

REFLEXÕES EDUCACIONAIS:

DESAFIOS FORMATIVOS

Analígia Miranda da Silva
Fábio Antonio Gabriel
Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez
Marivete Bassetto de Quadros
(ORGANIZADORES)

**REFLEXÕES EDUCACIONAIS:
DESAFIOS FORMATIVOS**

COMISSÃO CIENTÍFICO-EDITORIAL

Profa. Me. Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Profa. Dra. Analígia Miranda da Silva

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP *Campus*
de Jacarezinho – PR

Profa. Me. Andréia Bulaty

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR
Campus de União da Vitória – PR

Prof. Me. Fábio Antônio Gabriel

Professor da Rede Estadual de Filosofia – PR
Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de
Ponta Grossa

Prof. Me. Fábio Batista

Unioeste – *Campus* Toledo

Profa. Me. Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Campus de Jacarezinho – PR

Prof. Me. Luciano Ferreira Rodrigues Filho

Universidade Brasil – Faculdade de Ibaiti

Profa. Me. Marivete Bassetto de Quadros

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Campus de Jacarezinho – PR

**Analígia Miranda da Silva
Fábio Antonio Gabriel
Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez
Marivete Bassetto de Quadros**

(ORGANIZADORES)

REFLEXÕES EDUCACIONAIS: DESAFIOS FORMATIVOS

 **Pedro & João**
editores

2019

Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Analígia Miranda da Silva; Fábio Antonio Gabriel; Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez; Marivete Bassetto de Quadros (Orgs.)

Reflexões educacionais: desafios formativos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 187p.

ISBN 978-85-7993-693-7

1. Estudos da educação. 2. Práticas inclusivas na educação. 3. Bullying. 4. Escuta na escola. 5. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2019

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Jorge Sobral da Silva Maia	
A CRÍTICA DE ANTONIO GRAMSCI À ESCOLA TRADICIONAL/BURGUESA: CONSIDERAÇÕES	15
Marcio Luiz Carreri João Pedro dos Santos	
EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICAÇÕES ESCOLARES DO SUJEITO QUE VIVENCIOU O CÁRCERE (JACAREZINHO, 2018)	35
Luiz Matheus Macedo Périco Mauricio Gonçalves Saliba	
AS INFLUÊNCIAS DA DESIGUALDADE SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR	47
Jenifer Cristina de Souza Marques Maria Eduarda de Lara Lalli	
BULLYING: OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO AMBIENTE ESCOLAR	63
Marcia Luiza Traskurkemb Funatsu Isabella Caroline Debastiani Gonçalves	
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS MATEMÁTICOS E APRENDIZAGEM POR MEIO DA MÚSICA	77
Ana Paula Pinha de Almeida Bianca Cristina dos Santos Pereira	

A ESCUTA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	93
Polyanna Santiago de Mesquita Luciana Fernandes de Aquino	
O ENSINO DE HISTÓRIA SOB A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA	123
Bruna Carolina Moraes Penteadó Mirian Prado Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez	
SMARTPHONES: DE VILÃO À MOCINHO	149
Lucas Pereira Marivete Bassetto de Quadros	
AVALIAÇÃO FORMATIVA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO SOBRE ONLINEPEER ASSESSMENT (OPA), POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO	165
Luiz Ricardo Soares Ferreira Simone Luccas Selma dos Santos Rosa	
SOBRE OS AUTORES	181

PREFÁCIO

Vivemos, nestes momentos, um capitalismo pós-democrático com todas as suas consequências para a população mundial, principalmente para os trabalhadores. O capital financeiro mascara o conflito entre os princípios democráticos e seus interesses nefastos em relação às conquistas sociais, aos direitos humanos, a qualidade ambiental para potencializar a acumulação privada. Contudo, as crises inerentes a este modo de produzir a vida em sociedade permitem visualizar as estratégias do capital para exercer o domínio mundial sobre a democracia por meio de processos relacionados à tecnologia, as normas fiscais e à dívida pública que massacra os trabalhadores, os autênticos produtores da riqueza.

Ainda, o poder do capital coopta os Estados mundiais, para que estes imponham, por meio dos seus aparelhos repressores e ideológicos, o controle sobre os trabalhadores com o intuito de favorecer o “mercado” e desmontar as formas de enfrentamento destas imposições que vêm sacrificando as importantes conquistas da população.

Desvendar e resistir a essa força hegemônica do capital, passa inequivocamente pela educação das massas populares para reagir a esta tragédia socioeconômica e política. A afirmação não pressupõe uma visão redentora da educação, mas afirmar que não é possível compreender o quadro conjuntural sem ela. Entretanto, é preciso identificar e analisar diversidade dos processos educativos, mais especificamente o que temos produzido no Brasil para entender que o processo educativo ainda carece de bases para efetivar esta finalidade.

As múltiplas expressões da educação brasileira são problematizadas de diversas formas considerando contextos, fundamentações teóricas, práticas diversas e concepções pedagógicas em realidades díspares e complexas. É relevante considerar que a educação está submetida a aspectos econômicos e políticos que a determinam, pois regulam sua implementação em âmbito municipal, estadual e federal traduzindo, em grande medida, mecanismos de dominação e de subordinação reproduzindo assimetrias de classe, próprias da sociedade do capital.

Diante do exposto, faz-se necessário um olhar crítico sobre essas diferentes formas de expressão da educação e como reproduzem as mazelas da sociedade no contexto da escola pública, seja ela de educação básica ou de ensino superior, considerando os determinantes políticos e econômicos.

Este olhar nos possibilita evidenciar as contradições que decorrem do modo como produzimos a vida em sociedade e, como este interfere na constituição do projeto educativo nacional que gerou praticamente a universalização do ensino, contudo a qualidade não se efetivou. Esta problemática impõe certa incompreensão de como a sociedade funciona e, desta forma, inviabiliza opções e tomadas de decisão que de fato contribuam para a resolução dos problemas sociais.

Diante desta condição a escola que poderia contribuir para a transformação social, acaba por ter sua expressão limitada no âmbito formativo, escamoteando seu compromisso com educandos e educadores, não cumprindo seu maior objetivo que é formar a humanidade nos seres humanos. Superar essa condição é absolutamente desejável e para isso é preciso conceber que os fatos somente têm sentido e significado a partir do

contexto histórico em que estão inseridos, considerando o movimento histórico como determinativo.

Esta afirmativa ganha significativa importância, a partir do entendimento que a escola e seus processos são produtos de uma sociedade envolvida em antagonismos aparentemente insolúveis e irreconciliáveis que podem levá-la a uma profunda desestruturação. Penso que este esclarecimento é uma das chaves para construir uma opção diferente de escola e de educação que desmistifiquem as relações de opressão e dominação impostas à sociedade e que se reproduzem na escola e nas práticas em seu cotidiano. Socializar os conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos em seu mais elevando nível pode contribuir para que as disputas próprias da lógica destrutiva do capital não se reproduzam no ambiente escolar.

É neste sentido que este livro denominado *Reflexões Educacionais: Desafios Formativos* que reúne artigos de importantes estudiosos de campo da educação se inscreve. Traz contribuições para pensar a escola e a educação neste cenário contemporâneo em que análises qualificadas são urgentes.

No texto “A crítica de Antonio Gramsci à escola tradicional/burguesa: considerações”, que abre a coletânea os autores Marcio Luiz Carreri e João Pedro dos Santos discorrem sobre o pensamento do filósofo da práxis considerando a escola sob a égide da tradição burguesa e tratam de importantes categorias gramscianas como hegemonia, sociedade civil, sociedade política e intelectual orgânico. Avançam sobre o debate analisando a escola unitária contrapondo-a a escola tradicional. Tratam também da introdução das ideias de Gramsci no Brasil, destacando-o como um dos principais pensadores do século XX.

Luiz Matheus Macedo Périco e Maurício Gonçalves Saliba em “Experiências e significações escolares do sujeito

que vivenciou o cárcere (jacarezinho, 2018)” buscam estabelecer uma relação entre educação e a condição carcerária enquanto possibilidade para a realização de pesquisa. Os autores trazem reflexões sobre o cárcere, e relatam a experiência do pesquisador no Centro de Assistência ao Dependente de Droga entrevistando três sujeitos com idades, crimes e escolarização diferentes entre si. Estes contam suas histórias e descrevem suas experiências escolares, o que possibilita aos autores pensar o papel da Educação em relação ao cárcere e as desigualdades sociais.

Em “As influências da desigualdade social no desenvolvimento escolar” Jenifer Cristina de Souza Marques e Maria Eduarda de Lara Lalli intentam compreender a dupla relação do fracasso escolar com o conflito de classes e ressaltam as dificuldades de estudantes oriundos das classes sociais desfavorecidas no processo ensino e aprendizagem. Destacam as autoras, as realidades de diferentes camadas sociais favorecidas e desfavorecidas e questionam a lógica em que a escola está imersa. Discutem a mistificação da escola que prepara para o mercado como uma configuração ideológica que produz fracassos e, em alguma medida, apontam a conversão do direito a educação a uma condição de produto a ser comercializado e, portanto comprado no mercado. Esta mesma lógica possibilita, segundo as autoras, o discurso ilegítimo do fracasso escolar como um elemento próprio dos desfavorecidos social e economicamente.

Na sequência encontramos o texto de Marcia Luiza Traskurkemb Funatsu e Isabella Caroline Debastiani Gonçalves que analisam o “Bullying” no ambiente escolar e discutem a possibilidade de seu enfrentamento refletindo sobre a sua definição e relação com a violência e como lidar com ela para que não mais ocorra. Afirmam a importância de saber identificar quem é o agressor e a vítima, neste

contexto para estabelecer as intervenções efetivas nas relações de violência em suas diversas formas, apontando causas e consequências, com vistas a orientar a comunidade escolar sobre atos que possam gerar traumas que marcam a vida das pessoas.

Já Polyanna Santiago de Mesquita investigou o conceito e a relevância da abordagem da escuta no desenvolvimento e na relação com a criança na Educação Infantil, a partir das concepções de pesquisadores que propiciaram a autora o entendimento desta abordagem como forma de verificar e compreender a criança, seu pensamento e sentimento em relação ao mundo que a cerca, suas experiências e interações, possibilitando a ampliação de suas vivências. Também nos alerta para a importância do escutar pedagógico na escola para superar desafios, elaborar estratégias e repensar práticas que assegurem a percepção da perspectiva da criança no processo de ensino e de aprendizagem.

Temática relevante apresenta-se no artigo “Práticas inclusivas na educação infantil: jogos matemáticos e aprendizagem por meio da música” de Ana Paula Pinha de Almeida e Bianca Cristina dos Santos Pereira. As autoras elaboram um ensaio reflexivo sobre a abordagem lúdica em jogos matemáticos e da música na escola, especialmente na educação infantil em uma perspectiva inclusiva. Valorizam as diferenças individuais e grupais no contexto da diversidade cultural e a riqueza das manifestações musicais e de jogos presentes na escola. Entendem as autoras que os estudantes, principalmente os da educação especial que estão inseridos nas escolas de ensino regular, são deixados de lado e os professores têm dificuldades em se aproximar deles e abordá-los pedagogicamente. Afirmam, ainda que essa realidade distancia-os dos conhecimentos e que os professores da Educação Infantil precisam estar atentos ao

desenvolvimento de seus alunos, e da importância do lúdico na prática pedagógica.

As autoras Bruna Carolina Moraes Penteado, Mirian Prado e Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez trazem uma significativa reflexão para o ensino de história, articulando-o a importante concepção pedagógica histórico-crítica elaborada pelo professor Dermeval Saviani e colaboradores. Neste sentido, as autoras compreendem o ato educativo como o trabalho de produzir em cada indivíduo, de modo singular e intencional a humanidade historicamente construída pelo conjunto dos seres humanos. Meditam sobre as relações existentes entre condições de trabalho e o processo de ensino numa sociedade que cerceia possibilidades de ensino e limita o exercício do professor pela imposição de materiais didáticos limitando e, por vezes, inviabilizando a autonomia docente. Apontam a escolha do ensino de História por considerá-lo tradicional, nacionalista, com ênfase em datas e pouca articulação entre passado e presente. Ainda, entendem que a pedagogia histórico-crítica é uma possibilidade para esse enfrentamento.

Em sequência temos o estudo de Lucas Pereira e Marivete Bassetto de Quadros sobre o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino. Com o artigo intitulado “Smartphones: de vilão a mocinho” os autores discorrem sobre o uso da tecnologia em sala de aula e como esta pode ser atrativa por, segundo os autores, proporcionar aos estudantes uma forma diferenciada de ensino. Entendem que é preciso aliar a Tecnologias de Informação a concepções metodológicas viabilizando uma forma mais criativa de ensinar. Intentam também, compreender os desafios enfrentados pelos professores para a aplicação e integração das mídias - especificamente do *smartphone* - no contexto escolar, identificando nas práticas educativas, um significado prazeroso e dinâmico

para que os docentes ministrem suas atividades cotidianas, aplicando o recurso midiático pedagogicamente no meio escolar.

Luiz Ricardo Soares Ferreira, Simone Luccas e Selma dos Santos Rosa tratam da Avaliação formativa mediada por tecnologias digitais da informação e comunicação. Discorrem os autores sobre o contexto de reforma educacional brasileira a partir da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para todas as etapas da Educação Básica, e afirmam a necessidade de repensar os currículos, assim como os eixos de formação de professores. Buscam evidenciar que uma proposta de reforma de currículos deve perpassar pela Educação Básica e por toda a estrutura organizacional da Educação brasileira, das instituições de ensino públicas e privadas, do ensino infantil ao superior, dos entes federativos, estaduais, municipais e a própria União. Afirmando inclusive que essa deve ser uma proposta curricular sistêmica. Avançam, a partir daí, para a questão fulcral do artigo que é a avaliação e seu papel na escola. Discutem avaliação formativa e avaliação somativa, problematizando-as conceitualmente.

Observe leitora e leitor, a riqueza de expressões propostas pelas autoras e autores nesta obra, fato que por si só, já justifica a leitura deste volume. Todavia, alerto que o livro não pode ser considerado como um conjunto de respostas definitivas em relação aos temas, sujeitos e objetos de análise que aqui se apresentaram, mas sim como uma rica e diversa coletânea de textos de pesquisas educacionais que convidam para o debate qualificado sobre o ensino, a educação e a escola a partir de diversos olhares, análises e argumentos que dão a este livro um elevado grau de importância no cenário atual, servindo como um excelente material de estudo e consulta para professores da Educação Básica, do Ensino Superior, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores

ocupados com os muitos e complexos problemas da educação no Brasil. Estes profissionais poderão se beneficiar significativamente com esta obra.

Bauru/SP, 17 de Maio de 2019.

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia

Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação; do Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica do Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CJ e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências – UNESP *Campus* Bauru/SP.

A CRÍTICA DE ANTONIO GRAMSCI À ESCOLA TRADICIONAL/BURGUESA: CONSIDERAÇÕES

Marcio Luiz Carreri
João Pedro dos Santos

O presente capítulo¹ trata de apresentar uma compreensão do pensamento de Antonio Gramsci sobre a escola burguesa. A crítica do autor sardo será comentada, tendo como referências seus próprios escritos e importantes comentadores. Dentre os conceitos a serem problematizados aqui, destacam-se o de hegemonia - na nossa compreensão, capital para o entendimento dos pressupostos de Gramsci sobre os temas em questão -, o de sociedade civil, o de sociedade política e o do intelectual orgânico. A proposta gramsciana de Escola Unitária como contraponto à escola tradicional será apresentada, marcando a crítica principal, objeto deste capítulo. Por fim, demonstraremos, de forma breve, como as ideias educacionais de Gramsci chegaram ao Brasil, como ele foi pensado nessas plagas, em períodos de nossa história recente.

O italiano Antonio Gramsci (1891-1937) é um dos principais pensadores do século XX. Conhecido por seu trabalho de original interpretação das obras de Karl Marx, o fez a partir da crítica aos preceitos do marxismo oitocentista, que entendia a determinação da estrutura

¹ Esse texto teve origem nas leituras e debates no interior do Grupo História, Cultura e Marxismo: Pesquisa e Ensino, projeto do Colegiado de História da UENP. É resultado de uma adaptação de comunicação/publicação na 27ª Semana Educacional (2018), realizada pelo Colegiado de Pedagogia da UENP – CJ.

econômica como principal condicionante da vida social humana. O autor engajou-se em estudar o conceito de hegemonia, um de seus principais legados, e sua utilização pela classe burguesa, e entender como se articulam através de todas as camadas esses interesses, através de instrumentos de consenso disseminados pela cultura, dentre os quais, a escola.

Gramsci nasceu na Sardenha, ilha ao sul da Itália, lugar com muitas desigualdades sociais, mas também com expressões culturais peculiares, dominada, segundo este, pelo Norte, representado por Milão e por Turim. Esta última, na época, um centro de industrialização italiana e pioneira na organização operária, é uma importante cidade metropolitana, onde iria dedicar seus estudos no início da vida adulta, os quais tivera de abandonar por dificuldades materiais e de saúde. Participou da fundação de um periódico operário o *L'Ordine Nuovo*, jornal que tinha por objetivo a educação da classe operária, junto com a escola do trabalho, para a constituição de uma “Escola Unitária” que guarda diferença da escola tradicional, que, segundo ele, pretendia sustentar as desigualdades sociais vigentes (DEL ROIO, 2006, p. 312-313).

No *L'Ordine Nuovo*, cumpria a função de secretário de redação e já desenvolvia reflexões importantes que direcionariam suas principais teorias de controle hegemônico². Assim, também, direciona críticas à formação de uma nova escola que atenderia as demandas do capital como principal instrumento de consenso.

Nesse sentido, Gramsci afirmou que o poder hegemônico desenvolveria instrumentos mais efetivos, e, a partir de sua análise da realidade fabril, entendia o capital como articulador de uma nova escola (profissionalizante)

² L'ORDINE NUOVO. Torino: Via XX Settembre, 19, anno 1, n. 27, 22 de Novembre de 1919. p. 106.

que estaria em desenvolvimento para implantação dentro dos países em processo de industrialização (DEL ROIO, 2007, p. 64).

Publicando suas análises, a partir da experiência em reuniões do PSI (Partido Socialista Italiano), do qual tornou-se filiado (e depois sua principal referência), em sindicatos e conselhos operários, e sua percepção de desenvolvimento do capital, o intelectual começava a dissociar-se do marxismo tradicional, com novas ideias sobre o controle exercido pela superestrutura cultural e política, e passava a buscar um trabalho de auto-organização dos trabalhadores para resistir aos avanços hegemônicos.

O historiador e filósofo Attilio Monasta, que redigiu uma biografia da pedagogia de Gramsci, recentemente traduzida pelo MEC³, menciona essa ação político-educativa indissociável na práxis gramsciana, onde toda atividade do intelectual tem ações políticas e todas as ações políticas são formativas (MONASTA, 2010, p. 19).

No ano de 1921, Gramsci participou da fundação do Partido Comunista da Itália (PCI), após uma cisão dentro do PSI, além da influência do triunfo da revolução soviética, a qual teria apoiado a criação de vários partidos comunistas ao redor do globo, reativando a Internacional Comunista. Em 1924, ocupou o cargo de secretário geral do partido, e elegeu-se como deputado, fazendo oposição ao fascismo crescente. Organizou também o jornal oficial do partido, o *L'Unità*. Dentro da Internacional, fez oposição às novas práticas de ascensão stalinistas e suas teorias totalizantes, tentando vias conciliatórias com Moscou, o que, no entanto, falhara. Em 1926, o Congresso foi dissolvido por

³ MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Mussolini, e Gramsci se torna preso político do regime fascista italiano.

No cárcere fascista escreveu sua mais completa obra, os *Cadernos do Cárcere*. Em seis volumes, o autor faz uma compilação de escritos de análises sobre a política e intelectualidade, partindo da análise da Itália e de outras regiões do globo. Tinha como objetivo compilar a maior quantidade possível de informações da intelectualidade humana produzida, e analisar as situações do bloco histórico, no qual estava, uma vez que remetiam a um período agressivo de ascensão de regimes totalitários, crise do capitalismo, aumento das desigualdades sociais e dos caminhos tomados pela educação burguesa no consenso das classes subalternas com a hegemonia vigente.

O INTELLECTUAL ORGÂNICO, A HEGEMONIA, SOCIEDADE CIVIL E SOCIEDADE POLÍTICA

Gramsci foi além de um intelectual tradicional, foi um intelectual que uniu sua teoria à prática, conforme demonstramos. Cunhou um termo e uma definição própria dessa práxis para esse intelectual que dispõe de uma função política, prática, pedagógica e teórica: o intelectual orgânico. Contestava a definição de intelectual que era limitada, reconhecia as necessidades de se graduar as intelectualidades, porém reconhecia diferentes técnicas e tipos de intelectuais, e entendia que “orgânico” é o intelectual criado pela sociedade e que adentra as demandas dela mesma, técnicas e políticas, exercendo funções essenciais para sua posição hegemônica ou contra-hegemônica, trabalhando em prol das redes de conexões nas quais está envolvido (GRAMSCI, 2001, p. 18-19).

Sua experiência anterior lhe permitiu ver a importância de organizações autônomas de trabalhadores, e como elas poderiam atender demandas regionais para

posterior vínculo nacional ou internacional, reconhecendo a singularidade de cada situação e meio. A própria maneira pela qual se refere à intelectualidade nos *Cadernos do Cárcere* é abrangente e singular, reconhecendo as diversas formas de ser intelectual, colocando toda função humana dotada de atividade intelectual. O que define organicamente a classe seria a capacidade de articular a liderança ativa política, sendo além de um intelectual especialista, um intelectual dirigente e especialista.

Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante (GRAMSCI, 2001, p. 18-19).

Além de destacar a existência de múltiplas intelectualidades, o fragmento demonstra a importância de se ligar, ou se utilizar, a hegemonia para atingir a função intelectual dirigente. Ele destaca que a função de intelectual é algo majoritariamente limitado à elite hegemônica, “grupos sociais importantes”. Porém, não se torna algo impossível aos grupos subalternos que, segundo ele, criam de forma autônoma e singular seres que compreendem a realidade e, através de ligações e brechas deixadas pela hegemonia, conseguem ascensão.

A hegemonia cultural, conceito formulado pelo autor, ganha sentido em suas teses, sendo articulada suas funções para o consenso. Gramsci entende a hegemonia como algo

necessário para manutenção do *status-quo* da sociedade burguesa, a elite restrita, que usa de diversos instrumentos de consenso e coerção para manter-se no controle do funcionamento social. Assim, a hegemonia é a capacidade de um grupo de manter-se no controle das relações sociais. Dentro dessas sociedades, também existem movimentos contra-hegemônicos, de contestação à ordem estabelecida, inibidos com a violência explícita coercitiva, ou o consenso dentro de instrumentos como as instituições de controle de massa, dentre os quais estão a imprensa e a escola.

Para esse controle se efetivar de maneira mais consensual, diminuindo as violências explícitas, a hegemonia cria grupos de mediação, onde os intelectuais podem ser o papel central dependendo de a quais interesses estes se vinculam. As camadas médias da sociedade são compostas por aqueles que trabalham para o poder hegemônico, e, mesmo não fazendo parte direta, são camadas que cumprem funções de manutenção social, como juristas, políticos, gerentes regionais, professores, etc. São camadas que têm acesso a um maior capital cultural, e que se tornam aspirantes de ascensão social, dada por sensações de conforto e poder, porém, paulatinamente dependentes das vontades e imposições da elite do capital, que molda sua forma de agir.

Para compreender a disseminação da hegemonia na superestrutura política-ideológica e cultural, Gramsci, traça a separação teórica entre sociedade civil e sociedade política.

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política

ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “ domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “ jurídico” . Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2010, p. 20- 21).

Assim, sua postura em relação às instituições “privadas” - como a imprensa - e aos intelectuais - como Benedetto Croce⁴, muito criticado por Gramsci nos escritos do cárcere - membros da sociedade civil, exercem funções dentro de consenso para manutenção da hegemonia. O domínio não precisa necessariamente ser direto: a sociedade civil cria suas expressões que compactuam ou não com a sociedade política e o Estado, trabalhando em redes de influências dentro de todo espectro civil. Da mesma maneira, a singularidade das organizações civis pode lhes tornar subversivas, sendo que apesar de

⁴ Benedetto Croce (1866-1952) foi um filósofo, historiador e político, liberal, italiano. Fundamentando o liberalismo de acordo com idealismo alemão e na dialética, reinterpretada aos preceitos liberais, com o Estado de papel administrador.

haverem tendências e limitações historicamente impostas pelo domínio direto exercido, os grupos têm uma autonomia de criar e renovar com as brechas deixadas pela própria hegemonia. Gramsci defendia a autonomia de organizações civis que deveriam exercer seu papel de contestação hegemônica de forma incisiva na vida pública.

Gramsci, ao compreender o papel das movimentações dentro dos ambientes privados e a singularidade do sujeito e dos grupos sociais, coloca a superestrutura cultural e política no centro de suas análises. Negando a exclusividade condicionante da economia (mas não negando sua importância como determinante social) sobre a cultura e a política, o autor desenvolve teses sobre “blocos históricos”⁵, nas quais tenta entender as forças sociais e as tradições historicamente difundidas por grupos humanos, que criam uma cultura política e civil conivente com a hegemonia, efetivando o processo de domínio, sendo a estrutura econômica fruto dessas nuances culturais e forças sociais propícias para sua efetivação (BAPTISTA, 2010, p. 184).

A inovação teórica gramsciana possibilitou situar a cultura e a política como principais meios de manutenção hegemônica. Dessa forma, a auto-organização e a leitura apropriada regional, segundo ele, possibilitaria compreender os estágios do capital em cada região a partir da sociedade civil e das massas trabalhadoras.

Suas ideias não foram muito bem aceitas no comunismo institucional, com falhas tentativas de emitir comunicados a Moscou, e as formulações teóricas totalizantes da URSS stalinista. A análise marxista sobre a perspectiva cultural, foi trabalhada somente por volta de 30

⁵ O Bloco histórico, segundo Gramsci, é uma conjuntura histórica estudada a partir da superestrutura cultural e ideológica, e seu conjunto de relações, em seu concreto desenvolvimento histórico.

anos após sua morte, no âmbito acadêmico e político, quando de seus escritos publicados após a queda do fascismo e do totalitarismo stalinista. O neo-marxismo⁶ ganha força publicamente após a revolução cultural e pela onda política denominada *New Left*⁷, influenciados academicamente pelos escritos do periódico *New Left Review*⁸, possibilitando que novas análises gramscianas fossem disseminadas globalmente, influenciando intelectuais e políticos do mundo a uma nova perspectiva sobre a hegemonia.

A maneira de visualizar os conflitos sociais em Gramsci transmite a ideia de que a cultura está ligada, de maneira orgânica, à hegemonia. Por essa premissa, ao partir de suas preposições do *Caderno 12*, onde analisa a atuação dos intelectuais e o princípio educativo, o autor afirma a necessidade de liderança política como parte da atuação da classe e o sentido ideológico no ato de educar. Seja qual for a orientação, conservadora ou dissidente à hegemonia, os intelectuais atuam de maneira política, explicitamente ou não, no exercício de transmitir conhecimento e liderança, no sentido de educar pelo discurso e por atitudes que refletem em seu ofício, uma vez que todo componente da classe privilegiada com acesso a determinado

⁶ O neo-marxismo é um corrente teórica marxista que analisa questões culturais, não somente econômicas. Recusando as determinantes naturalistas cientificistas do marxismo de Engel, reforça a dialética hegeliana das relações humanas e a influência da cultura como campo de relações.

⁷ Onda política-ideológica que floresceu na Inglaterra, e posteriormente por toda Europa, adotando abordagens neo-marxistas, analisando questões identitárias, culturais e sociais.

⁸ Periódico acadêmico considerado “porta-voz” da *New Left*. Baseada no texto do sociólogo americano Charles Wright Mills, *Open letter to the New Left*. No texto, o autor critica a antiga esquerda de injustiça e autoritarismo, negligenciando o princípio da alienação trabalhada por Marx.

conhecimento técnico transmite em sua atuação o discurso implícito em seu ser (MONASTA, 2010, p. 20-21). Denuncia a ideologia presente na educação tradicional, que, segundo o autor, dotada de um discurso conservador, busca afirmar e naturalizar as discrepâncias sociais já existentes. O ensino tradicional é técnico, formando de maneira desconexa entre a vida e o trabalho, que prepara especialistas em diversos estratos, prontos para executar funções de acordo com a classe que compõem.

Os intelectuais orgânicos dirigentes, à medida que competem a função de se opor à hegemonia vigente, pela hegemonia do povo e das classes trabalhadoras, não exercem essa função da mesma maneira que os intelectuais ligados aos grupos dominantes. Formariam culturalmente as classes subalternas para sua emancipação da cultura burguesa, tomando consciência de seu papel e sua vida política, de modo que possam se auto-organizar e compor, de maneira ativa, parte de uma sociedade que busca diminuir as diferenças entre as classes.

O problema da relação entre educação e sociedade norteia as reflexões de Gramsci, e esta relação se define na relação entre reforma intelectual (formação do homem novo, partícipe ativo na construção de um novo modelo de sociedade, a socialista) e reforma econômica (“revolução proletária” como fonte de inspiração). Nesse sentido, vale salientar a importância atribuída por Gramsci à ideologia, enquanto conceito central de uma reforma ou “luta” cultural, de uma hegemonia política, no seio da sociedade capitalista, imprescindível a uma guerra de posição (BAPTISTA, 2010, p. 188-189).

A educação, para Gramsci, deveria ser direcionada às classes subalternas e sua emancipação, no intuito de compreender a espontaneidade das massas e as suas aspirações à medida que se formasse e se auto-educasse

esse grupo, preparando-o para resistir e se opor ao fascismo e desigualdades do capital. A autonomia seria o objetivo pedagógico de todo trabalho educativo de conscientização, possibilitando o surgimento e disseminação de ideias contra-hegemônicas, permitindo fluir a singularidade de cada grupo de maneira igualitária, caminhando para uma sociedade socialista e unitária, onde os seres componentes da sociedade teriam acesso justo ao conhecimento e cultura de forma libertadora, não os limitando a naturalizar as violências sociais. Em *Cadernos do Cárcere*, analisou várias preposições e discordâncias dentro do próprio comunismo, que os afastará das massas trabalhadoras, permitindo triunfo popular do fascismo.

