anos 1970-1971.

<sup>19</sup> Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 175-189, jul./dez. 2011.

<sup>20</sup> Cadernos do CEDI: Participação popular e escola pública: movimentos, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis.

Na atualidade, o mais imediato é conseguir resistir à necropolítica<sup>21</sup> que está imposta pelos governos. No contexto da Pandemia, torna-se salutar que o fortalecimento de redes de apoio para que as populações vulneráveis consigam o mínimo das condições necessárias para sobreviver, principalmente nas favelas, periferias e territórios indígenas e quilombolas.

De forma permanente, tem-se o desafio do diálogo. O negacionismo e o obscurantismo dificultam-no quando não o negam; e dessa forma, desafiam a insistir no diálogo como possibilidade de transformação do mundo, por ser um caminho democrático. Para isso, é necessária a disposição em ouvir e interpretar as classes populares, já que compreender a construção do conservadorismo é um passo importante para poder problematizá-lo. As experiências de Educação Popular mostram a potência do diálogo no questionamento do mundo como algo dado e também na construção de outras formas de sociabilidade que passam por relações de solidariedade e empatia.

Entende-se também a necessidade de articular os movimentos e as iniciativas que estão surgindo durante a Pandemia. Isso será muito importante na passagem para o que vem sendo chamado de um novo “normal”; e que não é passível de aceitação como “normal”, já que, de acordo com as ideias ‘anti-educação’ bancária, não é um mundo em que alguns podem morrer em nome da economia, de acordo com o modelo econômico capitalista que tem desumanizado as camadas mais populares da população.

Assim, os movimentos de libertação no estado de São Paulo têm tomado como base a premissa de que é preciso lutar pelo futuro pós-vírus; o rompimento da normalidade para poucos, da anormalidade para a maioria - que o vírus provocou - pode ser a oportunidade para desenhar uma sociedade baseada em outros princípios, capaz de barrar a catástrofe climática e promover justiça social, pois o pior que pode acontecer depois da pandemia seria justamente voltar à anormalidade que esmaga e sequestra direitos educacionais das camadas sociais populares.

De acordo com o analisado, entende-se ainda a necessidade da manutenção das práticas emancipatórias que surgiram deste período, pressionando o Poder Público e a sociedade civil organizada por outro tipo de sociedade, pelo resgate da possibilidade de voltar a imaginar outros mundos possíveis.

---

<sup>21</sup> Termo alçado pelo filósofo e historiador Achille Mbembe em sua obra intitulada *Necropolítica* (2018)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como síntese propositiva para os caminhos que justificam a vigência da Educação Popular, relacionam-se três pontos cruciais: a reinvenção da utopia e da esperança, a possibilidade de um paradigma popular segundo o qual se estruturam – na contemporaneidade – os múltiplos saberes que compartilham, através de suas especificidades, e a reordenação de outros mundos de educação.

Compreende-se ainda que, libertando o futuro educacional, também deixarão de haver reféns em seus novos modos, ultrapassando os desafios que aqui foram percorridos. Enquanto o futuro for incerto, haverá submissão, num presente contínuo, em eterno *looping*, vivendo aos espasmos as possíveis novas formas de educar em suas variadas conjunturas, quer sejam presenciais, remotas ou híbridas.

O artigo buscou algumas bases para a sociedade emancipatória que tanto foi divulgada por Paulo Freire, a partir de princípios que são inegociáveis: a eliminação da desigualdade social, e o resgate do futuro como responsabilidade coletiva de todas e de todos.

Estes são os pontos de partida: democracia, propostas de políticas públicas, assim como mudanças nas leis e nas normas, para reduzir tais desigualdades, e uma insurreição que defina a melhor ação para criar o futuro.

O desafio é grande, são necessários fôlego e perseverança. Mas precisamos tentar caminhos em outro sentido, como a construção de sistemas políticos capazes de promover o bem viver e uma educação de qualidade frente aos desafios atuais e vindouros. A Educação Popular tem muito a colaborar nesse sentido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C.R. **Educação Popular na Escola Cidadã**. Editora Vozes. Petrópolis, 2000.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação Popular** - Volume 318. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense, 2006.

BRIGHENTE, M.F; MESQUITA, P. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. Pro-Posições 27 (1) - Jan-Apr 2016 Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/?lang=pt> Acesso em 04 ago. 2021.

BRUM, E. **Por que nos juntamos num movimento global de resgate do presente** Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-05/liberteofuturo.html>. 2020. Acesso em 15 ago. 2021.

CAMPOS, M.M. Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. **Tese de Doutorado**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), 1982.

DEMARTINI, Z. B. F. Educação no campo: notas preliminares. In. **Desafios para o século XXI: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação**, Cultura e Desporto. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, p. 380-387, 2001.

DEMARTINI, Z. B. F. Educação rural: retomando algumas questões. In. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 175-189, jul./dez. 2011.

ENGELS, F. **A origem da família, da Propriedade Privada e do Estado** (edição de bolso). Editora BestBolso, 2014.

FLAESCHEN, H. **Participação do GT Educação Popular em Saúde no VI ENEPS**. 2020. Disponível em <https://www.abrasco.org.br/site/gteducacaopopularesaude/2020/04/10/participacao-do-gt-educacao-popular-em-saude-no-vi-eneps/> Acesso em 24 ago. 2021

FREIRE, Gilberto. **Educação como prática de liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967

FREIRE, Gilberto. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora UNESP, 2000

GOIRAND, C. **Movimentos sociais na América Latina: elementos para uma abordagem comparada**. Estud. Hist. Rio de Janeiro. 22 (44) - Dez 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eh/a/fNZLLNgnL9VSJRX3mtd4GNc/?lang=pt#> Acesso em 04 ago. 2021.

GOMES, G.G. (org.). Educação popular e economia solidária. Unidade Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares UFRGS. Salão de Extensão (16 out 2015. 19-23: UFRGS, Porto Alegre, RS) Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/138647/Resumo\\_27001.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/138647/Resumo_27001.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 24 ago. 2021

HUMAN RIGHTS WATCH. Dimensões de direitos humanos na resposta à COVID-19. 2020. Disponível em <https://www.hrw.org/pt/news/2020/03/23/339654> Acesso em 20 ago. 2021

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Editora N-1, 2018.

NEVES, J. **A educação popular é importante porque reconhece as condições de vida, atua a partir da realidade, promove e organiza redes de apoio social que, neste momento, são fundamentais**. EPSJV/Fiocruz | 01/06/2020 11h20 - Atualizado em 09/06/2020 11h15 – Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-popular-e-importante-porque-reconhece-condicoes-de-vida-atua-a-partir> Acesso em 01 ago 2021.