A ESCOLA BURGUESA E A ESCOLA UNITÁRIA

A cultura escolar com a qual Gramsci teve contato, entre a década de 1910 e 1920, passava por um intenso processo técnico-profissional, onde todas as funções da vida profissional dos estudantes já tinham papéis pré-estabelecidos de acordo com a classe social e o meio físico urbano ou camponês. A escola, criada para atender as demandas do mundo burguês, a escola essencialmente burguesa, oferece planos de carreira limitados, que cria áreas para determinadas castas sociais, e essas classes vivem sob a ótica de uma cultura profissional destinada a seu grupo.

Esse processo deve-se à nova fase da industrialização europeia que resulta da divisão científica e racional do trabalho, tomando como modelo o sistema Taylor, mecanizando a produção de especialistas destinados a diversos estratos da indústria. Porém, essa escola extremamente técnica, segundo Gramsci, não dispõe de resultados efetivos e nem de uma formação científica eficaz, visto o enquadramento classicista que pré-

determina a carreira dos estudantes sem reconhecer as aptidões singulares de cada ser. Não desmerece o papel importante da disciplina e orientação técnica na formação, mas indica a preparação para seres autônomos, a orientação amigável do professor, que direciona, nos primeiros níveis, às produções de conhecimento humano, formando o estudante para compreender de forma autônoma o funcionamento orgânico social, e desempenhar seu papel profissional de forma mais efetiva, após desenvolver consciência de sua função dentro da teia social (GRAMSCI, 1982, p. 124-125).

A escola técnica-burguesa orienta de maneira racional, impedindo um funcionamento desinteressado (que não se preocupa imediatamente com a função profissional do estudante), e unitário, criando diversas escolas destinadas a grupos específicos.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Ao propor a Escola Unitária, busca direcionar um valor de cultura geral humanista, que desenvolva as aptidões de todos estudantes, de maneira que possam compreender a realidade em que estão inseridos e desenvolver de forma autônoma funções técnicas, após o exaustivo trabalho de experimentação disponibilizado pela escola. Essas experiências resultariam no processo de identificação, de forma que o esforço e a disciplina do aluno poderiam auxiliar de forma mais justa sua especialização, ao contrário

do processo elitista em que a cultura burguesa justifica os méritos, com oportunidades desiguais, e atraso das classes subalternas no contato com a cultura e o conhecimento científico.

É importante salientar, que o Estado de controle burguês, no final do século XIX, havia desenvolvido o discurso educativo, e universalizado o acesso às escolas. Porém, essas escolas não vieram a ter a mesma função das antigas escolas eruditas das elites. As escolas no processo de universalização buscaram atender a demanda burguesa, e o Estado, em função dessa classe, cria essas escolas destinadas a várias camadas que, porém, visto que são essencialmente burguesas, atendem às aspirações dessa classe.

A escola emancipatória de Gramsci teria as características de ser comum, única (ou unitária) e desinteressada. Comum a todos grupos componentes da sociedade, única, que oferece o mesmo panorama de oportunidades a todos, e desinteressada, para assimilação com a cultura do educando e sua conscientização histórica, sem função técnica imediata (NASCIMENTO; SPARDELLOTO, 2008, p. 281-282).

A falta de humanismo, para ele, no sentido sensível, não o positivista do termo, leva a educação ao caminho desastroso da racionalização técnica, impedindo a criatividade, singularidade, autonomia e desenvolvimento humano dos indivíduos e grupos sociais.

A escola de modelo burguês é um instrumento ideológico cultural incisivo na formação, preparando os indivíduos de acordo com os preceitos da hegemonia, evitando posteriores conflitos, educando de acordo com os preceitos de seu controle e poder, para um efetivo consenso passivo. O avanço desse modelo mostra a terrível perspicácia hegemônica, ao disseminar modelos escolares técnicos, que se tornaram parte do mundo ocidental,

afirmando a cultura ideológica liberal, impedindo maior parte dos fluxos contra-hegemônicos, sendo limitados ao acesso popular.

Ao compreender que o intelectual orgânico tem papel mais direto nas relações sociais que os intelectuais tradicionais, essa parcela de intelectuais formados pela sociedade em que vivem tem a possibilidade de articular com sentido dirigente suas redes de relações e construir progressivamente a emancipação subalterna. A Escola Unitária, com a formação geral e humanista, possibilitaria a disseminação de toda cultura e ciência para todos os estratos sociais, não delimitando a elites privilegiadas, possibilitando a progressiva autonomia dos componentes sociais, até a própria auto-organização social dos grupos autônomos.

No Brasil, os escritos gramscianos e a abordagem educativa trabalhada pelo autor tiveram uma recepção importante, e começaram a ganhar papel de destaque na área pedagógica por volta da década de 1980. Enquanto na Itália, seu apanhado teórico se encontrava em relativo esquecimento, no território brasileiro notava-se crescente interesse de acadêmicos e educadores. A abordagem histórica, sociológica e pedagógica do pensador possibilita a interdisciplinaridade em seus escritos, elevando-o a um intelectual completo dentro das humanidades. Essa minuciosa maneira de percepção da vida do trabalho e da educação possibilitou a aproximação da realidade teórica e prática, incentivando a conscientização popular e trabalhos de base.

O período dos anos 1960, com a revolução cultural e a disseminação de suas ideias pela onda política mundial da *New Left*, permitiram o intenso trabalho realizado por políticos e intelectuais, influenciados pela organicidade de suas teorias. Os partidários do *British Labour Party*, partido inglês trabalhista, influenciados pelos teóricos como Eric

Hobsbawm, Edward Thompson e Raymond Williams, participavam de ações políticas e intelectuais, e processos de formação de massas trabalhadoras para representatividade e exigência de direitos e melhores condições de vida.

O sindicalismo brasileiro havia tido ascensão no período anterior à ditadura militar, quando o trabalhista João Goulart propôs as Reformas de Base, que atendiam não somente questões do trabalhador urbano, mas como do campo. Naquele período, a maior parte da população brasileira era camponesa, e contara com o educador Paulo Freire à frente das propostas pedagógicas.

Após a ascensão da Ditadura, o sindicalismo entra em crise, sofrendo ofensivas do autoritarismo do regime. Porém, a modernização conservadora implantada pelo Regime, intensificando as migrações urbanas, com o êxodo rural e esvaziamento do campo, resultou na saturação dos conselhos operários e germinou novas tendências contra-hegemônicas, proporcionando o florescimento de um novo sindicalismo.

Assim, quando o processo de redemocratização se inicia no começo da década de 1980, as ideias da nova esquerda trabalhista internacional atingem de maneira mais efetiva o discurso político nacional. Surgindo então trabalhos de disseminação da cultura e conscientização das massas, partidários e grupos aderentes da causa popular, como o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a comunidade eclesial ligada à Teologia da Libertação, entre outros, possibilita-se os trabalhos de base influenciados pela perspectiva gramsciana. É interessante destacar, também, a saturação que a sociedade brasileira estava após o longo período de autoritarismo que precedeu. Da mesma maneira, a Europa e a América do Norte vivenciaram esse período nas décadas de 1950 e, principalmente, 1960, o que possibilitou

ascensão de nova esquerda democrática ligada às questões singulares de diversos estratos da sociedade.

Porém, segundo Marcos Del Roio, a exploração do pensamento gramsciano, levará, também, a tendências de interpretação inadequada desta corrente.

É patente a diferença entre a visão conservadora que incorre o culturalismo e o pós-modernismo, limitados à defesa da identidade e dos direitos particulares, e a visão revolucionária de Gramsci (DEL ROIO, 2007, p. 64).

O autor tenta alertar sobre a forma individualista que tomou apropriação do pensamento gramsciano, não se atentando à organicidade das relações sociais humanas. Ao salientar essas questões, precisamos inferir o real objetivo causal de Gramsci, esse intelectual marxista. A formação para a autonomia não deve tomar os rumos da própria escola burguesa, e utilizar-se do discurso emancipatório para afastar os grupos de acordo com suas individualidades. A exaltação da individualidade, para ele, seria o processo de altruísmo e autoeducação realizado pelos estratos sociais, possibilitando maior colaboração e processos de auto-organização comum.

A Escola Unitária não pressupõe a reforma do sistema educacional de maneira instantânea, mas como processo revolucionário, para implementação da sociedade socialista e igualitária. Não podendo ser interpretada de maneira rasa, e incorrendo a erros metodológicos como recorrentemente foram associados pelo culturalismo e pós-modernismo (NASCIMENTO; SPARDELLOTO, 2008, p. 289). O princípio educativo “desinteressado”, deve compor a Escola Unitária, não incorrendo ao erro metodológico de se tornar uma escola única com princípios burgueses, dividindo as individualidades mais que as aproximando, com um falso discurso de novo.

A proposta de escola desenvolvida por Gramsci deve ser entendida no tempo em que foi posta, mas sem negar as possíveis adaptações a nossa realidade conexas ao modelo burguês, a qual ele mesmo viveu. Essas ideias foram construídas em resposta à ascensão do autoritarismo e da industrialização burguesa, não atendendo às diversas classes componentes daquela sociedade. Como o intelectual é parte de um movimento contra-hegemônico, dotado de bagagem teórica e fundamentos revolucionários, desejando, Gramsci, uma virada radical da sociedade, almejando o avanço do socialismo, a Escola Unitária viria como disseminadora dos valores da sociedade igualitária em questão.

As críticas traçadas à escola burguesa e à nova escola burguesa técnica moldaram a forma como projetou a Escola Unitária, em contraponto às contradições reais do sistema educacional burguês. O autor procura, a partir de uma visão dialética e marxista, descrever as relações culturais, não negando as relações materiais, mas colocando a questão do domínio ideológico exercido pelas elites dominantes. Tendo a corrente marxista como base teórica, visa o movimento progressivo da emancipação do mundo do trabalho e das relações sociais.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1982, p. 125)

O objetivo, neste caso, seria a ascensão cultural de novas relações, abolindo as práticas burguesas exploratórias. Por isso a importância de indicar as apropriações negativas dos escritos gramscianos, de

escolas gerais que abandonaram o fator “desinteressada” e caíram na ideia inconcebível, perante a filosofia da práxis em Gramsci, estratificando ainda mais as funções técnicas no mundo do trabalho.

O pensador italiano, ao perceber as discordâncias da vida social, dedicou-se a criticar e dar soluções práticas para os problemas encontrados, estabelecendo uma espécie de “continuação” do marxismo. Devemos compreender que a Escola Unitária, segundo o autor, tem seu papel de formação para a autonomia, emancipação das amarras burguesas, em que o trabalho manual não seja exclusivo de uma classe subalterna, nem o acesso ao conhecimento seja às elites, mas que todas as classes tenham acesso à educação científica e cultural, e o dever de exercer funções técnicas em prol do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. Práxis e educação em Gramsci. **Revista Digital do Padeia (Online)**, v. 2, n. 1, abril/set. 2010. p. 181-203 - ISSN: 1984-9605.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista de Sociologia e política**: Curitiba, n. 29, nov. 2007. p. 63-78.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 abr. 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** v. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

L'ORDINE NUOVO. Torino: Via XX Settembre, 19, anno 1, n. 27, 22 de Novembre de 1919.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci.** Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 154p. ISBN: 978-85-7019-554-8

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SPARDELLOTO, Denise Kloeckner. A escola unitária: Educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.275-291, jun. 2008 - ISSN: 1676-2584.

EXPERIÊNCIAS E SIGNIFICAÇÕES ESCOLARES DO SUJEITO QUE VIVENCIOU O CÁRCERE (JACAREZINHO, 2018)

Luiz Matheus Macedo Périco
Mauricio Gonçalves Saliba

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte do trabalho monográfico em que o pesquisador busca novas leituras, reflexões e experiências que aproximem Educação e Cárcere enquanto possibilidade de pesquisa.

O texto traz reflexões sobre o cárcere, e posterior a isso relata a experiência do pesquisador no Centro de Assistência ao Dependente de Droga (CADD) foram entrevistados três indivíduos com idades, crimes e escolarização diferentes entre si.

Os sujeitos contam suas histórias e falam como foram suas experiências escolares. Posterior a isso, far-se-á, uma reflexão sobre o papel da Educação em relação ao cárcere e as desigualdades sociais.

REFLEXÕES SOBRE O CÁRCERE

A discussão sobre a criminalidade e sobre o sistema carcerário é uma problemática que assombra o mundo há tempos. As sociedades conforme foram se constituindo em grupos, delimitando-se em territórios, delineiam também, suas regras para manter a ordem e a manutenção do poder vigente. Aqueles que não se particularizam com essas leis e com esse governo sofrem o isolamento ou a punição.

Foucault (1987, p. 163) percebe que a modernidade traz formas outras de organização social e estabelece novas relações de poder que colocam em jogo os métodos de punição. O código penal que era descrito com detalhes para assassinar pessoas em praças públicas decapitando seus corpos, neste momento tem uma outra configuração. Torna-se, portanto, um código para a manutenção e controle dos corpos por meio do isolamento e da disciplina.

Sob a perspectiva do teórico, o presídio assim como a escola, o hospital, o exército, a indústria, estão postos e organizados para manter a modernidade que ele chama de sociedade disciplinar. Isto é, essas instituições são apresentadas com a ilusão de que são responsáveis pela harmonia social, porém continuam a reproduzir os mecanismos de coerção e segregação (FOUCAULT, 1987, p. 240).

É por este motivo que existe uma crise no atual sistema prisional em âmbito mundial, pois há um amparo legal que não corresponde com a sua aplicação. (GARUTTI, 2012, p. 2).

A Lei nº 7210/84, a LEP - Lei de Execução Penal, por exemplo, foi um grande avanço para a organização e direitos dos presidiários brasileiros, buscando uma função dentro do presídio, para além do pensamento vingativo e sobreposição do poder. Porém a ineficácia e inoperância das políticas públicas exercidas pelo Estado posto a uma sociedade sensacionalista e individualista, os presídios continuam sendo espaços lotados, sem estrutura, sem alimentação adequada, suporte psicológico, um local de propagação de violência e privação de direitos básicos.

Como apresenta Garutti (2012, p.26): “A lei de execuções penais por mais que seja avançada, se não for incrementada para sua plena aplicação, acaba por se transformar em letra morta”.

Para responder algumas questões em relação à estrutura e condições das prisões brasileiras existe um relatório chamado InfoPen (Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias), organizado pelo Ministério da Justiça e pelo Departamento Penitenciário Nacional: o InfoPen traz dados acerca do perfil dos presídios desde 2004, e sua última atualização foi em 2016, arquivo este que será utilizado como base para o entendimento da instituição neste trabalho (Ministério de Justiça).

O levantamento de dados proposto pelo InfoPen tem se tornado cada vez mais complexo, mais detalhado apresentando uma visão maior das unidades prisionais brasileiras já que retrata o perfil dos encarcerados, assim como traz dados em relação à estrutura e infraestrutura desses estabelecimentos.

Ter um mecanismo de pesquisa o mais visível e transparente o possível é uma tentativa de enxergar com mais objetividade os problemas dentro desses estabelecimentos, mas também problemas sociais que o país enfrenta, já que se entende que uma unidade prisional é consequência de todo um conjunto de relações sociais vividas também para além de seus muros. Por isso o InfoPen é um projeto com a tentativa de reafirmar e tentar garantir os direitos e deveres propostos pela LEP.

Analisa-se no InfoPen (2016, p.8) que o Brasil possui uma das maiores populações carcerárias sob o número de 726.712 pessoas, mas para além disso possui um dos maiores déficit de vagas com um número de 368.663, isso significa que de acordo com os critérios estabelecidos pelo Ministério da Justiça sob condição mínima de espaço, logística, corpo técnico, o Brasil tem capacidade de atender de forma rudimentar 358.049 pessoas e mesmo assim atende 726.712, isso demonstra que pensar em ressocialização eficaz do indivíduo que cometeu algum

crime e passou por um histórico de privações parece estar distante desta realidade.

Desse número 82.196 cometeram crime contra a pessoa e 270.818 cometeram algum crime relacionado ao patrimônio. Esses dados refutam as falácias de senso comum de que as pessoas encarceradas estão ali por possuir uma condição humana sanguínea e psicótica ou por que cometeram crimes como: abusos sexuais, homicídios e grandes atos violentos, esses são a minoria se comparado com a massa que é encarcerada. Os tipos de crimes mais frequentes que condicionam o aprisionamento no Brasil atualmente é o envolvimento com drogas ilícitas com um número de 30%, posterior o roubo com 21% (INFOPEN, 2016, p. 41).

Tem-se também nas unidades prisionais, uma desigualdade racial, já que 64% da população prisional é negra, sendo que da população nacional temos 53% da população negra (INFOPEN, 2016, p. 32, 33).

A maioria dos encarcerados são homens e são jovens, 55% possuem de 18 a 29 anos e 74% da população carcerária é do sexo masculino (INFOPEN, 2016, p.19, p.30).

Outro dado relevante à pesquisa é que 90% das pessoas que estão encarceradas atualmente no Brasil não concluíram o Ensino Médio e 51% não concluíram o Ensino Fundamental. Como foi abordado em vários momentos da pesquisa, as condições dos estabelecimentos prisionais não possibilitam de fato a ressocialização das pessoas que ali estão, mas de algum modo na infância e na adolescência essas pessoas encarceradas tiveram alguma experiência ou contato com a escola, como foi este contato? O que é a escola e/ou a educação para estas pessoas? Se Educação é um direito público subjetivo, de alguma forma interferiu na história de vida das pessoas que vivenciaram o cárcere.

A EXPERIÊNCIA DA COLETA DE DADOS E AS HISTÓRIAS DE VIDA

A pesquisa buscava se adentrar em algum estabelecimento prisional no município de Jacarezinho, no caso a Cadeia Pública de Jacarezinho. Foram diversos documentos feitos para conseguir a autorização, mas infelizmente não foi permitido. Alegaram que seria para segurança dos encarcerados e do próprio pesquisador.

A próxima alternativa foi procurar pessoas que pudessem estar cumprindo penas alternativas, neste momento a CADD (Centro de Assistência ao Dependente de Droga) foi um espaço possível para fazer a coleta de dados relevante para a pesquisa.

O gestor do estabelecimento perguntou se haveria algum perfil para a escolha dos entrevistados, neste sentido, o pesquisador decidiu que o primeiro quesito fosse: pessoas que queiram e se sintam à vontade para falar. É válido ressaltar que pesquisa alguma pode gerar qualquer tipo de desconforto a qualquer sujeito.

Segundo critério de escolha seria que tivessem idades, escolarização e crimes diferentes entre si para ampliar as possibilidades de reflexão e histórias em relação à escola na vida deles.

Postos esses critérios, o gestor pegou a lista de pessoas e começou a anotar algumas destas que poderiam e que de repente também iriam querer fazer a pesquisa. Depois de pensar bastante selecionou três sujeitos.

Encaminhados até uma sala isolada e confortável, bem ventilada, o pesquisador se apresenta aos sujeitos e explica a proposta do trabalho, deixando bem claro se eles querem e se sentem à vontade de participar da pesquisa. Os três sujeitos pareceram bem à vontade, um deles inclusive comentou ao final da entrevista “volta aí mais vezes ouvir a gente”.

Isso nos faz refletir que essa pesquisa é uma maneira de ouvir pessoas. De dar voz aos discursos de quem é silenciado de algum modo. Não falar de pessoas com uma visão de fora para dentro, mas possibilitar diálogos e espaços em que as pessoas ensaiem e discorram sobre si próprias.

Sujeito 1 – “A Escola é onde a gente começa a viver verdadeiramente”

Condenado pelo artigo 33 e 35 tráfico e relação ao tráfico, começa nos contando sua história pelo processo de encarceramento. Ele relata que trabalha com carregamento de cargas junto com seu pai e com seu irmão, e que em algum momento eles carregaram uma carga de droga para determinado local. Não explicita se eles realmente sabiam ou não que era droga, mas disse que era a primeira vez que faziam isso.

Foram parados pela polícia federal no meio do caminho, e os três foram presos. O pai faleceu depois de um ano em liberdade, no ano posterior a este fato a mãe do Sujeito 1 também falece.

O Sujeito 1 durante a entrevista parecia estar pedindo ajuda a todo momento, pois com a perda dos pais, ele se tornou dependente químico e por isso terminou de cumprir sua pena na CADD. De acordo com ele e com o gestor ele já está recuperado e sem utilizar substâncias alguma até aquele momento, mas há uma possível decaída pelo fato de não ter por onde iniciar sua vida.

Ele não possui casa e nem família, depois do cumprimento da medida trabalhou de carregar mudanças e em troca podia dormir no caminhão.

Quando o pesquisador pergunta, o que ele mais queria nesse momento, ele reafirma que é voltar a trabalhar com

carga. Pontuando que é aquilo que ele sabe fazer, que faz bem e se sente bem fazendo.

Sobre a escola, ele afirma:

“A escola é a instrução da vida. É a escola da vida. É onde a gente começa a dar os primeiros passos. Onde a gente começa a viver verdadeiramente. No caso pra abaixar o índice de drogas, e de criminalidade. Se tivesse um serviço social mais forte no colégio. Eu acredito que deveria começar dentro da escola, porque o uso muitas vezes começa dentro da escola. Antigamente passava ronda, passava polícia, mas mesmo assim os alunos davam a volta por cima e fazia o uso da substância, achando que era brincadeira, sem saber o que tava fazendo, no meu tempo foi assim, né?”

Nesta fala, pode-se observar e analisar vários pontos relevantes para a pesquisa, o primeiro deles é a importância da escola como uma esfera fundamental da vida do ser humano, como uma das primeiras instituições de socialização, de contato com outras culturas e outros modos de ver mundo. “Onde a gente começa a viver verdadeiramente”. A questão de que essa socialização pode fazer com que o sujeito entre em contato com as substâncias psicoativas, e que se ali há o uso e a influência para o uso por parte dos colegas, seria de relevância pedagógica ter na escola algum programa ou debate em que discuta sobre ela mesma.

Na fala também se encontram presentes duas medidas, uma lembrada pelo sujeito que é a Polícia, da qual parece se tornar mais como uma observadora do local em que os estudantes “não levam a sério”, como ele aborda “mas mesmo assim os alunos davam a volta por cima e fazia o uso da substância”, e a outra medida, aquela que parece ter feito falta o Serviço Social.

Sujeito 2 – “Sou fanático por leitura, né? Mas tive pouco estudo”

É um senhor de 53 anos, preso por tentativa de homicídio, de acordo com ele “foi uma confusão de família”. Demonstrou não querer falar sobre isso. Mas quando o pesquisador perguntou sobre questões que envolve Educação, ele fala diversas coisas. Comenta que o fato de trabalhar na roça quando criança impossibilitava de ter um prosseguimento nos estudos:

“Ficou aquela de cheguei até a quinta série de terminar a quinta série ali e quando dava dois meses no local, aí a família mudava e começava de novo, então veio à dificuldade”.

Ele comenta com empolgação “Eu sou fanático por leitura, né? Mas eu sou ruim por que estudei pouco”.

Quando o pesquisador pergunta se ele sente falta de algo por não ter terminado o estudo. Ele aborda que se incomoda bastante:

“Eu era muito burro e não era bem vindo no grupo que ia desempenhar o serviço, né? No trabalho, então a gente fica meio frustrado, né? Por causa dos outros que tem mais graus de estudo que a gente. Que tem um pouco de inteligência. Mas pode tudo, porque faz na caneta. Então pra ele tá certo, então tá certo”.

Em vários momentos de sua fala vem a tona a questão da autoestima de quem não pôde terminar o estudo. Também sugere a questão do poder, ter um diploma é uma forma de poder sobre outras pessoas.

Na pergunta sobre a possibilidade de voltar a estudar, o Sujeito 2 comenta que tem vontade, mas se sente

desestimulado. Ele diz que tentou algumas vezes, mas que sente que atrapalha a professora e o colega por não acompanhar a turma.

Sujeito 3 – “Eu se apaixonei com o jeito dela ensinar”

O sujeito 3 possui 33 anos e foi preso por furto de carros. Seu antigo trabalho era em uma lanchonete, local onde sonha voltar a trabalhar ou de repente abrir o próprio negócio, afirma.

Ele era um pouco mais tímido que os outros, e respondia de forma mais direta as perguntas. O único momento que pareceu se empolgar mais foi quando o pesquisador perguntou se houve algum professor ou professora que marcou sua trajetória. Neste momento ele disse de uma professora no Ensino Fundamental 1 que marcou bastante ele, porque era atenciosa e proporcionava atividades legais como eventos festivos no colégio.

Ele aborda também a questão metodológica, disse que estudou em vários colégios diferentes e que um desses colégios estimulava a autonomia do estudante, e que isso despertou o interesse dele em relação aos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas três entrevistas foi possível identificar que os sujeitos relacionam educação como uma oportunidade de emprego ou qualidade de vida, mas que questões como abordar a realidade social e política vivida deles parecia algo distante da escola.

De acordo com a obra Pedagogia do Oprimido (1987) de Paulo Freire, a Educação pode deixar marcas, pode ser um instrumento da consciência histórica de si na luta contra as opressões. Foi visto nas histórias de vida que em momentos o ensino deixou essas marcas em outros não.

Mas que de acordo com os próprios entrevistados: os currículos, as metodologias, a estrutura e a desvalorização do ensino torna a escola incapaz de se adentrar em questões mais sociais como Direitos Humanos e até mesmo a questão do cárcere.

Quando o pesquisador pergunta se foi trabalhado Direitos Humanos na escola, se foi possibilitado conteúdos sociais, na maioria das respostas encontrava-se que era em momentos raros e pontuais.

Freire (1987, p.16) explicita que é preciso um trabalho de humanização, de desalienação, de entendimento do ser enquanto sujeito histórico na luta contra as desigualdades e as opressões.

É por isso que é necessário repensar em políticas públicas na escola, repensar metodologias e alterações curriculares que trabalhe diretamente na questão da desigualdade social e na questão do cárcere.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2011/06/le12433.htm. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.** Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. INFOPEN – jun. 2016.** Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARUTTI, S. **A prisão e o sistema penitenciário**: uma visão histórica. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2012.

AS INFLUÊNCIAS DA DESIGUALDADE SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Jenifer Cristina de Souza Marques
Maria Eduarda de Lara Lalli

Com o intuito de compreender os aspectos que tangem a dupla relação do fracasso escolar com o conflito de classes, faz-se necessário buscar ressaltar as concepções que contradizem tais fenômenos, em outras palavras, as dificuldades de alunos provenientes das classes sociais desfavorecidas no processo ensino e aprendizado. Sobretudo, as investigações procuram conflitar as realidades de diferentes alunos de camadas sociais favorecidas e desfavorecidas. Para dar início às discussões sobre o tema, é necessário questionar a lógica que a escola está imersa. Os estudos feitos por Bernard Charlot (2013) refletem à pesquisa de forma qualitativa pois, as escolas estão vinculadas com as lógicas neoliberais, que se baseiam na competição entre alunos, nos pressupostos do autor “vai-se a escola para ter um bom emprego mais tarde. Essa nova configuração socioideológica surtiu efeitos nas formas de mistificação” (CHARLOT, 2013, p. 44).

Por essa perspectiva, a nova ordem vigente na sociedade, destaca a perversidade das lógicas do mercado, onde esse sistema produziu na escola efeitos que incidem nas perspectivas teóricas de produção de fracassos, ou seja, ir à escola para passar em um vestibular e ter um bom emprego mais tarde, onde acima de tudo “a educação tem de ser paga pelos consumidores, de acordo com os recursos de que dispõem, embora o Estado deva propiciar uma educação mínima e barata para os mais pobres, nas escolas públicas” (CHARLOT, 2013, p. 44). Além disso, os

discursos embasados nas décadas de 1960 e 1970 do século XX, que concernem tais perspectivas, legitima o mal desempenho de alunos de classes sociais desfavorecidas, que não obtiveram grandes esforços nessa competição, ao passo que, configuram em um novo modelo, orientando-se em nível de estudos, para a posição profissional, além disso, social.

Por essa direção, as relações entre os alunos e a escola devem ser refletidas na temática, pois “A partir desse novo modelo de escola, pautado na relação com o mercado, ou seja, nas perspectivas sociais e econômicas que começam a configurar os sistemas escolares, as relações de aluno e escola tornam-se cada vez mais agonizantes” (MARQUES; LALLI, 2018, p. 21). Ademais, estudos posteriores, na década de 1960, do século XX, demonstram e culpam somente o aluno pelo desprimoroso desempenho escolar.

Além de tudo, Charlot (2015) ressalta a importância do verdadeiro motivo que as crianças vão à escola: para aprender e compreender os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, ou apenas passarem de ano e terem um emprego posteriormente, para mais, correlacionando com as lógicas do capitalismo, o autor salienta que os alunos “nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer” (CHARLOT, 2015, p. 41).

Contudo, a escola esforça-se em distanciar a realidade dos alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas no âmbito socioeducacional, a cultura que a instituição escolar considera como legítima é a da classe dominante, ainda mais, considerando que a mesma não está adaptada às realidades das culturas pobres, o aluno, no qual pertence a essa classe social, sente-se inadaptado, ficando à mercê do fracasso escolar. Considerando ainda os pressupostos de Charlot (2013), “a escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se

assim acusada de estar inadaptada à sociedade atual” (CHARLOT, 2013, p. 218), por esse fato, a escola encontra-se adaptada demais a uma sociedade injusta, e inadaptada a uma sociedade igualitária, sobretudo, a mesma não está formando nenhum revolucionário à modificação da realidade.

Por essa forma, Libâneo (2012) reflete nas características predominantes da escola pública, na qual aborda a temática, a função assistencialista e acolhedora. Segundo o autor “Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracteriza por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão *educação inclusiva*), transforma-se em uma caricatura de inclusão social” (LIBANÊO, 2012, p. 23). Contrariamente a essa afirmativa, a instituição educacional deve considerar as realidades dos alunos pobres e prioritariamente desempenhar como seu maior objetivo a aprendizado de todos os educandos.

Além disso, Charlot (2015) apresenta que a educação está condicionada como atividade cultural, na qual mistifica as considerações sociais que abordam a dialética da escola como função social para a desmistificação das realidades opressoras na sociedade. Segundo o autor, existe uma formulação de desvio educativo, no qual a escola “dá as costas às desigualdades sociais, aos conflitos, à luta de classes; organiza-se em um itinerário estritamente cultural; retorna às desigualdades sociais para fortalecê-las e às lutas para denunciá-las” (CHARLOT, 2015, p. 88).