RAMOS, L.M.P.C. **Educação das classes populares: O que mudou nas últimas décadas**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001. Disponível em file:///C:/Users/Dell%2001/Downloads/23871-76703-1-PB.pdf Acesso em 10 ago. 2021.

RIBEIRO (org.). Participação popular e escola pública: movimentos, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis. **Cadernos do CEDI N. 19** São Paulo, 1989. <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/19--Participa%C3%A7%C3%A3o-popular-e-escola-p%C3%ABblica.pdf> Acesso em 24 ago. 2021.

RUSSO, L. **Conheça o legado da educação popular brasileira de Paulo Freire** (Reconhecido como Patrono da Educação Brasileira em 2012, Paulo Freire completaria 99 anos no dia 19 de setembro de 2020). 2020. Disponível em <https://mst.org.br/2020/09/19/conheca-o-legado-da-educacao-popular-brasileira-de-paulo-freire/> Acesso em 21 ago. 2021

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Espaço Aberto • Rev. Bras. Educ. 12 (34) • Abr 2007.

SOUZA, C. B. G. et al. Cenário e perspectivas para a melhoria do ensino público no Brasil: mídia, cultura e educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 2, p. 165–182, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5401>. Acesso em: 5 ago. 2021.

SOUZA, R. L. **Conheça o legado da educação popular brasileira de Paulo Freire** de 19 set. 2020. Disponível em <https://mst.org.br/2020/09/19/conheca-o-legado-da-educacao-popular-brasileira-de-paulo-freire/> Acesso em 5 ago. 2021.

ZUMBRUN, J. (10 de maio de 2020). **Coronavirus Slump Is Worst Since Great Depression**. Will It Be as Painful? Wall Street Journal, 10 de maio de 2020. Disponível em <https://www.wsj.com/articles/coronavirus-slump-is-worst-since-great-depression-will-it-be-as-painful-11589115601> Acesso em 17 ago 2021.

# Capítulo 18

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: POR UMA PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL

**LEILA TAVARES SILVA DO NASCIMENTO**

Universidade Federal do Acre

**JOÃO FRANCISCO LOPES DE LIMA**

Universidade Federal do Acre

**RESUMO:** O presente estudo, de caráter bibliográfico, trata sobre a modalidade escolar denominada de Educação Indígena e reflete sobre uma pedagogia possível para o atendimento dessa prática de escolarização. Considera os aspectos históricos e tendências que nortearam a Educação Indígena até o seu reconhecimento como modalidade educacional, com preceitos a serem observados em sua oferta. Discute a importância do reconhecimento jurídico e pontua a necessidade de pedagogias contextualizadas que levem em conta a diversidade sociocultural e multiplicidade da realidade de escolarização da população indígena.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Indígena; Pedagogia; Diversidade sociocultural

**ABSTRACT:** The present study, of bibliographic character, deals with the school modality called Indigenous Education and reflects on a possible pedagogy for this schooling practice service. It considers historical aspects and trends that guided the Indigenous Education up to its recognition as an educational modality, with precepts to be observed in its offering. It discusses the importance of legal recognition and points out the need for contextualized pedagogies that take into account sociocultural diversity and multiplicity of indigenous population schooling reality.

**KEYWORDS:** Indigenous Education; Pedagogy; Sociocultural diversity

### INTRODUÇÃO

Esse estudo, de cunho bibliográfico, busca refletir como os direitos indígenas à educação escolar estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pelas normas legais posteriores que organizaram essa modalidade de ensino no Brasil. Considera as características das práticas pedagógicas consideradas hegemônicas presentes no sistema escolar e aponta a necessidade de considerar a diversidade sociocultural intrínseca ao campo da educação indígena.

O Brasil é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos e a legislação, desde a Constituição de 1988, vem progressivamente concedendo a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas. Essa premissa vem influenciando as políticas governamentais em relação à educação escolar indígena (BURATTO, 2004). Isso possibilitou a criação e o reconhecimento da modalidade

“Educação Escolar Indígena” como parte integrante do sistema escolar brasileiro e, portanto, uma obrigação do Estado e um direito dos indivíduos.

## **O PROCESSO HISTÓRICO: DE AÇÃO MISSIONÁRIA À MODALIDADE EDUCACIONAL**

O Brasil do século XVI, marcado por um projeto missionário e colonizador, cria um processo educativo a partir da ação dos padres jesuítas que buscava apagar as diferenças entre os homens, negando a alteridade e a existência do “Outro” (HILSDORF, 2003). Esse pensamento, fruto da ação missionária da igreja, valida as práticas de assujeitamento dos indígenas às normas e mentalidades da cultura legitimada pelos colonizadores. Nesse sentido, a educação desenvolvida pelos jesuítas nos aldeamentos serviu de instrumento de imposição de valores alheios, centrados na fé cristã católica e nos hábitos e modo de vida europeus, o que implicou a negação das práticas culturais desses povos e a imposição de novos padrões.

Enquanto difusora da cultura nacional, a educação escolar “acompanhou o entendimento de que a diversidade era caótica,” assumindo, portanto, uma função homogeneizadora ao afirmar e reproduzir a cultura dominante com vistas a alcançar uma possível “integração de todos à cultura nacional” (DALMOLIN, 2007, p. 2).

A forma de desenvolver a educação formal direcionada a esses povos costuma ser “[...] frequentemente associada à morte da linguagem e a forças que minam as identidades, visões de mundo, formas de organização social e práticas culturais distintas que desvalorizam as suas culturas” (NASCIMENTO et al., 2021, p. 2). Dessa herança colonial persiste socialmente o entendimento que legitima “a dominação cultural, a imposição ou simples extensão de instituições da cultura dominante,” nos lembra Dalmolin (2007, p. 2). Podemos ver que ocorre um desdobramento da lógica da missão evangelizadora colonial em uma lógica da missão civilizadora dos processos escolares à medida que esses se estruturam no país.

A possibilidade de mudança de paradigma na concepção de educação escolar destinada às sociedades indígenas foi introduzida a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), quando o Estado brasileiro declarou em caráter normativo o reconhecimento do princípio da diferença, o direito à diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas.

Sobre esse tema, cabe lembrar que o Brasil é um país marcado pelo aspecto multiculturalista, já que a “[...] sua população se constitui de inúmeras raças e culturas espalhadas pelos estados brasileiros [...]” (NASCIMENTO et al., 2021, p. 7), o que sinaliza



a necessidade de considerar pedagogias plurais como uma necessidade nacional, não apenas uma exigência à escolarização dos povos indígenas. O artigo 205 da CF/1988 estabeleceu que a educação é um direito de todos e dever do Estado, conseqüentemente, um direito humano imprescindível à formação do indivíduo e, portanto, extensivo a todos os brasileiros.

A partir da Constituição de 1988 desenvolve-se uma perspectiva que considera a pluralidade cultural do país, “exaltando-se o respeito às diferenças e garantindo as especificidades étnico-culturais desses povos”, favorecendo os primeiros passos para “uma educação intercultural e diversificada”, como aponta o estudo de Santos e Silva (2021, p. 107).

A partir de então, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe vem sendo regulamentado em vários documentos legais, expressos em decretos, portarias, resoluções e pareceres que orientam e prescrevem o funcionamento dessa modalidade educacional no país.

Arroyo, ao tecer uma análise dos movimentos sociais no Brasil, afirma que o reconhecimento da diversidade social e cultural possibilita compreender esses “Outros” sujeitos sociais “como sujeitos políticos” o que possibilita o “recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas” (ARROYO, 2014, p. 12).

Para Arroyo (2014), ocorre um processo seletivo ao considerar como legítimos determinados coletivos e não outros, ao valorizar umas lutas e não outras. O autor reconhece uma intencionalidade política nesses processos de descaracterização das desigualdades, que busca reduzi-las e simplificá-las a dimensões mais leves, passíveis de correções, promovendo o apagamento de suas diferenças intrínsecas através de práticas escolares homogeneizadoras.

Segundo Arroyo, um dos traços que o pensamento socioeducativo ostenta como marca histórica é a sua função enquanto processo de humanização. “Mas qual o referente de humanidade a formar? Em nosso pensamento sacrificial não foram os *Outros* vistos e classificados como sub-humanos para o *Nós* ser tido como a síntese da humanidade?” (ARROYO, 2014, p. 55 – grifo nosso). Além disso, na visão do autor, toda pedagogia para os diferentes que não superar tais visões inferiorizantes que vêm desde as origens da nossa história política, cultural e pedagógica serão antipedagogias e terminarão por reproduzir tal “antipedagógica história” das inferiorizações.

O problema não é só reconhecer que o povo é humano e que chega à escola já humano, mas desconstruir a ideia de que apenas será humano pleno na medida em que

fizer o percurso de formação, humanização, único, universal, de que o “Nós” é a síntese. Desse modo, é preciso libertar-se desse pensamento sacrificial em que determinadas teorias pedagógicas se autoafirmam classificando os “Outros” na condição de sub-humanidade (ARROYO, 2014). O sistema escolar faz parte dessa estrutura cultural de representações inferiorizantes, que busca promover o apagamento das diferenças.

Desse modo, tal como afirma Meilá (1999, p. 14), “[...] a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio”, o que gera um processo pedagógico artificial, que utiliza elementos aparentes da cultura indígena como se isso assegurasse a contextualização. No contexto de ação pedagógica de ações de educação escolar indígena, “[...] os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas”, conclui o autor.

Para que possa alcançar o que Arroyo denominou como antipedagogia, a suposta universalidade de uma pedagogia do “nós”, podemos observar, primeiro, que o “nós” também não corresponde a uma realidade entre as comunidades indígenas, que são igualmente diversas. Cada uma dessas comunidades tem o que Meliá (1999, p. 19) chamou de “racionalidade operante”, que precisa ser compreendida e interpretada se quisermos organizar ações pedagógicas situadas.

## **CONCLUSÃO**

A CF/1988 e as normas legais voltadas para o direito educacional dos povos indígenas, preconizam a garantia de uma escola indígena diferenciada, conduzida pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Desse modo, as teorias pedagógicas e didáticas, as políticas curriculares e avaliativas e de gestão não encontram outro caminho a não ser repensar de forma radical suas representações do povo nos mais diversos contextos, seja nas escolas, na educação popular ou na formulação/avaliação de políticas. Esse repensar é uma exigência primeira para que a escola pública popular seja democrática e deixe de ser seletiva e segregadora.

Ao tratar do tema educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue não se pode, portanto, ignorar o contexto educacional dos alunos indígenas inseridos nas escolas comuns, fora de suas comunidades.

Desde a CF/1988 verifica-se que os direitos indígenas estão assegurados em vários instrumentos jurídicos, que visam atender a realidade escolar nos territórios

etnoeducacionais. No entanto, ignoram o contexto das escolas comuns (não indígenas) que recebem um número significativo de estudantes indígenas de etnias variadas. A profunda transformação social esperada pelos princípios de reconhecimento da pluralidade presentes na CF/1988 persiste como esperança e são muitos os desafios a serem enfrentados no plano da educação escolar indígena para que se efetive um Estado intercultural e democrático no Brasil.

Alguns entraves vêm dificultando a consolidação da educação indígena de qualidade. Um deles refere-se ao reconhecimento e manutenção da escola indígena como categoria própria e distinta das demais do sistema de ensino tal como preconiza a legislação.

Embora tenham ocorrido vários avanços na área da educação escolar indígena no campo jurídico, é preciso avançar ainda mais. Não basta apenas a inserção dos alunos indígenas em uma instituição de ensino, é necessário que as políticas públicas voltadas para os povos indígenas possam contemplar os variados contextos em que esses alunos estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 01 fev. 2021.
- BURATTO, L. G. **Políticas públicas para a educação escolar indígena**. 2004. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
- DALMOLIN, G. F. **As Funções ocultas da escola em contextos indígenas**. In: 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas, SP. Resumos do 16º COLE. Campinas, SP: ALB, 2007.
- HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- MEILÁ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.
- NASCIMENTO, C. A. R. et al. Educação Superior Indígena na perspectiva da Interculturalidade. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 10, n. 2, 2021.
- SANTOS, P. L.; SILVA, E. D. A educação escolar indígena como fortalecimento da identidade cultural dos potiguara da Paraíba/ Brasil – considerações iniciais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 60, v. 1, p. 105-113, jan./abr. 2021.

# Capítulo 19

## A IMPORTÂNCIA PRÁTICA DA TUTORIA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

**MARA ALICE BRAULIO COSTA**

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University

**PAULA DA SILVA GUEDES**

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University

**ROSANE SARAIVA GUERRA**

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University

**RESUMO:** Educação a distância é uma modalidade em que alunos e professores não precisam estar no mesmo ambiente físico de ensino, na educação os momentos de aprendizagem podem acontecer de forma síncrona ou assíncrona ofertando aos estudantes inúmeras possibilidades para construção da sua aprendizagem e dando a oportunidade do aluno ser protagonista do seu conhecimento. No ensino a distância o aluno é orientado por tutores, são eles que acompanham o seu desenvolvimento, tiram dúvidas quando necessário e compartilham resultados. O tutor tem um papel importante e primordial nessa modalidade de ensino em que se separam alunos e professores, sendo os processos de ensino e de aprendizagem realizados por meio das tecnologias de informação e comunicação. Este estudo tem como objetivo investigar o papel e a importância do tutor na Educação a Distância, refletir sobre sua importância nos cursos e enfatizar que uma das suas funções essenciais é desenvolver atividades que possam ajudar a melhorar as habilidades básicas do estudante, promover a solidariedade em grupo e o acolhimento emocional do aluno e também analisar a sua influência nos cursos de Educação a Distância, destacando a função, as atribuições e as relações que se estabelecem nos cursos, com os docentes e alunos. Os resultados demonstraram o reconhecimento da importância da figura do tutor nessa modalidade. Também destacam a necessidade de uma revisão constante das competências do tutor, à distância.