O problema fundamental no estudo da pesquisa que demonstram e corroboram enfaticamente para as realidades educacionais e sociais, é o grande distanciamento das veracidades sociais e especialmente educacionais, entre os alunos de diferentes classes, além disso, o número preocupante de educandos em situação de fracasso escolar, principalmente os de classes sociais desfavorecidas. Nessa perspectiva, acentuando a discussão

em torno dos estudos de Arroyo, (1997 p. 18), o autor destaca:

Essa realidade econômica e social é o caldo dessa permanente reprodução da cultura da segregação e da exclusão de que a cultura do fracasso escolar faz parte. Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Ao menos ficam mais expostos os mecanismos, as atitudes, os valores e os preconceitos que legitimam o fracasso escolar. Fica mais destacado que nossa escola não foi estruturada para permitir uma experiência educativa e cultural para a infância pobre.

Nessa lógica, acentuando o problema da verdadeira desigualdade social, que em muitos casos é ocultada pelos membros da elite da sociedade, a questão que se pauta na luta por direitos e oportunidades aos pobres, que necessitam redobrar seus esforços para terem sucesso na escola, além de tudo, sucesso social, Paulo Freire (1983), considera essa problemática questionando e problematizando as falácias da elite opressora, enquanto essa, oculta e silencia as verdadeiras realidades sociais, ademais, consideram os mitos que sobressaem na sociedade atual. Nas palavras do autor Freire (1983, p. 163 - 164):

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: “doce de banana e goiaba” é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito de direito de todos à educação, quando o número de

brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que neles conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito de igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a “civilização ocidental e cristã”, que eles defendem da “barbárie materialista”.

De fato, Freire (1983) consegue destacar o problema da desigualdade social no Brasil, e o quanto a elite procura mistificar as realidades da classe trabalhadora. A ordem que se instaura nas políticas educacionais e nos discursos de oportunidades iguais dentro a sociedade é a pedra angular dessa reflexão que se faz necessária dentro do tema. Além disso, a problemática menção de meritocracia abordando diferentes aspectos, inclusive as oportunidades das crianças pobres na escola e que todos os membros do grupo social devem se conformar com práticas desse sistema, dado que “o mito de que as elites dominadoras, ‘no reconhecimento de seus deveres’, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela” (FREIRE, 1983, p. 164), e não obstante, devem se submeter às condições precárias que o próprio sistema as colocou.

Nos pressupostos do educador Freire (1996), a principal característica da classe dominante como formação ideológica, é considerar o fato de inculcar-lhes ideais que predominam a estrutura vigente, “é importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação” (FREIRE, 1996, p. 83). Destarte, as pedagogias, sejam elas, tradicionais ou novas quando vinculadas com interesses de reprodução dos ideais dominantes, contrária a principal função da

educação, como libertação, está a serviço de reprodução das desigualdades sociais, além disso, condicionadas com os interesses estritamente dominantes. Em outras palavras, a educação deve ser uma intervenção ao mundo para a libertação dos homens oprimidos pelas classes dominantes, independentemente das influências pedagógicas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) é evidente a dificuldade que as escolas enfrentam para alfabetizar crianças advindas de classes sociais desfavorecidas, alegando serem as diferenças culturais que prejudicam o processo de aprendizagem, segundo o PCN (BRASIL, 1997, p. 20).

As de famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas, e essa diferença, que se expressava no desempenho, marcou a vida escolar dessas crianças desde o seu início.

Nessa mesma direção, o recente documento aprovado para nortear a educação básica brasileira, a Base Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), igualmente norteia considerações sobre a demasiada desigualdade existente no âmbito escolar ao relacionar o fracasso escolar à população marginalizada da sociedade, afirmando que as instituições educacionais precisam elaborar propostas pedagógicas, a fim de atender as peculiaridades e necessidades de cada comunidade. Nesse sentido, pode-se concluir que as escolas brasileiras, ainda nos dias atuais continuam reproduzindo práticas excludentes, dessa

forma, os alunos estão às margens do fracasso, devido às condições sociais e culturais. O documento ressalta.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BNCC, 2017, p. 13).

Com o intuito de comparar as diversas regiões do Brasil, e como os aspectos de desigualdade demonstram enfaticamente às relações que compõem os índices de injustiças sociais no país, a pesquisa “As influências da desigualdade social no desenvolvimento escolar” buscou comprovar que determinadas regiões apresentam os piores índices referentes aos aspectos sociais mínimos para a sobrevivência, além disso, buscando corroborar com os índices que confrontam os dados do desenvolvimento educacional nesses determinados locais.

Nessa perspectiva, com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2017), os dados recentes apontam que as regiões mais pobres do Brasil: Norte e Nordeste são essas as mesmas, que possuem os maiores índices de analfabetismos e os menores em relação ao ingresso ao ensino superior e técnico, em outras palavras, os indicadores comprovam que a escola brasileira falha no ensino, quando o mesmo se destina às crianças e adultos advindos de classes sociais desfavorecidas.

À vista disso, para a comprovação dessa afirmação, faz-se necessário analisar alguns dados do IBGE (BRASIL, 2017), de acordo com esse documento as regiões: Norte e Nordeste são as mesmas que possuem a maior porcentagem de pessoas sem acesso a fossa do esgoto ligado à rede, sendo Norte com 69,2% da população, e Nordeste com 48,2%. Em relação à distribuição de água, Norte e Nordeste são as regiões que mais sofrem com a falta de água (de 1 a 3 vezes por semana), sendo Nordeste com 15,9% e Norte com 4,1%. Ao corroborarmos esses dados com as informações do IBGE (BRASIL, 2017), referentes à educação é necessário refletir os dados da taxa de analfabetismo que são maiores na região Norte com 8,0% e Nordeste com 14,5%, e quando ainda se referem ao ingresso no ensino de graduação tecnológica essas regiões apresentam os menores índices: Norte com 55 (milhares) e Nordeste com 152 (milhares).

Além disso, as considerações feitas em estudos anteriores realizado pelas autoras Marques e Lalli (2018), desenvolvido na monografia de conclusão de curso, no qual se intitula: “A desigualdade social e seus reflexos na educação: uma análise sobre o fracasso escolar” comprovam também que “é possível refletir que os dados apresentados, reafirmam que os maiores índices de desigualdade social se encontram nas regiões Norte e Nordeste, e em corroboração com os dados educacionais os mais altos índices de analfabetismo e falta de acesso à educação” (MARQUES; LALLI, 2018, p. 40).

Em suma, considerando as características embasadas na educação, as regiões que apresentam os dados mais baixos em número médio de anos de estudos, conforme o cartograma do IBGE (BRASIL, 2016 - 2017), as regiões Norte apresentam 8,3% - 8,6% e Nordeste 7,6 - 7,7%, enquanto a região que apresenta o melhor índice nos anos de 2016 e 2017 é o Sudeste com 9,7% e 9,9%, respectivamente.

Contudo, como discorrido anteriormente, é notório a relação do fracasso escolar, com a desigualdade de classes, visto que, as regiões brasileiras as quais apresentam menores índices em relação ao acesso às condições sociais mínimas para sobrevivência, são essas, também as regiões que mais sofrem restrições referentes à educação.

De acordo com estudos prévios relacionados com a temática, (MARQUES; LALLI, 2018) é possível retratar por meio de investigações dos dados do IBGE (BRASIL, 2016), às restrições ao acesso às necessidades básicas para a sobrevivência, com base nos dados totais, a educação tem como restrição 28,6% de pessoas, à proteção social 15,2%, às condições de moradia 12,0%, aos serviços de saneamento básico 37,9%, à comunicação (Internet) 32,1% de pessoas no país. Esses índices tornam-se demasiadamente maiores quando comparados com as características de cor ou raça e sexo, demonstrando que homens pretos e pardos apresentam os maiores índices referentes a todas as características mencionadas, equivalente a restrição à educação: 34,0%, à proteção social 20,6%, às condições de moradia 14,8%, aos serviços de saneamento básico 46,9%. Além disso, comparando com homens brancos: à educação 23,9%, à proteção social 9,4%, às condições de moradia 9,4% aos serviços de saneamento básico 29,2%, à comunicação 24,7%.

Porém, conflitando as realidades socioeconômicas das diversas regiões do Brasil, com documentos oficiais que asseguram os direitos sociais inerentes à condição humana, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), protege a todos os cidadãos condições de educação, moradia, saúde e etc., contudo, existem conflitos na práxis, onde como caracterizado, as regiões Norte e Nordeste, ainda apresentam dados preocupantes referentes às condições de existência mínimas, além de tudo, comparados com outras regiões do Brasil.

Ademais, frente a todas essas afirmativas da existência de uma educação desigual, é preciso refletir atentamente aos documentos nacionais oficiais, que asseguram as crianças e adolescentes o direito de uma educação promissora, bem como condições saudáveis de sobrevivência. De acordo com Estatuto da criança e do adolescente - ECA (BRASIL, 1990), “a criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e a saúde, mediante a efetivação de políticas sociais que permitam o nascimento e desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. No entanto, é evidente que esses direitos, eventualmente, deixam de serem assegurados, como comprovam os dados do IBGE, pelas precárias condições de pessoas em determinadas regiões do Brasil.

Nesse ponto de vista, ao analisar o Capítulo V do ECA (BRASIL, 1990), no qual salienta especificamente do direito a educação às crianças e adolescentes, é possível refletir, com o art. 53, que todas as crianças e adolescentes têm direito à educação, a qual possibilitem as mesmas desenvolverem-se, ao passo que, possam dispor de acesso ao mercado de trabalho, além disso, enfatiza, no seu inciso I do art. 53, que para esses são assegurados “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, porém, como acentuado na BNCC (BRASIL, 2017) e PCN (BRASIL, 1997), que são direitos os quais não estão acertadamente realizados na prática, além disso, é preciso destacar que o fracasso é uma realidade que permeia o ensino brasileiro, concomitantemente o que está devidamente falhando não são apenas as escolas, mas a sociedade. Nessa direção, é oportuno lembrar Carvalho (1997, p. 24), que faz a seguinte afirmativa “fracassamos todos nós, os que ensinam, os são ensinados e todos os demais integrantes desta sociedade”.

Contudo, em meio às discussões, faz-se necessário contemplar na discussão, a principal função social da

escola, para que assim, educadores e futuros educadores, não reproduzam práticas excludentes, pois como descrito pelo ECA (BRASIL, 1990), todas as crianças e adolescentes, têm os direitos à educação, baseada nos princípios de equidade, onde os alunos possam desfrutar sobre si um olhar singular, a fim de garantir a todos a oportunidade de uma educação de sucesso. O autor Libâneo (2015, p. 115) discorre sobre a principal função social da escola, conforme demonstra o trecho a seguir:

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica da escola é de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação ética.

O pesquisador Bernard Charlot (2013) expõe sobre o conceito de educação que conduz a desmitificar as desigualdades sociais no âmbito escolar, o autor afirma que “a escola contemporânea não deve apenas respeitar as diferenças; ela deve, também, fazer aparecer e registrar diferenças entre os alunos” (CHARLOT, 2013, p. 119). Em outras palavras, quando as escolas mascaram a existência da desigualdade, discursando aos alunos, que os mesmos são iguais em suas características sociais, culturais, morais, físicas, etc., as escolas apenas mistificam a existência de uma luta de classes, e propagam o falso discurso de igualdade de oportunidades, meramente possibilitando a reprodução das injustiças sociais, por esse motivo, ainda é possível afirmar que é legítima a importância das escolas trabalharem, com os alunos a consciência de classe, que exponham aos mesmos as mazelas de um mundo perverso

do sistema capitalista, no qual é necessário salientar as diferenças, pois, o ensino passará ser significativo, ao passo que, irá trabalhar a singularidade social e cultural de cada aluno. Nas palavras do autor:

Ensinar alunos a tecerem vínculos sociais de reciprocidade é, claro está, um objetivo educacional. Mas essa ambição esbarra na existência das desigualdades, dos fenômenos de dominação e, no Brasil, daquele cinismo social escancarado cotidianamente pelas notícias sobre a corrupção política. Sendo assim, o discurso sobre a “cidadania”, que, na verdade, trata do vínculo social, tende, por bem-intencionado que seja, a cumprir uma função ideológica: pobres, sejam bem comportadinhos, não incomodem a classe média com seus comportamentos (CHARLOT, 2013, p. 122).

Portanto, em meio às contradições da atual sociedade capitalista, onde a desigualdade social se faz presente no cotidiano da maior parte da população, é de suma importância que todos educadores busquem por meio da educação a transformação da realidade, por esse motivo, é oportuno lembrar Hannah Arendt (1961), filósofa que contribui com reflexões acerca da grande responsabilidade da educação. Em tempos de lutas contra a dominação de classe, é auspicioso que educadores juntamente com a sociedade, se responsabilizem pelas crianças, comprometam-se pela aprendizagem, com a substancial finalidade de não permitir uma ruína inevitável do mundo sem a educação, para a transformação dos indivíduos que o compõe. O papel do professor vai além da prática da mediação dos conhecimentos historicamente acumulados, o papel do educador é preparar as crianças para vida em sociedade, e formar cidadãos críticos, reflexivos capazes através de uma práxis, modificar a atual conjuntura da sociedade. Nas palavras da autora Arendt (1961, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Por conseguinte, o presente artigo buscou refletir sobre as influências dos conflitos sociais na educação, com o intuito de comprovar a existência das desigualdades sociais e sua estreita relação com o fracasso escolar, para que a partir da problemática apresentada, houvesse uma busca de uma educação social, capaz de mudar a realidade socioeconômica dos diversos alunos advindos de classes sociais desfavorecidas.

Por esse ponto de vista, pode-se concluir que a escola quando mistifica as relações de classes, por trás de um falso discurso de igualdade de oportunidade, afirmando que todos os indivíduos são iguais, apenas propagam as diferenças sociais e culturais, por essa fundamentação, é necessário reafirmar a necessidade da criação de instituições escolares, que valorizem as diferenças, e ensinem seus alunos a lutarem por uma transformação social.

É premente, que escola encontre novamente sua principal função: que é ensinar os alunos a aprender, pelo verdadeiro sentido do aprender, sobretudo, para que as pessoas, como membros da sociedade, estejam engajadas na luta por direitos, denunciando as injustiças de um sistema que salienta as diferenças entre as pessoas e suas classes sociais e mais do que isso, ensinar a todos os alunos, independente das suas condições sociais, raciais, culturais

e políticas, aliás, é indispensável que a escola se torne um ambiente de luta contra as diferenças e desigualdades, e assim, se modifique a um espaço de equidade, onde todos os alunos possam assegurar seus direitos de uma educação promissora e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *A crise na educação*. New York: Viking Press, 1961.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWIEZ, Anete; MOLL, Jaqueline. (orgs). *Para além do fracasso escolar*. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 1997. p. 11-26.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*: características gerais dos domicílios e dos moradores: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, coordenação de trabalho e rendimento, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101566_informativo.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*: educação: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, coordenação de trabalho e rendimento, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1701576_informativo.pdf. Acesso em: 9 Jan, 2019.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. ECA. Brasília. DF: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação de Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (org). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1997. p. 11-24.

CHARLOT, Bernard. *Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez editora, 2015.

CHARLOT. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

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

FREIRE. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBÂNEO, Educação e Pesquisa. [online]. 2012, v.38, n.1, pp 13-28. Epub OCT 21, 2011. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BULLYING: OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Marcia Luiza Traskurkemb Funatsu
Isabella Caroline Debastiani Gonçalves

INTRODUÇÃO

O tema "bullying: os desafios enfrentados no ambiente escolar" justifica-se pela necessidade de desenvolver um trabalho direcionado à prática docente, trazendo a seguinte problematização: Será possível o *bullying* ser evitado no âmbito escolar?

Atos violentos são constantemente existentes em nossas vidas e, também, no âmbito escolar. São finalidades gerais desta pesquisa: a) refletir sobre a definição de *bullying* e como podemos evitar a violência que afeta as vítimas e todos ao redor; b) saber identificar quem é o agressor e a vítima; c) estabelecer as intervenções do *bullying*; d) apontar as consequências e as causas, para orientar os alunos sobre esses atos, pois são traumas que marcam a vida toda do indivíduo. Essas atitudes de mau gosto trazem impactos a todos os envolvidos, principalmente à vítima. Fante (2012, p. 80) aponta que as vítimas podem desenvolver ansiedade, estresse, depressão, pensamentos de vingança e de suicídio.

Sendo assim, quanto mais cedo as crianças forem orientadas sobre esses atos agressivos e o quanto isso afeta as pessoas, maiores serão as possibilidades de se formar indivíduos solidários e respeitosos com o próximo.

CONCEITO DE BULLYING E SUAS FORMAS

A palavra *bullying* é de origem inglesa e foi adotada em diversos países para definir atitudes violentas como maltratar, humilhar e ridicularizar as outras pessoas.

Definimos o bullying como um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar. (FANTE, 2012, p. 29).

É a violência que muda o comportamento dos envolvidos, trazendo consequências como traumas e marcas que as vítimas levarão para o resto da vida.

Lopes Neto (2011, p. 21) define o *bullying* da seguinte forma:

Trata-se do conjunto de comportamentos agressivos e repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de uma pessoa ou grupos sobre outra pessoa ou grupos, subjugados pela força dos primeiros.

Vale ressaltar que os comportamentos agressivos só tornam repetitivos devido à convivência no ambiente escolar. Segundo Lopes Neto (2011, p. 22) “Sem esse cenário, a caracterização dos atos agressivos repetitivos torna-se improvável”.

Schultz (2012, p. 251) aponta:

Os indivíduos ou grupos que praticam *bullying* são chamados autores de *bullying*, e raramente agem sozinhos. Estes atos de intimidação de um alvo se tornarão constantes e serão transformados em *bullying* se houver um grupo de apoiadores que os incentive, encorajando e valorizando o comportamento do valentão ou do grupo de valentões.

Os atos de violência não têm um motivo específico para acontecer, tornando-se “natural” aos agressores sentirem-se superiores e mais fortes e, como cita Schultz (2012), quanto mais houver grupos de apoiadores, isto é, pessoas que estejam incentivando e apoiando os atos, mais os agressores se sentirão motivados em continuar com as agressões sobre vítimas consideradas frágeis, num mero objeto para diversão dos valentões.

Lopes Neto (2011, p. 23) destaca as diversas formas de agressão praticadas pelos agressores:

- *Verbal* – Através de insultos, apelidos, falar mal.
- *Moral* – Dão-se através de difamação, disseminar rumores e calúnias.
- *Sexual* – Assediar, induzir, até chegar a uma situação mais crítica e que marca da pior forma possível na vida de uma vítima, que é o abuso.
- *Psicológico* – Ignorar, excluir, amedrontar, aterrorizar, perseguir, tyrannizar, chantagear, manipular.
- *Material* – Destroçar, estragar, furtar, e até mesmo, roubar.
- *Físico* – Chutar, bater, beliscões, empurrar, socar.
- *Virtual ou Cyberbullying* – Pela Internet, divulgar imagens, enviar mensagens, criar comunidades para difamação e invadir a privacidade, com o intuito de assediar a vítima.

Com a facilidade da era tecnológica, o acesso à comunicação e informações passa a ser indispensável em nossas vidas, e a internet acaba tornando-se um recurso fácil para os agressores criarem contas falsas para difamar, expor as vítimas e “zoar”, tornando-se um grande pesadelo na vida delas.

OS PROTAGONISTAS DESSA TRAGÉDIA

A autora Fante (2012, p. 71-74) define cinco protagonistas dessa tragédia no ambiente escolar:

- **Vítima típica:** O que serve de bode expiatório, é o indivíduo ou grupo de indivíduos que são pouco sociáveis, sofrem repetidamente os atos agressivos, e são considerados alvos fáceis por não conseguirem reagir aos ataques de seus agressores, por terem aspecto físico frágil, extrema sensibilidade, tímido, insegurança e baixa autoestima.
- **Vítima provocadora:** Aluno que discute, briga quando é atacado ou insultado, provoca e atrai reações agressivas, porém não consegue lidar com eficácia. Pode ser hiperativo, inquieto, imatura, e costuma causar tensões no ambiente.
- **Vítima agressora:** Aquela que reproduz os maus tratos sofridos. Tende a buscar indivíduos mais fáceis para transferir os maus tratos já sofridos, o que acaba gerando mais violência.
- **Agressor:** Pode ser de ambos os sexos, ele vitimiza os mais fracos, ele sente a necessidade dominar e subjugar os outros. É mau-caráter, impulsivo, irrita-se facilmente, não aceita ser contrariado, e é considerado durão e malvado.
- **Espectador:** É o que presencia o *bullying*, porém não sofre ou pratica, são aqueles que adotam a lei do silêncio, por conta do medo de se tornar a próxima vítima.

Como identificar o indivíduo que sofre e pratica *bullying*?

Fante (2012, p. 74) afirma que o *bullying* tem como característica principal a violência oculta, o que torna difícil a sua identificação, pois as vítimas tendem a ficarem quietas, sem comunicarem a alguém o sofrimento pelo qual estão passando. Há sentimento de vergonha em admitirem que estejam apanhando ou sofrendo humilhações na escola. Devido a essa situação, qualquer mudança no comportamento da criança deve ser observada atentamente.

Na visão de Lopes Neto (2011, p. 45), as vítimas podem ter os seguintes comportamentos:

- Absenteísmo escolar;
- Utiliza desculpas para evitar em ir à escola;
- Apresentam comportamentos de autoagressão, depressão, ansiedade, pensamentos e tentativas de suicídio;
- Redução do desempenho escolar, dificuldade de aprendizagem, queda de motivação;
- Materiais escolares danificados ou furtados;
- Aparecimento de marcas ou ferimentos no corpo, roupas e pertences rasgados ou sujos.

Nessa perspectiva, Fante (2012, p. 75) expõe um procedimento interrogatório em relação ao agressor:

- Faz brincadeiras ou gozações, além de rir de modo desdenhoso e hostil?
- Coloca apelidos ou chama pelo nome ou sobrenome dos colegas, de forma malsoante; insulta, menospreza, ridiculariza, difama?
- Faz ameaças, dá ordens, domina e subjuga? Incomoda, intimida, empurra, picha, bate, dá socos, pontapés, beliscões, puxa os cabelos, envolve-se em discussões e desentendimentos?

- Pega dos outros colegas materiais escolares, dinheiro, lanches e outros pertences, sem o seu consentimento?

É preciso tanto os professores, quanto os pais ficarem atentos a esses comportamentos citados por Lopes Neto (2011), bem como cabe aos pais refletirem sobre suas próprias condutas diante dos filhos, pois certos comportamentos que eles manifestam são aprendidos em casa. Fante (2012) ressalta que é essencial e tarefa obrigatória que os pais “acompanhem dia a dia o andamento escolar do filho, procurando incentivá-lo com entusiasmo e corrigi-lo com brandura” (FANTE, 2012, p. 76).

Os pais e a escola têm o compromisso de estarem juntos nessa tarefa de integrar valores aos alunos, de forma que as crianças respeitem e ajudem o próximo, saibam conviver com as diferenças e aceitem que nem tudo é do jeito que queremos.

CONSEQUÊNCIAS DO BULLYING E SUAS CAUSAS

Fante (2012) destaca em seu livro “Fenômeno *Bullying*”, as consequências que o *bullying* traz para a vítima apontando que:

Afetam todos os envolvidos e em todos os níveis, porém especialmente a vítima, que pode continuar a sofrer seus efeitos negativos muito além do período escolar. Pode trazer prejuízos em suas relações de trabalho, em sua futura constituição familiar e criação de filhos, além de acarretar prejuízos para a sua saúde física e mental (2012, p. 78-79).

Neste ponto de vista, Ristum (2010, p. 111) nos diz que:

Muitas são as dificuldades imediatas; outras, em médio e longo prazos. Além de poder comprometer o rendimento escolar, as vítimas tendem a se isolar, a apresentar baixa

autoestima e a se recusar a ir à escola, alegando dores de cabeça, estômago ou abdominais. Em longo prazo, ressaltam-se dificuldades de relacionamento e sintomas de depressão que podem seguir a pessoa pela vida.

As consequências deixadas pelo *bullying* podem variar muito de pessoa para pessoa, porque dependem da personalidade, intensidade e da gravidade das agressões, já que cada um tem uma forma de lidar com as situações.

De acordo com Silva (2015, p. 23-31):

Os problemas mais comuns com que me deparo em consultório são: sintomas psicossomáticos, transtorno do pânico, fobia escolar, fobia social (timidez patológica), transtorno de ansiedade generalizada (TAG), depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), transtorno do estresse pós-traumático (TEPT). Em casos menos frequentes pode ocorrer, esquizofrenia, suicídio e homicídio.

As causas do *bullying* são variadas, mas, segundo Vujicic (2015, p. 28)

Os bullies procuram pessoas das quais podem abusar com palavras, socos ou isolando-as ou manipulando pessoalmente ou on-line. Eles procuram fraquezas, sensibilidades e inseguranças que podem explorar.

O autor Lopes Neto (2011, p. 106) cita que Jean-Jacques Rousseau afirmava que os homens não nascem naturalmente maus, a sociedade é que os transforma. Por conseguinte, ninguém é maldoso, criminoso, violento desde que nasceu, advém o comportamento diante do ambiente que o indivíduo é exposto.

Nesta linha de pensamento, Vujicic (2015, p. 62) afirma que “talvez seus bullies vivam num lar problemático ou abusivo, sem amor nem apoio”.

Deste modo, cada agressor tem seus conflitos cotidianos ou famílias desestruturadas, o que interfere em sua personalidade e forma de lidar com as outras pessoas. Sendo assim, não há um motivo específico para o ato violento, uma vez que o agressor sabe que a vítima não comunicará a ninguém o que está acontecendo e que não revidará aos ataques ou se revidar será de forma não satisfatória e tornar-se-á um alvo fácil. Assim, a forma com que a vítima lida com as situações é variada e, numa situação dessas, é preciso um olhar atento dos pais e dos professores.

RECOMENDAÇÕES AOS PAIS E PROFESSORES

É de suma importância os pais e professores ficarem atentos aos sinais que os alunos, vítimas de *bullying*, deixam, pois eles não relatam o sofrimento por questão de constrangimento ou vergonha e, diante disso, a observação de ambos os lados é essencial.

A família deve estar atenta aos sinais que podem identificar situações de *bullying* com os seus filhos, quer enquanto vítimas (recusa em ir à escola, tristeza, diminuição do rendimento escolar, isolamento, sinais físicos de agressão, queixas de mal estar e alterações do sono), quer enquanto agressores (atitudes desafiadoras e agressivas, arrogante no falar e no vestir e demonstrar superioridade, trazer da escola objetos ou dinheiro). (SILVA, 2017, p. 58).

Fante (2012, p. 75-76) faz a seguinte afirmação:

Os pais devem procurar elevar a autoestima dos seus filhos, ressaltar sempre suas qualidades e capacidades, procurar

não culpá-los pelo que lhes está ocorrendo nem incentivá-los a revidar aos ataques, pois isso somente aumentaria a violência.

Na opinião de Lopes Neto (2011, p. 110), os pais devem ser orientados para que busquem a parceria da escola, conversem com algum professor ou gestor que esteja disposto a ajudar e a resolver o problema. A própria instituição deve ajudar os pais da vítima a entenderem a situação, expondo as possíveis consequências e causas advindas do *bullying*.

Quando a instituição não der a devida atenção ou posicionamento sobre o ocorrido, os pais devem procurar o Conselho Tutelar, conforme orientação de Fante (2012, p. 78):

Quando os pais buscam auxílio na escola e esta não responde adequadamente, a solução será procurar o Conselho Tutelar, que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 232, prevê pena para quem “submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento”.

Quanto aos professores, é essencial que fiquem atentos aos comportamentos dos alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula, sempre observando os sinais que muitos alunos que sofrem e praticam *bullying* deixam. É fundamental que os professores utilizem em suas aulas maneiras para incentivar o respeito entre os outros, conscientizar o quanto o *bullying* é inaceitável, bem como estabelecer rodas de conversas para os alunos debaterem sobre suas opiniões acerca desse assunto, tornando-se um processo dinâmico, proporcionando a oportunidade para os alunos construírem seus próprios princípios, estimulando-os a pensarem; não aceitem facilmente nada

do que lhes for dito, levando-os a problematizar os assuntos abordados por meio de projetos, campanhas de incentivo e até mesmo de programas *antibullying*.

Conforme Lopes Neto (2011, p. 63), “não há projetos *antibullying* bem-sucedidos sem o envolvimento de toda a comunidade escolar, professores, funcionários, pais e estudantes.”. Por conseguinte, para a prevenção é preciso que haja consciência de que o envolvimento de todos é crucial para fazer a diferença e combater essa violência que se torna tão presente no ambiente escolar e que todos estejam dispostos a enfrentá-la.

INTERVENÇÃO ANTIBULLYING

As estratégias e ações *antibullying* devem ser definidas individualmente, observando suas prioridades, suas características ambientais e, principalmente, as influências culturais, sociais e econômicas exercidas sobre as comunidades atendidas (LOPES NETO, 2011).

Nesta mesma linha de pensamento, Freire e Aires (2012, p. 56) salientam que:

Qualquer tipo de intervenção ao *bullying* deve levar em consideração as dimensões sociais, educacionais, familiares e individuais, partindo do pressuposto de que elas vão se diferenciar dependendo do contexto em que estão inseridas.

Sendo assim, Lopes Neto (2011); Freire e Aires (2012) ressaltam que não existe uma única forma de lidar com o *bullying* em todas as escolas, mas que cada escola precisa conhecer seus alunos, a violência que está sendo praticada, a forma que os alunos são inseridos naquele ambiente, para assim desenvolver uma prevenção adequada e efetiva. Sendo assim, é preciso a ajuda de todos - dos pais,

professores, da comunidade -, pois o combate ao *bullying* é um projeto em conjunto; todos devem estar atentos e dispostos a contribuir para que crianças e adolescentes não se tornem futuras vítimas.

Fante (2012, p. 89-94) estabelece alguns programas *antibullying* no Brasil. Entre 2002 e 2003 na cidade de Rio de Janeiro, a Abrapia, com parceria com a Petrobrás Social, desenvolveram em 11 escolas o Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes, com o objetivo de diagnosticar e identificar os comportamentos violentos e os locais que ocorrem esses atos entre os alunos da 5ª e 8ª séries. A autora cita também o Programa Educar para a Paz, desenvolvido na escola da rede pública da cidade de São José do Rio Preto, composta de estratégias psicopedagógicas e socioeducacionais, afim de que os alunos desenvolvam habilidades para resolver os conflitos sem violência, fazendo com que aprendam na escola para ensinar em sua casa.