**PALAVRA-CHAVE:** Tutoria. Educação a Distância. Função do tutor

**ABSTRACT:** Distance education is a modality in which students and teachers do not need to be in the same physical teaching environment. In education, learning moments can happen synchronously or asynchronously, offering students countless possibilities to build their learning and giving the student the opportunity being the protagonist of your knowledge. In distance learning, the student is guided by tutors, they are the ones who monitor their development, clarify doubts when necessary and share results. The tutor has an important and primordial role in this teaching modality in which students and teachers are separated, and the teaching and learning processes are carried out through information and communication technologies. This study aims to investigate the role and importance of the tutor in Distance Education, reflect on its importance in courses and emphasize that one of its essential functions is to develop activities that can help improve the student's basic skills, promote solidarity in groups and the emotional reception of the student and also to analyze its influence on Distance Education courses, highlighting the function, attributions and relationships established in the courses, with teachers and students. The results showed the recognition of the importance of the figure of the tutor in this modality. They also highlight the need for a constant review of the tutor's skills, at a distance.

**KEYWORDS:** Tutoring. Distance Education. Tutor role.

### INTRODUÇÃO

Os tutores são especialistas em Educação a Distância (EaD), que medeiam o processo de educação e permitem que os alunos adquiram conhecimento. Este estudo, com base em pesquisas bibliográficas com foco na EaD, visa evidenciar as funções, interesses e relações estabelecidas na componente curricular e apresentar os aspectos relevantes da função do tutor. O estudo bibliográfico mostra que as ações do tutor contribuem para o alcance dos objetivos de um curso a distância com conjunto de condições essenciais para que ocorra o processo formativo a distância. As atividades desenvolvidas nos cursos EaD são baseadas na sua função e trabalham em conjunto para atingir os objetivos destes cursos.

Na educação a distância, a relação entre alunos e professores ocorre de forma indireta no tempo e no espaço, dificultando o processo de ensino e de aprendizagem. Os alunos e professores são separados e não frequentam as aulas diretamente, mas as propostas pedagógicas têm uma dimensão direta que não depende da distância física. As atividades pedagógicas são feitas por meio das ferramentas utilizadas pelas instituições de ensino e respeitando o cronograma de trabalho. Ao longo do curso, os alunos costumam consultar tutores e professores e participar de fóruns de discussão com contatos auditivos, visuais e, principalmente, textuais, permitindo que os tutores validem sua presença no modelo de ensino a distância.

O Tutor atua como mediador do processo de ensino e de aprendizagem como facilitador das relações dos alunos com os conteúdos e materiais educacionais, busca o conhecimento, inspira os alunos e os desafia. Este trabalho tem como objetivo, portanto, destacar a importância da mediação do tutor para apoiar o desenvolvimento cognitivo dos alunos como uma competência imprescindível, e também é responsável pelo acolhimento dos alunos.

## **DESENVOLVIMENTO**

A educação a distância abre possibilidades para um grande número de alunos sem condições de estudar na forma presencial, promove oportunidades educacionais e apresenta vantagens significativas em eficiência e qualidade. Resolver o problema do ensino a distância requer profissionais com senso de urgência e criatividade, porque eles estão operando em uma área temporária. Aí a única certeza é a mudança permanente, cujo impacto vem dos diferentes idiomas dos países que produzem conhecimentos exponenciais para as áreas de estudo. Os tutores são mediadores no processo de

aprendizagem do aluno e essenciais para a criação de um ambiente favorável à construção do conhecimento.

O tutor surge nas universidades no XV com o papel de guiar, de proteger ou defender alguém. Somente no século XX, o tutor assume a função orientador dos trabalhos acadêmicos sem a obrigatoriedade de ensinar, pois acreditava-se que a aprendizagem se dava exclusivamente por meio de materiais didáticos.

Com o desenvolvimento da educação a distância, o papel do professor mudou de acordo com as preferências de cada época histórica. A utilização de ambientes virtuais resultou em mudanças significativas no processo de aprendizagem, pois a necessidade de espaços vai além do conceito físico/geoespacial.

Na EaD, uma sala de aula virtual é um espaço onde as atividades educacionais acontecem e não seguem os espaços físicos e geográfico das salas de aula tradicionais, podendo ser em locais diferentes e a qualquer momento.

Para Belloni (1999) o ensino a distância acontece de forma interativa e participativa, aberto e todo o processo de ensino é centrado no estudante, por conseguinte, há necessidade da compreensão das novas funções e responsabilidades da equipe educacional: estudantes tutores professores, autores, supervisores, e todos os profissionais que atuam no ensino a distância.

Nesse novo e complexo cenário científico-tecnológico valoriza-se a aprendizagem cooperativa e a disseminação do conhecimento. Isso impacta fortemente no papel exercido pelo professor, visto que agora cabe a este o dever de incentivar a aprendizagem, e compartilhar seus conhecimentos. Nesse processo inovador de docência, desaparece a hierarquia do saber. O aluno agora tem a seu dispor um acesso ao conhecimento, facilitado pelos meios de comunicação e tecnologias, que uniformizaram as oportunidades, igualmente oferecidas e disponíveis aos professores.

Os meios tecnológicos e os diferentes métodos de ensino são processos facilitadores em direção ao fim maior da aprendizagem. As mudanças nas concepções pedagógicas conduziram o ato de ensinar pelo apoio à construção de conhecimento, assim como pelo apoio dos processos reflexivos em geral.

Neste contexto Maggio (2001) elencou as seguintes alterações da prática educativa em Educação a Distância e do papel do tutor. Entre elas, destacam-se: conhecimento prévio relacionado ao cotidiano, orientações culturais das quais participamos e conhecimentos adquiridos antes das aulas, o processo de percepção pessoal e compartilhamento de conhecimentos, a centralidade, a relevância e a estrutura lógica dos

conteúdos educacionais e um problema ou situação específica que precisa ser resolvido e que coloca a questão de uma maneira fundamentalmente diferente.

Na Educação a Distância, torna-se evidente uma discussão sobre o papel do tutor e suas atribuições e características, o que se altera no seu fazer e como ele lida com as novas tecnologias educativas, e ressalta-se também, tanto a mediação da relação de educação por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) quanto a mudança no papel dos seus atores (professor e aluno) nesse novo cenário científico/tecnológico. Tudo isso só se tornou possível graças às ferramentas digitais disponíveis e aos avanços na teoria sobre educação e aprendizagem. As novas tecnologias hoje, norteiam a forma como o conhecimento é produzido e transmitido.

Diversos estudos sobre a função do tutor concluíram que a sua dimensão se ampliou consideravelmente, tornando-se não mais um emissor e retransmissor de informações, mas um guia de ideias que trazem novos conhecimentos. A tutoria deve ser vista como um atendimento à educação individualizada e cooperativa, concentrada na pedagogia com foco na aprendizagem pela ação, ajudando alunos a atingir seus objetivos acadêmicos da forma mais autônoma possível.

## **AS PRINCIPAIS FUNÇÕES DO TUTOR**

Com a evolução da educação a distância, o papel dos tutores também mudou com os interesses de vários períodos históricos. Considerando a demanda por espaço distante dos conceitos físicos, o uso de ambientes virtuais determinou grandes mudanças no processo de aprendizagem. Na EaD, a sala de aula virtual é um espaço de atuação para a prática docente de tutores remotos, não obedecendo ao espaço físico e geográfico de uma sala de aula normal, pelo contrário, é uma sala de aula que pode estar em vários locais e a qualquer momento.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, publicados em 2007 destacam que a tutoria é fundamental nos cursos ofertados em EaD e caracteriza parte da equipe multidisciplinar. Ressalta, também, que os tutores desempenham um importante papel no processo de ensino em cursos de ensino superior a distância, que formam um quadro distinto dentro da instituição. O documento diz que o tutor deve participar de maneira efetiva da prática pedagógica e suas atividades podem ser desenvolvidas tanto a distância como também presencial, contribuindo para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e também para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

De acordo com o documento citado, os tutores a distância devem promover espaços coletivos de aprendizagem, organizar e selecionar materiais de suporte teórico para os conteúdos e, muitas vezes, participar do processo de avaliação do ensino com os professores. As funções do tutor remoto incluem a concepção e implementação de cursos e materiais, planejamento, organização da distribuição de materiais e supervisão de alunos.

Conforme Belloni (1999) o tutor não basta ter apenas o conhecimento do conteúdo a ser ensinado é necessário também que tenha competências em gestão de equipes e do processo de aprendizagem, detenha o conhecimento das técnicas e dos recursos mais adequados a cada etapa do ensino. Ao mesmo tempo que suas atribuições são disseminadas em uma equipe interdisciplinar, é necessário que ele gerencie todo o processo de ensino.

O bom tutor deveria promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta, oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão. Na realidade, os velhos slogans do tipo “guia, orienta, apóia” têm sentido na medida em que se referem à promoção e uma compreensão profunda; se ela requer guia, orientação, apoio, contenção, ajuda, companhia ou alento, oferecer isso é responsabilidade tanto do docente em uma situação presencial como tutor da modalidade a distância. (MAGGIO, 2001, n. p.)

O tutor tem a função de orientar, guiar e apoiar o aluno da EaD para que haja a uma compreensão mais aprofundada da prática docente. A autora enfatiza que ensinar a pensar é o mais importante da docência, ensinar de forma autônoma e reflexiva. Essa é a proposta defendida na Educação a Distância.

Segundo Reis e Battini (2018) a orientação e assistência no ensino a distância nem sempre são fornecidas aos alunos no contexto do curso podem acontecer por outros meios de comunicação, como as redes sociais, como as redes abertas *Telegram*, *E-mail*, *WhatsApp*, entre outras. O contato através desses canais de comunicação nas redes sociais colabora para a formação de vínculos afetivos, proporcionando ao aluno a sensação de segurança e de estar sendo acompanhado em todos os momentos.

No contexto apresentado, o papel do tutor foi estabelecido principalmente em apoiar a aprendizagem autônoma, a mediação, a tutoria e a orientação entre os alunos e os meios necessários. Ou seja, constitui um sistema de comunicação e interação. Devido aos diferentes recursos disponibilizados, podem surgir desafios neste contexto.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tutores são responsáveis parcialmente pela permanência do aluno no curso, para isso se faz necessário realizar a reestruturação do curso com base em avaliações e/ou trabalhos em andamento para facilitar e orientar o aprendizado de cada aluno por meio de apoio educacional, de monitoramento sistemático de seu desempenho e também de criar espaço para troca de experiências entre os participantes. As atividades que ele realiza nos cursos EaD baseiam-se em sua função e trabalham em conjunto para atingir os objetivos desses cursos. Tudo isso, portanto, requer desempenho persistente e dinâmico e atenção especial às dificuldades e limitações impostas ao aluno.

Conseqüentemente, o papel do tutor é fundamental, pois é o tutor que está em contato diário com os alunos, ele apoia o processo de aprendizagem do aluno. Os tutores atuam diretamente com os alunos, mesmo que a distância, com a finalidade de dar devolutivas aos educandos ao responder perguntas, avaliar, identificar dificuldades e mediar o processo de aprendizagem. (MARA)

Portanto, o papel dos tutores é promover atividades e ajudar na resolução de problemas, não só para dar as respostas corretas, mas também para fornecer novas fontes de informação e promover a sua compreensão. Para isso os tutores devem saber como funciona a plataforma de aprendizagem, ter formação na área na qual atua, conhecer com profundidade os componentes curriculares do curso e apontar caminhos para o aluno naquilo que deve fazer. Ele também precisa conhecer o projeto pedagógico do curso e da instituição em que está inserido, deve participar de eventos promovidos e cooperar com organizações de atividades relacionadas ao contexto educacional da instituição e manter-se atualizado em sua formação acadêmica na área na qual atua como tutor.

## REFERENCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP.1999.Autores Associados.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância in Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa/ organizado por Edith Litwin.- Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.93-110 <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2496.pdf> .Acesso em 20/07/2021.

REIS, Sandra Regina, BATTINI Okçana, **O Trabalho do Tutor Na Ead: Função, Atribuições e Relações entre O Professor e o Aluno. EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 3, p. 560-570, 5 nov. 2018, <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/372>, acesso em 20/07/2021.