Segundo Bandeira e Hutz (2012, p. 43)

As ações de prevenção contra o *bullying* devem incluir em primeiro lugar o conhecimento, por parte de toda a comunidade escolar, acerca do fenômeno. Devem ser instituídas políticas públicas que priorizem a redução e prevenção do *bullying* nas escolas de todo o país. É necessário investimento e treinamento de profissionais da área da educação para elaboração e execução de programas de prevenção ao *bullying*. Torna-se necessária a tomada de consciência das graves consequências desse fenômeno que merece a atenção de pesquisadores, professores e profissionais que atuam nas escolas, pais e comunidade em geral.

Sendo assim, “cada escola deve desenvolver suas próprias estratégias de combate ao *bullying*” (LOPES NETO, 2011, p. 78), pois, cada ambiente escolar é distinto do

outro e cabe cada professor saber lidar e escolher a melhor estratégia para que seja bem-sucedido. Fante (2012) destaca em seu livro estratégias que podem ajudar e servir de apoio aos professores para a criação de métodos visando à melhoria do ambiente escolar, para que se torne um espaço receptivo, solidário e harmônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *bullying* é algo considerado por muitas pessoas como frescura, mas atinge violentamente os que com ele sofrem, bem como todos ao seu redor. É necessário que se pense sobre esses atos violentos praticados no ambiente escolar e com a contribuição dos pais e dos professores fazer com que os alunos reflitam sobre esses comportamentos.

E cabe aos professores fazer com que todos os alunos se sintam à vontade na sala de aula, respeitados e seguros para manter um ambiente harmônico. Assim, cabe a eles incentivar, estimular a harmonia, a não violência e a convivência pacífica, instruindo as crianças e adolescentes sobre o *bullying*, como isso afeta as vítimas e as consequências que traz. Devem ensinar como combatê-lo, podendo utilizar suas aulas para fazer uma roda de conversa, debate, teatro, música, leituras, entre outros, tudo para levar os alunos a refletirem sobre o quanto essas práticas são inaceitáveis, pois o que eles aprendem no ambiente escolar é levado para o convívio familiar, social e comunitário, tornando-se pessoas melhores ao ajudar outras e fazendo a diferença em qualquer setor da sociedade. Por fim, não é dever apenas do professor ensinar esses valores aos alunos, e sim, dos pais também em ensinar seus filhos a ter consciência de seus atos; educar para que a criança saiba o que é certo ou errado, o quanto é inadmissível praticar essas atitudes violentas, pois assim

a criança já entrará na escola tendo a percepção sobre respeitar o próximo.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 35-44, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2019.

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 7 ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

FREIRE, Alane Novais; AIRES, Januária Silva. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do Bullying. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 55-60, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2019.

NETO, Aramis Antonio Lopes. *Bullying: saber identificar e como prevenir*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

RISTUM, Marilena. Bullying escolar. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. AVANCI, J. Q. (org). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação. Editora FIOCRUZ, 2010, p. 95-119.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. 2 ed. São Paulo: Globo, 2015.

SILVA, Daniel et al. Vítimas e agressores: manifestações de bullying em alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, Porto, n.

spe5, p. 57-62, ago. 2017. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602017000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2019.

SCHULTZ, Naiane Carvalho Wendt et al. A compreensão sistêmica do bullying. *Psicol. Estud.*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 247-254, jun. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2019.

VUJICIC, Nick. *Fique Forte*. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito Editora, 2015.

HOMENAGEM

Em Memória à professora Marcia Luiza Traskurkemb Funatsu. Dedicado a você minha Eterna Mestra. Obrigada por tudo e por ter acreditado em mim. Jamais será esquecida e estará sempre em meu coração.

Gosto de pensar assim que quem já morreu fica num lugar quentinho, que a gente não vê, cuidando de quem ainda não morreu. E se você quiser agradar a essa pessoa, é só fazer coisas que ela gostava. Aí ela fica ainda mais quentinha e cuida ainda melhor da gente.

Caio Fernando Abreu

A ESCUTA NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Polyanna Santiago de Mesquita
Luciana Fernandes de Aquino

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investigou o conceito e a relevância da abordagem da escuta no desenvolvimento e na relação com a criança na Educação Infantil, a partir das concepções de autores como Tonucci (2005), Rinaldi (2012) e Malaguzzi (1999). A análise bibliográfica propiciou a compreensão da escuta que preza a forma como a criança pensa e sente o mundo, bem como suas experiências e interações, possibilitando a ampliação de suas vivências.

No intuito de conhecer a abordagem da escuta na prática, dentro de uma realidade que a contempla, foi desenvolvido um estudo de campo em uma escola situada no norte do Paraná e realizada uma entrevista com a coordenadora pedagógica da mesma, que contribuiu com a pesquisa apresentando breves relatos de suas experiências.

O estudo da teoria unida ao desenvolvimento da metodologia da escuta na prática revela que, escutar é uma forma de expressão que constitui um processo contínuo e o diálogo com a criança é o âmago de um ensino de qualidade. Desse modo, é possível atentar-se aos reflexos dessa abordagem oportunizados na ação pedagógica, no educando e na Educação Infantil.

É de suma importância que a competência de escutar pedagogicamente se faça presente no ambiente escolar, a

fim de que o educador possa se apropriar dessa metodologia para superar desafios, elaborar estratégias para o planejamento, prática e cumprimento do currículo, repensando sua ação, deste modo, assegurando e dando visibilidade à perspectiva da criança.

A definição do tema surgiu a partir de leituras realizadas pela pesquisadora acerca de ações pedagógicas que envolvem escuta, bem como experiências durante o estágio obrigatório da graduação em Pedagogia que, apesar de seu curto período de duração, possibilitou grandes aprendizados. Dessa forma, as circunstâncias existentes no cotidiano da escola chamaram a atenção especificamente para a ausência da escuta direcionada à criança, o que impulsionou a realizar descobertas pensando em como intervir de forma que o ensino passe por um processo de transformação, sendo construído de modo que priorize as contribuições das crianças.

O desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu ainda devido ao surgimento da necessidade, especialmente no âmbito escolar, de ouvir as crianças, seus anseios, suas manifestações e curiosidades, valorizando-a como um ser autônomo para falar e pensar por si, observando ainda que ambientes que oportunizam a escuta ainda são escassos. Outra problemática comumente encontrada é a existência do olhar estereotipado sobre a criança como ser passivo, unicamente dependente do adulto, fator que contribui para a ausência da metodologia da escuta.

Por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 2006, p. 230).

Essa pesquisa propôs ainda, discutir o conceito de infância de acordo com referenciais como Ariès (2006) e Santana (2011), e avaliou como essa perspectiva que passou por contínuas transformações ao longo do tempo, pode ser relacionada com a metodologia da escuta. Além disso, tornou-se possível problematizar questões do cotidiano escolar, apropriando-se de uma ação consciente que envolva compromisso, a fim de aperfeiçoar as metodologias e o ensino na Educação Infantil, fazendo uso da escuta como uma grande aliada no estímulo das potencialidades e no atendimento às necessidades dos alunos no ambiente escolar e no que se refere a seu desenvolvimento no período da Educação Infantil.

ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA

A concepção construída acerca da infância, fase imprescindível na vida de um indivíduo, passou por grandes transformações ao longo dos anos. Em épocas anteriores, a criança não era vista como sujeito de individualidades, tampouco suas respectivas necessidades e direitos eram considerados. Acerca desse período o historiador Philippe Ariès (2006, p. 156), referência na área de conceituação da infância, partilha ricas considerações:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

A fase infantil contempla singularidades nas áreas de seu desenvolvimento em aspectos cognitivos, motores e físicos. A forma que a criança constrói seu conhecimento, suas visões, assim como suas ações a torna divergente do indivíduo em sua fase adulta. Portanto, a criança precisa ser ensinada por meio de métodos satisfatórios que preservem a sua integridade, sob um olhar que favoreça suas necessidades e considere seu contexto.

Foi na conjuntura de desvalorização da infância, que surgiram as primeiras creches e pré-escolas que tinham como intuito somente o cuidado com a criança enquanto estivesse distante de seus familiares por meio de cuidados básicos relacionados à higiene e conduta comportamental. A criança era meramente vista como um ser passivo, submisso e dependente. Santana (2011, p.4) retrata aspectos que se faziam presentes nestas instituições de atendimento:

Essas instituições prestavam apenas atendimento nas áreas de saúde, alimentação e segurança física visando suprir a carência econômica da família, reduzir o alto índice de mortalidade infantil e oferecer proteção à infância pobre e moralmente abandonada.

Com o crescimento considerável do ingresso de mulheres no mercado de trabalho, a demanda por um espaço atribuído ao cuidado de crianças era ainda maior. A partir disso, o enfoque das instituições que anteriormente visava somente o cuidado começou a mudar, partindo para a possibilidade de um trabalho de assistência que pudesse suprir as necessidades de crianças desprovidas. Como uma tentativa de superar as circunstâncias que as cercavam, as crianças eram inseridas, por meio destas instituições, no processo de alfabetização a fim de compensar determinadas faltas.

Jan Amós Comenius (1992), instituidor da didática, relacionou sua abordagem com referência à escola materna, essa que seria a educação primária da criança, reconhecendo de forma indispensável essa vivência para compor sua proposta referente à organização e reformulação da instituição escolar.

O filósofo e escritor Jean-Jacques Rousseau (2014) apresentou em sua obra “*Emílio*” uma concepção que retrata inerentemente um modo de compreender a educação na infância. Sua abordagem mencionou a demanda de atenção, cuidados e necessidades nessa etapa, sendo atribuído ao adulto o papel de favorecer o desenvolvimento pleno da criança em seu processo de construção de autonomia e criticidade. O autor ainda pontua que a infância é uma fase onde se evidencia a vulnerabilidade, onde moram os perigos que põe a prova as vidas das crianças.

Zabalza (1998) caracterizou a Educação Infantil como uma etapa proeminente, uma vez que contribui com avanços que são obtidos por meio da escola. O autor ainda é defensor de uma educação igualitária para todas as crianças, independente de sua condição econômica ou social.

Em meio a desafios e debates políticos, foi aprovada a Lei nº 4.024 de 20 de novembro de 1961, pelo Congresso Nacional, cujo propósito era proporcionar uma reforma abrangente no sistema educacional brasileiro. Desse modo, a criança de zero a cinco anos é digna de direitos e acesso a educação, especificamente em escolas e jardins de infância.

Ainda, por meio da Constituição Federal no ano de 1988, houve uma grande evolução quando a educação foi oficialmente reconhecida como direito das crianças e atribuído ao Estado o dever de garanti-lo, e, ainda nesta década, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90 assegura direitos constitucionais referentes à

Educação Infantil, dessa forma, essa conquista favoreceu a integridade da criança juntamente do direito que possui em ser escutada.

Por fim, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), a Educação Infantil passou a ser a etapa inicial da Educação Básica, unindo-se ao Ensino Fundamental e Médio, onde atualmente assegura o desenvolvimento pleno da criança até os cinco anos em suas condições física, psicológica, intelectual e social, com suporte da família e da comunidade (BRASIL, 2017). A efetivação e legitimação destes fatores representou um considerável avanço para a educação brasileira, especialmente no direcionamento às crianças.

A ESCUTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Escutar, derivado do latim *ascultāre*, de acordo com Bueno (2000, p. 248) refere-se a estar atento para ouvir, atender. A escuta de maneira profunda, é um elemento fundamental em um diálogo e resulta na construção de uma boa relação, porém, é rompido quando não se dá a atenção necessária ao que o outro está falando.

A abordagem pedagógica da escuta consiste em compreender de forma intensa o que a criança expressa, considerando suas potencialidades, a partir do momento em que é devidamente escutada e avaliada entre as ações do cotidiano escolar. Nesse processo torna-se possível aprender a reconhecê-la como ser atuante, tanto quanto descobrir a perspectiva sobre o mundo que está a sua volta e auxiliá-la em seu desenvolvimento de forma que a aquisição do conhecimento se torne um processo produtivo e significativo.

A ausência e desvalorização da escuta, tanto quanto a prática de diálogo torna-se uma das principais problemáticas ainda presentes no âmbito escolar,

especialmente no espaço da Educação Infantil, onde se verificou em determinadas situações a limitação atribuída à fala da criança em ações pedagógicas que não a valorizam. Tonucci (2005, p.18) conceitua:

Para que as crianças possam expressar e tenham desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir. Isso não significa apenas ouvi-las, mas procurar, compreender, dar valor as intenções verdadeiras de quem fala. Todas as crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem.

Rinaldi (2012) apresenta a escuta como uma ação árdua, mencionando que exige interrupção de preconceitos e requer abertura para aquilo que é novo, sendo esse um dos principais desafios encontrados atualmente em sala de aula: receptividade ao que é novo.

Considerando que a criança atribui sentido a tudo o que é oferecido, pensa-se: qual aprendizado pode adquirir em atividades e conhecimentos que limitam sua capacidade de imaginar e criar? Observa-se habitualmente a Educação Infantil pensada somente como preparação para as modalidades seguintes, rejeitando as carências que a criança possui que precisam ser devidamente atendidas e supridas nessa fase.

A Educação Infantil deve garantir um espaço que contemple e estimule a aprendizagem e o crescimento da criança, tanto quanto assegurar que suas necessidades básicas sejam providas. A respeito do currículo, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro de 2009):

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as

experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

Afirma-se então, que o currículo será construído considerando a identidade, o conhecimento das crianças, suas percepções de mundo e o contexto em que estão inseridas, o que demanda do educador a capacidade de escutá-las de forma intensa. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A aprendizagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 120).

Loris Malaguzzi (1999), educador e defensor de uma escola cuja abordagem é transformadora e apresenta uma pluralidade de linguagens, valorizando a escuta, instituiu um projeto pedagógico inovador onde buscava a legitimação e o reconhecimento da criança como protagonista do seu processo tanto de ensino, quanto de aprendizagem. Drescher (1976), afirma que quando as opiniões da criança são valorizadas e ela é incluída nas experiências e responsabilidades, há o sentimento de pertencimento, que também gera segurança e sentimento de dignidade e valor.

No Estatuto da Criança e do Adolescente o artigo 53, inciso II da Lei nº 8.069/90, assegura o direito da criança e do adolescente em ser respeitado por seus educadores, logo, implica neste processo a conduta do educador da

Educação Infantil em prezar por um ensino de qualidade que respeite a individualidade da criança, a forma como ela vê, interpreta e percebe o mundo.

A EXPERIÊNCIA DA ESCUTA NA PRÁTICA

Para atingir seus respectivos objetivos, a presente pesquisa visou esclarecer as etapas desenvolvidas no decorrer do estudo. Os procedimentos metodológicos referem-se ao processo de construção da pesquisa de forma minuciosa, promovendo a proximidade do pesquisador e do objeto de estudo, descrevendo o trajeto percorrido, apresentando o conhecimento e as práticas significativas oportunizadas nesse estudo.

O trabalho estruturou-se por meio da pesquisa de caráter bibliográfico e o olhar qualitativo sobre o objeto de estudo. No levantamento desenvolvido utilizou-se a abordagem quantitativa, a partir da conferência dos dados gerais e informações relevantes como, a quantidade de professores na escola e alunos por sala, analisando detalhadamente em qual contexto a prática ocorre e como é organizada. O estudo de campo, de cunho exploratório, possibilitou o conhecimento da realidade em uma instituição que contempla a prática da escuta. Por fim, para a coleta de dados, utilizou-se o método de entrevista, realizada com a coordenadora pedagógica no intuito de compreender as experiências vivenciadas na prática que contempla a abordagem escuta, abordando questões que envolvem o cotidiano da instituição.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma instituição privada situada na zona central de uma cidade do norte do Paraná, cuja vertente pedagógica é sócio-interacionista. A missão dessa escola, de acordo com a coordenadora pedagógica, é formar sujeitos de aprendizagens, visando proporcionar um ambiente que

oportunize o crescimento das crianças por meio das relações vividas, buscando aprendizagens que possam significado. Apropriou-se do método de entrevista, tanto quanto de visita durante uma tarde ao espaço escolar, cuja proposta foi analisar a teoria da prática da escuta a partir das experiências vividas diariamente na Educação Infantil, que influem até mesmo na estrutura física do espaço acessível aos alunos, compreendendo como todo esse processo ocorre em um ambiente que o contempla.

Como mencionado, a participante e contribuinte nesse estudo foi à coordenadora pedagógica, que atua nessa escola há quase vinte anos, sendo cinco anos na coordenação da Educação Infantil. A instituição conta com cerca de cento e vinte professores no total, quatro profissionais de psicologia, quatro salas no período matutino e cinco salas no período vespertino para a Educação Infantil com um número de aproximadamente vinte e cinco alunos por turma. As salas de aula refletem desde a decoração até as produções, os trabalhos desenvolvidos pelos próprios alunos. Muitas vezes não estão aparentemente vistosos, mas possuem significado para as crianças, pois são construídos a partir da aquisição de um novo conhecimento.

A partir do diálogo sobre a infância, ao espaço da Educação Infantil, assuntos complementares e especialmente, a metodologia pedagógica da escuta, a coordenadora iniciou reforçando que a fase de zero a cinco anos do indivíduo é primordial, pois são obtidos os maiores e melhores avanços da vida. Relatou que em favor do processo de construção de conhecimento, as crianças possuem iniciação científica desde os dois anos, afirmando que a partir dessa iniciativa as experiências vão tornando-se significativas, ou seja, as crianças nunca vão esquecer e de fato mudará a vida delas e complementa: “quando você entende educação e infância você não limita a criança”.

Sobre a escola e os ambientes, destacou que os educandos exploram todos os locais disponíveis e auxiliaram até nas ideias da construção de alguns espaços. Durante a entrevista, a coordenadora pedagógica destacou que o olhar sobre a infância e a abordagem da escuta é no sentido de olhar para a criança e marcar a vida dela de uma forma diferente, a partir de um compromisso real e descreveu parte dos benefícios oportunizados pela escuta aos educandos: “são muito críticos e protagonistas, mas apesar disso, ainda precisam de mais autonomia”.

A entrevistada enfatizou que os resultados atuais na escola foram conquistados gradativamente e ressalta a problemática que ainda é enfrentada em outros âmbitos, como a escola de cunho assistencialista, abordada por Ariès (2006) situado no contexto do surgimento das primeiras creches e pré-escolas.

Nessa escola cujo conhecimento da escuta ocorre eficientemente, conferiu-se a importância de apropriar-se de conhecimentos teóricos distintos para fundamentar a prática conforme a realidade encontrada, com adaptações e experimentações contínuas. Observou-se que as mudanças foram influenciando cada aspecto da escola, até mesmo sua arquitetura, pensada de modo conjunto com o auxílio dos educandos.

O diálogo com a coordenadora expandiu a concepção sobre a escuta, constatando que essa abordagem deve ser utilizada com o principal propósito de favorecer o desenvolvimento da criança e a compreender de forma clara os reflexos dessa prática na ação pedagógica. Posteriormente, houve a oportunidade de conhecer os espaços, conferindo que toda a prática retrata a abordagem de Drescher (1976), gerando o sentimento de pertencimento.

Frente ao estudo desenvolvido mediante a apresentação do conteúdo bibliográfico, a análise de dados

e o do contexto da instituição escolar, pode-se dizer que a problemática da ausência de práticas que envolvem a escuta ainda se faz presente, mas pode ser transformada a partir da percepção crítica e consciente do educador sobre sua prática.

A partir dos objetivos definidos previamente nesse estudo, notaram-se os reflexos e resultados que a abordagem da escuta propicia na Educação Infantil, distanciando-se da visão sobre a escola assistencialista e direcionando o ensino de modo que esse possa favorecer o desenvolvimento do educando e toda a sua trajetória, expandindo suas possibilidades para além do âmbito escolar. As concepções apresentadas pelos autores possibilitaram uma reflexão pertinente: é possível extrair ensinamentos a partir de abordagens distintas, apropriando-se do conhecimento e adequando-o conforme a realidade em que a instituição escolar e o educador se encontram, o que demanda repensar e reavaliar a prática pedagógica continuamente.

O ponto de partida é o olhar e a escuta empática sobre a infância, mas para isso é preciso conhecer a sua essência, compreendendo que o contexto retrógrado de infância retratado por Àries (2006) precisa ser superado. O processo de intervenção na ação pedagógica ocorre gradualmente, gerando frutos conforme o comprometimento do educador com o que realiza. Uma ação pedagógica que visa excelência e contempla a escuta demanda recursos e condições para que possa ser bem desenvolvido, porém, a transformação no processo de ensino e na ação pedagógica deve impactar primeiramente o educador e toda a escola, assim como o espaço da Educação Infantil, para que todos os resultados e ganhos obtidos por meio das experimentações surtam efeito direto no educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo direcionou-se a compreensão da importância de escutar a criança, partindo da reflexão sobre a necessidade de sua visibilidade e promoção no espaço escolar, especificamente na etapa da Educação Infantil. A proposta da escuta possibilita à criança fatores imprescindíveis como o exercício de seu pensamento, a autonomia e a criticidade. Desse modo, as considerações frente ao conhecimento teórico, ao estudo de campo e os relatos das experiências na escola que favorece a escuta reforçam que limitar as manifestações da criança é uma forma de negligenciar a infância.

A discussão sobre a ausência da escuta, partindo dos pressupostos de Áries (2006) e Santana (2011) revelou que se em outros tempos a criança era vista como um ser passivo, fato que perdura até os dias atuais, a análise bibliográfica surge promovendo a reflexão do quanto essencial é favorecer a criança enquanto protagonista do processo de aprendizagem. Desse modo, é indispensável reavaliar constantemente a prática docente e a visão sobre a infância. Segundo Tonucci (2005) pensar no diálogo como um caminho para a promoção da escuta demanda desconstruções, especialmente aos educadores que se encontram em um sistema árduo onde o próprio trabalho do professor é limitado pelas circunstâncias e dificuldades que o assolam.

As transformações no processo de ensino devem ser movidas continuamente pelas experimentações e surgem a partir da iniciativa de intervir sobre a realidade, buscando aprimorá-la. A partir da pesquisa, tornou-se importante salientar que durante a jornada na área da educação surgirão experiências com indivíduos singulares, inseridos em diversos contextos, com distintas preferências, competências e principalmente, necessidades e que avaliar

cada um desses aspectos fará toda a diferença no direcionamento do trabalho pedagógico que o educador desenvolverá.

Sendo assim, o estudo sobre a metodologia da escuta é extremamente relevante para a área da Educação Infantil, pois impacta não somente o educador, mas a trajetória de cada criança. Quando o educando é devidamente escutado, ele torna-se verdadeiramente comprometido com o que realiza, buscando oferecer o seu melhor.

O caminho e a busca por escutar genuinamente, são combustíveis fundamentais que fomentam o desejo de seguir pesquisando com o propósito de identificar as problemáticas existentes na ação pedagógica, assim como solucioná-las em prol de um exercício educativo de qualidade.

No desenvolvimento dessa pesquisa, ampliou-se o horizonte a partir das contribuições bibliográficas que reconhecem a infância tanto quanto a validação de toda a prática construída a partir da teoria. A experiência da pesquisa de campo em visita a uma instituição que edificou um sistema de ensino enriquecedor que contempla a escuta em todas as abordagens realizadas demonstrou que, expandiu essa prática para além da vivência escolar, de forma que seja parte integrante do cotidiano de cada educando, compreendendo então que a escuta não se limita somente ao âmbito escolar, mas que oportuniza a valorização integral da criança enquanto sujeito em seus amplos aspectos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13/07/90*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.go.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.415/2017 de 13/02/17*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BUENO, *Silveira*. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.

COMENIUS, Jan Amós. *Pampaedia: educação universal*. Madrid: UNED, 1992.

DRESCHER, John M. *Sete necessidades básicas da criança*. São Paulo: Mundo Cristão, 1976.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O Emílio ou da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SANTANA, Djanira Ribeiro. *Formação de Professores para atuar na Educação Infantil: um olhar sobre a Creche Suzigrey Santos Morais*. 2011. Disponível em: www.educonufs.com.br/vcoloquio/Microsoft/formato Acesso em: 20 maio 2018.

TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: agora chega!* Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS MATEMÁTICOS E APRENDIZAGEM POR MEIO DA MÚSICA

Ana Paula Pinha de Almeida
Bianca Cristina dos Santos Pereira

INTRODUÇÃO

O artigo em tela apresenta um ensaio reflexivo de como a maneira lúdica deve abordar jogos matemáticos e música no ambiente escolar, em especial na Educação Infantil, e como pode ser trabalhada numa perspectiva inclusiva, em que as diferenças individuais e grupais sejam observadas, considerando o contexto da diversidade cultural e a riqueza das manifestações musicais e de jogos presentes na escola.

É perceptível que os alunos de educação especial que estão inseridos nas escolas de ensino regular, são deixados de lado, pois os professores acabam tendo dificuldades em aproximar desses alunos e abordá-los pedagogicamente. Essa realidade acaba distanciando os alunos dos conhecimentos, trazendo um problema que vem sendo muito pertinente no Brasil todo.

Objetiva-se ainda que de maneira tímida, proporcionar a reflexão dos profissionais da educação, para que compreendam a importância da inclusão no ambiente escolar, de forma que no trabalho pedagógico sejam usados do lúdico, como os jogos e a música, para que aprendizagem e inclusão aconteçam juntas. Outro intento desse trabalho é apresentar ainda que de maneira sucinta as leis que amparam as crianças com necessidades especiais, mostrando a necessidade do professor ao fazer

um planejamento inclusivo para que possa desenvolver todos os alunos, sem distinção.

Ressalta-se também o que não é objeto deste estudo a discussão dos conceitos e definições de inclusão, embora seja necessário se ater a mais ampla visão sobre o assunto. O foco nesta pesquisa é o fato de poder existir um ambiente inclusivo nas práticas na Educação Infantil que trabalhe jogos matemáticos e com a música quando se ouve ou quando se frui música. Sendo assim, os professores da Educação Infantil precisam estar atentos em como desenvolver seus alunos, assim de que o lúdico torne-se uma prática presente nas escolas públicas e privadas.

UM PANORAMA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS A PARTIR DE UM VIÉS EDUCACIONAL

Discorrer sobre inclusão na sociedade contemporânea é importante, haja vista estarmos vivenciando o respeito para com as diversidades, buscar a garantia do direito à participação de todos, em qualquer situação, é uma forma para que então possamos ter uma sociedade mais igualitária e que assim, inclua de forma mais efetiva, seus cidadãos.

As sociedades impõem determinados padrões sociais e estes influenciam diretamente as ações das pessoas, as quais se moldam e por muitas vezes praticam preconceito com os demais, que estão fora “desses padrões ideais” buscando normalizar o outro, sobre um olhar pouco contemplativo das diferenças.

Segundo Bezerra (2014), atitudes que geram preconceitos fazem com que algumas pessoas sejam excluídas socialmente, gerando mazelas sociais decorrentes da busca pela normalização e imposição de determinadas características sociais ao outro.

O ato de incluir ainda hoje é muito discutido, pois não é tarefa fácil, afinal, existem muitas dificuldades. O Estado tenta organizar uma política pública, que garanta acesso a todos os cidadãos ao ensino. É difícil não classificar os alunos. A inclusão considerada um campo de diferenças por isso é preciso pensar em uma nova concepção de educação e também de sociedade, para que então as transformações de igualdade aconteçam (BRASIL, 2005).

Bezerra (2014, p.13) fala sobre as leis que asseguram a pessoa com deficiência, como tendo direito um atendimento na rede regular de ensino:

Com base nas determinações legais é correto afirmar que as instituições de ensino devem estar abertas a receber alunos que apresentam deficiência, seja ela qual for, contudo verifica-se o caminho que a escola tem a percorrer para estar preparada para receber a todos está apenas começando, é preciso se organizar estando atentos ao que se refere desde um espaço físico adequado, professores habilitados e capacitados, currículo, planejamento, equipe de apoio, enfim se organizar de modo a ofertar uma educação e ensino de qualidade e propiciar um ambiente receptivo afim de contribuir com a socialização e aprendizado de todos que fazem parte da comunidade escolar.

Percebe-se com esse trecho, que as escolas além de receberem os alunos com necessidades especiais precisam pensar em toda uma organização arquitetônica, atitudinal, metodológica, comunicacional e outras para que de fato atendam esses alunos com qualidade, conseguindo alcançar para todos os alunos um ensino efetivo.

Seja qual for à deficiência do aluno, as escolas devem estar dispostas com materiais, ambientes e profissionais adequados, para que possam atender esse público, de maneira que suas limitações sejam superadas. Torna-se necessário que todos os profissionais da educação tenham

a tarefa de pensar estas questões de maneira reflexiva e também coletiva, sendo gestores de uma educação inclusiva (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, a equipe pedagógica precisa estar pronta e preparada para saber atuar com qualquer tipo de realidade e pessoa, mesmo que essa represente algo novo, mas o qual deve ser superado (BEZERRA, 2014).

A deficiência não é um estado em que a pessoa não possa se desenvolver, pelo contrário, seu desenvolvimento apenas acontece de maneira diferenciada dos demais. Assim, é necessário que toda sociedade esteja disposta a compreender e assimilar quais são as formas que esses sujeitos conseguem assimilar o conhecimento, para que partindo desse ponto, os professores consigam refletir e planejar suas aulas para que atenda de forma ampla os alunos.

É preciso que dentro do ambiente escolar, aconteça a inclusão de pessoas com deficiência, pois é defendido antes as legislações vigentes, que a escola seja para todos, sem distinção. Porém, praticar a inclusão ainda é uma novidade para muitos no âmbito educacional. Dellani e Moraes (2012, p.04) afirmam: “a inclusão requer um movimento de adesão, não somente a uma proposta coletiva, mas também, um movimento interno, da ordem da subjetividade e dos relacionamentos interpessoais”.

Dessa forma, entendemos que dentro da proposta pedagógica, incluir não é apenas pensar na adequação dos conteúdos, mas também de acolher a afetividade e a visão de mundo dos alunos, levando em consideração todo o contexto escolar.

Os alunos com necessidades especiais precisam ser atendidos em suas especificidades, utilizando de métodos diferenciais dos demais alunos, a dificuldade não está no aluno em ser diferente, mas sim no fato que os professores busquem formas de descobrir outras maneiras de conhecer

as potencialidades destes, sendo flexíveis em relação aos ensinamentos educacionais (DELLANI; MORAES, 2012).