# Capítulo 20

## AS ORIGENS DO MULTICULTURALISMO E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

**MARIA ROSINEIDE LIMA BEZERRA**

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Phênix de Ciências Humanas e Sociais do Brasil

**FRANCISCA CLICIANE FIRMINO DE SOUZA**

Graduada em Licenciatura em História pela Faculdade Centro Universitário Internacional Uninter

**RESUMO:** Este trabalho analisa as problemáticas sobre as origens do multiculturalismo apontando como o educador pode alcançar a educação intercultural. Os objetivos desta pesquisa foram: identificar os principais movimentos sociais que deram origem ao multiculturalismo, apresentar os diversos conceitos estabelecidos pelos teóricos sobre o multiculturalismo e a educação intercultural, e analisar as contribuições da educação intercultural para a superação dos desafios e preconceitos no ambiente escolar. A metodologia da pesquisa pautou-se pela revisão de fontes bibliográficas realizadas de modo a descrever as teorias sobre as origens do multiculturalismo e a importância da educação intercultural em busca da produção do conhecimento e da sua evolução em seus aspectos culturais, teóricos e metodológicos.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo. Direitos sociais. Educação Intercultural. Movimentos Sociais.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo organiza-se como uma pesquisa bibliográfica que visa abordar os fundamentos de dois movimentos sociais: o multiculturalismo e interculturalismo, discutindo como o professor pode alcançar a educação intercultural. Destaque-se que o multiculturalismo tem lugar como movimento social empreendido pela comunidade negra, que não só visa instituir respeito à dignidade e diferença entre os grupos, mas também de pautar horizontes pedagógicos de acolhimento das diferenças étnicas.

Para a realização do presente artigo, foi realizada uma pesquisa de revisão em fontes bibliográficas para descrever as origens do multiculturalismo e a educação pautada nos aspectos interculturais em busca da produção do conhecimento e da evolução em seus aspectos sociológicos, teórico e metodológico.

A revisão bibliográfica foi realizada de modo a ressaltar os pontos pertinentes a “sociologia” e os movimentos sociais, abordado pelos autores que fundamentaram a mesma.

Dessa forma, faz-se necessário compreender as dinâmicas dos movimentos sociais que deram origem às discussões multiculturais e como os educadores podem alcançar a educação intercultural uma vez que toda e qualquer formação deve conduzir à práticas capazes de romper com os preconceitos e discriminações de todas as formas, e refletir sobre as culturas inseridas na comunidade escolar

As práticas educacionais devem, assim, ser pautadas na interculturalidade, sendo de fundamental importância que os professores possam exercer capacidade crítica-reflexiva, levando em consideração os aspectos do conhecimento dos alunos, suas crenças, suas linguagens e sua cultura, para que o ensino se torne mais humano e intercultural no ambiente escolar.

O foco principal deste artigo gira em torno do surgimento do multiculturalismo e da educação intercultural, com a intenção de apontar diretrizes para que a prática pedagógica seja pensada a partir da interculturalidade, podendo assim, chegar à inclusão social do conjunto dos cidadãos.

## **AS ORIGENS DO MULTICULTURALISMO E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

### **Origens do multiculturalismo**

O movimento social que deu origem às discussões multiculturais foi o representativo dos grupos sociais discriminados do movimento negro dos Estados Unidos, com ícones como Martin Luther King e Malcom X como pioneiros, que empreenderam luta pelo reconhecimento dos negros, como a igualdade de direitos sociais, pois até então, os direitos civis dos negros nos Estados Unidos eram muito reduzidos e a própria condição de humanidade a eles era negada pois não tinham garantias de segurança nem direitos mínimos de dignidade.

Os movimentos negros norte-americanos sofreram violentos choques com a polícia durante os anos de 1960, mas os mesmos conseguiram, depois de mais de trinta anos, ver reconhecidos seus direitos civis. Embora certas formas de racismo e discriminação ainda existam nos Estados Unidos, o negro integrou-se, pelo menos em partes, à sociedade norte-americana.

Foi a partir do movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, que resistiu mesmo com o sofrimento em meio à luta por igualdade e à morte de

líderes, que a pauta dos direitos dos negros passou a ser discutida e avançou até hoje.

Se as discussões em torno do multiculturalismo se deram em torno do movimento negro, de modo geral este movimento deu início a luta pelo respeito às diferenças e pela igualdade aos direitos sociais, multiplicando-se em inúmeras organizações e grupos que almejavam ser ouvidos e considerados nas políticas públicas.

No caso do Brasil, os povos indígenas lutaram muito para não ser escravizados e para manter suas terras e sua cultura, e isso desde o movimento de resistência indígena no período colonial. Durante o período colonial, os movimentos mais significativos no Brasil foram os dos indígenas e dos africanos, todos com objetivo de conquista de direito e reconhecimento de sua cidadania plena diante da cultura dominante.

Pode-se afirmar que no Brasil o mais importante movimento contra as discriminações foi o movimento negro que se desenvolveu a partir de 1930, apesar de ter sido um movimento de cunho associativo, como o literário e clube recreativo e beneficente.

Em 1931 foi fundada a Frente Negra Brasileira, com características e discursos nacionalistas. Este movimento, contudo, descartou o caráter mestiço da população brasileira e desconsiderou os laços históricos e culturais da mesma com a África. A base de defesa deste movimento foi à integração do negro à sociedade de classe e o combate à discriminação racial, a qual se atribuiu a pobreza dos afrodescendentes. Diante disto agregou ativistas e simpatizantes com seu cunho nacionalista de direita. Anos depois foi fundado pelos militares do movimento negro o Teatro Experimental do Negro (TEN). O objetivo foi desenvolver a consciência da negritude brasileira e ao mesmo tempo combater a discriminação racial. Chefiado pelo líder negro Abdias do Nascimento, o mesmo procurou o resgate da cultura negra e de seus valores, que tinham sido violentados, negados e desfigurados.

Nas décadas de 1960 e 1970, muitos grupos teatrais inspirados no movimento negro, foram criados no Rio de Janeiro e São Paulo, entretanto anos depois, a repressão do regime militar impediu as manifestações do movimento e levou ao exílio alguns ativistas e fundadores do TEN. O movimento negro ressurgiu nos últimos anos de 1970, com grandes mudanças. Outras organizações passaram a priorizar a luta do movimento onde afirmavam que o racismo sempre esteve entranhado à sociedade brasileira.

Nos tempos atuais o movimento negro conta com uma diversidade enorme de organizações, que defendem, entre outras medidas, o desenvolvimento de políticas de reconhecimento de diferenças raciais e culturais, de combate à discriminação, de afirmação dos direitos civis e de ações afirmativas. Foram, portanto, os movimentos sociais que fizeram surgir as sociedades multiculturais.