Alguns percalços são notáveis no processo de inclusão, pois se percebe a dificuldade que há em lidar com o acesso das pessoas com deficiência no ensino comum e de maneira geral as escolas tem conhecimento das leis sobre inclusão aos alunos deficientes e de seu direito de uma vaga no ensino comum. As equipes disciplinares respeitam a entrada desses alunos, mas há diversas barreiras para um ensino inclusivo, pois as escolas não possuem formação e ambiente adequado, que são necessários para incluir (BRASIL, 2005).

Os alunos com necessidades especiais precisam ser atendidos em suas especificidades, utilizando de métodos diferenciais dos demais alunos, a dificuldade não está no aluno em ser diferente, mais sim no fato que os professores busquem formas de descobrir outras maneiras de conhecer as potencialidades destes, sendo flexíveis em relação aos ensinamentos educacionais (DELLANI; MORAES, 2012).

Neste sentido, é relevante ressaltar de que incluir pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares necessita de flexibilidade e até mesmo adequação, modificando as maneiras de ensinar e avaliar (BRASIL, 2005).

A autora Laplane (2004 *apud* LACERDA, 2006, p.17-18) afirma que:

O discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria idéia de *inclusão* como política que, simplesmente, propõe em questão a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes.

O sistema de educação acaba por apenas inserir os alunos, e não é muitas vezes pensado em como trabalhar e organizar uma sala de aula, para que de fato possam ter aprendizagens que supram suas necessidades. Dessa forma, é perceptível o descaso com a educação, mostrando que os governantes não estão dispostos a ajudar. Os brasileiros estão deixando de lado a comunicação e interação com as pessoas surdas, por fazerem parte de um grupo minoritário (LACERDA, 2006).

A realidade mostra a falta de inclusão nas escolas brasileiras, escancara a desigualdades, que não proporcionam nem ambiente e muito menos docentes capacitados para lidarem com as diferenças. A educação escolar poderá ser transformada, e conseguirá acolher a peculiaridade dos alunos, e incluir de fato quando os profissionais da educação tiverem consciência de que todos os alunos são iguais, indiferente de sua cor, raça ou credo.

POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À INCLUSÃO ESCOLAR

As políticas públicas que estão relacionadas à inclusão escolar, iniciaram na Constituição Federal de 1988 e propôs uma educação como direito de todas as pessoas, sendo dever do estado e família promover o desenvolvimento dos cidadãos, e ainda ressalta a igualdade de acesso e permanência de todos os indivíduos nas escolas (BRASIL, 1988). Em seguida houve a conferência Mundial de Educação Especial, uma assembléia em Salamanca (Espanha) em 1994, para validar a Educação para Todos, caracterizando o reconhecimento da educação especial em todas as idades, dentro do ensino regular. Fica claro nessa declaração de que a escola deve ser inclusiva, de modo que seja acolhedora, para que então se construa uma sociedade inclusiva, atendendo amplamente os alunos, e fazendo valer à educação para todos.

Também ficou atribuído nessa conferência aos governantes que adotem a educação inclusiva como política pública; encorajem a participação dos pais e comunidade; garantam treinamento aos professores (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994, p.3), considera a inclusão como forma avançada de democracia e oportunidade educacional. A Declaração assevera:

O direito de cada criança a educação é proclamando na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerentes de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

Portanto, as escolas devem receber todas as crianças, seja qual for sua condição (física ou intelectual), tendo uma pedagogia centrada na criança, com o intuito de educá-las em todos os aspectos.

A Educação Especial tem princípios em que todas as crianças possam ser beneficiadas, pois as diferenças são valorizadas nesse espaço. A Declaração de Salamanca contribuiu para que de maneira global, os países tivessem um documento que legitimasse a importância da Educação Especial, de forma que atribuíssem uma educação para todos.

Em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, a qual especificamente fala da Educação Especial, garantindo as pessoas com deficiência serviços de apoio especializado, na escola regular, para que possa atender as peculiaridades dessa clientela (BRASIL, 1996).

Por fim, a pesquisadora Lacerda (2006) salienta que a tarefa da educação inclusiva é de se criar espaços na educação em que a diferença possa fazer com que o outro aprenda. A escola deve pensar e desenvolver atividades que sejam significativas para todos os alunos.

Dessa forma, fica evidente que existem várias leis que amparam os alunos com necessidades especiais, legitimando que todos os alunos devem e podem estar em um ambiente escolar, recebendo educação apropriada a sua faixa etária, de forma gratuita para todos. Isso já vem sendo debatido desde a Constituição e torna-se necessário serem atribuídas essas leis em nossa sociedade, para torna-se mais igualitária.

OBJETIVOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um dos objetivos da inclusão, segundo a autora Miranda (2010), é desenvolver mudanças relativas na escola, de maneira que corresponda com as mais variadas necessidades dos alunos. Assim, é importante reconhecer e compreender a diversidade dos alunos, deixando de lado o preconceito.

Para Sanches (2011) o objetivo de incluir é procurar soluções e ajudar a solucionar os problemas e os desafios sociais e educativos, os quais surgem devido à diversidade cultural que as escolas recebem diariamente. E a autora ainda complementa:

Incluir será, também, ultrapassar a perspectiva do indivíduo como único responsável pelas suas dificuldades e numa procura de resposta na compensação/reabilitação, para as equacionar em função da interação recíproca contextos/comunidades e sujeito e apostar na alteração das dinâmicas dos contextos ao mesmo tempo que se trabalham as dinâmicas individuais (2011, p.3).

Os professores juntamente com toda a equipe disciplinar da escola, precisam pensar coletivamente e refletir juntos os questionamentos que surgem ao se trabalhar com os surdos e de maneira coletiva possam ofertar um ensino de qualidade.

Para Henriques (2012), o currículo é a essência da educação, em suas atividades, as quais incluem conhecimento formal e ensinamentos de valores. Para garantir a todos os alunos, a eficácia do cumprimento do currículo, é preciso que sejam feitas adaptações curriculares. Levando em consideração as necessidades dos alunos com deficiência, é preciso de mudanças nas ações política, administrativa e financeira, e também alterações no trabalho de professor em sala de aula.

As adaptações curriculares são uma necessidade que precisam ser pensadas. Os professores quando vão planejar suas aulas precisam seguir o currículo, porém os conteúdos podem ser alterados. Assim, o aluno surdo quando está frequentando uma escola regular, precisa que o professor faça adequação dos materiais e a didática de ensinar, de forma que as necessidades educacionais sejam supridas (LIMA, 2011).

Por fim percebe-se que o objetivo da inclusão é levar todos os alunos a diferentes conhecimentos e reflexões sobre outras culturas, e que incluir é proporcionar variadas formas de processos que facilitem o ensino/aprendizagem.

PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Considerando o que foi abordado sobre a inclusão, surge então o questionamento de que, qual seria então o papel do professor nesse processo de inclusão? Dellani e Moraes (2012, p. 7) esclarecem:

A imagem de que existem alunos incapazes de aprender e adquirir conhecimentos é muito comum na sociedade brasileira. Difundiu-se o estereótipo de que essas pessoas são destituídas de intelecto capaz de lhes oferecer as condições para desenvolver suas habilidades cognitivas. Nesse sentido, as escolas se inserem com participação decisiva para a sua formação e para a condição de cidadãos políticos e sociais.

Percebe-se, que as escolas precisam trabalhar o pensamento da sociedade, compreendendo que os alunos com necessidades especiais podem e devem se desenvolver em um todo, pois assim como os demais alunos, eles possuem capacidades que precisam apenas ser desenvolvidas, para que assim mostrem seu potencial.

O papel dos professores e da escola como um todo, é de oferecer uma formação completa para todos os alunos, tendo como pressuposto que as dificuldades devem ser enfrentadas, porém a educação brasileira tem se mostrando ineficiente ao atender sua clientela, sobretudo as pessoas com deficiência (DELLANI; MORAES, 2012).

Segundo Borges et al. (2012), quando o professor proporciona atividades entre os alunos, trazendo a prática inclusiva para sala de aula, torna-se um ponto importante que determina o desenvolvimento da potencialidade do aluno. Como alerta o autor, os docentes muitas vezes não aceitam a diversidade e inclusão, de modo que se tem a necessidade de formação continuada dos professores para atender nesse processo de inclusão na educação.

A capacitação dos docentes é uma maneira de iniciar a mudança, para obter qualidade no ensino, criando espaços educacionais inclusivos, que respeitem o ritmo de cada aluno. A formação dos professores não pode ser restringida apenas em conscientizar. Além disso, dar suporte para

criarem metodologias que desenvolvam esse processo de inclusão (DELLANI; MORAES, 2012).

O despreparo dos profissionais na educação é grande, como afirma Borges et al (2012. p. 424):

O despreparo do/a professor/a para a vivência da diversidade de aprendizagem, bem como o exercício da prática educacional inclusiva, representa um grave problema. Sua desconsideração por parte de governo e gestores educacionais podem gerar sérios equívocos educacionais. Deste modo, reveste-se de especial sentido a reflexão sobre este tema, em diferentes âmbitos ligados a educação.

O tempo de graduação não prepara os professores totalmente, mas apenas de maneira geral sobre as questões da educação inclusiva. Desta forma, os professores precisam buscar outras formas de estudo mais abrangentes, para que possam melhorar suas concepções educacionais, sobretudo a respeito da inclusão.

Vale destacar que a convivência com as diferenças, faz com que os alunos construam e ampliem sua própria visão de mundo. Valorizar estas diversidades traz ganhos significativos para a sociedade, pois se aprende o respeito e a tolerância para com tudo que é novo dentro da realidade em que se vive, levando ao progresso (DELLANI; MORAES, 2012).

Um professor apenas não conseguirá fazer toda intervenção sozinho. É preciso que haja uma equipe interdisciplinar, para que assim, se estruture um trabalho educativo. A equipe, por vezes, não acompanha o professor, e só acaba por intervir neste processo de ensino inclusivo, em última estância (BRASIL, 2005).

Desta maneira compreendemos que a inclusão não é apenas no individual, mas deve acontecer dentro do grupo

que esse aluno está inserido, de forma global, envolvendo a todos (BRASIL, 2005).

Os professores juntamente com toda a equipe disciplinar da escola, precisam pensar coletivamente e refletir juntos os questionamentos que surgem ao se trabalhar com os surdos e de maneira coletiva possam ofertar um ensino de qualidade. Pois partindo de questionamentos e reflexões desses profissionais, fará com que a educação torne mais eficiente.

IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O intuito de uma educação inclusiva é proporcionar aos alunos menos favorecidos o acesso à uma educação de qualidade e gratuita, além disso, a inclusão oferece um desenvolvimento social, emocional e psicológico, levando assim à relacionamentos interpessoais que ajudarão as crianças a serem adultos mais auto suficientes no futuro.

Para que haja a inclusão na educação infantil é necessário que a unidade de educação tenha um ambiente com espaço apropriado para que os professores possam desenvolver as atividades adequadamente com as crianças, pois para que possa haver um resultado satisfatório é preciso que a prática ocorra plenamente (DANTAS, 2012)

Durante o trabalho do professor com a inclusão na educação infantil, “é necessário que a educadora infantil demonstre sensibilidade, afetividade e carinho para o bem-estar e desenvolvimento das crianças” (DANTAS, 2012, p.118). Toda prática pedagógica requer uma dedicação total do professor, para que a aula ocorra de forma satisfatória para ambas as partes.

A escola infantil como um espaço inclusivo tem como objetivo oportunizar um ambiente acolhedor, que integre os

aspectos do cuidar e educar, colaborando para que todas as crianças possam brincar, conversar, expressar seu pensamento, sentimentos e interagir com outras crianças possibilitando-as avançar na construção de conhecimentos, habilidades e valores (DANTAS, 2012, p. 117).

O papel do professor na inclusão na educação infantil é o de mediador, pois é por meio dele que a criança irá adquirir experiência e conhecimentos que ela precisa para se desenvolver, e interagir com os demais colegas de sala, criando assim uma interação social (DANTAS, 2012).

A prática pedagógica da professora da educação infantil deve partir dos conhecimentos prévios, hipóteses, interesses das crianças levando em consideração o desenvolvimento, as características e especificidades de cada uma. Para isso, a professora precisa estar atento ao desenvolvimento de cada aluno, conhecer melhor cada um deles para poder desafiá-los e promover melhores aprendizados (DANTAS, 2012, p. 119).

Durante o trabalho do professor com a inclusão na educação infantil, “é necessário que a educadora infantil demonstre sensibilidade, afetividade e carinho para o bem-estar e desenvolvimento das crianças” (DANTAS, 2012, p. 118). Pois toda a prática pedagógica requer uma dedicação total do professor, para que a aula ocorra de forma satisfatória para ambas as partes envolvidas.

Sendo assim, transformar um ambiente escolar inclusivo significa dar um suporte para que as crianças cresçam e aprendam a ter valores, e também lutar para serem valorizadas. A escola precisa ser um espaço de oportunidades, em que os alunos possam evoluir e assim atribuir significados em sua vida escolar e pessoal.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: JOGOS MATEMÁTICOS E A MÚSICA

A Educação Infantil é uma fase de grandes descobertas para criança, sendo um momento de construção de conhecimentos, que os ajudarão a desenvolver os aspectos sociais e afetivos, e principalmente os cognitivos (SOUZA, 2010).

Durante esse período um instrumento que auxilia as crianças a desenvolver o raciocínio matemático são os jogos, os quais são capazes de contribuir no trabalho em grupo, relacionando todas as crianças, ou seja, torna-se importante para que os alunos com necessidades especiais se desenvolvam dentro do ambiente escolar.

Cabral (2006, p.12) pontua que: “a matemática aplicada nas escolas não oferece ao aluno a oportunidade de se expressar e participar do processo de construção do conhecimento”. Conforme Cabral mostrou, é possível compreender que os professores não exploram a criatividade dos

Com uma sociedade em constante transformação, o conhecimento também se apresenta em movimento de mudança, necessitando do educador uma reestruturação constante para lidar com esse conhecimento em mutação, permitindo que seus alunos se apropriem dele, e estejam prontos para continuamente estarem ampliando, revendo seus conhecimentos.

Os professores precisam estar precavidos ao ensinarem a disciplina de matemática, pois é primordial mudar as estratégias pedagógicas, as quais precisam estar coerentes com a realidade dos alunos, de fato tornando essa aprendizagem significativa por meio da prática.

Prestes (2008) pontua a visão de Vygotsky (1933) que o erro das teorias é a falta de conhecimento das necessidades reais da criança, pois as teorias têm a finalidade em suprir uma necessidade intelectual. O autor explica que o desenvolvimento da criança ocorre por mediação com adultos que proporcionam atividades que desenvolvem o seu intelecto.

Segundo Schlichting (2008, p. 32), baseado na teoria Vygotskyana, quando a criança cria uma situação imaginária, ela desenvolve regras de comportamento, é a forma em que o aluno dá significado para sua aprendizagem (associa o pensamento com a realidade). O autor ainda ressalta:

Algumas situações levam a criança à auto-avaliação, quando ela observa como se saiu no jogo. Outras situações permitem o desenvolvimento moral pró-social, por exemplo, quando a criança procura ajudar um companheiro. Não há fronteira fechada entre a fantasia e a realidade. Vygotsky (1984) defende que existem diferentes formas de vinculação entre estas esferas da vida humana. Fato que é, primeiramente, observado nos jogos e brincadeiras das crianças, que segundo ele, permite à criança reordenar o real em novas combinações. Esta atividade é marcada pela cultura, inicialmente passada à criança, por meio das pessoas com quem se relaciona, principalmente a mãe.

Conforme Prestes (2008) mostra, o ponto de vista de Vygotsky (1933): “A criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato”. Assim a regra do jogo leva ao desenvolvimento das atitudes das crianças, tendo como base a separação entre a brincadeira e as atividades do cotidiano.

Neste sentido, o jogo proporciona interesse na criança, pelo fato de estar frente aos desafios das regras

impostas, assim desenvolvendo o pensamento abstrato do aluno. Por meio do jogo pode-se representar uma simulação matemática, para que se obtenha a absorção de um conceito matemático (GRANDO, 2000).

Torna-se interessante ressaltar que os lúdicos além de serem atraentes, também desperta a curiosidade dos alunos, e aos serem desafios, os mesmos procuram estratégias para ganhar e assim alcança o entendimento sobre a disciplina e também aprendem a se organizarem mentalmente.

Os autores Silveira; Rangel; Ciríaco (2012) pontuam que Vygotsky (1989) afirmou que o brinquedo influencia no desenvolvimento da criança, pois a mesma aprende a delimitar suas próprias ações. Além disso, o brincar estimula a curiosidade, pois quando o professor leva um jogo, o aluno prende a sua atenção, incentivando assim a iniciativa e a autoconfiança dos alunos e proporcionando dessa forma, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento durante o jogo.

Em consonância com essa ideia Silveira; Rangel; Ciríaco (2012) ainda complementam sobre a concepção de Vygotsky sobre o jogo, o qual é um fator básico para o desenvolvimento da criança. Por meio dos jogos, a criança completa as suas necessidades; dá a imitação; os conteúdos dos jogos apresentam interesse lúdico; a imaginação desenvolve por meio da prática (a criança imagina e ao imaginar joga); sempre que a criança está em uma ação imaginária, terá regras.

Assim o jogo torna-se um instrumento importante para o professor, sendo uma forma de contribuir para o desenvolvimento dos alunos de forma lúdica, fazendo com que os alunos tenham mais interesse e curiosidade em aprender.

É possível notar que os professores não sabem como lidar com as dificuldades que os alunos apresentam sobre o

ensino da matemática, por isso buscam materiais didáticos que possam solucionar esse problema. Infelizmente, às vezes os professores não sabem da objetividade de um jogo, e acaba aplicando sem estar de fato preparado, o que pode tornar apenas uma atividade sem objetivo (FIORENTINI; MIORIM; 2004).

Os professores ao fazerem uso dos jogos, precisam elaborar um plano para definir quais objetivos querem alcançar com a execução dessa atividade, delimitando o intuito real quando utilizam os jogos em sala de aula. As atividades lúdicas por meio de jogos sugeridos oferecem um ambiente repleto de criatividade, alegria e imaginação que permite a aprendizagem sistematizada, que ajudem no desenvolvimento cognitivo e social do educando.

Segundo Grando (2000), as atividades lúdicas têm o papel de desenvolver as áreas cognitivas, afetivas e sociais dos alunos. Quando a criança vai para a escola, leva conhecimentos sobre os jogos que brinca em casa, mas que durante as aulas, os professores não abrem espaço para que eles possam expor essas aprendizagens, e dessa forma partir daquilo que eles já conhecem e gostam.

O ensino da matemática por meio dos jogos possibilita um aprender significativo, em que o aluno é estimulado a raciocinar, compreender e reelaborar aquilo que ele já sabe, trazendo a matemática para o lado afetivo da criança, a qual constrói momentos ao discutir quais são as soluções para determinado problema (FIORENTINI; MIORIM; 2004).

Segundo Brasil (1998), os jogos podem contribuir na formação de ações que ajudam a enfrentar os desafios, assim buscando soluções e desenvolvendo o senso crítico. Ainda nessa perspectiva Brasil complementa:

As atividades de jogos permitem ao professor analisar e avaliar os seguintes aspectos: • compreensão: facilidade para entender o processo do jogo assim como o

autocontrole e o respeito a si próprio; • facilidade: possibilidade de construir uma estratégia vencedora; • possibilidade de descrição: capacidade de comunicar o procedimento seguido e da maneira de atuar; • estratégia utilizada: capacidade de comparar com as previsões ou hipóteses (BRASIL, 1998, p. 46).

Dessa forma, os jogos auxiliam no entendimento dos alunos na disciplina de matemática, além de orientar os alunos sobre outros aspectos sociais, o qual contribui para a interação tanto na escola, como na família e comunidade.

O objetivo dos jogos deve ser definido pelo professor, o qual parte do conteúdo matemático para uma atividade de jogo, favorecendo a construção de um novo conceito matemático. Dessa forma, um jogo pode ser usado para inúmeras situações durante as aulas. Compete ao professor determinar o objetivo de suas atividades (GRANDO, 2000).

Diante do exposto, fica o questionamento: qual seria o objetivo de ensinar matemática? Rosada (2013, p.12) fala que um dos objetivos é “ensinar o aluno a resolver problemas, e os jogos representam uma boa situação-problema, sendo o professor um mediador que cumpre a prática pedagógica”, ou seja, por meio dos jogos o professor pode fazer com que o aluno potencialize seus conhecimentos matemáticos.

Na verdade, o ensino da matemática baseado em jogos torna-se um instrumento interativo, o qual possibilita os alunos às novas possibilidades transformando o jogo como uma metodologia para desenvolver o raciocínio lógico no aluno. Assim o professor pode avaliar o aluno de uma maneira diferente do convencional (provas escritas), baseando-se nas experiências dos alunos em sala de aula, por meio dos jogos (GRANDO, 2000).

Desenvolver a matemática na Educação Infantil deve garantir que os alunos possam dar continuidade nos

conhecimentos prévios que já possuem, compartilhando com os demais, e assim conquistando novas aprendizagens significativas (SOUSA, 2010).

O uso de jogos no ensino da Matemática tem o objetivo de contribuir na intelectualidade dos alunos, e de que forma que a participação e socialização dos jogadores, se transformem em um fator que contribua para incluir todos os alunos.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa incentiva os professores a utilizarem dos jogos como um instrumento de aprendizagem e inclusão. Assim é perceptível que por meio do jogo, os alunos conseguem desenvolver várias funções que ajudam nas aprendizagens matemáticas, como também na socialização entre os colegas, que estão jogando. Dessa forma, é possível reconhecer a importância do jogo como um instrumento pedagógico, a ser usado na sala de aula.

A música, também é uma outra forma lúdica para trabalhar na Educação Infantil, fazendo com que os alunos aprendam diferencialmente. A música é muito presente nas diversas situações da vida humana, iniciando-se desde o ventre da mãe, pois lá dentro a criança já ouve sons, após seu nascimento ela começa a emitir sons, mesmo que ainda não dê para entender, ela está se expressando por meio desses sons, que mais tarde com a fala desenvolvida, poderá criar até uma música e cantar (CORRÊA; BENTO, p. 2012).

Segundo Corrêa; Bento (2012) a música no processo de aprendizagem da criança é de fundamental importância, pois aguça o lado lúdico da mesma, aprimorando assim, a sua coordenação motora, percepção sonora, entre outros.

A prática da educação musical pode trazer contribuições concretas ao processo de ensino aprendizagem de crianças com ou sem deficiência de modo promover entre estas um

ambiente em que se sintam verdadeiramente incluídas no ambiente escolar, e não apenas inseridas (BRASILIANO; CASTRO; SOUZA, 2013, p. 3).

A música é muito significativa no desenvolvimento da criança, pois é uma ferramenta muito rica para o processo pedagógico em sala de aula, auxiliando a aprendizagem dos alunos desde a educação infantil. Todas as atividades realizadas com a música devem ser planejadas de maneira que irá ocorrer adequadamente a prática pedagógica no ambiente escolar (CORRÊA; BENTO, 2012).

A música causa na criança uma fascinação ao ouvi-la, pois a música provoca a vontade de dançar e cantar e estimula os movimentos, também “a linguagem musical deve ser valorizada como um mecanismo essencial para a formação intelectual da criança. Ela representa uma poderosa fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade” (CORRÊA; BENTO, 2012, p. 10).

A música se configura como uma importante ferramenta no processo inclusivo, pois assim como a inclusão, rompe com paradigmas e atitudes que sustentam e alimentam a inércia das escolas e dos sujeitos nela contidos, contesta os sistemas educacionais em seus fundamentos e bases estruturais, questiona, burla moldes e modelos, reflete a fixação de padrões, as especificidades dos alunos, refuta a seletividade, produz e pensa a construção de identidades e personalidades, e com isso modifica, faz a inversão entre inserção e inclusão (BRASILIANO; CASTRO; SOUZA, 2013, p. 5).

Podemos compreender dessa forma, que a música é uma possibilidade que pode contribuir no desenvolvimento dos pequenos, de forma que a socialização com a música, mostra a sua identidade e o que pode ser construída, além de ser uma forma do aluno conhecer seu próprio corpo.

O ato de ensinar e o de aprender por meio da música na Educação Infantil devem caminhar juntamente com a ação inclusiva do aluno com necessidades especiais no ambiente escolar. Pois é por meio desse ato que a criança com necessidades especiais irá se desenvolver (BRASILIANO; CASTRO; SOUZA, 2013).

Evidente que não se trata de uma tarefa fácil ou simples, posto que deve ser jogos direcionados e, com certeza, alguns apresentarão dificuldades, sendo importante destacar a lição de Shimazaki e Pacheco (2000), que segundo eles, em relação à dificuldade cognitiva dos alunos com necessidades educativas especiais, se faz necessário que os professores busquem novas práticas pedagógicas, proporcionando condições apropriadas para um ensino de qualidade, que promova de fato a socialização do educando.

O professor que agrega essas duas atividades lúdicas dentro do seu trabalho pedagógico poderá alcançar o êxito juntando o ensino lúdico inclusivo dentro da Educação infantil, podendo também utilizar dessa ferramenta em diversas outras instituições de ensino.

A busca por métodos que ajudem aos professores a promover a inclusão é incansável. Diante disso, pode-se compreender a importância da conexão da música com a inclusão, pois “uma pode oferecer elementos essenciais para que ambas venham a contribuir significativamente para a formação humanizadora e equalizadora que a educação deve promover ao sujeito” (BRASILIANO; CASTRO; SOUZA, 2013, p. 5). Esta prática deve ser frequente em sala de aula, visto que proporciona aos mesmos um maior desenvolvimento cognitivo, pois estará, em um mesmo momento, brincando e aprendendo.

É importante compreender que para o processo educacional e para as crianças, participar de atividades que os considere como seres criativos, com bagagens culturais

importantes, com musicalidade e potencialidades artísticas, já é uma vivência inclusiva, mesmo que com as diferenças biológicas, culturais e sociais existentes (LEMOS; SILVA, 2011).

Por fim, podemos entender que essas duas possibilidades de incluir os alunos, os jogos e a música, são ferramentas que estão disponíveis para que os professores possam usar, e que partindo de um bom planejamento e sendo bem aplicados, podem aumentar e potencializar o desenvolvimento dos alunos, principalmente os da Educação Infantil, que estão começando os seus estudos.

METODOLOGIA

Para que toda e qualquer ação ocorra, deve-se traçar um caminho ou roteiro, pois só assim poderá ter o resultado desejado. E com uma pesquisa científica não é diferente, dentro dele é necessário que se tenha a metodologia, pois ela detalha a tática usada para a construção do texto, por isso é de extrema importância que ela esteja presente em uma pesquisa.

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, pois ela tentou trazer um pouco do que mostra a realidade atual, em relação à inclusão na Educação infantil. A abordagem também é descritiva e explicativa, em razão de que todo o texto indagou à temática tentando descrever o modo em que o professor pode e deve lidar com a inclusão na sala de aula, e explicar a importância do professor em se informar e mostrar interesse em tornar as aulas mais prazerosas e construtivas para os seus alunos.

Quanto à natureza da pesquisa é exploratória, já que ela visa aperfeiçoar as ideias que o tema escolhido traz, fazendo com que promova a interação sobre o assunto no seu amplo entendimento. Ela é também básica, sendo assim, a pesquisa poderá promover um amplo

esclarecimento aprimorando as ideias em relação à inclusão e suas perspectivas e práticas na educação infantil (GIL 2002).

Já os procedimentos será uma análise bibliográfica, pesquisa documental e levantamento de dados. Segundo Gil (2002), estas pesquisas proporcionam um maior aprofundamento do problema, tendo como principal objetivo o aprimoramento teórico. No qual os principais dos autores escolhidos são: (BRASIL, 2005), (BEZERRA, 2014); (DELLANI; MORAES, 2012), falam sobre a importância da inclusão em sala de aula e de como a escola e os professores devem estar preparados para atender a necessidade das crianças especiais dentro desse ambiente. (GRANDO, 2000), trata sobre os jogos matemáticos e seu significado dentro da inclusão, e por último (CORRÊA; BENTO, p. 2012), que vai trazer a música como método inclusivo dentro da Educação Infantil, os quais trouxeram embasamento para pesquisa, podendo assim ter um conhecimento mais amplo do assunto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa perspectiva, a presente pesquisa incentiva os professores a utilizarem dos jogos matemáticos e a música como instrumentos de aprendizagem e inclusão. Assim é perceptível que por meio do jogo e da música, os alunos conseguem desenvolver várias funções que ajudam nas aprendizagens, como também na socialização entre todos no ambiente escolar, promovendo assim a proximidade entre os colegas em sala de aula, gerando o companheirismo como forma de ajuda no desenvolvimento das atividades.

A pesquisa em tela trouxe várias indagações que podem ser discutidas no ambiente escolar. Espera-se que essa pesquisa científica desperte no leitor o desejo de

aplicá-la no ambiente escolar, estas irão auxiliar os professores de Educação Infantil a desenvolver o lúdico promovendo uma educação inclusiva. A partir desses métodos lúdicos presente na obra, poderá surgir também no leitor o interesse de buscar outras formas lúdicas para desenvolver as capacidades dos alunos com necessidades especiais.

É necessário que o ambiente do fazer musical seja em essência agregador e que, o professor esteja disponível e receptivo para aprender com seus alunos, abrindo caminhos que facilitem as atitudes de escuta e a forma com que estes recebem as mais variadas expressões sonoras, bem como a maneira como produzem música para suas vidas (LEMOS; SILVA, 2011).

Para cada proposição de intervenção inclusiva, há que se conhecer a natureza de cada problema a ser tratado. Ou seja, as questões de inclusão social requerem conhecimento social, políticas sociais, economia; as questões de inclusão e acesso educacional requerem conhecimentos pedagógicos, da realidade educacional, do processo ensino-aprendizagem; as questões de inclusão digital requerem conhecimentos tecnológicos, políticas de informatização, mercado e educação tecnológica; enfim, cada inclusão tem sua especificidade, suas questões particulares (LEMOS; SILVA, 2011).

Inclusão se faz com acolhimento, mas é preciso também conhecimento da realidade para que se garanta o direito a voz e o sentimento de pertencimento dos excluídos (LEMOS; SILVA, 2011). Por isso, mais do que defender a necessidade de profissionais preparados para atuar nas escolas, há que se difundir a ideia da presença de professores com competência pedagógica e comprometimento em relação à questão da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da temática desse trabalho, pode-se perceber a relevância da reflexão que este artigo mostra, este pode ajudar os professores a compreender sobre a educação inclusiva, especificamente utilizando-se de jogos matemáticos e da música e de como melhor utilizar na Educação Infantil. O qual buscou alertar e despertar o interesse dos professores e das instituições de ensino para a inclusão de forma diferenciada, para que haja mais resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Há muitas propostas e ações voltadas à inclusão, seja ela de qual natureza for, racial, social, étnica, ou outras o fato é que as ações inclusivas demandam mudança de mentalidade e se fazem com ideias, vivências e muito estudo, ou seja, é um processo que passa por muitas etapas até alcança o seu objetivo.

Os professores ao irem entendendo a importância de ter a inclusão em sala de aula e de se trabalhar adequadamente com essas crianças, podem quebrar os paradigmas de que pessoas com necessidades especiais são deixados de lado. Portanto, ao se pensar em inclusão na Educação Infantil, deve-se compreender que existem diversas formas de trabalhar com essas crianças, e esta pesquisa traz uma maneira resumida de fácil compreensão, para entender que a aprendizagem dos alunos acontece melhor quando se é trabalhado o lúdico, que além de incluir as crianças nas atividades em sala, também trará um desenvolvimento rico e amplo nas mesmas.

Para o desenvolvimento de uma prática docente inclusiva não existe uma receita pronta e não é uma tarefa simples a ser desempenhada. Compreende-se o grande desafio em que os professores precisam enfrentar para tornar significativa a educação musical e a introdução de

jogos matemáticos de forma lúdica para todos os alunos. Diante da defasagem do ensino público, da desvalorização do professor, da superlotação das salas de aula, do sucateamento das escolas, da falta de materiais necessários, porém, não se pode negar o direito de cada aluno à educação de maneira lúdica e prazerosa.

Conclui-se que a música e jogos como uma prática inclusiva, dependerá de comprometimento com uma educação voltada ao aspecto humanizante do universo escolar, em que as atividades educativas se configurem como exercícios de respeito às diferenças e como oportunidades para a expressão plena das crianças. Desse modo as crianças aprenderam desde cedo a ter respeito com o próximo e a conviver com as diversidades que existem na sociedade. Pois somente assim, poderá ser realizado de fato o que está previsto por lei, que é a educação igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Ana de Souza. **Métodos de ensino para a inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva: breve histórico da inclusão.** 2014. 46 f. Monografia (Especialização em Educação: métodos e técnicas de ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4279/3/MD_EDUMTE_VII_2014_7.pdf. Acesso em: 26 jun. 2017.

BORGES, Adriana Costa. *et al.* **Reflexões sobre a inclusão a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores: o professor e a formação para a diversidade e inclusão.** 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/>

congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf. Acesso em: 30 maio 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2018.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão:** inclusão educacional. 2005. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopolitica deinclusao.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

BRASILIANO, Mônica Alves; CASTRO, Maria do Socorro Alves P.; SOUZA, Katarina Rúzia de. **A música como instrumento de inclusão.** 2013. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_10_21_08_idinscrito_980_c8aaea6e0455e75391f1d72dccc5c5a6.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

CORRÊA, Leidniz Soares; BENTO, Raquel Matos de Lima. **A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil.** 2012. 21 f. Faculdade Panamericana de Ji-Paraná –

UNIJIPA. Ji-Paraná. Disponível em: http://unijipa.edu.br/media/files/54/54_218.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e práticas pedagógicas de professores da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.** 2012. 251 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.RT.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. 2012. **Revista Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai.** Getúlio Vargas. v. 7, n. 15. Jan./Jun. ISSN: 1809-6220. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/50_1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. 176 p. Disponível em: https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 24 out. 2017.

GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** 2000. 239 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Disponível em: [https:// http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251334/1/Grando_ReginaCelia_D.pdf](https://http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251334/1/Grando_ReginaCelia_D.pdf). Acesso em: 20 jul. 2018.

HENRIQUES, Rosângela Maria. **O currículo adaptado na inclusão de deficiente intelectual.** 2012. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de**

alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência: surdez, linguagem e inclusão escolar. 2006. **Caderno Cedex.** Campinas. v. 26. n. 69. Maio – Ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

LEMOS, Cristina; SILVA, Lydio Roberto. **A música como uma prática inclusiva na educação.** 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.pho>. Acesso em: 15 set. 2018.

LIMA, Camila Machado de. **Inclusão do aluno surdo: o que dizem e fazem os professores:** o ponto de partida: as adaptações curriculares. *In:*X Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação. 2011. Curitiba. Congresso... Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MIRANDA, Maria Aparecida Matos de. **A inclusão de alunos surdos em classe comum do ensino regular.** 3.4 educação inclusiva para alunos surdos. 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2747/Mi>. Acesso em: 9 abr. 2018.

SANCHES, Isabel. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola: porquê incluir e estar incluído?. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 12 f. 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S1645-725020>. Acesso em: 25 maio 2018.

SCHLICHTING, Maicon. **O ensino da matemática através da ludicidade.** 2008. 47 f. Monografia. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Ciências Físicas e Matemáticas. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/>

handle/123456789/91913/Maicon.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 jul. 2018.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto. Matemática para alunos com retardo mental, por meio de jogos. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro, (org.) **Educação Especial: olhares e práticas**. Londrina: Ed. UEL, 2000.

O ENSINO DE HISTÓRIA SOB A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Bruna Carolina Moraes Penteado
Mirian Prado
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

INTRODUÇÃO

O processo educativo é formado pela relação existente entre objeto em estudo, professor e aluno em ambiente de sala de aula. É essa relação entre o objeto de conhecimento, o docente e o discente que se constroem os desafios e problemas enfrentados pelas escolas de todo país, impulsionando, assim, a ânsia por novos saberes que venham a potencializar as metodologias aplicadas pelo professor no cotidiano escolar.

A busca contínua de novos mecanismos para materializar o processo de ensino, responde ao novo contexto social enfrentado pelo profissional da educação: como mediar o ensino numa sociedade, na qual, consoante Saviani (1997), os homens se diferenciam dos animais por sua força de trabalho, adaptando a natureza a si é, por isso, uma ação intencional que reflete no fenômeno chamado de educação. Assim, como pensar as relações existentes entre trabalho e educação numa sociedade em que essas relações refletem diretamente nas possibilidades e limites do docente, para além do engessamento criado a partir da legislação e do currículo básico? Como trabalhar a disciplina de História, aproximando os conteúdos por ela propostos da realidade do aluno? Aqui, depreendemos a importância em vincular os ciclos de estudos à consciência dos alunos

sobre o conhecimento, sem transformá-lo em um mero aprendizado desconexo da realidade vivenciada ou aleatório, impossibilitando ao aluno tornar-se crítico e autônomo.

Desse modo, a presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre o ensino de História para escolares dos anos finais do Ensino Fundamental, sob a luz da pedagogia histórica- crítica, propondo reflexões e conceitos com base em Barca; Schmidt (2009), Bittencourt (2004; 2011), Fonseca (2009), Gasparin (2011) e Saviani (1997) a fim de lançar novas perspectivas sob a prática pedagógica fossilizada com que muitos docentes ainda ministram suas aulas nas escolas de todo país.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Fazendo-se a retomada da trajetória do ensino da disciplina de História no Brasil percebe-se que, “a partir do momento em que o Estado brasileiro passou a ser independente em meados do século XIX” (BARCA; SCHMIDT, p. 21, 2009), identificam-se nos manuais destinados à educação escolar instruções quanto à possível utilização da Constituição do Império para as competências de leitura, buscando-se assim, a formação moral, cívica e religiosa dos educandos. As autoras ressaltam que os conteúdos definidos como essenciais para serem ensinados traziam questões da história europeia, mais precisamente, da civilização ocidental, em que o desenvolvimento destes conteúdos indicava que cada fato histórico era único e sem possibilidade de repetição, onde a história deveria ser reconstituída de forma objetiva e sem subjetividades.

Segundo Barca e Schmdit (2009), percebe-se que é no período de formação dos estados nacionais que a história passa a ter seus objetivos mais duradouros, ou seja, serve

de ferramenta para a consolidação dos estados nacionais constituindo-se em espaços de propagação dos feitos de seus heróis através das atitudes dos estados representados por seus comandantes. No caso do Brasil, estas características dos conteúdos prevalecem após a proclamação da república com a introdução de História do Brasil nos currículos escolares:

Neste período, a definição dos conteúdos escolares coube a um grupo de professores do Colégio D. Pedro II, situado no Rio de Janeiro, e também a membros do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), que a partir de estudos realizados definiram quais conteúdos sobre a história do Brasil seriam trabalhados na escola. Foram definidos conteúdos relacionados à história pátria e à constituição do povo brasileiro (BARCA; SCHMIDT, 2009, p.21).

Pode-se perceber que a definição dos conteúdos históricos no Ensino Fundamental esteve diretamente ligada em sua consolidação a partir da história pátria. Diante dos objetivos em torno de referendar a constituição de uma nação, a história do Brasil institucionalizou-se enquanto conteúdo escolar como uma história basicamente relacionada a questões políticas. Consoante às autoras, nos manuais didáticos eram abordados conteúdos tendo como base a história política do país e da Europa. Nota-se que os conteúdos impostos nesses manuais didáticos, de acordo com Barca (2009), para o ensino de História na escola fundamental brasileira, encontravam-se, desde sua inclusão, fortemente ligados às tradições europeias, sendo assim, propagava-se a ideologia dominante centralizada na cultura europeia, valorizando os povos a partir da vinda dos portugueses ao Brasil.

Encontrava-se também outro meio utilizado para se ensinar história para os alunos da escola fundamental, no

qual a memorização, inicialmente com base no catecismo da Igreja Católica, o que significava dizer que o ensino da História era pautado em perguntas e respostas que, posteriormente, vieram a se consolidar sob a ideia de que “aprender História significava saber de cor os nomes, fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos” (BITTENCOURT, 2011, p.67).

A partir dos anos 1930, com a criação do Ministério da Educação, o que se identifica é uma sedimentação ainda maior da ideia de se formar um cidadão patriota mediante a divulgação dos fatos históricos que envolviam os heróis nacionais e a ampliação do ensino da História do Brasil para o curso ginásial. Segundo Fonseca (2009), na década de 1950 e 1960, surge o ensino das disciplinas de História e Geografia na educação brasileira por meio da inserção dos Estudos Sociais inspirado no modelo americano proposto pelo educador Anísio Teixeira, devido à presença norte-americana no Brasil e na América Latina de modo geral nas esferas políticas, econômica e educacional. Esse processo de absorção de autores norte-americanos na esfera educacional resultou na tradução de obras e estudos feitos pelo Programa em Minas Gerais, convênio firmado entre o governo brasileiro e o governo norte-americano, e outros estados “para formar e aperfeiçoar professores para a Escola Normal e Primária, além de produzir e distribuir materiais didáticos” (FONSECA, 2009, p.18), tornando, portanto, ainda de acordo com Fonseca (2009), os Estudos Sociais como disciplina obrigatória com ênfase, após o Golpe Militar de 1964, à formação moral e cívica dos cidadãos.

A influência desse movimento educacional norte-americano promoveu as primeiras discussões entre os educadores brasileiros, preocupados em trazer para o Brasil uma nova visão educacional, resultando em

alterações metodológicas e programáticas. Inspirados no naturalista Jean-Jacques Rousseau e nos conceitos dos pedagogos Heinrich Pestalozzi e Friedrich Fröbel, os defensores da Escola Nova procuraram fundamentar seus pressupostos metodológicos na ação, afirmando que ela “valorizava a auto formação e a atividade espontânea da criança” (GADOTTI, 1999, p.142). Saviani (2007) assevera que esse movimento se caracterizou pela atenção dada às necessidades e interesses individuais, privilegiando o ensino que considerava o aluno como sujeito do conhecimento e o preparava para adaptar-se ao meio. Alguns influenciadores como Dewey (na América do Norte); Ferrière e Claparède, este último exercendo grande influência sobre Piaget, Montessori e Decroly (na Europa); e Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo (no Brasil), dentre outros, tiveram suas ideias seguidas que servem até os dias atuais de inspiração para muitos docentes. Diversas escolas, conhecidas como experimentais surgidas no Brasil nos anos 60, tinham sua concepção filosófica de educação baseada nesses teóricos.

No final dos anos 60 e começo dos anos 70, conforme Brasil (2010), houve mudanças significativas na legislação educacional do país para os currículos propostos para as escolas de 1º e 2º graus e para o ensino superior. Referente ao conteúdo de História, cria-se a disciplina de Estudos Sociais para o 1º grau, lecionada por professores polivalentes da 1ª a 4ª séries e por profissional oriundo da História ou dos cursos de Estudos Sociais entre a 5ª e a 8ª séries. A possibilidade de a História continuar como disciplina autônoma, conforme previa a legislação estadual em São Paulo (Lei 10.038/68), foi suprimida pela legislação federal em 1971, “com a Reforma do Ensino feita pela ditadura militar, que efetivou os Estudos Sociais para o currículo nacional da escola de 1º grau (8 anos).

Na década de 1980, uma das mudanças historiográficas que produziu alguma interferência na seleção de conteúdos e na produção dos manuais didáticos foi a história marxista, causando um grande impacto na abordagem dos velhos conteúdos políticos. A teoria marxista modificou a maneira da composição dos conteúdos ao pressupor como objetivo para o ensino de história a constituição de cidadãos com capacidade de crítica do social. Já, na produção de livros didáticos de história, o paradigma marxista modificou a estrutura dos manuais ao organizar os conteúdos a partir das questões econômicas e da luta de classes, Bittencourt (2004, p.137), nesse momento histórico a mudança ocorre na forma como é abordado o conteúdo, mas ainda não há o propósito de pensar os conteúdos escolares na perspectiva daquilo que significam para os alunos e na sua realidade social.

Assim, a partir da década de 1990, registra-se uma nova reforma curricular, que se pautou na formulação de documentos oficiais e leis específicas, dentre elas a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9.394, no ano de 1996 que, segundo Bittencourt (2011), foi inicialmente incentivada por questões externas pautadas, principalmente, na denominada sociedade do conhecimento, que passou a exigir que os alunos tivessem “além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho” (BITTENCOURT, 2011, p. 102).

Nesse período, de acordo com Rodrigues (2016), em sua monografia intitulada *Educação e pós-modernidade*, nota-se a intensificação e expansão das ideias neoliberais devido ao processo de globalização e domínio político norte-americano no Brasil. Com isso, no país circulavam as propostas neoliberais e, conseqüentemente, a educação

como parte dessa ideologia, passa a assumir um papel semelhante ao funcionamento do sistema capitalista, em que não pertence somente ao campo social e político, assumindo-se uma visão neoliberal, na qual, pais e alunos são consumidores e devem seguir a ordem e lógica do mercado, com a garantia, do estado, da educação básica para todos, deixando os outros níveis sob as leis da oferta e da procura para uma educação que contribua com a disseminação da ideologia neoliberal dominante.

Sendo assim, ainda nas palavras da autora, a educação a partir desse momento, torna-se de fato uma mercadoria voltada para os interesses da política neoliberal. Em outras palavras, segundo aponta Saviani (1997, p. 90), “o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante”, de tal modo que, consoante Saviani (1997), essa classe dominante deve promover ao trabalhador um saber mínimo para executar sua força produtiva no mercado de trabalho a fim de contribuir com a manutenção do capital.

Para tanto, o país tinha como demanda as camadas populares que se encontravam fora da escola pública que almejavam a democracia e, por outro lado, um projeto embasado na política neoliberal vigente, fatos que culminaram com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), resumindo-se a um conjunto de textos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) em que são descritos os objetivos a serem alcançados pelos alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Este documento organizou o ensino fundamental em quatro ciclos e, no que se refere aos conteúdos para a disciplina de História, elencou um eixo temático para cada um dos ciclos. Além disso, os PCNs se caracterizam por suas orientações específicas quanto à metodologia a ser utilizada pelos professores para o desenvolvimento dos

eixos temáticos e o estabelecimento de critérios de avaliação.

Identifica-se ainda, nos anos finais do século XX e nos anos iniciais do século XXI, que novas demandas trouxeram alterações às leis sobre a educação brasileira, com destaque para o Ensino Fundamental de nove anos- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006- e a obrigatoriedade do ensino de História ao abranger a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena com a Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. Tais demandas fizeram com que o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicasse dentre outras orientações curriculares as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, no ano de 2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, em 2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no ano de 2013.

Fonseca (2009) destaca a abordagem engessada do ensino de história no Ensino Fundamental que ocupa um lugar “rígido” e de “transmissão” da reflexão, da descoberta, da possibilidade de construir saberes no processo de ensino e aprendizagem e, essa concepção que engessa o saber significativo entre o aluno e o conhecimento histórico, torna-se um processo árduo, maçante, enfadonho e cristalizado, inibindo a compreensão de que a partir do processo histórico poder-se-á formar pessoas com criticidade de escolha e de análise de mundo.

Para isso, em relação ao material de uso em sala de aula para se ensinar História, consoante Fonseca (2009) e Bittencourt (2009), nota-se que grande parte dos livros didáticos da disciplina de História traz uma realidade totalmente distante da realidade social dos alunos, fazendo com que os estudantes percebam a história como uma

mera matéria de memorização sobre datas de acontecimentos históricos, datas comemorativas, nomes que não julgam como importantes para a realidade por eles vivenciada, “São muito criticados por serem considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História, sendo visto como um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um ensino tradicional” (BITTENCOURT, 2009, p. 300).

A partir do resgate histórico percebe-se que mesmo com tantas lutas e mudanças na educação, enfoque na disciplina de história, os professores ainda se vêm reféns de um sistema burocrático, de um currículo engessado e coletivo, onde o ensinar está cristalizado e cômodo. Para que esse processo possa tomar outros caminhos, a mediação docente é parte primordial para que seja feita a ponte entre o ensino de História que faça sentido, que transforme a visão de realidade desses alunos ocorra, sendo possível por meio da perspectiva Histórico-Crítica, tornando o aluno sujeito de sua prática e que deve partir dele a seleção dos conteúdos que melhor se adequarão a sua realidade.

O PROCESSO DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para o ensino e aprendizagem de História há uma diversidade de formas que fogem da tradição de um ensino escolar enraizado em livros didáticos, permitindo tornar as aulas de História mais interessantes para os alunos que, desde o Ensino fundamental, são capazes de adquirir saberes a partir da mediação de um adulto, sendo em sala de aula, o professor. Segundo Gasparin (2011), a partir da perspectiva Histórico-Crítica, as crianças devem ser vistas como sujeitos capazes de fazer história, e que compreendam as noções de espaço, tempo e relações

sociais a fim de se resgatar os modos de ser e viver de um dado período histórico. Evidentemente, essa nova forma pedagógica de ver a criança e sua relação com o conhecimento “exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma neutralizada, pronta, imutável” (GASPARIN, 2011, p.3).

No mundo da diversidade e das divisões do conhecimento historicamente acumulado pelo homem, Gasparin (2011, p. 3) aponta uma nova perspectiva para conceber o conteúdo como um todo, pois:

Estes não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, anistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos.

Nesse contexto o autor coloca que a História não deve ser tratada como um processo neutro e acabado, pois está em constante mudança e está contida no homem, assim como o homem faz parte da História. Sendo assim, ambos estão em uma linha contínua de transformação. Nesse sentido, antes do professor pensar em quais conteúdos e temas devem ser selecionados para suas aulas de História, o trabalho inicial deve estar na preparação e mobilização dos estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental para o novo conhecimento escolar. Para isso, o educando precisa ser desafiado, mobilizado, sensibilizado, percebendo a relação entre o conteúdo estipulado pelo

currículo e seus interesses e particularidades na vida cotidiana.

Diante dessa problemática, para a valorização do ensino de História como conteúdo interdisciplinar que considera o homem como sujeito que utiliza e transforma sua realidade por meio da História, Fonseca (2009, p. 80) também dirige seu estudo apontando para a desfragmentação dos conteúdos de História:

A necessidade de evitar a fragmentação dos temas, dos recortes espaciais e temporais, como se fossem unidades estanques. O trabalho pedagógico na sala de aula não pode desconhecer ou desconsiderar a complexidade do conhecimento, as multidimensões e globalidade dos temas e dos problemas. Ensinar História de forma estanque, fragmentada e isolada se coloca fora do atual momento histórico vivido por nós, pois os modernos meios de comunicação, como a TV, o rádio, os jornais, a imprensa e a Internet, redimensionaram nossas relações espaço-temporais.

Fonseca (2009) em seu estudo sobre História para os Anos Finais do Ensino Fundamental, aponta para a importância de se pensar sobre a construção da identidade individual e coletiva dos sujeitos por meio do ensinar e aprender a história local, como um meio de compreender e intervir no local em que vivem como cidadãos críticos. Ainda de acordo com a própria autora, os saberes dos alunos devem ser valorizados pelos professores, e estes devem ajudá-los a problematizá-los. Deste modo, o olhar do professor deve contemplar a realidade do aluno, isto é, conceber o educando como sujeito iniciado em processo de aprendizagem antes de entrar na escola. Esse saber anterior nos reforça a ideia de que:

A escola não constitui o único e exclusivo espaço de formação da identidade, de educação histórica. Portanto, faz-se necessário estabelecer, na e por meio da relação de ensino e aprendizagem, um diálogo com os diversos ambientes sociais de formação histórica, como museus, arquivos, bibliotecas e outros cenários ambientais e arqueológicos. Assim, a aprendizagem histórica pode ser ampliada e enriquecida (GASPARIN, 2011 apud FONSECA, 2009, p.77).

O professor ao preocupar-se com a realidade e interesses dos alunos, terá mais chances de obter sucesso no trabalho curricular pedagógico. O ensino de História está muito além da simples memorização de datas comemorativas, nomes de personagens históricos, mas se faz a partir da compreensão da História como um processo de mudança e transformação sociocultural.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

É sabido que o cotidiano das escolas está cada vez mais angustiante, uma vez que, são grandes as dificuldades enfrentadas pelos docentes em sala de aula. Os desafios existentes em sala de aula vão desde o comportamento agitado e desrespeitoso de alguns estudantes até a falta de recursos básicos para o desenvolvimento das aulas, desencadeando-se o estresse de muitos professores e a falta de interesse dos alunos nas disciplinas.

Dessa forma, levando-se em consideração o quadro apresentado, propõe-se aqui um caminho para o enfrentamento dos desafios do chão da sala de aula por meio de uma tendência pedagógica que atenda ao momento histórico no qual os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estão inseridos.

Portanto, tomando-se como referência a educação escolar, pode-se observar que é no momento de realização da aula que os diferentes tipos relações interpessoais entram em ação para geração de um produto final de responsabilidade escolar chamado de conhecimento sistematizado. Assim, Dermeval Saviani (2011) é hoje um dos principais autores discutidos na área da educação devido a sua rica contribuição acadêmica em sua obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, dado que, o autor lançou para todos os profissionais envolvidos com a educação escolar, uma nova forma de se encarar a tarefa da instituição escolar no processo de formação do indivíduo sob a luz da pedagogia histórico- crítica cuja “concepção filosófica que norteia a pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico-dialético, ou seja, o marxismo” (DUARTE, 2018). Portanto, Saviani (2011), apoia-se em Marx para elaboração de sua teoria na qual,

o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção

humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material (SAVIANI, 2011, p.11-12).

Para tanto, ainda nas palavras do autor, o ato educativo constitui-se no trabalho de produzir em cada indivíduo, de modo singular e intencional, a humanidade historicamente construída pelo conjunto dos homens, no qual a escola configura-se como possuidora de sua identidade própria na qual se exige sua própria prática pedagógica primordial para a efetiva realização de uma aula.

Para compreendermos a práxis pedagógica como a principal ferramenta no auxílio do trabalho do professor para sua mediação e o ensino de história por meio de análise documental, a discussão se dará a partir da perspectiva histórico-crítica.

Assim, faz-se necessário aclarar aqui a expressão pedagogia histórico-crítica utilizada por Saviani (2011, p.76), a qual se traduz pelo “empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”, ou seja, entende-se o materialismo histórico apresentado por Karl Marx em sua obra *O Capital*, como toda produção material humana responsável pela divisão e relação das classes sociais existentes na sociedade, compreendendo-se a história a partir do desenvolvimento material que determina as condições materiais para existência dos indivíduos em sociedade. No Brasil, conforme coloca Saviani (2011), tal corrente pedagógica passa a se firmar a partir do ano de 1979, levando-se em conta que a educação brasileira teve seu embasamento na pedagogia católica, portanto, tradicional, orientada pela religião a qual os jesuítas foram os responsáveis por seu monopólio até o ano de 1759, ao serem expulsos por Marquês de Pombal, buscando este desencadear uma nova pedagogia tradicional que se

desvinculasse da religião, portanto, uma pedagogia tradicional leiga.

A partir desse momento, deu-se início a uma série de transformações gradativas na educação, orientadas pela visão crítico – produtivista responsável por desencadear nos professores e demais profissionais da educação um olhar crítico e atento sobre o papel da educação na sociedade capitalista, percebendo-a “não apenas ser um elemento de reprodução mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade” (SAVIANI, 2011, p. 79). Assim, como assevera o referido autor, a questão educacional passa a ser compreendida a partir de seus condicionantes sociais, entendendo-se, portanto, a educação como determinada pela sociedade, mas, ao mesmo tempo, também capaz de interferir sobre a mesma, modificando-a significativamente.

Desse modo, Saviani (2011) utiliza a expressão pedagogia histórico- crítica para empreender ao termo a necessidade de se fazer uma educação voltada para a transformação da sociedade, em que se articula uma proposta pedagógica ligada às manifestações presentes no cenário atual da sociedade, resultantes de um longo processo histórico. Diante disso, o autor ainda afirma que é necessário um olhar atento à verdadeira função pedagógica da escola que é o saber sistematizado, resgatando-se a importância da escola e da reorganização do trabalho pedagógico, no qual, a educação é tida como elemento de transformação por meio do desenvolvimento histórico da humanidade, onde as novas gerações herdam das gerações anteriores os modos e relações de produção e a cultura. Nota-se que, a práxis é fundamental para a Educação, mas, só é possível com a união dos procedimentos teóricos e práticos, sendo esta relação objetiva e coerente com o que se almeja alcançar.

A teoria serve para orientar a prática, visto que, a prática também está imersa na teoria. Assim, para a práxis significativa são necessários elementos que possam permear o ensino e aprendizagem do educando, em que o professor tenha o domínio do conteúdo sistematizado que vai mediar. A partir dessa perspectiva reflexiva abordada, o professor toma para si como alvo o que o indivíduo já tem internalizado para que possa a partir do que Vygotsky (1993) denomina de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), ou seja, os conhecimentos prévios do aluno, oportunizar o próximo passo para que o conhecimento seja alcançado. Dessa maneira, o professor deve ter claro para si mesmo qual perspectiva ele irá trabalhar para que tenha suporte teórico e prático fundamentado no momento da produção imaterial que constrói juntamente com seus alunos. A prática e a teoria conscientes dão lugar à efetiva práxis, fazendo surgir um trabalho chamado por Saviani (2003) como “não material”, onde o produto – o conhecimento - não se separa do sujeito, do “ato de produção”, ou seja, do pensar. Assim:

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não- material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite- nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação de humanidade em cada indivíduo na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente ligadas às relações pedagógicas historicamente determinadas que se entrelaçam entre os indivíduos (SAVIANI, 2003, p. 22).

Esse processo educativo nos permite refletir, analisar e estudar sobre como o professor pode melhorar sua prática com os estudantes no âmbito escolar, a fim de alcançar os objetivos citados. Para isto, fazem-se

necessários profissionais críticos, atuantes, capacitados e engajados para que o processo de ensino e aprendizagem não se tornem reféns de um ensino sistematizado, sem um estudo vivo e crítico, em que o método conteudista é o centro no processo do desenvolvimento global desses alunos. Isso é, ao utilizar-se o termo conteudista, faz-se aqui referência ao ensino tradicional o qual a educação brasileira se originou como observa Saviani (1997), priorizava-se o conhecimento sistemático imposto aos alunos como conhecimentos básicos para a escola básica, restringindo o ensino à memorização de datas, locais, nomes e conceitos que, na maioria dos casos, apresentavam-se descontextualizados e distantes do momento histórico escolar vivido pelos sujeitos envolvidos na aula; assim tornando o ensino mecânico e vazio de sentido os conteúdos transmitidos pelo docente.

Nota-se então, “que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação”(SAVIANI, 1997, p.23). Portanto, no processo de ensino e aprendizagem, o aprendiz precisa de mecanismos fixados pela prática pedagógica do professor para dominar, progressivamente, os conteúdos delimitados pelo currículo escolar, a fim de dominá-los e saber como aplica-los quando necessário.

Demerval Saviani (2003) ainda assevera que, a educação deve humanizar os sujeitos e, para isto, eles devem ter contato direto com o processo cultural que a humanidade produziu historicamente e continua produzindo, sendo um processo contínuo no qual todos conscientes ou não por ações ou omissões, fazem parte dela, fazendo-se necessário penetrar no espírito da História e demonstrar racionalmente a essência dos fatos, sejam eles econômicos, políticos, sociais, culturais, educacionais que influenciam esse processo. Trata-se, portanto, de um processo dialético em que o saber é produzido socialmente

e, por isso, como afirma Saviani (1997), não se pode pensar em educação somente a partir de um saber acabado, dado que, o saber encontra-se em constante construção pelas novas gerações, sendo a produção deste saber histórica, portanto, dependente das demais gerações anteriores.

Na obra *Uma didática para a Pedagogia Histórico – Crítica*, de João Luiz Gasparin, são exibidos cinco métodos didáticos, efetivando uma prática coerente por meio da perspectiva histórico-crítica, sendo elas denominadas como: “'Prática Social Inicial do conteúdo', 'Problematização', 'Instrumentalização', 'Catarse' e 'Prática Social Final do conteúdo' – nos quais se tentou explicitar o novo processo dialético da aprendizagem escolar” (GASPARIN, 2005, p. 9).

A partir da prática social inicial, o docente deve considerar todas as vivências e experiências que o aluno tem previamente sobre o conteúdo disposto, no qual o primeiro passo do método:

Caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado. [...] Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto (GASPARIN, 2005, p.15).