Assim como os outros movimentos sociais, o movimento social das mulheres no Brasil seguiu inicialmente os passos do movimento feminista internacional, foi alvo de repressão e sofreu nos governos de Vargas e no governo militar instituído pelo golpe de 1964. O movimento feminino ganhou destaque e diversificou-se, com participação nos partidos políticos, sindicatos e associações comunitárias. O reconhecimento das questões de gêneros só foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, que incorporou propostas apresentadas pelos movimentos feministas.

A conquista mais visível das lutas do movimento das mulheres foi à criação dos conselhos dos direitos da mulher, das delegacias especializadas de atendimento à mulher, de programas específicos de saúde integral e de prevenção e atendimento às vítimas de violência sexual e doméstica. O movimento das mulheres ganhou visibilidade e ampliou-se por várias organizações, diversos projetos, estratégias e formas de mobilização, sem contar com articulações de trabalhadoras rurais e urbanas, pesquisadores, religiosas, negras, lésbicas entre outros grupos que aderiram ao movimento.

Na história das origens do multiculturalismo novos movimentos sociais surgiram como o movimento LGBTQIA+. O principal objetivo deste movimento foi lutar contra a discriminação e conquistar os direitos sociais, políticos e civis. Chegou a destacar a sexualidade para a superação dos preconceitos, intolerância e tentar romper com os velhos padrões culturais da sociedade.

Durante muito tempo o movimento LGBT travou duas grandes bandeiras: reconhecimento e igualdade. A primeira conquista do movimento foi à desvinculação da homossexualidade da condição de doença, já que os médicos até o século XIX consideravam um distúrbio. Em 1973 a homossexualidade deixou de ser vista como distúrbio. Nos anos 1990 a Associação Americana de Psiquiatria e a Organização da Saúde deixaram claro que homossexualidade não era nem doença, nem distúrbio, nem perversão. Quatro anos depois, todos os países membros das Nações Unidas adotaram a nova classificação.

Em 1980, a mesma luta foi retomada quando se deu o enfrentamento do maior desafio do movimento: a epidemia do HIV, conhecida como AIDS. Houve mais uma

vez a necessidade de sair em defesa dos homossexuais. Posteriormente ficou demonstrado que os portadores de HIV pertenciam a variados grupos da sociedade e não havia uma relação direta com a homossexualidade, pois a transmissão ocorria através de relação sexual, doação de sangue ou uso de seringas contaminadas, hábitos estes presentes em diferentes segmentos sociais.

Como destacado acima, as origens do multiculturalismo se deram devido aos movimentos sociais, que se iniciaram com o movimento negro dos Estados Unidos, que lutando pelo reconhecimento de direitos sociais e civis dos negros, somando-se ao movimento de mulheres, configurado como lutas feministas e, depois, pelo movimento LGBT, mais tarde GLBTQIA+, ganharam força ao ponto de instituir um novo olhar sobre as diferenças sociais e étnica dos grupos.

### **A educação intercultural**

A educação intercultural foi marcada por aspectos próprios do Brasil colônia e seu processo de escravidão e dominação de uma cultura sobre a outra. Com isso houve a necessidade de uma educação escolar que fosse plural e homogênea e que considerasse as especificidades de cada cultura presente no ambiente escolar.

Sugere que os professores com um público multiétnico desenvolvem uma competência cultural específica para trabalhar eficientemente com os alunos e seus pais. Esses professores são conscientes das aspirações das comunidades culturais e sabem avaliar os recursos da família. Eles estão dispostos a se informar e aprender sobre as culturas dos seus alunos (GAY, 1993; ZEICHNER, 1993).

Este modelo de escola – ampla, acolhedora, multicultural e multiétnica, teve origem já por volta do século XVIII, com o iluminismo, que legou à modernidade a ideia de uma escola pública, capaz de difundir a cultura científica, combatendo a ignorância e promovendo a liberdade dos indivíduos dos arcaísmos tradicionais. A educação foi, para o período Iluminista, correspondente às condições de igualdade, progresso e emancipação. Ela retirou o homem de sua esfera particular, posicionando-se na posição de sujeito do conhecimento e da história.

Assim a escola passou a apostar no desenvolvimento de valores universais que se estabeleceram primeiramente na Europa e, aos poucos, no restante do mundo. A escola foi também instituída a serviço da consolidação do nacionalismo e da formação do espírito patriótico dos futuros cidadãos. A respeito da Europa como epicentro do processo civilizatório racionalista e iluminista, é preciso que se destaque o projeto de

imposição dos valores dos países colonizadores, que, sobre os países recém descobertos, impuseram sua cosmovisão como condição de legitimação cultural. Hoje, movimentos decoloniais denunciam o projeto eurocêntrico de afirmação cultural, demonstrando outras visões e leituras de mundo, a partir dos países colonizados.

O projeto de formação cultural e de escolarização de todos, teve lugar privilegiado, no Brasil, na Constituição de 1988, que demarca o Estado como garantidor do pleno exercício dos direitos culturais e do acesso as fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e a difusão das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras.

Para a efetivação de um cenário de inclusão de todos os segmentos da sociedade em processos de formação cultural, faz-se necessário processos de transformação do cenário de exclusão, a fim de garantir os princípios democráticos expressos no documento constitucional. Porém, em termos práticos e concretos, essa situação não se consolidou, determinando a necessidade de outras intervenções no campo legal e nas políticas públicas para efetivação de tais processos democráticos e de participação de todos.

Em relação as práticas que foram denominadas interculturais adotadas nas escolas, percebe-se que estas estão associadas ao folclore e à adoção de datas comemorativas, o que não corresponde a um processo curricular de valorização da diversidade social dos grupos. Sabe-se que a história tem sido composta pela narrativa dos dominadores, delegando à margem, personagens, acontecimentos e memórias dos povos marginalizados.

Dessa forma entre os desafios de tratar o tema da diversidade no âmbito educacional, está o compromisso de formar profissionais capazes de multiplicar a necessidade de convivência respeitosa com os mais variados tipos de diferenças encontradas no ambiente escolar, pois é na escola onde se encontra o *locus* da formação inclusiva, capaz de acolher as variadas classes sociais, etnias e outras diferenças, como no caso das crianças com necessidades especiais.

O trabalho pedagógico com a educação intercultural deve ser direcionado para a inclusão, para uma política e ética da convivência respeitosa, para a valorização das diferenças e não para exclusão destas por conta de um paradigma totalitário, que define como padrão apenas um tipo, excluindo aquele que divergir deste mesmo padrão. Segundo Pineda (2009, p. 110) “a construção de um ‘nós diverso’ exige uma educação intercultural que facilite o processo de ver o ‘outro’ dentro de nós mesmos; perceber o ‘outro’ essencialmente diferente, mas, ao mesmo tempo, parte de ‘nós’”.