Cabe então ao mediador, nesse momento, incentivar os escolares para que possam vivenciar o assunto a ser dialogado sobre o conteúdo, mostrando-lhes que o mesmo, de uma forma ou de outra, estará presente no seu dia a dia, tirando-lhes da posição de meros receptores de conteúdos fragmentados.

Durante a problematização, ocorre a discussão de questões inerentes ao conteúdo proposto, sendo de dimensão histórica, social, política, conceitual, entre outros. Como caracteriza Gasparin (2005, p. 35), “o

processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, é o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa”.

A problematização torna-se peça fundamental na transição entre a prática social inicial e a teoria, sendo o momento de ligação entre a vivência do aluno, percebida pelo professor na prática social inicial, e o conteúdo sistematizado pela escola, aproximando-se os conhecimentos empíricos aos conhecimentos científicos.

A fase da instrumentalização é o momento em que o aluno se apropria dos instrumentos culturais e científicos necessários para transformar os conhecimentos espontâneos mostrados na prática social inicial que “realiza-se nos atos docentes e discentes necessários para a construção do conhecimento científico” (GASPARIN, 2005, p. 51). Para isso, o professor deve desenvolver o conteúdo de forma sistematizada, buscando equacionar, conceitualmente, os problemas levantados na etapa anterior.

A fase chamada de catarse é o momento em que ocorre a síntese mental por parte do educando sobre os conteúdos necessários, neste momento, o aluno:

Traduz oralmente ou por escrito a compreensão que teve de todo o processo de trabalho. Expressa a sua nova maneira de ver o conteúdo e prática social. É capaz de entendê-los em um novo patamar, mais elevado, mais consistente e mais bem estruturado. Compreende, da mesma forma, com mais clareza, tanto a Problematização quanto a Instrumentalização (GASPARIN, 2005, p.130).

Cabe então ao professor, criar meios avaliativos para perceber se, de fato, a síntese mental ocorreu e como ocorreu, para assim, propiciar a realização do último passo – prática social final. Na prática social final, o aluno demonstra por meio de ações e intenções do conteúdo vivido, problematizado, teorizado e sintetizado

mentalmente, agora este é capaz de transformar a sua própria existência, ou seja,

Desenvolver ações reais e efetivas não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominantemente material, como plantar uma árvore, fechar uma torneira, assistir a um filme etc. Uma ação concreta, a partir do momento em que o educando atingiu o nível do concreto pensado, é também todo o processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as idéias. É uma nova ação mental (GASPARIN, 2005, p. 146).

Contudo, percebe-se que, mesmo com uma proposta que viabilize a transformação social por meio da mediação professor-aluno, se não houver a prática a partir do processo curricular pedagógico da práxis em sala de aula, da interdisciplinaridade no ensino de História para a construção e o olhar crítico e reflexivo a ser desenvolvido com o auxílio do professor, o aluno não alcançará a essa real transformação individual e social, dando-se espaço para o fracasso escolar.

Para que a perspectiva Histórico – Crítica e a interdisciplinaridade por meio do ensino de História sejam constituídas integralmente em âmbito escolar e, primordialmente, na sala de aula, é imprescindível que a história seja desenvolvida na construção do estudante desde os Anos Iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História no Ensino Fundamental mostra-se desafiador no atual cenário educacional, assim, com vistas às novas possibilidades de se trabalhar os conteúdos sistematizados pelo currículo escolar, este trabalho foi

desenvolvido com o intuito de instruir e lançar aos profissionais da área da educação, à comunidade acadêmica e aos demais interessados em uma nova forma de se trabalhar com diferentes fontes históricas e atividades que partam da realidade social do aluno e, neste sentido, proporcionar-lhes a construção do conhecimento.

Para tanto, de acordo com Saviani (1997), a escola faz-se como o espaço aberto que possibilita, ao professor e aos educandos, o trabalho com o método dialético de construção do conhecimento escolar, tornando-se uma das significativas alternativas para um novo olhar sobre o trabalho pedagógico transformador e efetivo em sala de aula.

Assim, pode-se perceber que o fazer pedagógico do professor é direcionado para a busca de uma teorização do conhecimento que possibilita, de acordo com Gasparin (2011), a transformação do senso comum apresentado pelos alunos na prática social inicial para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a ampliação da compreensão da realidade social na qual o aluno-sujeito se encontra.

As práticas pedagógicas sugeridas nesta pesquisa buscaram uma educação efetiva, séria e dinâmica capaz de transformar a realidade dos educandos por meio de seu processo de formação crítica e autônoma. A fim de que essas práticas pedagógicas se efetivem de fato, obtenham resultados positivos e sejam empregadas pelo professor em sala de aula, é imprescindível que o docente domine e conheça as teorias que envolvem seu trabalho como professor e domine o objeto a ser trabalhado com o aluno no momento da aula, na qual o aluno é visto como sujeito capaz de contribuir com a construção do conhecimento histórico proposto pelo currículo. Então, toda equipe docente necessita estabelecer um diálogo constante, a fim de planejar propostas interdisciplinares com a disciplina de

História para a apreensão crítica das diferentes dimensões de uma mesma realidade, a fim de compreendê-la e transformá-la da melhor forma.

Entre os elementos apontados por esse artigo, destaca-se a necessidade de algumas mudanças no quadro educacional, dado que, a permanência da concepção tradicional do ensino não tem contribuído para o desenvolvimento significativo do educando, uma vez que, essa concepção entende que para se aprender História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é necessário antes a apreensão mecânica da leitura e escrita como meios fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem possa de fato se efetivar.

Dessa forma, o presente trabalho apresenta-se como uma análise crítica sobre as formas de se ensinar História sujeita à perpetuação de uma educação tradicional para sua substituição através do desenvolvimento de novas posturas por parte do docente em atividades de investigação, reflexão crítica e participação ativa dos alunos em sala de aula. Para isso, a proposta pedagógica do docente deve estar fundamentada nos princípios do método histórico- dialético, objetivando transformar a prática docente e discente para um novo método de trabalho efetivo na formação de indivíduos críticos e pensantes sobre sua realidade.

Assim, alguns resultados podem ser apresentados como a importância da utilização da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino da disciplina de Histórias e as demais disciplinas escolares, pois estabelece uma ponte entre o estudante do mundo da produção e de suas potencialidades para aprender, valorizando suas experiências obtidas por meio de suas vivências, sendo estas, portanto, singulares e representantes da diversidade cultural existente no país. Outro ponto importante internalizado por este estudo está na importância da

apropriação do conhecimento teórico do educador sobre a Pedagogia Histórico-Crítica propriamente dita, com a qual, o professor estará preparado para, de fato, ultrapassar a paradoxal pretensão da escola ainda enraizada em uma prática tradicional de ensino, preparar o aluno para o mundo, dando-lhe as ferramentas necessárias que permitam seu contato com o mundo real. Portanto, o trabalho pedagógico em sala de aula precisa valer-se da realidade da prática social contemporânea e histórica para que as transformações sociais possam ocorrer por meio da formação crítica e autônoma do sujeito social.

Nessa perspectiva, a pesquisa em tela não se dá por terminada, uma vez que, acredita-se que o processo de ensino e aprendizagem que ocorre dentro da escola deve ser constantemente questionado tanto pelos próprios docentes quanto pelos estudantes, a fim de que a escola, consoante Saviani (1997), como instituição para a formação da humanidade em cada indivíduo, cumpra efetivamente com seu papel de trazer a cada estudante o suporte necessário para a compreensão da realidade circundante. Por isso, percebe-se que os conteúdos escolares, que fazem parte do currículo da escola, precisam ser (re)pensados pelos profissionais da educação, dentre eles está o professor como o principal mediador desse conteúdo, partindo-se da perspectiva histórico-dialética, na qual, retomando Gasparin (2011), possibilita compreender que os conteúdos são o resultado de uma produção histórica de como o ser humano conduz sua vida a partir das relações sociais de trabalho. Abandonando-se, assim, o ensino tradicional das disciplinas escolares, que durante várias décadas foi ministrado de maneira fragmentada e descontextualizada com o caminhar da realidade social e atribuindo à disciplina de História uma expressiva carga de contribuição para a abertura de novos caminhos necessários para a renovação das práticas pedagógicas

encontradas na realidade escolar brasileira, apontando para a formação do aluno/ cidadão, capaz de transformar sua realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). *Aprender História: perspectivas da educação Histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, p. 53-76.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*, 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e ensinar História aos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

RODRIGUES, Carolina Gonzaga Ramos. *Educação e pós-modernidade*. 2016. 31f. Monografia (Filosofia da Educação)- Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SMARTPHONES: DE VILÃO À MOCINHO

Lucas Pereira
Marivete Bassetto de Quadros

INTRODUÇÃO

Este texto⁹ apresenta de maneira sucinta uma análise sobre o uso dos *smartphones* nas instituições escolas. A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino tem se tornado imprescindível, com o uso destes mecanismos em sala de aula pode se tornar mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino. Para que isso se concretize de maneira benéfica para todos, a questão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) deve estar consolidada com a forma de ensinar e aprender, para tanto aliar as tecnologias às novas metodologias, tornando esse processo simples e eficaz, permitindo que os alunos desfrutem na escola da tecnologia para adquirir conhecimentos.

O tema em questão deixa lacunas cotidianamente e nos remete às indagações: como aplicar pedagogicamente as mídias (internet, celulares, *smartphones*, *notebooks* em geral) na escola? Quais as dificuldades vivenciadas pelos docentes para a integração dessas mídias na escola?

Objetiva-se com este trabalho compreender os desafios enfrentados pelos professores para a aplicação e integração das mídias (especificamente do *smartphone*) no contexto escolar, identificando nas práticas docentes, um

⁹ Esse artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado na forma de comunicação na 27ª Semana Educacional (2018), do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho.

significado prazeroso e dinâmico para que os docentes ministrem suas práticas cotidianas, aplicando o recurso midiático pedagogicamente no meio escolar.

Compreende-se que na atualidade o uso de recursos tecnológicos no âmbito escolar é recorrente, contudo, para muitos docentes e discentes, o uso da *internet* e seus agregados (computadores, celulares, *tablets*, entre outros) é uma barreira a ser superada.

A pesquisa em tela é de natureza básica, com abordagem do problema, de cunho qualitativa. Buscou-se compreender e interpretar como a era tecnológica e os *smartphones* influenciam no ciclo educacional, no ambiente escolar e como os professores podem lidar pedagogicamente. Em relação aos objetivos, é classificada como descritiva e exploratória, buscando-se explorar e compreender como se pode trabalhar com o *smartphone* na sala de aula.

Assim, para o aporte teórico, a fim de entender e compreender o objeto de estudo, apresenta-se como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, tendo em vista que serve para que os pesquisadores possam se familiarizar com as teorias, por meio das leituras, sendo estas realizadas em várias tipologias de materiais, tais como: livros, periódicos, jornais e impressões diversas, as quais encaminharão a pesquisa a novas interpretações, de forma a analisar a tecnologia e a educação, mais precisamente o uso do *smartphone* em sala de aula, e como esse pode ser um instrumento para promover o processo de ensino e aprendizagem.

A INSERÇÃO DAS TICS NA ÁREA EDUCACIONAL

Nas últimas décadas, é perceptível que a sociedade encontra-se em mudanças constantes, um fator essencial nesse processo são os conteúdos midiáticos. O uso

pedagógico da *internet* permite que os educadores se estendam às transformações gerais ocorridas na sociedade atual. Sendo assim, fica visível que a era tecnológica se encontra em processo de atualizações contínuas vindo a modificar a maneira de vivência das pessoas, principalmente no âmbito educacional.

Nesse contexto, um novo formato de educação surge em que, giz, quadro negro e enciclopédias não mais são os únicos instrumentos para ministrar aulas, necessitando assim incrementar um conjunto de atividades pedagógicas a partir das tecnologias disponíveis nos ambientes escolares e as que os alunos trazem para as salas de aulas.

Analisando a educação como processo tecnológico, Pons (1994, p. 55) define a tecnologia educacional como: “Uma maneira sistemática de elaborar e avaliar todo o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, baseados na investigação da aprendizagem e da condição humana, empregando uma combinação de recursos humanos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva”.

Compreende-se e destaca-se que as tecnologias não visam à substituição do professor, mas que esta serve como aliada para o processo de ensino-aprendizagem, para que o educador ministre suas aulas com mais recursos, tornando-as interativas e prazerosas. As novas tecnologias devem ser implantadas para se obter um resultado proveitoso e produtivo, é o que afirma Costa (2014, p. 38) sobre a inserção das tecnologias “estas devem fazer parte do cotidiano escolar, evidenciando o aprendizado e a autoestima de alunos e professores”.

Sendo assim, na educação, os aparelhos tecnológicos e a *internet* são vistos como uma nova e promissora área a ser explorada, pois “os caminhos a serem percorridos para que se faça jus à incorporação de computadores e *internet* ao ambiente escolar serão trilhados em função da

orientação de professores que necessariamente já estejam familiarizados com os mesmos” (QUADROS, 2003, p. 68).

O USO DO CELULAR NA SALA DE AULA

É de consenso que uma das funções da escola é o desenvolvimento das potencialidades do aluno por meio do processo ensino-aprendizagem, para que o indivíduo tenha consciência crítica, sendo que ensinar não é transmitir conhecimentos acumulados, mas ofertar diferentes maneiras para a elaboração de novas aprendizagens.

Na sala de aula a maioria dos alunos possui um celular (*smartphones*), sendo assim, é fundamental pensar em incorporar essas tecnologias em favor da educação. Desta feita, é necessário conscientizar os alunos de que as tecnologias que eles têm “no bolso” podem ser úteis para melhor compreender os conteúdos apresentados pelos professores e assim incentivar o bom uso desta mídia.

O celular dentro da sala de aula precisa ser entendido como um recurso didático-pedagógico, o professor necessita estar aberto à nova ideia realista-transformadora e usufruir desta durante o ciclo de aprendizagem, tendo em vista que “*smartphones* permitem grandes transformações cognitivas sob uma curva de aprendizado que parece não existir em crianças e jovens, seja no campo acadêmico ou profissional, seja na vida cotidiana” (REINALDO; MAGALHÃES; REIS; GAFFURI; FREDDO; HALLAL, 2016, p. 771), sendo imprescindível que ocorra um acordo entre docente e discente para uma boa práxis pedagógica, uma vez que “os alunos também podem contribuir na dinamização das aulas, trabalhando em conjunto com o educador” (SOARES, 2015, p. 2).

Ainda que os educadores mais conservadores tendam a julgar o uso dos *smartphones*, fazem-se necessárias campanhas e divulgação de cursos para um melhor manejo

de computadores, *notebooks*, em especial, o uso de *smartphones*. Existem várias formas de se utilizar um celular em sala de aula, há aplicativos como a calculadora, conversor de medidas, cronômetro, tradutor de línguas, gravador de voz, câmera para fotos e filmagens e acesso à internet.

Os professores têm papel crucial em transformar as atividades pedagógicas por meio dos recursos tecnológicos disponíveis, vindo a oferecer subsídios para um desenvolvimento amplo e uma aprendizagem expressiva. Pensando assim, percebe-se que é viável o uso das tecnologias de comunicação - dentre elas o *smartphone*, transformando o ambiente escolar num espaço de descobertas, de imaginação, de criatividade, um ambiente no qual o educando sentirá prazer em aprender.

Torna-se de suma importância a melhor apreensão dos impactos e repercussões advindos pelo uso dos celulares nas salas de aula. Sendo que agora o professor tem uma “carta nas mangas” para dinamizar a prática pedagógica, tornando-a um ambiente mais atrativo. Ao utilizar esta ferramenta em sala de aula, os *smartphones*, os educadores irão manter sua função de mediar o conhecimento e gerar o aprendizado dos seus educandos, no entanto, estará acompanhando o contexto socioeducacional contemporâneo.

Percebe-se que não há como se desviar os *smartphones* da práxis pedagógica, ou seja:

O celular é uma tecnologia que não devemos desperdiçar, veio para ficar e fazer parte do convívio dos estudantes e das pessoas, proibir seria o mesmo retrocesso que vivenciamos no início da popularização da calculadora, em que os professores alegavam que a calculadora reduziria o raciocínio lógico do aluno, contudo nos dias atuais ficou provado que a tecnologia da calculadora veio para auxiliar,

complementar no processo ensino aprendizagem (PEDREIRA; DANIEL; SANTOS, 2017, p. 8).

Ao analisar de maneira globalizada os *smartphones*, podem-se observar os diversos programas que estes contêm, e, alguns benefícios práticos para se usar na sala de aula, tais como: o acesso a vídeo aulas online (*Youtube*), fotos, mapas, através de tela sensível ao toque, as opções que as redes sociais (*Facebook, Whatsapp*, entre outros.) ofertam para uma melhor conversa entre os alunos e o professor, grupos de discussão, compartilhamento de ideias, edição de trabalhos em arquivos de textos, podendo ser salvos para impressão ou não, entre outras atividades.

Entretanto, em certas ocasiões, o professor terá dificuldades, por exemplo, de supervisionar de perto o que cada aluno está realmente pesquisando em seu celular: participando da aula proposta ou navegando sem propósito pelas redes sociais. Por isso, é fundamental que os professores, junto à coordenação pedagógica, elaborem propostas educacionais claras sobre esse assunto, para que os celulares passem de vilões a protagonistas do processo de aprendizagem e educação.

Destarte, vemos que o aparelho móvel na sala de aula apesar de representar um grande avanço pedagógico de aprendizagem, é prudente ter cuidado, pois possui suas negatividades e positivities, é importante que os alunos mantenham conscientização e respeitem a limitação do *smartphone*, dado que “ele deve ter um lugar na aula e seu uso deve ser estimulado nos limites aconselháveis ou imprescindíveis, nunca além” (REINALDO; MAGALHÃES; REIS; GAFFURI; FREDDO; HALLAL, 2016, p. 776).

Existem inúmeros professores que sustentam a ideia positiva do *smartphone* como auxiliador da prática pedagógica, pois:

Para os defensores de um ambiente de aprendizagem suportados por tecnologias móveis o utilizador além da maior riqueza de informações e comunicação, também tem mais escolhas individuais de selecionar o que não precisa. Eis algo que norteia toda a atividade dos novos telemóveis: eles “zapeiam” entre as diversas fontes de informações para evitar as partes desinteressantes. Ou seja, o que se poderia pensar que é uma reduzida capacidade de atenção é, na verdade, uma escolha de prestar atenção a outra coisa mais interessante (SILVA, 2012, p. 16).

A educação tendo essa nova “roupagem”, professores e alunos podem se comunicar melhor, por exemplo, os alunos podem tirar dúvidas uns com os outros num grupo criado no aplicativo do *Whatsapp*. De acordo com Junquer e Cortez (2010, p. 64 *apud* SOARES, 2015, p. 6), “essa bagagem tecnológica que o aluno traz para a escola deve ser considerada, já que ele passa a maior parte de seu tempo navegando na internet, usando MP3 e *iPods*, falando no celular, obtendo informações por todos esses suportes”.

Recorre-se às afirmativas de Reinaldo; Magalhães; Reis; Gaffuri; Freddo; Hallal (2016, p. 772):

Embora, a popularização dos *smartphones* entre os professores ainda se encontra em um estágio experimental, para os alunos está em franca ascensão e seu uso efetivo acompanha esta evolução. O acesso à literatura escolar por *smartphones*, em contrapartida aos pesados *laptops*, torna-se interessantemente fácil e rápido. O uso racional desta tecnologia, combinando ensino e aprendizagem, pode resolver diversos problemas educacionais tradicionais.

As tecnologias, portanto, surgem causando mudanças nas metodologias educacionais, impulsionando o professor a se adequar à nova realidade e buscar novos

conhecimentos a fim de subsidiar um ensino mediatizado pelos recursos tecnológicos.

Os próprios alunos no dia a dia salientam quais aulas são ou não de maior relevância e produtivas, no entanto, “modernizar a sala de aula não é sinônimo de modernizar o ensino. É preciso entender que é necessário mudar as práticas de ensino para inserção do celular como ferramenta, favorecendo assim a aprendizagem” (SOARES, 2015, p. 10).

Obstáculos surgirão mesmo diante de uma aula bem planejada, mas o professor precisa estar preparado de maneira globalizada, também para manusear os múltiplos recursos tecnológicos, visando sanar as expectativas e dúvidas de seu aluno.

Percebe-se que há uma boa razão para utilizar os *smartphones* na escola como ferramenta pedagógica, todavia, que se o utilize de maneira responsável, vindo a promover o processo de ensino e aprendizagem.

O FENÔMENO “TECNOFOBIA”

O termo tecnofobia divide opiniões, a polêmica não surpreende, pois desde os primórdios, os avanços tecnológicos trouxeram uma nova expectativa de vida e transformações drásticas na percepção, nos próprios sentidos e na cultura.

De forma sucinta a expressão tecnofobia é o medo persistente à tecnologia, pessoas sofrem de maneira excessiva quando necessitam estar em contato com as tecnologias, desenvolvendo uma ansiedade exacerbada quando têm que confrontar com artefatos tecnológicos. “Ao lidar com novas tecnologias, facilmente assumimos posicionamentos excessivos a favor ou contra ou somos acusados rapidamente de excessos em um ou outro lado” (DEMO, 2009, p. 5).

Faz-se necessário se permear nos escritos de Yuste (1999 *apud* COELHO, 2016, p. 10), que elenca diversos condicionantes sobre os “medos”: o medo de aborrecer os educandos, o medo de perder o controle da aula, ou também:

O medo da “competência sedutora” das tecnologias, que despistariam o educando de seus objetivos acadêmicos através da avalanche de imagens e sons, assumindo a escola uma atitude de proteção sobre as crianças e os jovens, ao invés de uma atitude de exercício crítico. O segundo medo é o do “trem da modernidade”, que avança célere e já vem se acomodado tão bem ao meio social que os aparatos tecnológicos tornam-se quase naturais. O terceiro medo é o do “fim da escola”, que na verdade se trata do fim de um modelo de ensino. O quarto medo é o da “mídia como solução”, que leva professores a utilizarem aparatos tecnológicos como se funcionassem pedagogicamente por si mesmos, sem a necessidade de uma metodologia ou uma condução humana. O quinto medo é o da perda do “poder docente”, que foi todo estruturado com base na lógica do texto impresso e linear, e provoca a crença de que a figura do professor se torna cada vez menos necessária. O sexto medo é o das “novas e caras ferramentas” que, ou não se sabe empregar, ou se emprega sem uma reflexão pedagógica adequada. E o sétimo e último medo é o dos “novos papéis para os mesmos atores”, em que as posições hierárquicas dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem se diluem.

Ou seja, a tecnologia é uma ferramenta e a mesma, apresenta aspectos positivos e negativos. Em relação à tecnologia na educação, além de ser um recurso importante e fator fundamental no processo de ensino e aprendizagem, algumas implicações têm, que acabam prejudicando o desenvolvimento do aluno na busca pelo saber.

Por afirmações positivas, podem-se destacar os inúmeros benefícios da tecnologia, tais como, a oportunidade de aprender mais, novas informações e conhecimentos, ensino dinamizado utilizando as ferramentas da internet, jogos educativos, e outras atividades, com o objetivo de levar o aluno à motivação pelos estudos, despertando o gosto pela leitura e escrita.

Quanto à negatividade, se percebe por alguns comportamentos nos estudantes, que prejudicam o rendimento escolar, entre eles, o comodismo que impede o raciocínio e a escrita, pois encontram tudo “pronto” na internet. Analisa-se que cada vez mais, tanto os alunos como a maioria da sociedade estão se tornando dependentes da tecnologia, no entanto, deve-se cuidar quanto à falta de diálogo entre pessoas, dificuldades de relacionamentos pessoais, etc.

Para exemplificar, pode-se observar que:

No mundo das novas tecnologias há euforia e lamento, um jogo entre “tecnófilos” e “tecnófobos”. Ambas as posições são inadequadas, porque são acríticas. Não cabe curvar-se ao determinismo tecnológico que resulta em aceitação basbaque, porque nenhum determinismo é historicamente real. Nem cabe propalar repulsa obsessiva, porque, sendo o mundo das novas tecnologias naturalmente ambíguo, há, entre tantas dubiedades, também belas promessas. A internet é também um “lixão”, mas é igualmente um horizonte que pode abrir novas oportunidades de autoria e cidadania. Procura-se uma posição mais sensata entre os extremos, marcada pelo “olhar do educador (DEMO, 2009, p. 5).

Portanto, as novas tecnologias no meio educacional podem ser um recurso viável para a educação. Ignorar o horizonte repleto de novas oportunidades que a tecnologia nos oferece é jogar fora uma riqueza imensurável. Por

outro lado, se render ao determinismo tecnológico também não é o correto, é necessário que o professor assuma uma postura de equilíbrio entre os recursos tecnológicos, ou seja, ter aquele “jogo de cintura” na prática pedagógica, pois a aprendizagem tecnológica veio para ficar, a qual é uma oportunidade de grande valia para as gerações do presente e do futuro.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer da exposição do referencial teórico da presente pesquisa, foram expostos os principais estudos utilizados para analisar as questões acerca do uso de *smartphones* por alunos e professores no contexto educacional, quanto ao uso do celular como ferramenta pedagógica. Soares (2015, p.2) infere que:

O educador pode ser um grande precursor da utilização do *smartphone* como ferramenta pedagógica para o ensino, utilizando os mais novos aplicativos para o enriquecimento e dinamização dos conteúdos, no entanto é necessário que o professor se familiarize com a ferramenta para que as supostas dúvidas dos alunos sejam sanadas. Além disso, os alunos também podem contribuir na dinamização das aulas, trabalhando em conjunto com o educador.

Assim sendo, percebe-se que o professor possui um aliado para fazer com que suas aulas sejam atrativas e dinâmicas. A escola precisa compreender que os alunos já estão entranhados com a tecnologia em sua rotina e o contexto educacional não pode ficar na contramão, torna-se necessário acompanhar as mudanças decorrentes da utilização dos *smartphones* pelos alunos e que afetam o contexto educacional.

Uma pesquisa da Fundação Telefônica realizada no ano de 2014 em parceria com o Instituto Brasileiro de

Opinião e Estatística (IBOPE) e a Universidade de São Paulo (USP) (*apud* CENSI, 2017), nos permite compreender o comportamento *on-line* dos jovens, revelando que o telefone celular é o equipamento preferencial de acesso dos jovens. A conexão à internet via celular são usadas em todas as classes socioeconômicas porque, o celular é um elemento que se integra à aparência visual, possibilita desenvolver uma personalidade autônoma, mediar processo de construção do *self*, conforme (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2003 *apud* MACEDO; SILVEIRA, 2012) são processos de pensamento e de uma experiência consciente de que alguém é único e se diferencia dos outros, e que envolve a representação mental de experiências pessoais além do mais, é símbolo para a construção de identidades coletivas. Tal explicação torna-se coerente ao se verificar a quantidade, a diversidade de modelos e as marcas de celulares com a quais os professores se deparam em sala de aula, além do apego dos alunos a esses aparelhos.

Parafraseando Censi (2017), as práticas docentes permeadas pelo uso das tecnologias digitais móveis, como os celulares, possibilitam lidar com diversas linguagens, oral, escrita, sonora e digital, o professor redimensiona e ressignifica o cotidiano escolar e a aprendizagem dos alunos, caracterizada pela construção da autonomia dos alunos. As tecnologias digitais móveis não vão salvar a educação nas escolas, mas podem ser um suporte extremamente favorável às práticas docentes. É por isso que se pode afirmar que as técnicas não determinam, entretanto, condicionam. Elas possibilitam a existência de inúmeros caminhos por meio das mídias para desenvolver capacidades intelectuais do ser humano.

Com esta realidade, cabe ao professor funções fundamentais, por ser ele mediador da aprendizagem, adotando comportamentos e atitudes em face às tecnologias capacitando-se no domínio da tecnologia, para

demonstrar conhecimento e critério, analisando cuidadosamente os materiais e tecnologias que propõe aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a tendência de um mundo globalizado, unido por diversas tecnologias de informação acessíveis ao público, é indispensável nos dias de hoje, um aparelho de telefonia celular. Com a evolução constante dos equipamentos digitais, estes deixaram de ser apenas um simples telefone para tornarem-se pequenos computadores de bolso, pois permitem à produção de fotos, filmagens, envio de mensagens, escrita de textos, entre outras.

A utilização de recursos tecnológicos no processo de aprendizagem proporciona aos alunos uma forma diferenciada de ensino. Tratar o *smartphone* como ferramenta educacional e utilizá-lo como uma nova possibilidade de aprendizagem é potencializar e aperfeiçoar a crítica do conhecimento ofertado nas instituições escolares.

Os profissionais da educação contemporânea precisam estar preparados para inserir tecnologias móveis em sala de aula, uma vez que, o uso dos celulares é gradativo, tanto pelos alunos, como também pela comunidade escolar, faz-se necessário repensar o currículo escolar uma vez que os *smartphones*, quando utilizados de forma pedagógica, propiciam relevância colaborativa e significativa para o aprendizado dos alunos.

Espera-se que com essa discussão se possa colaborar para o enfrentamento das mudanças sociais na educação, considerando o uso do celular e de outros dispositivos móveis em salas de aula. A ideia é avaliar as possibilidades que a aprendizagem móvel pode oferecer para promover a

vida dos aprendizes (alunos) e dos ensinantes (professores) em um mundo cada vez mais digital.

Se valer dessa ferramenta, que é uma fonte inesgotável de informações podendo ser acessada por meio do *smartphone*, é andar junto com a evolução digital e poder falar a linguagem do aluno, deixando espaço para desafios, criatividade e iniciativa. Com isso, pode-se oportunizar a aprendizagem independente e significativa.

REFERÊNCIAS

CENSI, Luciana de Jesus Lessa. Celulares na escola: implicações para as práticas docentes. *Revista Linguagem, Ensino e Educação*, Criciúma, v. 1, n. 1, mar. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/lendu/art2924>. Acesso em: 19 set. 2018.

COELHO, Gabriel Souza. *Tecnofobia docente: da incidência à excedência*. 2016. 25 f. TCC (Graduação) - Especialização em Educação na Cultura Digital, UFSC, Florianópolis-SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168762/TCC-Coelho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jun. 2018.

COSTA, Ivanilson. A escola, o professor e as novas tecnologias. In: COSTA. Ivanilson. *Novas tecnologias e aprendizagem*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 36-42.

DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, Rio Grande do Sul-RS, v. 1, n. 1, p.53-75, ago. 2009. Disponível em: <http://www.pucrs.br/cienci.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

MACEDO, Lídia Suzana Rocha de; SILVEIRA, Amanda da Costa da. *Self: um conceito em desenvolvimento*. *Paidéia*.

Ribeirão Preto. maio-ago. 2012, v. 22, n. 52, p. 281-289. DOI:10.1590/S0103-863X2012000200014. Disponível em: <http://www.sc4.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

QUADROS, Marivete Bassetto de. *Educação e novas tecnologias: desafios e mediações pedagógicas*. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FAFIJA – Faculdade Estadual de Filosofia e Letras de Jacarezinho, Jacarezinho, 2003.

REINALDO, Francisco; MAGALHÃES, Demétrio; REIS, Luis; GAFFURI, Stefane; FREDDO, Ademir; HALLAL, Renato. Uso de smartphones na educação: avaliação por grupos focais. *Revista Atas CiaiQ*, 2016, Minas Gerais, p.769-778. Disponível em: <https://proceedingsle/view/668>. Acesso em: 8 maio 2018.

SILVA, Marley Guedes da. *O uso do aparelho celular em sala de aula*. 2012. 51 f. Monografia (Especialização *Lato Sensu*). Curso de Especialista em Mídias na Educação, Universidade Federal do Amapá - Unifap, Amapá - AP, 2012. Disponível em: <http://www2.unifap.br/midias/files-silva.pdf>. Acesso em: 24 maio 2018.

SOARES, Luiza Carla da Silva. Dispositivos móveis na educação: desafios ao uso do *smartphone* como ferramenta pedagógica. *Revista Enfope*, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, p.1-12, 2015. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2531>. Acesso em: 10 maio 2018.

PEDREIRA, Suintila V; DANIEL, Gilmar Praxedes; SANTOS, José Barreto dos. *Celulares e smartphones em sala de aula: vamos pesquisar seu uso na área de Ensino de Ciências? XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – Anais XI ENPEC*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6jul., 2017. Disponível em:

<http://www.abrapecnet.org.br/1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

PONS, Juan de Pablos. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: PONS, Juan. *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1994. p. 55.

AVALIAÇÃO FORMATIVA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO SOBRE ONLINE PEER ASSESSMENT (OPA), POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO

Luiz Ricardo Soares Ferreira
Simone Luccas
Selma dos Santos Rosa

INTRODUÇÃO

No país cuja área de Educação vem passando por um contexto de reforma a partir da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual já está homologada para todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, faz-se necessário repensar os currículos, assim como os eixos de formação de professores.

Nessa reforma, o Ensino Médio agora está dividido em cinco áreas do conhecimento, sendo obrigatórias nos 3 anos do ensino apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Já a base para a primeira fase de formação traz em seu arcabouço 10 competências gerais que os alunos devem possuir, deixando claro o que se espera deles. A competência 5 traduz essa necessidade do saber na era da cultura digital, cujo texto diz:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Além disso, na área de Matemática a expressão “pensamento computacional”, citada quatro vezes, diz respeito à necessidade de o aluno compreender a lógica-matemática por trás dos computadores e aplicativos de celulares, ou seja, qualquer coisa que envolva programação e que certamente ele terá contato mais cedo ou mais tarde ao longo da vida.

É evidente que uma proposta de reforma de currículos deve perpassar não só a Educação Básica, mas também toda a estrutura organizacional da Educação brasileira, das instituições de ensino públicas e privadas, do ensino infantil ao superior, dos entes federativos, estaduais, municipais e a própria União. Portanto, essa deverá ser uma proposta curricular sistêmica.

Concomitante à BNCC, ocorreu recentemente no Brasil a chamada reforma do Ensino Médio, dada pela MP nº 746/2016 (Lei nº. 13.415/2017), que tem como plano de fundo fazer com que as redes de ensino possam optar por oferecer no mínimo dois itinerários formativos aos alunos, compostos por conteúdos que vão além da grade comum.

O estado do Paraná está oferecendo dois itinerários formativos para algumas escolas por meio do Centro Nacional de Mídias, do MEC. Neles os alunos podem estudar no contraturno aulas eletivas sobre o Mundo do Trabalho e Tecnologia. As aulas são mediadas pelo uso das tecnologias, com professores-mediadores que transmitem ao vivo à aula do Centro de Mídias, localizado no estado do Amazonas. Esses mediadores interagem com os alunos de várias partes do Brasil por meio de equipamento próprio que fica instalado na escola.

À luz da BNCC, o Governo Federal lançou o programa Educação Conectada, que vigorará até o ano de 2024, e tem entre seus pressupostos universalizar o acesso a internet de alta velocidade nas escolas (inclusive as rurais), distribuir equipamentos de informática melhorando o acesso e,

ousadamente, propor uma reforma das grades curriculares dos cursos de Licenciatura, de modo que contemplem as competências digitais da informação e da comunicação, ou seja, a ideia é preparar os futuros professores para essa nova demanda da sociedade moderna, sendo que a proposta de uma Base Comum de Formação de Professores já está em vias de formatação.

Na esfera estadual, atualmente, tem-se feito algum esforço para criar programas de inclusão das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas escolas, mas de uma forma menos efetiva que no passado. Além disso, aos profissionais da educação são oferecidos cursos com temas diversificados que envolvem a tecnologia aplicada ao contexto educacional. Confere-se, portanto, que não há como discutir qualquer assunto que envolva a tecnologia, seja ela como instrumento mediador ou meio de criação dos saberes, antes de compreender que tipo de política pública a mantenedora fornece para dar essas condições de formativas.

De toda essa demanda, algo que está relegado ou deixado em segundo plano é o papel da avaliação, sobretudo a avaliação formativa frente ao Ensino Mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (EMTDIC). Isso demonstra que o tema avaliação acaba tendo que ser incorporado pelos profissionais da educação como sendo algo nato à sua atividade docente, sem a possibilidade da discussão com os seus pares, sem o compartilhamento de procedimentos avaliativos, sem a dialogicidade pretendida. Esse fato corrobora para que as práticas avaliativas sejam apenas meras reproduções daquilo que o docente estabelece como parâmetro de avaliação/instrumentos. Por isso, este trabalho trará um recorte da pesquisa que está sendo feita no Mestrado Profissional em Ensino, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CCP), que aborda não só o impacto das

políticas públicas que levam tecnologias nas escolas, também passa pela estrutura da formação continuada de professores e no eixo central, traz o papel importante da Avaliação Formativa utilizando uma metodologia conhecida como *Online PeerAssessment* (OPA), que será aplicada na Educação Básica, após o desenvolvimento de um *software* específico para este fim.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão fulcral deste capítulo é sobre Avaliação. Qual é o seu papel na vida escolar? O que é Avaliação Formativa? Existe distinção dela para a Avaliação Somativa ou é apenas uma discussão de conceitos? Munir-se de perguntas-chave é um bom ponto de partida.

A palavra ‘avaliar’ nunca esteve tão presente na vida das pessoas como agora, afinal de contas, as redes sociais e as ferramentas comunicacionais permitem esta interação do usuário com as plataformas, ou seja, as pessoas o tempo todo estão avaliando fotos, vídeos, notícias, produtos que compraram ou consumiram, locais que visitaram, motoristas de aplicativos, entre tantos outros acontecimentos. Avaliar, portanto, remete a todo momento, a noção de classificação, *ranqueamento*, divisão (entre bons e ruins), mas em um contexto escolar, isso também acontece?

Embora maioria das escolas públicas paranaenses utilize um sistema decimal de avaliação que personifica o aluno por meio de registro de notas dadas pelos professores, a avaliação deve estar presente durante todo ano letivo e não apenas em alguns momentos, como fechamento de bimestres, trimestres ou semestres. Para Villas Boas (2005), a avaliação tem como finalidade:

Que se conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para dar continuidade aos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno (VILLAS BOAS, 2005, p. 29).

Mas como garantir ao mesmo tempo a aprendizagem dos alunos tão diversos em suas dificuldades (sociais, emocionais, cognitivas, etc) e o cumprimento de uma exigência do trabalho burocrático do professor que é registrar conteúdos e notas?

A resposta para essa questão talvez não seja tão simples e nem possa ser adotada por meio de manuais prescritivos, legislação ou congêneres, já que cada estabelecimento de ensino tem suas particularidades e cada aluno destes também. Não é tarefa simples resolver os problemas da qualidade do ensino e da aprendizagem brasileira, pois como tem demonstrado os resultados das avaliações externas isso ainda está distante de acontecer.

O local onde as avaliações tradicionalmente acontecem é o ambiente principal da convivência escolar, ou seja, a sala de aula. Esse espaço se configura como um ambiente de interação entre professores e alunos, que ocorre por meio da comunicação (TARDIF; LESSARD, 2014). Essa comunicação entre alunos e professores deve ser bem direcionada e carregada de significados pelos envolvidos, pois ela é parte constituinte desta interação. A avaliação formativa está imbricada em um trinômio: interação x comunicação x instrumentos avaliativos. Batista (2011) argumenta que:

É na concepção de avaliação formativa que a interação via avaliação promove comunicação, mesmo se agregando a ela a autoridade do professor, como coordenador do trabalho pedagógico. Quando a avaliação formativa é configurada no espaço escolar, o papel da escola é reavivado porque os conteúdos passam a ser ferramentas para a construção de sentidos; a organização do trabalho pedagógico se torna lugar privilegiado de reflexão e produção do pensamento e de conhecimentos; e a avaliação, processo de interação, de descoberta pessoal e coletiva para a promoção de aprendizagens (BATISTA, 2001, p. 9).

Portanto, a avaliação formativa deve promover a dialogicidade tanto no sentido do ensino quanto da aprendizagem. Hadyt (1997) enfatiza as características da avaliação formativa:

pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las (HADYT, 1997, p.292-293).

Para corroborar com o sentido de dualismo que a avaliação formativa incorpora, Xavier (2017, *apud* HOFFMANN, 2014) afirma que a avaliação serve tanto para o professor como para o aluno, pois é a partir dela que o professor terá condições de reorganizar sua prática para viabilizar a aprendizagem do aluno.

A avaliação apresenta-se como um recurso de comunicação *bidirecional*, no qual cabe ao aluno expressar aquilo que compreendeu sobre determinado assunto, importante ressaltar que como nem todos aprendem do

mesmo jeito e no mesmo ritmo, é daí que vem a importância de se utilizar diferenciados recursos avaliativos, sendo imputado ao professor o papel de orientar e dar *feedbacks* precisos para tentar levar este aluno a ter a qualidade da aprendizagem necessária. Por outro lado, cabe ao professor utilizar os resultados das avaliações de seus alunos para nortear seu planejamento, dando continuidade ou readequando-o, conforme a necessidade.

Qual é o suporte para o professor que quiser se aventurar na mediação do uso de um recurso tecnológico para a avaliação? Quais os componentes que existiram e o que existe atualmente em política pública? É necessário pensar que estes recursos que interferem no fazer pedagógico do professor se manifestam quando há uma gerência eficiente da mantenedora, neste caso específico – pelo setor público por intermédio das suas secretarias. Em outras palavras, na escola o professor só poderá utilizar tecnologia se houver investimento, caso contrário, continuaremos com o saber docente do professor com giz, lousa e saliva.

A ideia de inclusão de tecnologia na escola não é tão recente, tem suas raízes com a criação de programas como Educação com Computador (EDUCOM - 1982) e Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE - 1989) (MORAES, 2010 apud BASNIAK e SOARES, 2017). Como política nacional em larga escala, surge no ano de 1997 a implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), pode-se dizer que tal programa que vigora até hoje, teve certa efetividade.

Descentralizado, nesse Programa a União distribui os equipamentos para montar laboratórios nas escolas, enquanto a responsabilidade de Estados e Municípios é formar os professores para fazer seu uso. Com o passar do tempo e da expansão da rede mundial de computadores,

percebeu-se que o uso do computador sem estar conectado à internet era pouco efetivo. Só em 2008 surge um programa para levar internet às escolas, que é o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) e, até os dias atuais, não está universalizado, pois ele deixou de lado as escolas rurais e não conseguiu cumprir a abrangência de conectar 100% das escolas urbanas.

Nesse ínterim, o estado do Paraná criou uma política de implantação e uso das tecnologias que estava cada vez mais convergindo para a Educação. O projeto BRA 03/036 - Educação Básica e Inclusão Digital no Estado do Paraná, de 2003, recebeu a alcunha de Paraná Digital, ou simplesmente, PRD.

Esse projeto ousado implantou em todas as escolas do Estado, urbanas e rurais, internet e laboratório de informática, além disso criou um portal educacional e dividiu os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) que eram 12, em 32 NTE. Esses Núcleos foram renomeados para Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE), passando a ocupar os 32 Núcleos Regionais de Educação que compõem o quadro da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) e, são os responsáveis por dar a formação continuada aos profissionais da rede para uso das TIC (BASNIKI, SOARES e SILVA, 2017). Em outro estudo, Basniaki e Soares (2017) citam que o Paraná Digital não se efetivou como política pública, tendo seus investimentos encerrados no ano de 2010.

A formação em serviço dos professores, tanto para usarem os computadores do PRD, quanto do ProInfo versavam mais o seu uso como suporte técnico do que a incorporação para uso pedagógico, pode-se citar que era necessário o domínio de *softwares* livres, como o caso do sistema operacional (S.O) Linux (distribuído em diversas versões como o Paraná Digital e Linux Educacional), assim como o uso das ferramentas concernentes ao S.O, como o

editor de texto Writer, editor de apresentações Impress, entre outros. Em síntese, antes de pensar na proposta pedagógica das ferramentas em si, deveria ser oferecido aos professores uma formação para se apropriarem do uso técnico dos computadores e dos *softwares*, pois esse contexto era mais grave nos casos de professores com dificuldades em lidar ou resistentes à tecnologia.

Atualmente o Estado do Paraná tem dois projetos, intitulados como Escola Conectada e Conectados 2.0, que consistem em levar um arranjo de equipamentos de informática como *netbooks*, projetor multimídia, solução para rede *wi-fi* e laboratório de produção (*kit* com *notebook*, câmera digital, fone de ouvido e impressora 3D) para as escolas. Embora o Estado esteja pensando em conjuntos que busquem pela mobilidade, pois a sociedade hoje se comunica basicamente por meio de dispositivos portáteis, é provável que este projeto também não se efetive como uma política pública, não só pelo momento e forma de lançamento, mas por conta da qualidade técnica com que o projeto foi estruturado e está sendo implantado. O que diferencia ambos programas são os valores do montante em equipamentos que serão distribuídos para as escolas.

Nunca houve por parte das CRTE a vocação em realizar um trabalho mais direcionado aos professores no sentido de trabalhar as tecnologias dentro dos conteúdos disciplinares específicos, ou que acompanhasse à implementação de abordagens metodológicas inovadoras nas escolas, ou ainda que falasse das TIC como potencial mediadora no processo avaliativo dos alunos, aliás, a Avaliação por vezes é relegada a um segundo plano, mesmo que não se discuta sua relevância dentro do processo formativo do ensino e da aprendizagem.

Em outras palavras, desde a implantação do Paraná Digital os professores nunca tiveram uma formação

específica que abordasse a temática da Avaliação com TIC, que pudesse discutir o seu aspecto formativo e sua potencialização com o uso das tecnologias. Neste sentido, a partir desta pesquisa pretende-se desenvolver um curso de formação continuada para discutir a avaliação formativa, sob um prisma que envolve o uso da tecnologia de forma crítica e reflexiva, com a intenção de oportunizar a elaboração de avaliações que pesem os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, a partir do emprego da metodologia OPA.

A OPA caracteriza-se como um recurso avaliativo de caráter formativo, a partir do procedimento de Avaliação pelos Pares, mediada por um *software*. Ela tem como objetivos dar mais autonomia para os estudantes sobre o seu processo de aprendizagem, incorporar responsabilidades para avaliar o trabalho dos colegas e participar de forma ativa da sua própria avaliação (ROSA; COUTINHO e FLORES, 2016). Utilizando rubricas, os alunos podem desde o princípio participar da elaboração dos critérios considerados importantes dentro do processo avaliativo e ganhar responsabilidades indissociáveis sobre aquilo que o professor ensina e daquilo que ele mesmo aprendeu.

Segundo Silva, Oliveira e Knittel (2017), não existem muitos estudos sobre a avaliação pelos pares na Educação Básica no modo como ela é concebida, ficando este método de avaliação subordinado a pareceres das comissões para aprovação de trabalhos científicos ou na modalidade em que professores se avaliam dentro de instituições de Ensino Superior.

Ao realizar uma pesquisa em periódicos, quando adicionada uma ferramenta digital para mediar as avaliações por pares na educação básica, não foram encontrados trabalhos em levantamento prévio realizado nas bases de dados das revistas A1, A2 e B1 na área de

ensino da Capes, nem nos periódicos da *Scielo*, tão pouco na base de teses e dissertações IBICIT ou no portal do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE (Secretaria de Estado da Educação do Paraná).

Rosa, Coutinho e Flores (2016), realizaram Revisão Sistemática da Literatura (RSL) envolvendo a aplicação da OPA no contexto do Ensino Superior, sobretudo na União Europeia e, por isso, será utilizada para fins de consulta, já que é uma contribuição em língua portuguesa de muita qualidade.

Além de um pequeno campo de pesquisa no qual este trabalho possa se sedimentar, outro importante desafio diz respeito à formação em serviço dos professores para que as discussões a respeito do tema possam ser profícuas nos horários reservados para estudos dentro do calendário escolar, em formações ofertadas pela SEED, como autoformação ou realizada em contraturno e em dias de hora-atividade concentrada.

METODOLOGIA

Este trabalho é o recorte de uma pesquisa que está em desenvolvimento, cujo objetivo é elaborar um curso que verse sobre a Avaliação Formativa, especificamente na Avaliação pelos Pares, o qual deverá incluir o uso de um *software* que está em desenvolvimento e que por enquanto se chama OPA, o mesmo nome da metodologia em questão. Além disso, cabe ressaltar a necessidade de analisar as políticas públicas de inclusão de tecnologias nas escolas da Educação Básica, porque ela terá um papel importante para que a aplicação deste projeto possa ocorrer. A temática aborda aspectos sistemáticos importantes para o constructo do objeto da pesquisa, de maneira que possa ser encorpada conforme a sua execução.

O embasamento bibliográfico é substancial justamente para dar um corpo de excelência à pesquisa

visando trazer informações relevantes dentro do universo avolumado de produções acadêmicas.

A abordagem qualitativa presente na pesquisa visa preservar a relação entre o objeto de estudo e o objetivo da pesquisa, de modo que por meio da análise dos dados se possa explicar os aspectos que são importantes para serem pormenorizados, recorrendo ao referencial da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) logo após a aplicação do Produto Educacional. A ideia é averiguar se o trabalho produzido surtiu o efeito esperado na concepção dos professores a respeito da Avaliação Formativa e no que diz respeito a Avaliação pelos Pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como supracitado, este trabalho encontra-se em desenvolvimento no Mestrado em Ensino, PPGEN (UENP/CCP) e ainda não foi possível aplicar o Produto Educacional, nem coletar ou analisar os dados. No entanto, espera-se que os professores da Educação Básica possam olhar mais criticamente para o uso da Tecnologia voltada à Educação, compreender a importância de um bom planejamento, execução e acompanhamento das políticas públicas que visam a inclusão das escolas no mundo digital e, sobremaneira, utilizar estes recursos para a realização de avaliações formativas com a OPA.

O respectivo trabalho vai ao encontro do interesse na formação em serviço dos docentes, haja vista que no ano de 2016, após consulta pública feita pela SEED, o segundo tema solicitado pelos profissionais da educação do estado foi a inclusão de temáticas sobre “tecnologias educacionais” de forma que a Secretaria pudesse delinear ações neste sentido, logo, a preocupação com esta temática fica evidente e isso só vem a corroborar para a elaboração e implementação desta pesquisa.

Espera-se que, a partir dos desdobramentos desta pesquisa, os professores se sintam mais preparados para trabalharem com avaliações formativas, uma vez que elas exigem uma reflexão constante e consciente sobre sua prática pedagógica e sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Essas discussões deveriam permear o cotidiano da sala de aula, porém, na maioria das vezes, são relegadas aos finais de períodos ou ciclos, quando da aplicação das avaliações somativas bimestrais ou Conselhos de Classe.

A Avaliação pelos Pares deverá ser bem trabalhada no curso, já que este procedimento avaliativo não faz parte do cotidiano da maioria das escolas. O interesse é dar mais responsabilidade aos alunos sobre seu processo de aprendizagem de modo que possa se sentir valorizado avaliando e sendo avaliado pelos seus colegas de classe. Cabe ressaltar aqui, que o *software* de OPA está sendo desenvolvido em uma parceria entre a UENP e a UFPR, Campus de Jandaia do Sul.

Por fim, a intenção não é romper com a prática pedagógica do docente, principalmente daqueles que já tem vários anos de cátedra, mas sim oferecer novas possibilidades para discutir Avaliação Formativa, uso de tecnologia na sala de aula e a formação em serviço de modo voluntário (sem pressão institucional) e colaborativo, além de amparar teoricamente o saber experiencial e a prática que cada professor desenvolve em seu contexto real de trabalho.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. O. *A dimensão dialógica da avaliação formativa*. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

BASNIAK, M. I.; SOARES, M. T. C. O Programa Paraná Digital: Contexto da Prática. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre*

Ensino Tecnológico (EDUCITEC), v. 3, n. 05, 2017. Disponível em: http://200.129.168.183/ojs_mestrado01/index.php/teste/article/view/142/73. Acesso em: 14 set. 2018.

BASNIK, M. I SOARES, M. T. C.; DA SILVA, S. C. R. O Programa Paraná Digital e a inclusão digital. # Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifrFile/2157/1556>. Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão - Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

HAYDT, R. C. C. Avaliação do processo ensino – aprendizagem. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 292-293.

MORAES, R; DO CARMO GALIAZZI, M. Análise textual: discursiva. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2007.

ROSA, S. S; COUTINHO, C. P; FLORES, M. A. Online PeerAssessment no ensino superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 22, n. 1, p. 55-83, 2016. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/149945/10004>. Acesso em: 18 set. 2018.

SANT'ANNA, A. P. Data Envelopment Analysis of Randomized Ranks. Pesquisa Operacional, v. 22, n. 2, p. 203-215, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-74382002000200007>. Acesso em 13 set. 2018.

SILVA, E. R .R; OLIVEIRA, M. E; KNITTEL, T. F. Revisão por Pares no Processo Criativo na Educação Básica. In: Congresso ABED. 2017. Disponível em: <http://www.abed>.

org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/157.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. São Paulo: Vozes, 2014.

VILLAS BOAS, B M F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas-SP: Papirus, 2005.

XAVIER, L. R. *Concepções e práticas sobre avaliação na perspectiva de professoras de matemática*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 149. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9326/DissLRX.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mar. 2019.

SOBRE AUTORES

ANA PAULA PINHA DE ALMEIDA

Licenciada em Pedagogia – UENP – *Campus* de Jacarezinho. Integrante do GP – A iniciação científica no curso de Pedagogia: revisitando a produção acadêmica (2012-2016) – UENP/CJ – CCHE.

Contato: pinha-ana@hotmail.com

BIANCA CRISTINA DOS SANTOS PEREIRA

Licenciada em Pedagogia – UENP – *Campus* Jacarezinho. Integrante do GP – A iniciação científica no curso de Pedagogia: revisitando a produção acadêmica (2012-2016) – UENP/CJ – CCHE.

Contato: biankinha_siq@hotmail.com

BRUNA CAROLINA MORAES PENTEADO

Licenciada em Pedagogia – UENP – *Campus* de Jacarezinho. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação – Docência: saberes docentes, práticas pedagógicas no espaço escolar, processos de ensino- aprendizagem e políticas públicas – UENP/CJ – CCHE.

Contato: moraesb@hotmail.com

FLAVIA WEGRZYN MAGRINELLI MARTINEZ

Professora no colegiado de Pedagogia – UENP – *Campus* de Jacarezinho, Pesquisadora sobre Trabalho Docente – GEPTRADO/UEPG. Integrante do RIPFOR – Rede Interinstitucional de Pesquisadores e Formação de Professores e do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPE) – Docência: saberes docentes, práticas pedagógicas no espaço escolar, processos de ensino-aprendizagem e políticas públicas.

Contato: fwmartinez@uenp.edu.br

ISABELLA CAROLINE DEBASTIANI GONÇALVES

Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – *Campus* de Jacarezinho – Centro de Ciências Humanas e da Educação. Participa do GP – Filosofia com crianças: uma proposta interdisciplinar para a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental – UENP/CJ – CCHE.

Contato: isabella.debastiani@hotmail.com

JENIFER CRISTINA DE SOUZA MARQUES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – *Campus* de Jacarezinho – Centro de Ciências Humanas e da Educação – UENP/CJ – CCHE.

Contato: jenifer-marqueso6outlook.com

JOÃO PEDRO DOS SANTOS

Graduando em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – *Campus* de Jacarezinho – Integrante do GP – História, Cultura e Marxismo: pesquisa e ensino – UENP/CJ – CCHE.

Contato: joaopedro_wb@hotmail.com

LUCAS PEREIRA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – *Campus* de Jacarezinho. Integrante do GP – A iniciação científica no curso de Pedagogia: revisitando a produção acadêmica (2012-2016) – UENP/CJ – CCHE.

Contato: lukasmagisterio@hotmail.com

LUCIANA FERNANDES DE AQUINO

Graduada em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, atual Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (2005). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de

Julho (2010). Possui Especialização em História, Cultura e Sociedade pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (2007). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - UEL - (2015). Atualmente é doutoranda desenvolvendo pesquisa no Programa de Doutorado em Educação da UEL, integrante do grupo de pesquisa em História e Ensino de História. Professora colaboradora do colegiado de curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, Campus Jacarezinho e professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Ourinhos-SP.
Contato: luakino12@gmail.com

LUIZ MATHEUS MACEDO PÉRICO

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Jacarezinho – UENP/CJ – Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE.
Contato: luizmatheus91@hotmail.com.

LUIZ RICARDO SOARES FERREIRA

Mestrando pelo Programa Profissional em Ensino (PPGEN) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Campus Cornélio Procópio. Professor QPM da rede estadual de ensino do Paraná.
Contato: luiz_ferreira@escola.pr.gov.br

MARCIA LUIZA TRASKURKEMB FUNATSU

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (1996). Especialização em Metodologia e Didática do Ensino pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (1998) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2015). Foi professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP –

Campus de Jacarezinho, coordenadora do GP – Filosofia com crianças: uma proposta interdisciplinar para a educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (UENP) e coordenadora do colegiado de Pedagogia – UENP/CJ – CCHE. *In memoriam*

MARCIO LUIZ CARRERI

Doutor em História pela PUC–SP. Professor e coordenador do Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CJ. Pesquisador do GP – História, Cultura e Marxismo: pesquisa e Ensino – UENP/CJ – CCHE.

Contato: carreri@uenp.edu.br

MARIA EDUARDA DE LARA LALLI

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus de Jacarezinho. Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE. Contato: mariaeduarda_lalli@hotmail.com

MARIVETE BASSETTO DE QUADROS

Mestre em Educação (2003), pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho. Professora aposentada pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – Campus de Jacarezinho. Exerceu a função de coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia por três gestões (2010-2012; 2012-2014 e no ano de 2018) e da Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (*lato sensu*) por um período de 10 anos na UENP/CJ. Foi Pró-Reitora de Graduação (2013-2014), membro do CONSUNI da UENP, presidente da Câmara de Graduação e representante docente no CEPE e Congregação, respectivamente órgãos colegiados desta instituição. Coordenou o Grupo de Pesquisa (2016-2018) – A iniciação científica no curso de

Pedagogia: revisitando a produção acadêmica – UENP/CJ – CCHE.

Contato: aprenda@aprendatcc.com.br

marivete@aprendatcc.com.br

MAURICIO GONÇALVES SALIBA

Graduado em História pela UENP; Especialista em História Social pela USC (Bauru); Mestre em Educação pela UNESP; Doutor em Educação pela UNESP; Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP; Professor do Programa de Mestrado e doutorado em Ciências Jurídicas da UENP; Líder do grupo de pesquisa "Globalização e seus aspectos Jurídicos".

Contato: mauricio.saliba@uenp.edu.br

MIRIAN PRADO

Licenciada em Pedagogia – UENP/*Campus* de Jacarezinho. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação – Docência: saberes docentes, práticas pedagógicas no espaço escolar, processos de ensino- aprendizagem e políticas públicas.

SELMA DOS SANTOS ROSA

Docente do Mestrado Profissional em Ensino promovido pelo Programa Profissional em Ensino (PPGEN) – UENP – *Campus* Cornélio Procópio. Docente do curso Licenciatura em Computação, UFPR – *Campus* Jandaia do Sul.

Contato: selmasantos@ufpr.br

SIMONE LUCCAS

Docente do Mestrado Profissional em Ensino promovido pelo Programa Profissional em Ensino (PPGEN) – UENP – *Campus* Cornélio Procópio. Docente do curso de Licenciatura em Matemática, UENP/CCP.

Contato: simoneluccas@uenp.edu.br

POLYANNA SANTIAGO DE MESQUITA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – *Campus* de Jacarezinho. Integrante do GP – Docência: saberes docentes, práticas pedagógicas no espaço escolar, processos de ensino-aprendizagem e políticas públicas – UENP/CJ – Centro de Ciências Humanas e da Educação – CCHE.
Contato: polysantime@hotmail.com

COLETÂNEAS CIENTÍFICAS

Conheça as coletâneas já publicadas

www.coletaneascientificas.com

Este livro denominado *Reflexões Educacionais: Desafios Formativos* reúne artigos de importantes estudiosos de campo da educação. Traz contribuições para pensar a escola e a educação neste cenário contemporâneo em que análises qualificadas são urgentes. Observe leitora e leitor, a riqueza de expressões propostas pelas autoras e autores nesta obra, fato que por si só, já justifica a leitura deste volume. Todavia, alerto que o livro não pode ser considerado como um conjunto de respostas definitivas em relação aos temas, sujeitos e objetos de análise que aqui se apresentaram, mas sim como uma rica e diversa coletânea de textos de pesquisas educacionais que convidam para o debate qualificado sobre o ensino, a educação e a escola a partir de diversos olhares, análises e argumentos que dão a este livro um elevado grau de importância no cenário atual, servindo como um excelente material de estudo e consulta para professores da Educação Básica, do Ensino Superior, estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores ocupados com os muitos e complexos problemas da educação no Brasil.

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia
Universidade Estadual do Norte do Paraná