A educação especial, instituída como espaço alternativo de acolhimento de pessoas com necessidades, gerou polêmica na comunidade educacional, devido ao histórico de atendimento em escolas exclusivamente ao atendimento especializado às diversas necessidades especiais. Igualmente polêmico tem sido o debate em torno da bandeira da inclusão dos portadores de necessidades especiais em salas regulares, pois, de modo geral, os professores das turmas regulares não têm recebido formação específica para receber os alunos com necessidades especiais, o que, para muitos defensores da causa, gera a exclusão deles.

Com relação aos afrodescendentes, as discussões giram em torno da questão dos estereótipos construídos social e historicamente em torno desse grupo. Além disso, discutiu-se os estereótipos físicos, marcas visíveis como a cor da pele e o tipo de cabelo. Além destas questões, debate-se, as vezes de forma frívola, as políticas de quotas estabelecidas em muitas instituições de ensino brasileiras, especialmente no ensino superior, sendo questionada esta forma de acesso e reparação social aos povos negros.

Outro aspecto que merece destaque no campo educacional são as identidades negadas e invisíveis no espaço escolar; e aquele que, submetido aos critérios de classificação, torna-se diferente, indisciplinado e, portanto, discriminado pela cultura escolar. O processo de discriminação institucional construiu progressivas barreiras que impediram a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, destituindo determinados grupos do direito de aprender.

Entretanto à educação intercultural gerou uma estratégia de ensino que deve ser seguida pelo educador, com preocupações que devem ser desenvolvidas na prática pedagógica. A primeira é a necessidade de desconstrução dos paradigmas preconceituosos e etnocêntricos das práticas escolares, o que exige o combate à naturalização dessas práticas, que vão desde as políticas públicas aos conteúdos escolares.

Pode-se dizer que a escolarização em massa se constituiu desde sua origem como etnocentrismo inicial em relação a determinados grupos como: populações rurais, categorias sociais desfavorecidas, culturas minoritárias e migrantes. De fato, a escolaridade obrigatória foi inicialmente oferecida à formação de cidadãos esclarecidos, mas respondeu também à agenda política dominante na época, ou seja, o nacionalismo. Contudo, a cultura escolar deve defender que escolarizar é também converter, civilizar e inferir valores e crenças que, embora diferentes, devem ser compartilhados por todos os estudantes.



Quando o professor buscar fazer a articulação entre igualdade e diferença nas políticas e práticas educativas e em sua metodologia de ensino/aprendizagem, o mesmo vai resgatar as identidades culturais, individuais e coletivas ao mesmo tempo, fazendo a promoção de experiências de interação entre culturas. Com isso, o educador vai, de forma respeitosa, reconhecendo e acolhendo as especificidades dos educandos.

A perspectiva intercultural em educação exige um novo posicionamento do professor em relação aos saberes e à diversidade dos estudantes, o que, de certa forma, exige também novos posicionamentos políticos e reconfiguração das relações de poder no espaço escolar. Esse processo se traduz com rupturas de barreiras, discriminações e preconceitos endereçados aos estudantes de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade.

As mudanças atitudinais e de concepções representam mudanças de paradigmas e não são efetuadas de formas simples e ingênua, pois efetivamente não são transformações periféricas, e sim mudanças estruturais. Mudar a cultura institucional de uma escola requer a revisão de identidades individuais, coletivas e institucionais, no sentido de estabelecer novas relações com os conceitos de justiça e equidade social. Esse processo representa o princípio dialético freireano de que “se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda” (FREIRE, 1997).

A construção de uma educação intercultural implicou de certa forma, na adoção do princípio da educação dita como de todos, como oportunidade de participação e de aprendizagem e como garantia de acesso e permanência. A crença de que todos os estudantes aprendem a partir da interação social e da mediação e intervenção pedagógica crítica, que possibilite identificar as barreiras à participação e as aprendizagens enfrentadas pelos diferentes atores envolvidos no contexto escolar, é uma condição prioritária.

Desta forma a perspectiva da formação docente deve evidenciar a possibilidade de se dar ao professor um olhar culturalmente sensível às diferenças e às múltiplas identidades existentes na escola. Assim o educador só alcançará a educação intercultural, através de um novo processo de formação docente que possibilite ao professor um olhar culturalmente sensível às diferenças e às múltiplas identidades existentes na escola.

A transformação do espaço escolar só será possível em um ambiente acolhedor, que possibilite a aprendizagem de todos a partir de situações que envolvam

colaboração e experiências compartilhadas de aprendizagem, requerendo responsabilidade de espírito de coletividade por parte da equipe pedagógica. Uma pedagogia intercultural se constitui em um movimento de incentivo à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, que envolva a valorização de todas as pessoas que compõem o espaço escolar; e também à reestruturação de práticas escolares sensíveis à diversidade dos estudantes e à concepção de diferença como possibilidade e apoio a todos os envolvidos.

A escola como um todo tem papel fundamental no processo da constituição identitária dos estudantes, na medida em que os processos de identidade e diferença se traduzem em operações de inclusão e de exclusão, em relações de pertencimento ou não pertencimento.

Para que tais mudanças ocorram, faz-se necessário articular as políticas públicas em educação como os processos de formação de professores e possibilitar a participação de forma decisória dos grupos sociais na elaboração de políticas que objetivem ampliar as perspectivas interculturais na educação e na sociedade. E, sobretudo faz-se necessário e urgente pensar e construir propostas interculturais futuras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, incrustradas nos movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados à etnia negra, que constituem o *locus de* produção do multiculturalismo. O foco principal da pesquisa se desenvolveu em torno das origens do multiculturalismo e da educação intercultural. Defende-se uma prática pedagógica pensada pelos futuros educadores a partir da interculturalidade podendo, assim, chegar à inclusão social do conjunto dos cidadãos, questão que deve ser abordada na escola através do corpo docente na superação das diferenças. Pensamos que faz-se necessário articular as políticas públicas em educação com os processos de formação de professores, possibilitando a participação, de forma decisória, dos grupos sociais na elaboração e na articulação de políticas que objetivem ampliar as perspectivas interculturais na educação e na sociedade.

Portanto a formação docente atualmente em desenvolvimento, demonstra a necessidade de desenvolver nos professores um olhar culturalmente sensível às diferenças e às múltiplas identidades existentes na escola. Assim o professor só alcançará a educação intercultural, através de um novo processo de formação docente que possibilite-lhe um olhar culturalmente sensível às diferenças e às múltiplas identidades existentes no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

CANAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

PINEDA, F.L. “É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural”. In: CANAU, V.M. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 94-123.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

PAIXÃO, M. **A dialética do bom aluno: relações racionais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

